



HAL
open science

Quel est l'impact des consignes, du stress et de l'estime de soi sur les performances scolaires ?

Morgane Ratero

► To cite this version:

Morgane Ratero. Quel est l'impact des consignes, du stress et de l'estime de soi sur les performances scolaires ?. Education. 2020. dumas-03219054

HAL Id: dumas-03219054

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219054>

Submitted on 6 May 2021

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

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



Mémoire présenté par

Morgane RATERO

Soutenu le

8 Juin 2020, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Psychologie

Quel est l'impact des consignes, du stress et de l'estime de soi sur les performances scolaires ?

Dirigé par

Mme Cindy CHATEIGNIER

Devant une commission d'examen composée de

Mme Isabelle HEITZ, présidente de jury et professeure certifiée de musique

Mme Cindy CHATEIGNIER, directrice du mémoire et maîtresse de conférences en psychologie sociale

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes m'ayant aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Mme Chateignier pour avoir accepté d'être ma directrice de mémoire, pour sa gentillesse, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je remercie aussi la directrice, les professeurs et les élèves de l'école élémentaire dans laquelle je suis intervenue, pour m'avoir accueillie et permis de recueillir les données nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier mes amies et ma famille qui continuent de me soutenir et de croire en moi.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
CORPUS THÉORIQUE.....	6
1. Buts d’accomplissement : définition et études antérieures.....	6
1.1 Définitions des buts de maîtrise et de performance.....	6
1.2 Influence des buts d’accomplissement sur la performance.....	7
2. Stress : définition et études antérieures.....	8
2.1 Définition du stress.....	8
2.2 Influence du stress sur la performance.....	10
3. Estime de soi : définition et études antérieures.....	11
3.1 Définition de l’estime de soi.....	11
3.2 Influence de l’estime de soi et du stress sur la performance.....	13
4. Problématique.....	14
5. Hypothèses Générales.....	15
MÉTHODE.....	16
1. Population.....	16
2. Matériel.....	16
3. Procédure.....	18
4. Variables.....	18
5. Hypothèses Opérationnelles.....	19
RÉSULTATS.....	20
1. Effet principal de la consigne sur la performance en mathématiques.....	20
1.1 Chez les élèves de CP.....	20
1.2 Chez les élèves de CM2.....	21
1.3 Comparaison entre les élèves de CP et de CM2.....	21
2. Effet principal de la consigne sur le niveau de stress.....	22
2.1 Chez les élèves de CP.....	22
2.2 Chez les élèves de CM2.....	23
2.3 Comparaison entre les élèves de CP et de CM2.....	23
3. Effet principal de la consigne sur l’estime de soi.....	24
3.1 Chez les élèves de CP.....	24
3.2 Chez les élèves de CM2.....	25
3.3 Comparaison entre les élèves de CP et de CM2.....	25
DISCUSSION.....	27
1. État des lieux.....	27
2. L’impact des consignes sur la performance, le niveau de stress et l’estime de soi.....	28
3. Comparaison de performances entre les élèves de CP et de CM2.....	30
4. Un effet de menace du stéréotype de genre.....	31
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE.....	35
ANNEXES.....	40
Annexe 1 – Echelle Toulousaine de Stress (E.T.S) version originale.....	40
Annexe 2 – Échelle Toulousaine de Stress (E.T.S) version simplifiée.....	41
Annexe 3 – Echelle Toulousaine d’Estime de Soi (E.T.E.S) version originale.....	42
Annexe 4 – Échelle Toulousaine d’Estime de Soi (E.T.E.S) version simplifiée.....	43
Annexe 5 – Exercices de mathématiques niveau CP.....	44
Annexe 6 – Exercices de mathématiques niveau CM2.....	46
Annexe 7 – Tableaux des résultats.....	48
Annexe 8 – Tableaux et graphiques des résultats approfondis.....	50

INTRODUCTION

Le rôle principal de l'école est de transmettre des savoirs fondamentaux, de faire acquérir des connaissances et de soutenir le développement des capacités intellectuelles (Code de l'éducation, 2019). Cependant, le développement de ces aptitudes est inégal entre les élèves puisque chacun évolue à son propre rythme. C'est pourquoi, depuis une trentaine d'années, la psychologie socio développementale et les sciences de l'éducation ont développé de nombreux travaux permettant de rendre compte des différents processus cognitifs mis en œuvre dans la réussite scolaire des élèves (Andler, 2008).

Les chercheurs s'interrogent sur comment les enfants abordent leur scolarité et quelles sont les différences interindividuelles qui pourraient expliquer la pluralité des performances observées. Avant les années 60, l'accent était mis sur les facteurs dispositionnels (causes personnelles et internes) pour expliquer les performances scolaires (Ames, 1992). Seules les capacités intellectuelles, la personnalité ou la motivation de l'individu permettaient d'expliquer son comportement et sa performance. Depuis 1958, grâce aux explications naïves de l'action développées par Heider (1958), l'accent est mis sur le caractère situationnel (causes impersonnelles et externes) de la performance et donc de l'impact du contexte sur le comportement (Inzlicht & Good, 2006). D'après cette conception, la production scolaire serait le produit de la rencontre entre une situation et ce qu'elle active comme connaissances de soi de l'élève, c'est-à-dire de l'impact de l'environnement sur l'individu (Monteil & Huguet, 2001). Le travail que nous proposons s'inscrit alors dans cette approche.

Nous chercherons à comprendre comment le contexte de classe peut influencer la production des élèves. Plus particulièrement, notre étude vise à comprendre l'impact des motivations et plus précisément encore des buts d'accomplissement que se donnent les élèves, sur leur performance. Nous nous intéresserons également à l'impact du stress, généré par les activités et les buts induits, sur les performances scolaires. En effet, nous verrons que l'école représente un lieu à forte potentialité émotionnelle et que le stress peut impacter la réflexion et le traitement cognitif des élèves (Putwain, 2008). C'est d'ailleurs pour cela que la prise en compte des émotions dans les processus d'apprentissage et d'enseignement fait partie

intégrante des programmes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015-2018) et de la formation des enseignants (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Les hypothèses de cette recherche s'appuieront donc sur les travaux relatifs aux buts d'accomplissement afin de mieux comprendre les mécanismes psychologiques responsables de la motivation à apprendre impliqués dans les situations d'apprentissage. En effet, les buts d'accomplissement suscitent un grand intérêt dans le domaine de l'éducation puisque les enseignants et parents cherchent à savoir ce qui peut bien motiver l'élève/l'enfant dans ses apprentissages.

Enfin, nous étudierons un autre processus psychologique, qui fait également partie intégrante des programmes, qui peut aussi troubler l'acquisition de savoirs et être impacté par le stress : l'estime de soi. Même si l'estime de soi est un processus interne à l'individu (puisque'elle fait partie de sa personnalité et joue sur sa motivation), selon les situations, elle peut être influencée par autrui, que ce soit par le regard des parents, des enseignants, des camarades ou des pairs. En d'autres termes, elle peut être impactée par le contexte environnant de l'enfant. Déterminante dans la réussite scolaire, cette dernière constitue un facteur interne important de mobilisation ou de démobilitation puisqu'elle peut considérablement impacter la performance des élèves (Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescarret, 2012). En effet, l'estime de soi peut troubler les processus cognitifs mais aussi affectifs de l'enfant, pouvant alors entraver l'acquisition de savoirs. Nous chercherons donc à comprendre si cette dernière peut être influencée par le contexte mis en place par l'enseignant et si elle-même peut impacter la performance des élèves.

L'objectif de cette recherche est donc d'observer l'implication du stress et de l'estime de soi dans les effets des consignes induisant des buts d'accomplissement sur les performances scolaires des élèves inscrits à l'école élémentaire. Pour ce faire, à travers un corpus théorique, nous ferons référence à diverses études nous permettant d'établir des relations théoriques, déjà prouvées dans d'autres contextes, avec notre sujet. Nous présenterons ensuite la méthodologie sur laquelle s'appuie notre étude. Nous exposerons les résultats de notre recherche avant de les analyser en partie discussion. Enfin, nous conclurons notre étude en résumant ses apports et ses limites ainsi qu'en ouvrant notre réflexion vers d'autres horizons.

CORPUS THÉORIQUE

1. Buts d'accomplissement : définition et études antérieures

1.1 Définitions des buts de maîtrise et de performance

Quel est le rôle de l'école dans notre société ? Le code de l'éducation (2019) répond à cette question en déclarant que l'école permet de promouvoir la confiance en soi, de développer des compétences, d'acquérir des savoirs et de préparer les élèves à être des citoyens responsables pour leur assurer des chances égales d'émancipation sociale. En effet, des recherches récentes indiquent que les systèmes éducatifs ont deux fonctions principales : éduquer et sélectionner les élèves en les évaluant (Darnon, Dompnier & Poortvliet, 2012). D'une part, l'évaluation aide l'apprenant à maîtriser la tâche en le formant et en le corrigeant (Black & Wiliam, 1998), d'autre part, l'évaluation sert de fonction sommative et certificative puisqu'elle aide les enseignants à attribuer des notes et à décider de qui mérite un diplôme (Brookhart, 2004). Cette distinction entre la fonction formative et sommative de l'évaluation fait écho à une distinction au niveau individuel quant aux motivations que cela engendre chez les individus vis-à-vis de la tâche à accomplir : les buts de maîtrise et les buts de performance (Dweck, 1999). C'est dans ce cadre que des chercheurs ont essayé de mieux comprendre les mécanismes psychologiques impliqués dans les situations d'apprentissage et notamment ceux responsables de la motivation à apprendre.

À l'école, lorsque les élèves doivent travailler sur une tâche, ces derniers poursuivent une multitude de buts comme vouloir faire plaisir à leurs parents, être les meilleurs de la classe, apprendre de nouvelles choses, etc. Les buts de performance et de maîtrise, souvent induits lors d'une évaluation (Ames, 1992), sont considérés comme de puissants déterminants des comportements dans les situations d'apprentissage en classe (Dweck 1999) puisqu'ils ont des conséquences à la fois cognitives, affectives et comportementales (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004). Ces buts forment en effet les raisons pour lesquelles les individus veulent réussir et ce qu'ils considèrent comme un succès. Ames (1992) définit le but de maîtrise comme l'ambition de comprendre, d'acquérir des compétences et des connaissances, considérant alors l'intelligence comme un attribut capable de progrès. À l'inverse, le but de performance est défini par l'envie de prouver que son niveau d'intelligence est élevé et

supérieur à celui des autres, considérant alors l'intelligence comme une caractéristique stable, sans possibilité de progression (Dweck, 1999). Les élèves poursuivant ce but sont alors préoccupés par l'image qu'ils renvoient et cherchent à être reconnus socialement (Nicholls, 1984). Ce but oriente l'attention des individus sur leurs résultats mais ne les encourage pas à effectuer des traitements profonds de la tâche (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001).

Certains facteurs favorisent l'adoption de tel ou tel but comme le contexte dans lequel a grandi l'enfant, de la perception de sa propre intelligence, du type d'évaluation effectué, du climat de classe ou encore du sens de l'activité donné par l'enseignant(e) (Meece & Anderman, 2006). En effet, les pratiques pédagogiques et les consignes données par les professeur(e)s lors des évaluations peuvent induire diverses motivations chez les élèves et donc différents buts. Ames (1992) rapporte que les enseignant(e)s qui définissent la réussite en matière d'investissement, de progrès et qui présentent l'erreur comme un moyen d'apprentissage, favorisent l'adoption d'un but de maîtrise chez leurs élèves. À l'inverse, les enseignant(e)s qui définissent la réussite par l'obtention de bonnes notes et pour qui l'erreur est un indicateur de difficulté, encouragent l'apparition d'un but de performance. Or l'adoption de l'un ou l'autre but lors de la réalisation d'une tâche n'a pas les mêmes conséquences sur la performance des élèves (Souchal, Toczek, Darnon, Smeding, Butera et Martinot 2014). Pour illustrer ces situations, les recherches menées ont manipulé les buts des participants en donnant des informations avant leur implication dans la tâche. Les chercheurs incitaient les individus à prendre du plaisir dans leur travail, à essayer de comprendre, d'apprendre et de progresser (pour amener un but de maîtrise) ou à se comparer aux autres ou à des normes (pour amener un but de performance).

1.2 Influence des buts d'accomplissement sur la performance

Dweck (1999) explique qu'en présence d'une difficulté, les élèves poursuivant un but de maîtrise adoptent un profil orienté vers la réussite grâce à des stratégies de travail efficaces, une meilleure concentration sur les informations pertinentes et montrent plus de persévérance tandis que les élèves poursuivant un but de performance adoptent un profil d'impuissance puisqu'ils se concentrent sur leurs pensées intrusives. Ces derniers sentent leurs compétences menacées en se comparant aux autres alors qu'avec un but de maîtrise, les

camarades sont perçus comme des collaborateurs, non comme une menace (Nicholls, 1984). Meece et Anderman (2006) ajoutent que les élèves de l'école primaire orientés vers un but de maîtrise montrent plus d'engagement cognitif et de motivation à l'égard des apprentissages. À l'inverse, les élèves poursuivant un but de performance présentent une baisse d'effort, d'efficacité et dégagent plus d'émotions négatives (comme le stress par exemple) (Ames, 1992). Pekrun (2006) précise d'ailleurs que les émotions sont en lien direct avec les stratégies d'apprentissage. Les émotions positives sont associées à des stratégies visant la compréhension contrairement aux émotions négatives plutôt associées à des stratégies superficielles comme l'apprentissage par cœur. Cependant, avoir un but de performance n'est pas toujours néfaste pour les apprentissages. Par exemple, Barron et Harackiewicz (2001) ont montré que les élèves poursuivant un but de performance peuvent être plus persistants dans la tâche et peuvent obtenir des notes élevées grâce à des stratégies élaborées.

Dans ce cadre, il est légitime de penser que l'adoption de tel ou tel but va induire des perceptions différentes des évaluations induisant plus ou moins de stress. Il serait alors intéressant de comprendre comment ces déterminants peuvent impacter la scolarité des enfants et leurs performances.

2. Stress : définition et études antérieures

2.1 Définition du stress

Graziani et Swendsen (2004) définissent le stress comme « une mobilisation de différents systèmes physiologiques et comportementaux de défense qui permet au corps d'assurer sa survie en se protégeant face à une agression ou un danger ». Selon Calender (2010), le stress est un processus biologique défini comme plusieurs mécanismes qui permettent de s'adapter à des contraintes environnementales (contextuelles, sociales et psychologiques). Le stress est donc essentiel et bénéfique à la vie de l'Homme. Cependant, si la réponse au stress est bénéfique dans les situations aiguës (à court terme), elle est en revanche délétère en situation chronique (à long terme). De plus, le stress influe sur le comportement émotionnel (comme la peur, l'excitation, etc.) et sur les capacités cognitives (comme l'attention, la vigilance, l'apprentissage, etc.), quelle que soit l'origine du stress. Ce dernier peut être exogène (externe au sujet), comme lors d'une évaluation, ou endogène

(interne au sujet), comme pour une personne atteinte de troubles nerveux. L'intensité du stress ressentie dépend par contre de l'évaluation cognitive de la situation faite par l'individu, des ressources dont il dispose et de l'efficacité de la stratégie d'adaptation (stratégie de coping) qu'il adopte (Lazarus, 1991). L'ensemble de ces facteurs donnera alors à la menace potentielle le statut de stresser ou non et permettra de réagir émotionnellement de façon appropriée. Ces réactions pourront être physiologiques, expressives ou comportementales. Ainsi, une même situation peut engendrer des réponses émotionnelles diverses chez différents individus, tout comme un seul individu peut réagir différemment selon le moment (Philippot, 1993). De ce fait, dans le cadre scolaire, selon les disciplines ou le contexte, le stress peut varier d'un(e) élève à un(e) autre ou pour un même enfant. Chaque vision est donc subjective en fonction de l'interprétation, des motivations et de la personnalité des individus (Lazarus & Coyne, 1980).

D'un point de vue développemental, Pons, Doudin et Harris (2004) expliquent que la gestion du stress évolue avec l'âge, au même titre que les émotions, grâce au développement moteur, cognitif et perceptif. Ainsi, un jeune enfant n'aura pas la même vision ni la même réaction face à une situation donnée comparé à un enfant plus âgé qui pourra mieux s'adapter. En effet, c'est autour de 8/12 ans que l'enfant développe une conscience de soi et une compréhension réflexive de ses émotions. Il comprend alors qu'il peut réguler son stress et ses émotions grâce à des stratégies. Il serait donc intéressant d'étudier ces processus psychologiques, surtout auprès d'une population jeune puisque la plupart des études ont jusqu'à présent été menées auprès d'adultes.

En effet, le stress étant en augmentation chez la population étudiante (Boujut & Décamps, 2012), il nous semblait intéressant d'enquêter auprès des élèves d'école élémentaire. Des études s'intéressent d'ailleurs aux risques psycho-sociaux scolaires en parlant de stress scolaire à l'école (Souchal & Toczec, 2010). Pourtant, la gestion du stress n'est jamais évoquée dans les programmes. Pourtant, lors des évaluations, les chercheurs observent que de nombreux élèves donnent plus d'importance à leurs résultats plutôt qu'aux apprentissages et subissent donc un stress lié à la crainte d'échouer, ce qui peut avoir des conséquences néfastes sur leur réussite scolaire (Souchal & Toczec, 2010). D'ailleurs, les deux classes approchées dans cette étude (CP et CM2) peuvent facilement être sujettes au

stress. En effet, au-delà des évaluations régulières, les élèves de CP vivent un changement d'environnement entre l'école maternelle et élémentaire tandis que les élèves de CM2 doivent appréhender l'entrée au collège. Source de stress pour certains, ces situations peuvent pourtant être source de joie pour d'autres. Il est donc important de prendre en compte la perception et le ressenti de chaque enfant pour comprendre leur investissement scolaire. En effet, il est facilement imaginable qu'un(e) élève sera davantage motivé(e) et performant(e) s'il/elle n'éprouve pas d'anxiété à l'égard de l'école. Par exemple, au-delà des capacités intellectuelles, les élèves restituent moins facilement une leçon si cette dernière ne les intéresse pas ou s'ils sont stressés (Gläser-Zikuda & Mayring, 2004).

2.2 Influence du stress sur la performance

Nombreuses sont les études qui montrent que le stress affecte les performances. Par exemple, Lieberman, Bathalon, Falco, Morgan, Niro et Tharion (2005) montrent que le stress fait chuter les capacités de raisonnement, d'attention et de mémoire des participants. Dans la même lignée, Blanchette et Leese (2011) ont mis en évidence une diminution de la performance logique lorsqu'une émotion négative était induite chez les individus. En effet, en situation de stress, lorsque les émotions sont trop intenses, le raisonnement devient impossible (Perrier & Zuccone, 2010). Dans le cadre scolaire plus particulièrement, Eysenck (1985), montre que l'anxiété affecte les capacités de traitement du centre exécutif à cause des pensées intrusives coûteuses en ressources. Aussi, grâce à l'enregistrement de l'activité cardiaque des élèves, Prokofieva, Brandt-Pomares, Hérold et Velay (2017) prouvent que l'évaluation sommative génère un stress et fait chuter leurs performances comparées à une situation sans évaluation.

Si les émotions négatives nuisent aux performances, il est néanmoins important de souligner que les émotions positives peuvent au contraire améliorer la créativité des élèves (Adaman & Blaney, 1995), leur rendement scolaire et leur rapport à la tâche puisque ces derniers déclarent avoir été plus intéressés et avoir mieux apprécié l'activité (Clavel & Cuisinier, 2010). Cuisinier et Pons (2011) montrent également qu'une émotion agréable impacte positivement les performances des élèves lors de résolutions de problèmes alors qu'une émotion désagréable affecte négativement ces résolutions. Les émotions ont donc un

impact majeur sur les capacités cognitives des individus et la façon dont ils perçoivent leur environnement.

Enfin, notamment à cause des évaluations scolaires, l'école est un lieu stressant qui engendre une « pression évaluative » (Putwain, 2008). En effet, les professeurs donnent une valeur au travail de l'élève pour rendre compte de son niveau. Cela permet de motiver l'apprentissage et de créer une hiérarchie en comparant les élèves entre eux (Perrenoud, 1998). Mais cette notation est connotée négativement pour l'enfant puisqu'elle est souvent perçue comme une compétition, une sanction, un jugement de performance ou de valeur affectant sa confiance en soi (Cardinet, 1988). En effet, les conséquences du regard d'autrui, celui de l'enseignant(e), des parents et des autres élèves, pourraient entraîner une baisse de l'estime de soi chez l'enfant. Il serait donc intéressant d'établir un lien entre l'environnement pédagogique des élèves et leur estime de soi.

3. Estime de soi : définition et études antérieures

3.1 Définition de l'estime de soi

Longtemps, le modèle global et unidimensionnel de l'estime de soi de Rosenberg (1979) a prédominé, mais le caractère multidimensionnel d'Harter (1998) s'est progressivement imposé. La vision globale et unidimensionnelle correspond à une appréciation générale que l'individu a de lui-même (Rosenberg, 1979) alors que la vision multidimensionnelle fait référence à plusieurs domaines de vie comme le soi physique, social, cognitif ou relationnel (Harter, 1998). Selon Oubrayrie, Safont et Tap (1991), l'estime de soi représente « l'ensemble des attitudes et des sentiments positifs ou négatifs que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'oriente dans ses réactions ». Selon ces auteurs, l'estime de soi influence le sentiment de compétence et régule la conduite de l'individu. Pour Strenna (2011), elle est source de différences interindividuelles, suivant son niveau (faible ou forte) et sa stabilité (stable ou instable dans le temps). L'estime de soi est le fruit d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale qui se construit progressivement (Jendoubi, 2002) et varie en fonction des situations et des personnes rencontrées (Kernis, Cornel, Sun, Berry, & Harlow, 1993). Elle est une dimension centrale de notre personnalité (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003) puisque chacun aspire à se sentir apprécié et

compétent pour être pleinement épanouis (Strenna, 2011). En effet, la reconnaissance par l'entourage et la comparaison à autrui jouent un rôle fondamental dans le développement, le maintien, l'augmentation ou la diminution de l'estime de soi (Cotto, 1983).

D'un point de vue développemental, pour Scheff et Fearon (2004), les enfants sont incapables d'évaluer leur estime de soi à cause de leur immaturité. Cependant, les travaux de Pallas, Entwisle, Alexander, et Weinstein (1990) montrent la présence d'une estime de soi dès le plus jeune âge, même si elle se précise au fil du développement. Au début, leurs représentations de soi sont souvent peu stables, positives et exagérées (Trzesniewski, Brent & Robins, 2003). En maternelle, les enfants distinguent difficilement leurs désirs de leurs compétences réelles. Quand ils se comparent à autrui, ils ne le font pas dans un but d'auto-évaluation (Ruble, Parsons & Ross, 1976). Ce n'est qu'à l'école élémentaire que la perception de soi devient plus « exacte » au fur et à mesure que les habiletés intellectuelles se développent (Wylie, 1979) et que l'enfant commence ses premières réelles comparaisons avec autrui (Newman & Ruble, 1988) induisant ainsi des changements négatifs ou positifs sur le niveau d'estime de soi. Burns (1979) montre d'ailleurs une diminution de l'estime de soi entre 8 et 10 ans. Cette période marque le début des effets de l'évaluation scolaire qu'il compare à un « processus inapte à rendre les enfants sécures à l'intérieur d'eux-mêmes ». En effet, la pression face à la réussite de l'enfant induite par les enseignants et les parents engendre une augmentation de la comparaison sociale dans un but d'auto-évaluation (Frey & Ruble, 1985).

Les psychologues reconnaissent l'importance de l'estime de soi sur le bien-être de tout individu (Rector & Roger, 1997). En effet, depuis quelques années, l'épanouissement de chacun a pris une place importante au sein de notre société. Dans le cadre scolaire notamment, le développement optimal d'un enfant est devenu une question centrale pour les parents et pour les professionnels de l'éducation. En effet, au-delà des apprentissages, nous observons un développement de l'expression des émotions, de la confiance en soi et de l'estime de soi dans les programmes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015-2018). Ces facteurs sont essentiels pour que les enfants adoptent une attitude positive face à l'école mais aussi pour leur réussite scolaire puisqu'une faible estime de soi nuit au développement de l'enfant ainsi qu'à sa réussite (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015).

3.2 Influence de l'estime de soi et du stress sur la performance

Puisque le contexte universitaire est reconnu comme un environnement stressant (Faurie, Thouin & Sauvezon, 2016), il est facilement imaginable qu'il en est de même pour le contexte scolaire. En effet, selon Faurie, Thouin et Sauvezon (2016), dans les deux cas, la réussite est valorisée socialement et l'image de la compétence personnelle est en jeu. D'ailleurs, les stratégies d'évaluation et d'orientation actuelles, qui se fondent sur des comparaisons sociales et une idéologie méritocratique, sont aujourd'hui critiquées puisqu'elles peuvent nuire au processus de construction personnelle et au développement optimal de l'estime de soi, pouvant conduire à une perte de confiance en soi (Merle, 2005).

Des recherches ont souvent mis en relation l'estime de soi et le stress. Par exemple, Rector et Roger (1997) démontrent que l'estime de soi influence la perception des individus face à des situations potentiellement stressantes et leur façon d'y faire face. Une faible estime de soi favoriserait plus facilement une évaluation vécue comme stressante alors qu'une haute estime de soi aiderait à résister à une pression négative et permettrait d'avoir de meilleures performances (Pruessner, Hellhammer & Kirschbaum, 1999). Dans la même lignée, Seery, Blascovich, Weisbuch, et Vick (2004) ont également montré que les individus ayant une estime de soi élevée mais instable sont plus vulnérables au stress. En effet, une estime de soi faible ou instable amène l'individu à utiliser des stratégies de coping inadaptées pour faire face aux situations stressantes. Maccoby (1983) insistait d'ailleurs sur le fait que l'enfant dispose de moins de stratégies que l'adulte, à cause de son manque d'expérience, le rendant alors plus sujet au stress, ce qui peut être problématique dans le cadre scolaire.

Dans la même lignée, de nombreux travaux ont mis en évidence une corrélation entre l'estime de soi, le stress et les résultats scolaires. Outre l'étude de Roman, Cuestas et Fenollar (2008) qui montre qu'une bonne estime de soi a des effets positifs sur l'apprentissage, la réflexion et le rendement chez les étudiants, Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012) montrent aussi qu'une bonne estime de soi favorise la réussite scolaire et une meilleure résistance au stress puisque les sujets se sentent capables et motivés. Une bonne estime de soi favorise donc l'engagement dans l'action ainsi qu'une meilleure stabilité émotionnelle qui permet de choisir des stratégies de régulation adaptées lors de difficultés (comme lors d'une

évaluation par exemple). À l'inverse, une faible estime de soi amène l'individu à minimiser son potentiel, à rendre difficile son adaptation scolaire et à utiliser des stratégies opposées peu favorables à la réussite, comme la démotivation, la dévalorisation ou l'évitement (Christophe, 2013). L'échec scolaire et le désinvestissement sont donc en partie liés à l'estime de soi (Pierrehumbert, 1991). Enfin, Romano (2016) montre que le stress est un facteur de risque sur la santé psychique puisqu'il a des effets délétères sur l'estime de soi. Il précise que même un élève en réussite scolaire peut avoir tendance à se dévaloriser. Il est donc important de veiller à l'épanouissement des élèves puisque l'estime de soi est une valeur motivationnelle qui détermine la qualité des apprentissages et des performances scolaires (Kostogianni & Andronikof, 2014). Les parents, les enseignants et les camarades de classe doivent faire attention au regard qu'ils portent sur l'enfant puisqu'ils influencent son estime de soi, son développement et indirectement sa performance scolaire (Mead, 1934).

4. Problématique

Pour comprendre l'investissement scolaire et les performances des élèves, nous avons constaté qu'il est important de prendre en compte leur perception des moments d'apprentissage et d'évaluation. À ce sujet, nous avons montré que le but (de performance ou de maîtrise) donné à l'évaluation affecte la réaction des élèves face à la tâche et modifie leurs performances. En effet, les élèves orientés vers un but de maîtrise montrent de meilleurs résultats que les élèves orientés vers un but de performance. De plus, les élèves poursuivant un but de performance ont tendance à dégager plus d'émotions négatives comparés aux élèves poursuivant un but de maîtrise. Malheureusement, bon nombre d'élèves donnent plus d'importance à leurs résultats plutôt qu'aux apprentissages et subissent ainsi une pression liée à la crainte d'échouer. Il sera donc question d'étudier la façon de percevoir l'évaluation puisque cette dernière peut faire émerger du stress selon le but que l'élève se donne. D'ailleurs, nous avons relevé que la gestion du stress évoluait avec l'âge puisque les enfants développent de plus en plus de stratégies leur permettant de faire face à des situations anxiogènes. De ce fait, il est justement nécessaire de comprendre comment le stress impacte les performances scolaires des élèves. De nombreuses études, notamment celle de Prokofieva, Brandt-Pomares, Hérold et Velay (2017) portant sur l'évaluation sommative, ont démontré l'effet délétère du stress sur les performances cognitives puisque ce dernier faisait chuter les

capacités d'attention, de mémoire et de raisonnement. Enfin, nous avons également constaté que le stress lié à l'évaluation scolaire et ses conséquences sur le regard d'autrui pouvaient entraîner une baisse de l'estime de soi chez l'enfant. Nous avons d'ailleurs remarqué que l'estime de soi se précisait au fil du développement de l'enfant et changeait au fur et à mesure que ses habiletés intellectuelles se développaient. Ainsi, nous souhaitons établir un lien entre l'environnement pédagogique des élèves et leur estime de soi. En effet, la performance étant souvent perçue comme une compétition ou un jugement de valeur peut être source de stress et peut entraîner une baisse de l'estime de soi chez l'enfant. Des recherches ont d'ailleurs montré une corrélation entre résultats scolaires et estime de soi. Cette dernière influence l'évaluation des individus face à des situations potentiellement stressantes et leur façon d'y faire face. Ainsi, une faible estime de soi favorise une évaluation vécue comme menaçante et diminue la performance alors qu'une haute estime de soi aide à résister à la pression et permet d'obtenir de meilleures performances.

C'est pourquoi, les objectifs de cette recherche sont multiples : 1/ Analyser l'effet d'une consigne induisant un but d'accomplissement (but de performance vs but de maîtrise) sur les performances scolaires des élèves ; 2/ Étudier l'influence des consignes sur le niveau de stress ; 3/ Analyser comment l'estime de soi peut être impactée par les consignes et par le stress ; 4/ Analyser l'effet des consignes, du stress et de l'estime de soi sur les performances des élèves en fonction de leur âge.

5. Hypothèses Générales

En accord avec les théories développées précédemment dans ce mémoire, nous supposons qu'une consigne induisant un but d'accomplissement (but de performance vs. but de maîtrise) influencerait le niveau de stress, l'estime de soi et les performances scolaires des élèves. Enfin, nous nous attendons également à une performance comparable quel que soit l'âge des élèves malgré une gestion du stress et de l'estime de soi différente.

MÉTHODE

1. Population

Cette étude a été réalisée auprès de 38 enfants âgés de 6 à 11 ans, répartis en deux groupes : de 20 élèves de CP âgés de 6 à 7 ans (Moyenne : 6,1 ; ET : 0,32) comprenant 7 garçons et 13 filles, et de 18 élèves de CM2 âgés de 9 à 11 ans (Moyenne : 10,53 ; ET : 0,59) comprenant 12 garçons et 6 filles. Leur recrutement a été effectué directement au sein de différentes classes (CP et CM2) d'une école élémentaire située à Bourges. Il est important de préciser que cette école se situe dans un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP +). Enfin, nous nous sommes assurés qu'aucun des élèves participant à l'étude ne prenait de médicaments, qu'ils n'étaient atteints d'aucune pathologie susceptible d'influencer leur performance cognitive et qu'ils avaient pour langue maternelle la langue française afin de s'assurer de la bonne compréhension des échelles et des consignes.

2. Matériel

L'influence de l'état émotionnel varie selon les compétences des élèves ou selon la complexité de la tâche (Tornare, Cuisinier, Czajkowski & Pons, 2016). Cela conduit à ne pas utiliser une tâche ni trop facile ni trop ardue en se référant au contexte (REP +), aux programmes et à la période dans laquelle se trouvent les élèves pour leur proposer une tâche adaptée à leur niveau. Nous avons donc proposé aux élèves de compléter l'Échelle Toulousaine de Stress (E.T.S), l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S) et des exercices de mathématiques, tous ajustés aux possibilités actuelles des élèves.

L'E.T.S (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lamia, Lévêque & Sordes-Ader, 1997) (*cf. Annexe 1, p.40*) permet d'évaluer l'état émotionnel de l'enfant en mesurant son stress éprouvé et perçu dans une situation donnée (ici scolaire). Elle mesure l'intensité du stress grâce à une échelle de Likert allant de 1 (signifiant « Pas du tout ») à 5 (signifiant « Très souvent ») et appréhende la nature du stress grâce à 30 items répartis en 4 dimensions : émotionnel (ex : Je pleure.), physique (ex : J'ai des bouffées de chaleur.), temporel (ex : Je suis inquiet si je dois prévoir mon avenir.) et socio-affectif (ex : Face à la situation je me sens impuissant.).

Cependant, nous avons modifié l'échelle de Likert (*cf. Annexe 2, p.41*) afin qu'elle soit plus parlante et précise pour les élèves en la faisant aller de 0 (signifiant « Pas du tout ») à 4 (signifiant « Beaucoup »). Nous avons également raccourci l'échelle à 9 items et modifié les tournures de phrases pour qu'elles soient adaptées à la situation des élèves ainsi qu'à leurs connaissances lexicales actuelles, en gardant tout de même les 4 dimensions : émotionnel (ex : J'ai envie de pleurer.), physique (ex : J'ai chaud.), temporel (ex : J'ai peur pour mes résultats.) et socio-affectif (ex : Je me sens capable.). Cette modification pourrait donc induire des biais au niveau des résultats puisque l'échelle n'a pas pu être scientifiquement testée et validée avant la passation.

L'E.T.E.S (Oubrayrie, de Léonardis & Safont, 1994) (*cf. Annexe 3, p.42*) évalue, grâce à une échelle de Likert allant de 1 (signifiant « Pas du tout ») à 5 (signifiant « Tout à fait »), le soi émotionnel, social, scolaire, physique et futur de l'enfant, à l'aide de 18 items. Sa version courte et validée auprès des adolescents en fait un instrument pratique d'utilisation auprès des enfants, notamment dans le milieu scolaire. Cependant, nous avons raccourci l'échelle à 10 items en ne conservant que les items qui nous intéressaient pour notre étude (*cf. Annexe 4, p.43*), c'est-à-dire le soi émotionnel (ex : J'ai confiance en moi.), social (ex : J'aime être avec les autres.) et scolaire (ex : À l'école je me débrouille bien.) et nous avons donc supprimé les items du soi physique et futur. Nous avons également simplifié quelques mots employés afin de répondre aux connaissances lexicales actuelles des élèves et nous avons à nouveau modifié l'échelle de Likert afin qu'elle leur soit plus parlante et précise en la faisant aller de 0 (signifiant « Pas du tout ») à 4 (signifiant « Beaucoup »).

Enfin, pour évaluer la performance, 9 exercices de mathématiques notés sur 20 étaient proposés aux élèves de CP (ex : ... est le double de 3 ; $9 - 4 = \dots$) (*cf. Annexe 5, p.44*) et 11 exercices de mathématiques notés sur 15 étaient proposés aux élèves de CM2 (ex : quart de $100 = \dots$; $86,9 - 36,7 = \dots$) (*cf. Annexe 6, p.46*). Créé en concertation avec les enseignantes, chaque exercice répondait au programme du cycle dans lequel étaient inscrits les élèves et respectait la période d'apprentissage dans laquelle ils se trouvaient afin de ne pas les mettre en difficulté en se conformant à leurs compétences du moment.

3. Procédure

Dans un premier temps, il était demandé aux élèves de se créer un numéro d'anonymat en rapport avec leurs caractéristiques personnelles. Pour ce faire, ils devaient renseigner la première lettre de leur prénom et de leur nom, leur âge, leur classe et leur sexe. En plus de garantir la confidentialité de leurs résultats, ce numéro d'anonymat permet également de répertorier les réponses de chaque élève et de traiter leurs données. Ils étaient ensuite invités à remplir l'échelle d'estime de soi nous permettant ainsi d'avoir une mesure initiale de leur estime de soi. Dans un second temps, quelques jours plus tard, nous demandions aux élèves de renseigner à nouveau leur numéro d'anonymat avant de leur donner la consigne. Pour induire un but de maîtrise, nous leur disions que « l'objectif serait avant tout de comprendre, de réviser des exercices de mathématiques connus, déjà pratiqués, et que cette évaluation permettrait de remobiliser des connaissances utiles ». Pour induire un but de performance, nous leur disions que « l'objectif serait de performer pour être le meilleur de la classe en ayant la meilleure note en mathématiques ». Les élèves étaient ensuite invités à remplir l'échelle de stress et d'estime de soi avec un rappel de la consigne entre les deux passations d'échelles. Enfin, la consigne était une dernière fois rappelée à chaque groupe avant de leur permettre de faire les exercices de mathématiques, en trente minutes, puisque les enseignantes avaient pour habitude de réserver ce créneau pour ce type d'exercices déjà connu des élèves.

4. Variables

Les variables indépendantes étudiées sont les consignes (but de maîtrise vs. but de performance) et le niveau de classe (CP vs. CM2). Les variables dépendantes sont la performance en mathématiques, le stress et l'estime de soi.

5. Hypothèses Opérationnelles

L'objectif de cette recherche est de tester, pour un échantillon d'enfants âgés de 6 à 11 ans, l'implication du stress et de l'estime de soi dans les effets des consignes induisant des buts d'accomplissement (maîtrise vs. performance) sur les performances scolaires.

En effet, en accord avec les théories et la méthodologie développées précédemment dans ce mémoire, nous nous attendons à ce que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise obtiennent une meilleure performance en mathématiques que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance, en raison de leur moindre niveau de stress et d'une estime de soi conservée.

Enfin, nous nous attendons également à ce que les élèves de CP et de CM2 obtiennent une performance comparable en mathématiques lorsqu'ils reçoivent une consigne induisant un but de performance. En effet, les théories précédemment évoquées dans ce mémoire montrent que les élèves de CM2 ont une plus faible estime de soi comparée aux élèves de CP mais ils disposent de stratégies de régulation du stress plus efficaces. Cependant, cette hypothèse est secondaire puisque la tâche n'est pas identique pour les élèves de CP et de CM2 puisque les exercices sont adaptés à leur niveau de classe.

RÉSULTATS

Afin d'observer une éventuelle implication du stress et de l'estime de soi dans les effets des consignes induisant des buts d'accomplissement sur la performance en mathématiques, nous avons réalisé une analyse des données, grâce à un tableau croisé dynamique, avec comme variables dépendantes la performance en mathématiques, le stress et l'estime de soi et comme variables indépendantes les consignes (but de maîtrise vs. but de performance) et le niveau de classe (CP vs. CM2).

1. Effet principal de la consigne sur la performance en mathématiques

Pour rappel, nous nous attendions à ce que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise obtiennent une meilleure performance en mathématiques que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance.

1.1 Chez les élèves de CP



Illustration 1 : Impact de la consigne sur la performance en mathématiques des élèves de CP

Cette analyse nous a permis de constater un effet de la consigne sur la performance en mathématiques chez les élèves de CP. Les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise obtiennent une performance en mathématiques plus élevée que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance. Les élèves de CP suivant un but de maîtrise ont en effet une moyenne de 18 / 20 alors que les élèves de CP suivant un but de performance ont une moyenne de 12 / 20 (cf. *Annexe 7, p.48 - Tableau 1*).

1.2 Chez les élèves de CM2

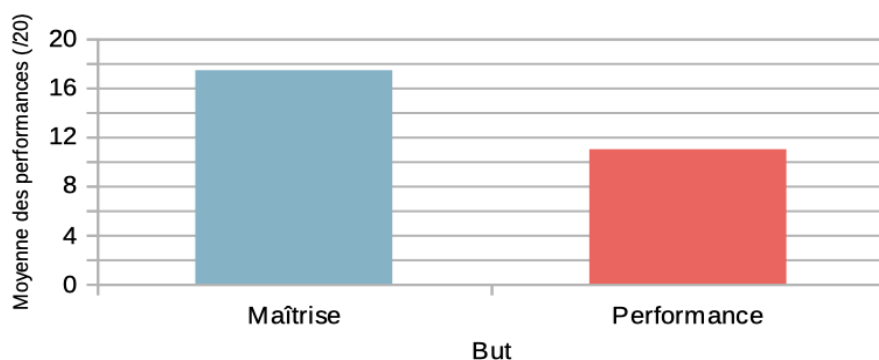


Illustration 2 : Impact de la consigne sur la performance en mathématiques des élèves de CM2

Avant d'analyser la performance des élèves de CM2, nous avons reporté leurs notes sur 20 (leur score initial étant sur 15) afin de pouvoir comparer ultérieurement leur performance à celle des élèves de CP. Il ressort de cette analyse un effet de la consigne sur la performance en mathématiques chez les élèves de CM2. Les élèves poursuivant un but de maîtrise obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques comparés aux élèves poursuivant un but de performance. En effet, les élèves de CM2 ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise ont une moyenne de 17 / 20 tandis que les élèves de CM2 ayant reçu une consigne induisant un but de performance ont une moyenne de 11 / 20 (cf. *Annexe 7, p.48 - Tableau 2*).

1.3 Comparaison entre les élèves de CP et de CM2

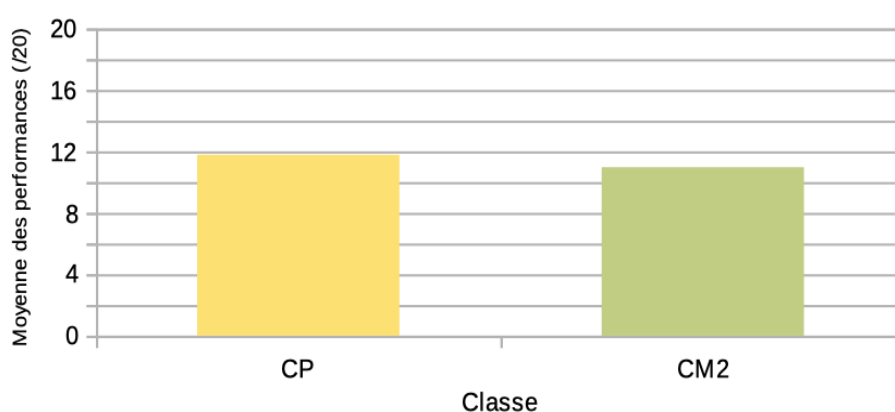


Illustration 3 : Performance en mathématiques, suite à une consigne induisant un but de performance, en fonction de la classe

Afin de savoir si les élèves de CP et de CM2 obtiennent une performance similaire en mathématiques lorsqu'ils reçoivent une consigne induisant un but de performance, nous avons comparé leurs résultats. Nous n'avons pas observé de différence notable de performance en mathématiques en fonction de l'âge des élèves. Lorsqu'ils sont orientés vers un but de performance, les élèves de CP et de CM2 obtiennent des résultats en mathématiques comparables puisque les élèves de CP ont une moyenne de 12 / 20 et les élèves de CM2 ont une moyenne de 11 / 20 (cf. Annexe 7, p.48 - Tableau 3).

2. Effet principal de la consigne sur le niveau de stress

Pour rappel, nous supposons que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise aient un niveau de stress inférieur à celui des élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance.

2.1 Chez les élèves de CP



Illustration 4 : Impact de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CP

Grâce à cette analyse, nous observons un effet de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CP. Les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise montrent un niveau de stress plus bas que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance. Effectivement, les élèves de CP suivant un but de maîtrise présentent un niveau de stress de 9 / 36 alors que les élèves de CP suivant un but de performance présentent un niveau de stress de 22 / 36 (cf. Annexe 7, p.48 - Tableau 4).

2.2 Chez les élèves de CM2

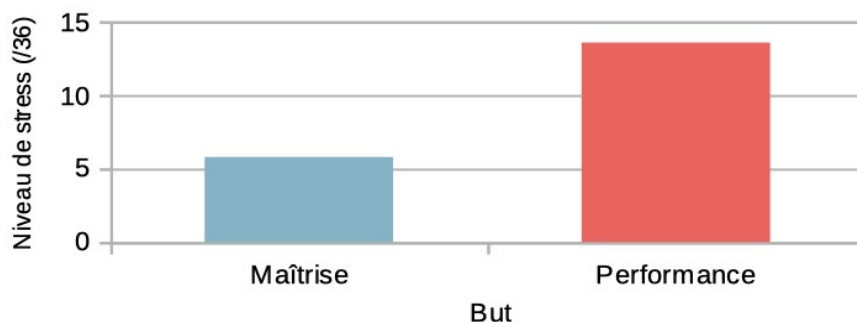


Illustration 5 : Impact de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CM2

Cette analyse met en évidence un effet de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CM2. Les élèves poursuivant un but de maîtrise présentent un niveau de stress inférieur à celui des élèves poursuivant un but de performance. En effet, les élèves de CM2 ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise montrent un niveau de stress égal à 6 / 36 tandis que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance montrent un niveau de stress égal à 14 / 36 (cf. *Annexe 7, p.48 - Tableau 5*).

2.3 Comparaison entre les élèves de CP et de CM2

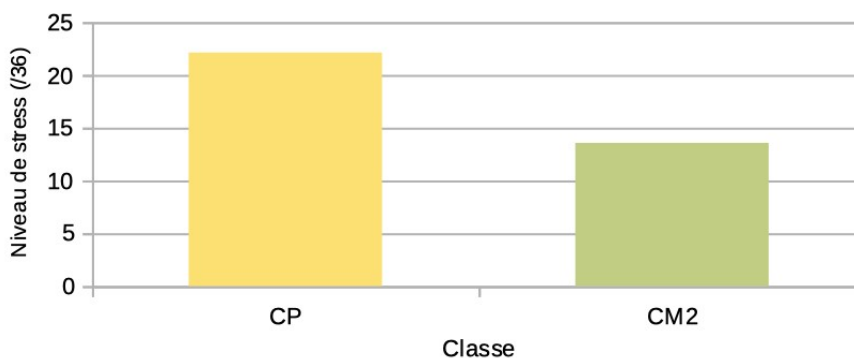


Illustration 6 : Niveau de stress, suite à une consigne induisant un but de performance, en fonction de la classe

Afin de savoir si les élèves de CP et de CM2 ont un niveau de stress similaire lorsqu'ils reçoivent une consigne induisant un but de performance, nous avons comparé leurs données. Suite à la passation de la consigne de performance, nous notons une différence du

niveau de stress en fonction de l'âge des élèves. Lorsqu'ils sont orientés vers un but de performance, les élèves de CP dégagent un niveau de stress supérieur à celui des élèves de CM2. En effet, les résultats révèlent un niveau de stress égal à 22 / 36 chez les élèves de CP contre 14 / 36 chez les élèves de CM2 (cf. Annexe 7, p.49 - Tableau 6).

3. Effet principal de la consigne sur l'estime de soi

Pour rappel, nous imaginions que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise aient une meilleure estime de soi que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance.

3.1 Chez les élèves de CP

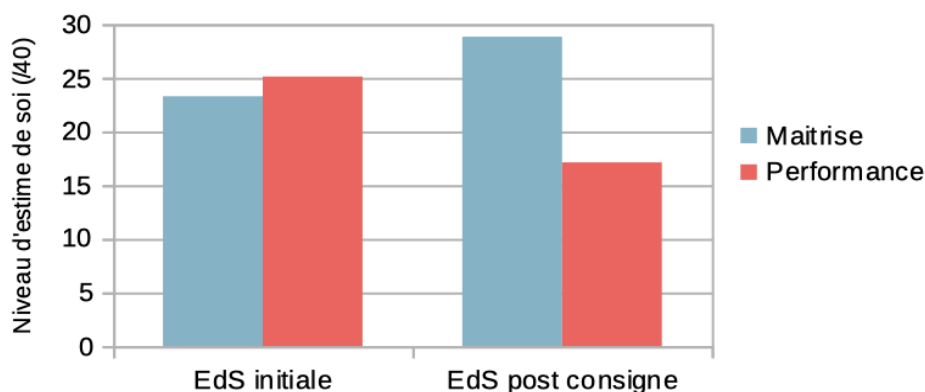


Illustration 7 : Impact de la consigne sur le niveau d'estime de soi des élèves de CP

Il ressort de cette analyse un effet de la consigne sur le niveau d'estime de soi des élèves de CP. La consigne induisant un but de maîtrise permet d'amplifier l'estime de soi initiale des élèves contrairement à la consigne induisant un but de performance qui la fait chuter. Ainsi, les élèves poursuivant un but de performance ont une plus faible estime de soi que les élèves poursuivant un but de maîtrise. Les élèves de CP orientés vers un but de maîtrise ont en effet une estime de soi initiale de 23 / 40 qui passe à 29 / 40 suite à la passation de la consigne alors que les élèves de CP orientés vers un but de performance ont une estime de soi initiale de 25 / 40 qui passe à 17 / 40 suite à la passation de la consigne (cf. Annexe 7, p.49 - Tableau 7).

3.2 Chez les élèves de CM2

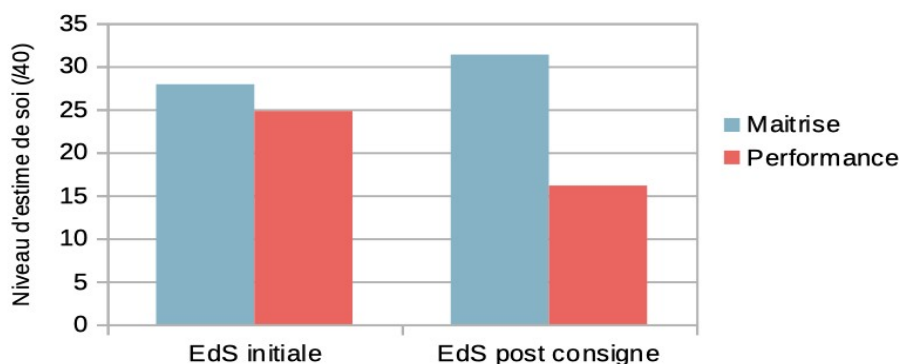


Illustration 8 : Impact de la consigne sur le niveau d'estime de soi des élèves de CM2

Cette analyse relève un effet de la consigne sur le niveau d'estime de soi des élèves de CM2. À nouveau, la consigne induisant un but de maîtrise permet d'amplifier l'estime de soi initiale des élèves à l'inverse de la consigne induisant un but de performance qui la fait chuter. De ce fait, le but de maîtrise engendre une plus haute estime de soi chez les élèves que le but de performance. Les élèves de CM2 suivant un but de maîtrise présentent une estime de soi initiale de 28 / 40 qui passe à 31 / 40 après la passation de la consigne tandis que les élèves de CM2 suivant un but de performance présentent une estime de soi initiale de 24 / 40 et passe à 16 / 40 après la passation de la consigne (cf. Annexe 7, p.49 - Tableau 8).

3.3 Comparaison entre les élèves de CP et de CM2

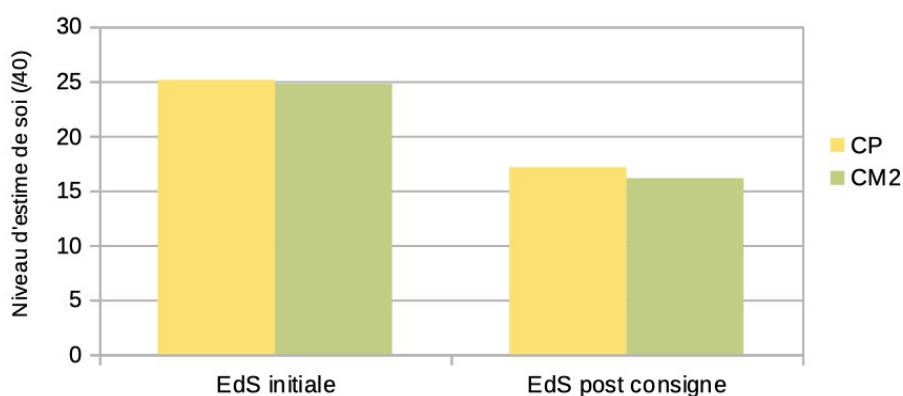


Illustration 9 : Niveau d'estime de soi, suite à une consigne induisant un but de performance, en fonction de la classe

Afin de savoir si les élèves de CP et de CM2 ont une estime de soi similaire lorsqu'ils reçoivent une consigne induisant un but de performance, nous avons comparé leurs réponses. Nous remarquons que le niveau d'estime de soi en fonction de l'âge des élèves est similaire. Lorsqu'ils sont orientés vers un but de performance, les élèves de CP présentent une estime de soi comparable à celle des élèves de CM2. Avec un même niveau d'estime de soi initiale égal à 25 / 40, les élèves de CP et de CM2 obtiennent respectivement un niveau d'estime de soi de 17 / 40 et de 16 / 40 (*cf. Annexe 7, p.49 - Tableau 9*).

DISCUSSION

1. État des lieux

Cette recherche avait pour principal objectif d'étudier, pour un échantillon d'enfants âgés de 6 à 11 ans, l'implication du stress et de l'estime de soi dans les effets des consignes induisant des buts d'accomplissement (maîtrise vs. performance) sur les performances scolaires. Nous avons alors comparé l'effet d'une consigne induisant un but de performance par rapport à l'effet d'une consigne induisant un but de maîtrise sur les performances en mathématiques chez les élèves de CP et de CM2. Afin de comprendre ces variations, nous avons également observé l'impact des consignes sur le niveau de stress et d'estime de soi des élèves.

Pour ce faire, nous avons réalisé plusieurs passations auprès de 38 enfants âgés de 6 à 11 ans répartis en deux groupes : des élèves de CP âgés de 6 à 7 ans et de CM2 âgés de 9 à 11 ans. Ces 19 filles et 19 garçons ont été évalués, anonymement, au sein de leur école élémentaire, située dans un réseau d'éducation prioritaire renforcé, grâce à des exercices de mathématiques, l'Échelle Toulousaine de Stress (E.T.S) et l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S).

En accord avec les théories et la méthodologie développées précédemment dans ce mémoire, nous supposons que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise obtiendraient une meilleure performance en mathématiques que les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance, en raison de leur moindre niveau de stress et d'une estime de soi conservée. Nous imaginions également que les élèves de CP et de CM2 obtiendraient une performance comparable en mathématiques, après avoir reçu une consigne induisant un but de performance, puisque les théories ont montré que les élèves de CM2 avaient une plus faible estime de soi que les élèves de CP mais qu'ils disposaient de stratégies de régulation du stress plus efficaces.

2. L'impact des consignes sur la performance, le niveau de stress et l'estime de soi

Les résultats de cette étude ont montré que, quel que soit le niveau de classe, les élèves obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques lorsqu'ils sont orientés vers un but de maîtrise comparé à un but de performance. Cela confirme notre hypothèse au sujet de l'influence des consignes, induisant un but d'accomplissement, sur les performances en mathématiques. Cette étude appuie celle d'Ames (1992), Meece et Anderman (2006) qui montraient que les élèves orientés vers un but de maîtrise faisaient preuve de plus d'engagement cognitif et de motivation à l'égard des apprentissages, ce qui leur permettait d'avoir de meilleurs résultats alors que les élèves poursuivant un but de performance présentaient une baisse d'effort et d'efficacité. Ces résultats permettent également de réfuter la croyance selon laquelle créer de la compétition entre les élèves est un bon moyen de les motiver et de les impliquer dans les activités, remettant ainsi en cause les systèmes éducatifs qui prônent la compétition, surtout à l'université (Darnon, Doll, & Butera, 2007).

Ces résultats peuvent être en partie expliqués par l'une des variables que nous avons étudiée : le stress. En effet, nos données montrent que, quel que soit le niveau de classe, les élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise présentent un niveau de stress inférieur à celui des élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance. Cette information valide notre hypothèse concernant l'effet des consignes sur le niveau de stress des élèves et rejoint les dires de Dweck (1999) qui expliquait que les élèves suivant un but de maîtrise adoptaient des stratégies de travail efficaces grâce à une meilleure concentration sur les informations pertinentes alors que les élèves suivant un but de performance se concentraient sur leurs pensées intrusives. Ces pensées sont d'ailleurs évoquées dans l'E.T.S avec l'item « J'ai des pensées qui m'empêchent de réfléchir. ». Ce dernier était peu présent chez les élèves de CP et de CM2 en condition de maîtrise contrairement aux élèves en condition de performance (*cf. Annexe 8, p.50 - Tableau et illustration 10*) qui pensaient certainement plus à leur note finale plutôt qu'à la tâche à effectuer. Dans la même lignée, Prokofieva, Brandt-Pomares, Hérold et Velay (2017) montraient que lors d'une évaluation sommative, les élèves subissaient un stress physique important, entraînant une chute de leurs performances, comparée à une situation sans évaluation. Cela rejoint les résultats de notre étude puisque à nouveau les items de l'E.T.S liés au stress physique « Mon corps est tendu. »

et « J'ai chaud. » étaient plus sollicités chez les élèves suivant un but de performance comparés aux élèves suivant un but de maîtrise mais seulement chez les élèves de CP (*cf. Annexe 8, p.50 - Tableau et illustration 11*). Les élèves de CM2 arriveraient donc à mieux gérer leur stress physique. Enfin, nous avons pu relever, grâce aux items « J'ai peur pour mes résultats. » et « J'ai envie de pleurer. » de l'E.T.S que les élèves en condition de maîtrise présentaient moins d'émotions négatives (ici la peur et la tristesse) (*cf. Annexe 8, p.51 - Tableau et illustration 12*) ce qui, selon Clavel et Cuisinier (2010), améliore leur rendement scolaire, comparés aux élèves en condition de performance. Ainsi, comme le montraient Lieberman, Bathalon, Falco, Morgan, Niro et Tharion (2005), le stress fait bel et bien chuter les performances des élèves.

Nos résultats peuvent également être expliqués grâce à l'autre variable étudiée : l'estime de soi. En effet, quel que soit le niveau de classe, les élèves ont une estime de soi initiale qui s'amplifie lorsqu'ils sont orientés vers un but de maîtrise alors que les élèves orientés vers un but de performance voient leur estime de soi initiale chuter. Ainsi, les élèves poursuivant un but de performance avaient une plus faible estime de soi que les élèves poursuivant un but de maîtrise. Cela confirme notre hypothèse relative à l'impact des consignes sur le niveau d'estime de soi des élèves. Notre étude rejoint aussi celle de Roman, Cuestas et Fenollar (2008) qui montrait qu'une bonne estime de soi avait des effets positifs sur la réflexion et le rendement chez les étudiants puisque nos élèves semblent prendre le même chemin. De plus, nos données ont permis d'appuyer l'étude de Nicholls (1984) qui montrait que les élèves en condition de performance sentaient leurs compétences menacées en se comparant aux autres contrairement à la condition de maîtrise où les camarades ne sont pas perçus comme une menace. En effet, les réponses aux items « Je me dispute avec les autres. » et « En groupe, je me sens seul. » de l'E.T.E.S des élèves ayant reçu une consigne induisant un but de performance montraient qu'ils étaient moins ouverts aux autres comparés aux élèves ayant reçu une consigne induisant un but de maîtrise (*cf. Annexe 8, p.51 - Tableau et illustration 13*). L'aspect social serait donc un facteur à prendre en compte dans une future recherche puisque la majorité des études portant sur l'impact des buts d'accomplissement ou même de l'estime de soi s'intéresse aux élèves seulement sur un plan intra-individuel alors que la plupart des apprentissages sont réalisés en classe grâce à des échanges avec d'autres élèves. Damon, Doll, et Butera (2007) ont d'ailleurs montré à ce sujet qu'en cas de

divergence d'opinions au sein d'un groupe, lorsque le but de maîtrise est mis en avant, le conflit favorise la compréhension du problème et l'apprentissage alors que lorsque le but de performance est mis en avant le conflit favorise l'affirmation de ses propres compétences et détériore l'apprentissage.

En conclusion, l'implication du stress et de l'estime de soi, générés par les consignes, peut expliquer les variations de performances. Il pourrait être intéressant d'approfondir ces recherches en étudiant l'impact de la personnalité ou des stratégies de coping comme l'évoquaient respectivement Ames (1992) et Seery (2004).

3. Comparaison de performances entre les élèves de CP et de CM2

De plus, nos résultats ont prouvé que les élèves de CP et de CM2 obtiennent des résultats en mathématiques comparables lorsqu'ils sont orientés vers un but de performance. Notre hypothèse secondaire faisant référence à des performances similaires quel que soit l'âge des élèves est donc partiellement validée. À nouveau, ce constat peut être expliqué par nos deux variables étudiées : l'estime de soi et le stress. Toujours en condition de performance, nos données ont montré que les élèves de CP présentaient une estime de soi comparable à celle des élèves de CM2. De ce fait, notre hypothèse faisant référence à une estime de soi plus haute chez les élèves de CP comparée aux élèves de CM2 est donc infirmée. Ce résultat ne va pas dans le sens des études de Burns (1979), de Trzesniewski, Brent et Robins (2003) qui montraient que les jeunes enfants avaient une estime de soi positive et exagérée et que celle-ci diminuait entre 8 et 10 ans puisque cette période marquait le début des effets de l'évaluation scolaire. Cette donnée mériterait donc d'être vérifiée sur un plus grand échantillon d'élèves, de différents niveaux, scolarisés dans divers types d'établissements (public, privé, REP, REP +) puisque notre étude a été réalisée auprès de seulement 38 élèves de CP et de CM2 issus d'une école située dans un réseau d'éducation prioritaire renforcé. Nous pouvons cependant confirmer notre hypothèse prévoyant une différence du niveau de stress en fonction de l'âge des élèves puisque les élèves de CP dégageaient un niveau de stress supérieur à celui des élèves de CM2. Cette étude suit le même sens que celle de Pons, Doudin et Harris (2004) qui montrait que la gestion du stress évoluait avec l'âge. Les élèves de CM2 auraient donc une meilleure gestion de stress que les élèves de

CP. Néanmoins, cela n'impacte pas la performance des élèves de CP. Or, nous nous serions attendus à voir leurs résultats chuter à cause de l'effet inhibiteur du stress. Il serait donc intéressant d'étudier si cela est dû à la nature des tâches qui étaient proposées aux élèves puisqu'elles n'étaient pas les mêmes selon le niveau de classe. Nous pourrions proposer d'utiliser un support numérique ou un support favorisant la manipulation, le coloriage ou l'utilisation d'images pour que les élèves de différents niveaux puissent être évalués sur un même pied d'égalité.

En conclusion, nous supposons que l'estime de soi est un facteur explicatif de la variation des performances plus important que le facteur stress et qu'il protégerait l'enfant de ce dernier. En effet, Rector et Roger (1997) démontraient qu'une haute estime de soi aidait à résister au stress grâce à des stratégies de régulation plus adaptées et permettait d'avoir de meilleures performances. Cependant, Maccoby (1983) insistait sur le fait que les plus jeunes disposent de moins de stratégies de coping que les plus âgés ce qui le rend plus sujet au stress. Il est tout de même important de préciser que les performances des élèves de CP et de CM2 ne sont pas vraiment comparables vu que le niveau des exercices est différent puisqu'il est adapté au niveau de la classe. Enfin, il aurait été intéressant de connaître la perception des enseignants au sujet de leurs élèves et d'avoir un retour sur le vécu de chacun d'eux afin de connaître leur motivation et de savoir ce qu'ils mettent derrière les notions de stress et d'estime de soi, puisque ces deux concepts peuvent être compris différemment par les deux classes.

4. Un effet de menace du stéréotype de genre

Enfin, même si aucune hypothèse n'était formulée concernant un éventuel effet des consignes, du stress ou de l'estime de soi sur le genre, nos résultats ont mis en évidence un effet classique de menace du stéréotype de genre. Pour rappel, la menace du stéréotype de genre est une croyance, faisant référence à l'infériorité du sexe féminin comparé au sexe masculin dans les disciplines scientifiques et techniques, qui induit des effets délétères sur les capacités des femmes dont elles n'ont pas conscience (Steele & Aronson, 1995).

Nous avons donc observé ce phénomène uniquement sur les performances en mathématiques des élèves de CM2 et seulement en condition de performance, ce qui signifie que les buts de maîtrise permettraient de réduire cet effet et que ce phénomène n'apparaîtrait pas avant le niveau CM2. En effet, nous avons observé que les filles et les garçons de CP et de CM2 avaient des performances en mathématiques comparables lorsqu'ils poursuivaient un but de maîtrise, mais lorsqu'ils poursuivaient un but de performance, les filles et les garçons de CP avaient à nouveau des performances en mathématiques similaires (cf. *Annexe 8, p.52 - Tableau et illustration 14*) alors qu'en CM2, les filles avaient de moins bonnes performances que les garçons (cf. *Annexe 8, p.52 - Tableau et illustration 15*). Pour autant, le stress et l'estime de soi ne sont pas des facteurs explicatifs de ces résultats puisque quelle que soit la classe et la consigne, le niveau de stress (cf. *Annexe 8, p.53 - Tableau et illustration 16-17*) et d'estime de soi (cf. *Annexe 8, p.54 - Tableau et illustration 18-19*) sont comparables chez les filles et les garçons. Pourtant, la théorie montre qu'à partir de l'adolescence, les scores d'estime de soi chez les filles sont inférieurs à ceux des garçons (Duru-Bellat, 1994) et que les filles sont plus stressées par leur scolarité que les garçons (Esparbès, Bergonnier, Avezou & Cazenave, 2004). Il serait donc intéressant d'effectuer d'autres recherches sur un plus grand échantillon puisque les études ont montré jusqu'ici que ce phénomène se mettait en place progressivement au collège et plus précisément en 3^{ème} (Huguet & Régner, 2007), or notre étude tend à montrer que cela apparaîtrait plus tôt.

CONCLUSION

Afin de favoriser la réussite scolaire des élèves et de promouvoir leur confiance en soi, comme le souhaite le code de l'éducation (2019), les professeur(e)s doivent prendre conscience de leur propre pratique. Même si la pédagogie différenciée a fait ses preuves dans le monde de l'éducation, l'enseignant(e) d'aujourd'hui ne peut se contenter de justifier ses choix pédagogiques et didactiques en fonction des capacités intellectuelles ou de la personnalité de ses élèves pour expliquer leur comportement et leur performance scolaire. En effet, notre étude a remis au goût du jour ce que Heider expliquait déjà en 1958 avec ses explications naïves de l'action. Il mettait en avant l'impact du contexte sur le comportement et la performance au même titre que nous insistons sur l'importance des consignes données aux élèves pour expliquer leur production scolaire.

En effet, en validant l'ensemble de nos hypothèses (à l'exception d'une qui est partiellement validée), nous avons démontré qu'induire un but de performance chez les élèves augmentait leur niveau de stress, diminuait leur estime de soi et faisait chuter leurs résultats, ce dès le plus jeune âge. À l'inverse, nous avons prouvé qu'induire un but de maîtrise diminuait leur niveau de stress, amplifiait leur estime de soi et permettait d'obtenir de meilleures performances. Cela montre que des processus que l'on pensait internes et personnels, tels que le stress, l'estime de soi ou le but que se donne l'enfant, sont en fait en partie imputables et manipulables par son environnement. Il est alors de la responsabilité des enseignant(e)s et des parents de prêter attention à comment l'activité d'apprentissage ou l'évaluation est amenée afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles et de favoriser une attitude positive face à l'école notamment en invitant l'enfant à poursuivre un but de maîtrise plutôt qu'un but de performance. Faire l'impasse sur cela pourrait susciter un risque à la fois psychologique et scolaire chez l'enfant pouvant provoquer une perte de confiance en soi et une démobilitation scolaire. De plus, les enseignant(e)s devraient davantage s'intéresser aux conditions qui peuvent faire apparaître un danger pour l'estime de soi, un stress ou une menace du stéréotype afin de tenter de les limiter dans toutes les activités scolaires et surtout lors des évaluations. En effet, cette prise de conscience permettrait de donner des moyens de

prise en charge et de suivis psychologiques pour ceux qui en auraient le plus besoin, comme les élèves issus d'écoles situées dans un réseau d'éducation prioritaire.

En conclusion, même si les systèmes éducatifs doivent continuer d'évaluer les élèves afin de leur permettre une certification et une future insertion professionnelle, les modalités d'évaluation doivent être repensées afin d'évaluer les compétences réelles des enfants et non leur capacité à gérer leur stress. En effet, Huguet, Galvaing, Monteil et Dumas (1999) avaient déjà montré que ce ne sont pas les capacités réelles des élèves qui déterminent leur performance, mais plutôt les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et la représentation qu'ils se font de la tâche. Ainsi, les évaluations scolaires sont remises en cause et font débat puisqu'elles illustreraient l'influence des consignes et du contexte sur les élèves plutôt que leurs capacités cognitives.

Les évaluations formatives (qui se déroulent tout au long de l'apprentissage) et formatrices (qui prônent l'autonomie et l'auto-évaluation) doivent être favorisées comme dans l'enseignement du premier degré qui prend en compte et valorise l'erreur à l'inverse du second degré et de l'université qui emploient des évaluations sommatives (qui arrivent au terme d'un apprentissage) et normatives (qui effectuent un classement entre les élèves pour les sélectionner) synonymes de compétition, d'apprentissage superficiel et de stress. De plus, le terme « évaluation » doit pouvoir raisonner comme un moyen de maîtriser des savoirs, de développer des compétences et non comme un simple moyen d'obtenir un diplôme pour l'ensemble des élèves et des étudiants.

Enfin, puisque nous avons la preuve que le stress impacte la performance des élèves, il serait judicieux d'intégrer l'identification du stress aux programmes, au même titre que l'estime de soi, afin de permettre aux élèves de développer des stratégies de régulation utiles à l'ensemble de leur parcours éducatif, surtout en situation d'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- Adaman, J.E., & Blaney, P.H. (1995). The effects of musical mood induction on creativity. *Journal of Creative Behavior*, 29 (2), 95-108.
- Andler, D. (2008). Sciences cognitives et éducation : une relation sérieuse. *Apprendre demain, sciences cognitives et éducation à l'heure du numérique*. Cap Digital Education, Paris.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Bardou, E., Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 121-141.
- Barron, K.E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation : Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 706-722.
- Bergonnier-Dupuy, G., Esparbès-Pistre, S. & Lacoste, S. (2005). Perception du soutien familial à la scolarité et stress au collège : résultats de recherche. *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille*, 113-122, Ramonville Saint-Agne : Eres.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-71. doi:10.1080/0969595980050102
- Blanchette, I., & Leese, J. (2011). Physiological arousal and logicality : The effect of emotion on conditional reasoning. *Experimental Psychology*, 58, 235-246.
- Boujut, E., & Décamps, G. (2012). Relations entre les émotions négatives, l'estime de soi, l'image du corps et la pratique sportive des étudiants de première année. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 22, 16-23. doi : 10.1016/j.jtcc.2011.12.001
- Bowen, F., Chouinard, R. & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 49-70.
<https://doi.org/10.7202/011769ar>
- Brookhart, S. M. (2004). *Grading*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill Prentice-Hall.
- Burns, R.B. (1979). *The Self-Concept : Theory, Measurement, Development and Behaviour*. New-York : Longman.
- Calender, A. (2010). *Réflexions biologiques autour du concept de stress et de sa prise en charge*. Plateforme d'Oncologie et de Neurogénétique. Hôpital Edouard Herriot, Lyon.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boek.
- Christophe, A. (2013). *L'estime de soi au quotidien*. Repéré à : http://www.sciences humaines.com/l-estime-de-soi-au-quotidien_fr_31239.html

- Clavel, C., & Cuisinier, F. (2010). Compréhension de textes littéraires et émotions chez l'enfant : Influence de l'identification de l'expérience émotionnelle du protagoniste sur la construction du sens du récit. *Identité et spécificités de la psychologie différentielle*, 167-170.
- Cotto, N. (1983). The Development of Self- Esteem and Self-Esteem Regulation. *The Development of Self-Esteem and Sustainance of Self- Esteem in childhood*. New York : international united press.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. doi : hal-00749604
- D'Amours, A. (2009). *Estime de soi globale et perception de compétences : impact sur la réussite en français en 6ème année*. Université du Québec.
- Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007) Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 22. doi:10.1007/BF03173423
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, M. (2012). Achievement goals in educational contexts : A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6-10, 760-771. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00457.x
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Dweck C. (1999). *Self-theories : Their role in motivation, personality, and development*. New York, Psychology Press.
- Eysenck M. W. (1985) Anxiety and cognitive-task performance. *Personality and Individual Differences*, 6, 579-585.
- Faurie, I., Thouin, C., & Sauvezon, C. (2016). Etude longitudinale du stress perçu chez les étudiants : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45 (1), 5-31. doi : 10.4000/osp.4700
- France, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial, 26 mars 2015, n°2.
- France, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Programme du cycle 2 et 3*. Pour l'école de la confiance. Bulletin officiel, 26 juillet 2018, n°11.
- France, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, J.O. 18 juillet 2013.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around : Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 550-562.
- Gläser-Zikuda, M., & Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec, 103-121.
- Graziani, P., Swendsen, J. (2004). *Le stress, émotion et stratégie d'adaptation*. Paris: Nathan.

- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. *Estime de soi : perspectives développementales*. Paris, Delachaux et Niestlé, 57-81.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, doi : 10.1037/10628-000
- Huguet, P., Galvaing, M.P., Monteil, J.M., & Dumas, F. (1999). Social Presence Effects in the Stroop Task : Further Evidence for an Attentional View of Social Facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, (5), 1011-1025.
- Huguet, P., & Regner, I. (2007). Stéréotype de genre et performances cognitives. *Journal of Educational Psychology*, 99, 545-560.
- Inzlicht, M., & Good, C. (2006). How environments can threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging. *Stigma and group inequality : Social psychological perspectives*, 129-150.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire, évaluation de la rénovation*. Service de la recherche en éducation, Genève.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C-R, Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's More to Self-Esteem Than Whether it is High or Low : the Importance of Stability of Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- Kostogianni, N. & Andronikof, A. (2014). Estime de soi et haut potentiel : une étude Rorschach Système Intégré, *L'Encéphale*, 40, 3-8.
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relation theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lazarus, R.S., & Coyne, J.C. (1980). Cognitive style, stress perception and coping. *Handbook on stress and anxiety*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 145-148.
- Lieberman, H.R., Bathalon, G.P., Falco, C.M., Morgan, C.A., Niro, P.J., & Tharion, W.J. (2005). The fog of war : Decrements in cognitive performance and mood associated with combat-like stress. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 76, 7-14.
- Maccoby, E. E. (1983). Social-emotional development and response to stressors. *Stress, coping and development in children*, 217-234. New York : McGraw-Hill.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviorist*. University Chicago Press.
- 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.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Presses Universitaires de France.
- Midgley C., Kaplan A. & Middleton M. (2001). Performance-approach goals : Good for what, for whom, under what circumstances, at what cost ? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77-86.

- Monteil, J.M., & Huguet, P. (2001). The social regulation of classroom performances : A theoretical outline. *Social Psychology of Education*, 4 (3-4), 359-372.
- Newman, L. & Ruble, D. (1988). Stability and change in self-understanding : The early elementary school years. *Early Child Development and Care*, 40, 77-99.
- Nicholls J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Oubrayrie, N., Safont, C. & Tap, P. (1991). Identité personnelle et intelligence sociale: À propos de l'estime de soi (sociale). *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9-10, 63-76.
- Oubrayrie, N., De Léonardis, M. & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44, 4, 307- 317.
- Pallas, A.M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53 (4), 302-315
- 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.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boek Université.
- Perrier, J., & Zuccone, D. (2010). *Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité ? Que perçoivent les enseignants ?* Université de Genève.
- Philippot, P. (1993). Inducing and Assessing differentiated Emotion-feeling, states in the Laboratory. *Cognition and Emotion*, 7 (2), 171-193.
- Pierrehumbert, B. (1991). *Elève cherche modèle : études psychologiques des désavantagés du système scolaire*. Cousset : Delval.
- Pons, F., Doudin, P.A., & Harris, P.L. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions. *Les émotions à l'école*. Université du Québec, 6-31.
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Hérold, J.F., & Velay, J.L. (2017). *L'évaluation provoque-t-elle du stress et influence-t-elle la performance des élèves?* Paris, France. doi : hal-01539985
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999). Low self-esteem, induced failure and the adrenocortical stress response. *Personality and Individual Differences*, 27 (3), 477-489.
- Putwain, D.W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The psychologist*, 21, 1026-1029.
- Rector, N. A., & Roger, D. (1997). The stress buffering effects of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 23 (5), 799-808.

- Roman, S., Cuestas, P.J. & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 127-138.
- Romano, H. (2016). Les Risques Psycho-Sociaux Scolaires. *La psychiatrie de l'enfant*, 59, 209-224. doi : 10.3917/psy.591.0209
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York : Basic Books.
- Ruble, D.N., Parsons, J.E., & Ross, J. (1976). Self-evaluation responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.
- Scheff, T.J., & Fearon, D.S. Jr. (2004). Cognition and Emotion. The Dead End in Self-Esteem, *Journal for the theory of Social Behaviour*, 34, 73-91
- Seery, M. D., Blascovich, J., Weisbuch, M., & Vick, S. B. (2004). The relationship between self-esteem level, self-esteem stability, and cardiovascular reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (1), 133-145.
- Souchal, C., & Toczek, M.C. (2010). Buts de réussite, conceptions de l'intelligence, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, 43 (1), 13-35.
- Souchal, C., Toczek, M.C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening: The purpose of assessment as a key determinant of girls and boys performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 125–136.
- Steele, C.M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797-811
- Strenna, L. (2011). Etude des tracasseries quotidiennes des étudiants de Grandes Ecoles : liens avec la santé perçue, la qualité de vie et importance de la prise en compte de l'influence des traits de personnalité et de l'estime de soi. *Psychologie*.
- Tap, P., Bouissou, C., Esparbès-Pistre, S., Lamia, A., Lévêque, G., & Sordes-Ader, F. (1997). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. *Rapport de Recherche*, 1, 1996-97.
- Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N.O., & Pons, F. (2016). Impact of induced joy on literacy in children : does the nature of the task make a difference ? *Cognition and Emotion*.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., & Robins, R.W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 205-220.
- Wylie, R.C. (1979). *The Self Concept : Theory and Research on Selected Topics*, 2. Nebraska Press.

ANNEXES

Annexe 1 – Echelle Toulousaine de Stress (E.T.S) version originale

	Pas du tout			Très souvent	
1. Je suis préoccupé (e), tourmenté (e) ou tracassé (e).	1	2	3	4	5
2. Je me sens la gorge serrée ou j'ai la bouche sèche.	1	2	3	4	5
3. Je me sens menacé(e).	1	2	3	4	5
4. J'ai le visage crispé ou les mâchoires serrées.	1	2	3	4	5
5. Je suis tendu(e).	1	2	3	4	5
6. Je me sens pressé(e) par le temps.	1	2	3	4	5
7. Je me sens découragé(e) ou déprimé(e).	1	2	3	4	5
8. J'ai un nœud à l'estomac.	1	2	3	4	5
9. Je ressasse les mêmes idées, je rumine.	1	2	3	4	5
10. Je me ronge les ongles ou me mords les lèvres.	1	2	3	4	5
11. Je suis fatigué (e).	1	2	3	4	5
12. Je suis inquiet(e) si je dois prévoir mon avenir.	1	2	3	4	5
13. Je me sens seul(e), isolé(e).	1	2	3	4	5
14. Je pleure.	1	2	3	4	5
15. Je vis mal les difficultés qui s'accumulent.	1	2	3	4	5
16. J'ai le cœur qui bat vite.	1	2	3	4	5
17. Je m'agite.	1	2	3	4	5
18. Je suis préoccupé (e) par ce qui va arriver le lendemain.	1	2	3	4	5
19. J'ai l'impression que tout me demande un effort considérable.	1	2	3	4	5
20. J'ai des bouffées de chaleurs ou je transpire.	1	2	3	4	5
21. J'ai l'impression de perdre le contrôle.	1	2	3	4	5
22. J'ai des difficultés à respirer.	1	2	3	4	5
23. J'ai de la difficulté à m'endormir ou je dors mal.	1	2	3	4	5
24. J'oublie des rendez-vous, des objets ou des choses à faire	1	2	3	4	5
25. Je me sens incompris(e).	1	2	3	4	5
26. J'ai des troubles intestinaux.	1	2	3	4	5
27. Face à la situation, je me sens impuissant(e).	1	2	3	4	5
28. Je tremble.	1	2	3	4	5
29. Je me sens vidé(e), sans énergie.	1	2	3	4	5
30. J'ai des difficultés à organiser mon temps.	1	2	3	4	5

Annexe 2 – Échelle Toulousaine de Stress (E.T.S) version simplifiée

Echelle de Stress

Entoure le chiffre qui te correspond pour chaque phrase.

0 = Pas du tout 2 = Moyen 4 = Beaucoup

Pas du tout Moyen Beaucoup

1. Je me sens capable.	0	1	2	3	4
2. Je suis inquiet(e) / stressé(e).	0	1	2	3	4
3. Mon corps est tendu / crispé.	0	1	2	3	4
4. J'ai des pensées qui m'empêchent de réfléchir.	0	1	2	3	4
5. Je me sens seul(e).	0	1	2	3	4
6. Je m'agite.	0	1	2	3	4
7. J'ai peur pour mes résultats.	0	1	2	3	4
8. J'ai chaud.	0	1	2	3	4
9. J'ai envie de pleurer.	0	1	2	3	4

Annexe 3 – Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S) version originale

	Pas du tout			Tout à fait	
1. En général, j'ai confiance en moi	1	2	3	4	5
2. J'aime la compagnie des autres	1	2	3	4	5
3. Je me décourage facilement dans mon travail	1	2	3	4	5
4. J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement	1	2	3	4	5
5. J'évite de faire des projets d'avenir	1	2	3	4	5
6. Je suis souvent anxieux(se)	1	2	3	4	5
7. Je me dispute souvent avec les autres	1	2	3	4	5
8. En situation scolaire (professionnelle) je me débrouille toujours bien	1	2	3	4	5
9. Je me sens malhabile	1	2	3	4	5
10. Je prévois pour l'avenir de participer à de multiples activités	1	2	3	4	5
11. Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir	1	2	3	4	5
12. J'ai de l'influence sur les autres	1	2	3	4	5
13. Je fais peu d'effort pour améliorer mon travail.	1	2	3	4	5
14. Mon physique me plaît	1	2	3	4	5
15. Je me demande ce que je vais devenir	1	2	3	4	5
16. Je fais les choses moins bien que ce que je ne voudrais	1	2	3	4	5
17. Dans un groupe j'éprouve un sentiment d'isolement	1	2	3	4	5
18. Je suis fier de mes résultats scolaires (de mes résultats professionnels)	1	2	3	4	5
19. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé	1	2	3	4	5
20. J'ai confiance en mon avenir	1	2	3	4	5

Annexe 4 – Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S) version simplifiée

Echelle d'Estime de Soi

Entoure le chiffre qui te correspond pour chaque phrase.

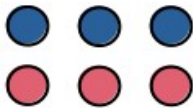
0 = Pas du tout 2 = Moyen 4 = Beaucoup

Pas du tout Moyen Beaucoup

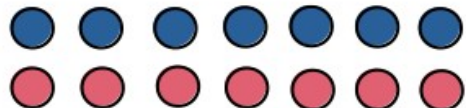
1. J'ai confiance en moi.	0	1	2	3	4
2. J'aime être avec les autres.	0	1	2	3	4
3. J'abandonne facilement.	0	1	2	3	4
4. Je suis stressé(e).	0	1	2	3	4
5. Je me dispute avec les autres.	0	1	2	3	4
6. A l'école je me débrouille bien.	0	1	2	3	4
7. Je réfléchis avant d'agir.	0	1	2	3	4
8. Je veux bien faire mais je n'y arrive pas.	0	1	2	3	4
9. En groupe je me sens seul(e).	0	1	2	3	4
10. Je suis fier(e) de mes résultats.	0	1	2	3	4

Exercices de Mathématiques CP

1. Compte puis complète



$3 + 3 = \dots\dots\dots$
 $\dots\dots\dots$ est le double de 3



$\dots\dots\dots + \dots\dots\dots = \dots\dots\dots$
 $\dots\dots\dots$ est le double de $\dots\dots\dots$

2. Calcule les opérations suivantes

$2 + 5 + 3 = \dots\dots\dots$ $6 + \dots\dots\dots = 10$ $9 - 4 = \dots\dots\dots$ $24 = \dots\dots\dots + \dots\dots\dots$

3. Compare les nombres : complète avec > ou <

19 $\dots\dots\dots$ 27 41 $\dots\dots\dots$ 38 64 $\dots\dots\dots$ 59

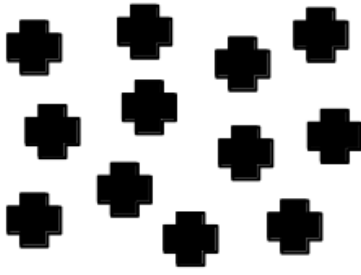
4. Dessine les billets et pièces nécessaires pour payer les objets

8€

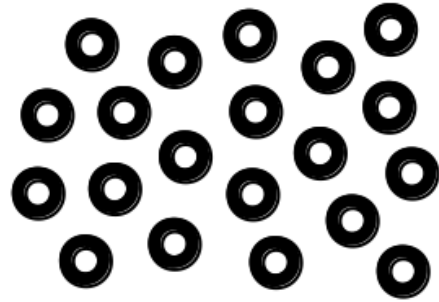
16€

29€

5. Fais des paquets de 10 et écris le nombre total d'objets

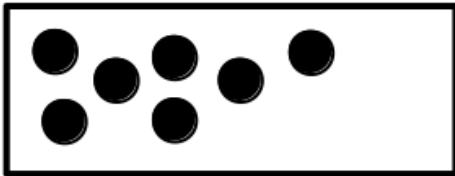


.....

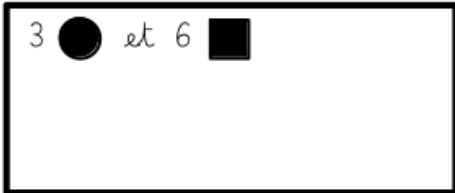


.....

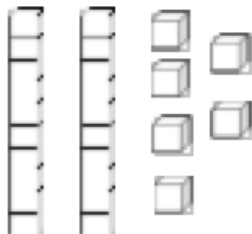
6. Complète en dessinant pour faire 10



7. Dessine la bonne quantité



8. Ecris le nombre d'objets



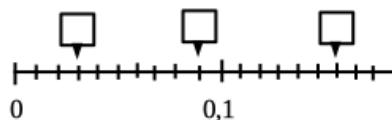
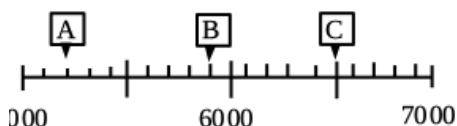
Il y a ... dizaines et ... unités
En tout, il y a ... cubes.

9. Dessine le nombre d'objets

Il y a 1 dizaine et 7 unités
En tout, il y a 17 cubes.

Exercices de Mathématiques CM2

1. Associe chaque nombre à une lettre



A=..... B=..... C=.....

A=0,09 B=0,16 C=0,03

2. Compare les nombres: complète avec > ou <

908 979 910 000

$\frac{7}{5}$ 1

$\frac{7}{8}$ $\frac{4}{8}$

3. Range ces nombres dans l'ordre croissant

597 030 56 400 903 057 390 075

..... < < <

4. Range ces nombres dans l'ordre décroissant

298 375 573 289 96 985 901 002

..... > > >

5. Encadre au millier près

..... < 179 940 <

6. Arrondis au millier près

134 689 →

7. Calcule les opérations suivantes

$$7 + \dots = 100 \quad \dots + 36 = 100 \quad 750 + \dots = 1000$$

$$8 + \frac{3}{10} = \dots \quad 56,12 + 12,87 = \dots \quad 86,9 - 36,7 = \dots$$

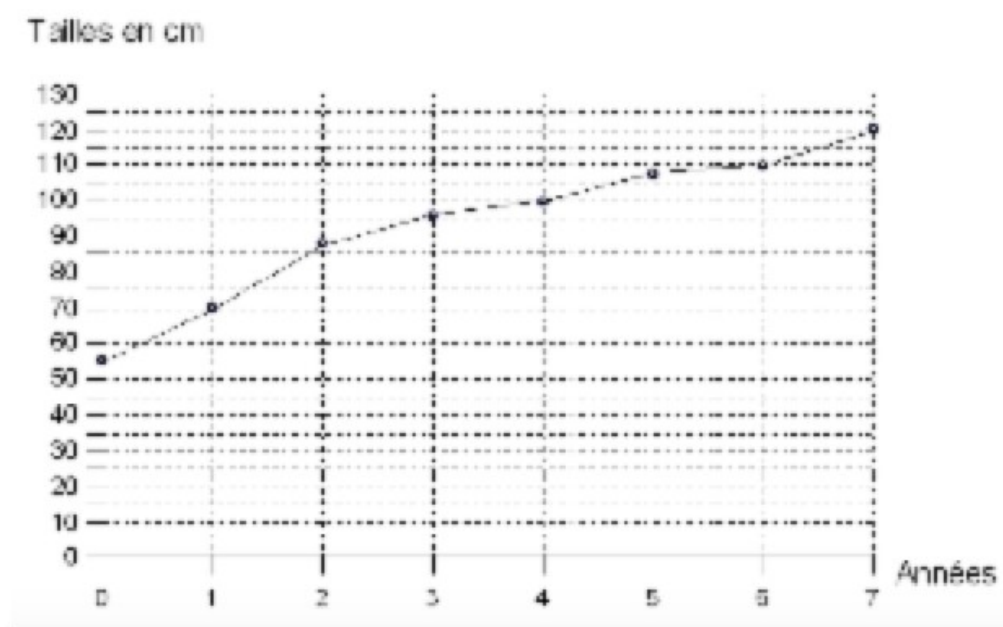
$$7 \times 8 = \dots \quad 25 \% = \frac{\dots}{4} \quad \dots \% = \frac{1}{2}$$

10. Calcule les opérations suivantes

$$\text{Double de } 250 = \dots \quad \text{Triple de } 25 = \dots$$

$$\text{Quart de } 100 = \dots \quad \text{Moitié de } 1000 = \dots$$

11. Lis le graphique pour trouver les réponses



Quelle était la taille de Pierre à 3 ans ? cm

A quel âge mesurait-il 70 cm ? ans

Annexe 7 – Tableaux des résultats

But	Moyenne - Mathématiques
Maîtrise	17,8181818181818
Performance	11,7777777777778
Total Résultat	15,1

Tableau 1 – Influence de la consigne sur la performance en mathématiques des élèves de CP

But	Moyenne - Performance
Maîtrise	17,4
Performance	11,0
Total Résultat	14,2

Tableau 2 - Influence de la consigne sur la performance en mathématiques des élèves de CM2

Classe	Performance mathématiques
CP	11,7777777777778
CM2	11,0
Total Résultat	11,4

Tableau 3 – Comparaison de la performance en mathématiques, suite à une consigne induisant un but de performance, en fonction de la classe

But	Moyenne - Somme Stress
Maîtrise	9,2727272727273
Performance	22,1111111111111
Total Résultat	15,05

Tableau 4 - Influence de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CP

But	Moyenne - Somme Stress
Maîtrise	5,7777777777778
Performance	13,5555555555556
Total Résultat	9,6666666666667

Tableau 5 - Influence de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CM2

Classe	Moyenne - Somme Stress
CP	22,11111111111111
CM2	13,55555555555556
Total Résultat	17,8

Tableau 6 - Comparaison du niveau de stress, suite à une consigne induisant un but de performance, en fonction de la classe

Données	But	
	Maitrise	Performance
EdS initiale	23,2727272727273	25,11111111111111
EdS post consigne	28,8181818181818	17,11111111111111
Total Résultat	26,0454545454545	21,11111111111111

Tableau 7 - Influence de la consigne sur le niveau d'estime de soi des élèves de CP

Données	But	
	Maitrise	Performance
EdS initiale	27,8888888888889	24,7777777777778
EdS post consigne	31,3333333333333	16,11111111111111
Total Résultat	29,6111111111111	20,4444444444445

Tableau 8 - Influence de la consigne sur le niveau d'estime de soi des élèves de CM2

Données	Classe	
	CP	CM2
EdS initiale	25,1111111111111	24,7777777777778
EdS post consigne	17,1111111111111	16,11111111111111
Total Résultat	21,111111111	20,444444445

Tableau 9 - Comparaison du niveau d'estime de soi, suite à une consigne induisant un but de performance, en fonction de la classe

Annexe 8 – Tableaux et graphiques des résultats approfondis

	Maîtrise	Performance
CP	0,636363636363636	3
CM2	0,777777777777778	2,444444444444444

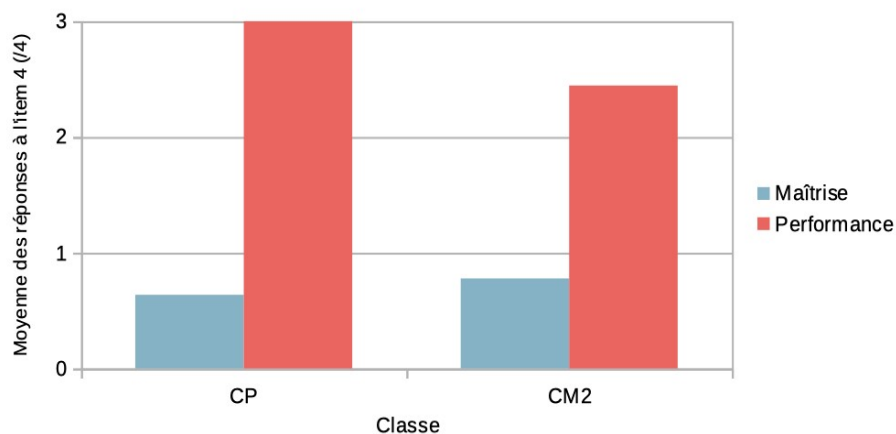


Tableau et illustration 10 - Réponses à l'item 4 de l'E.T.S en fonction de la consigne et de la classe

	Maîtrise	Performance
Item 3 : Mon corps est tendu	0,454545454545455	2,444444444444444
Item 8 : J'ai chaud	1,363636363636363	2,555555555555556

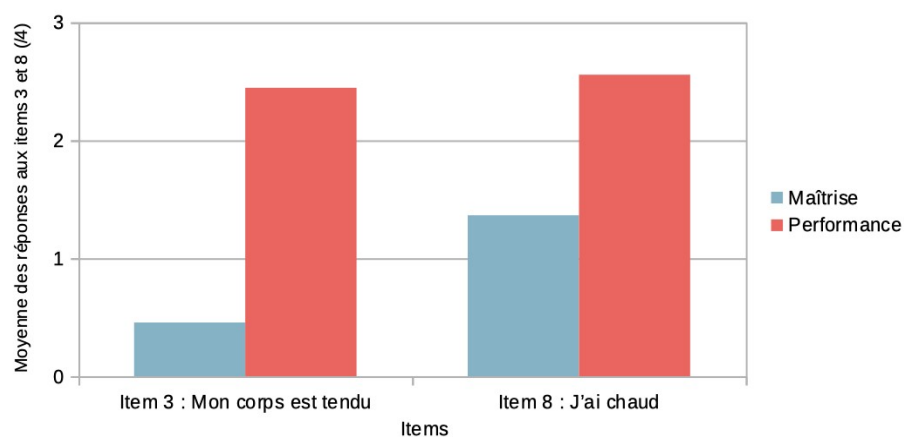


Tableau et illustration 11 - Réponses des élèves de CP aux items 3 et 8 de l'E.T.S en fonction de la consigne

		Maîtrise	Performance
Item 7 : J'ai peur ...	CP	1,54545454545455	2,88888888888889
	CM2	1,11111111111111	2,55555555555556
Item 9 : J'ai envie de pleurer	CP	0,63636363636364	2
	CM2	0	0,33333333333333

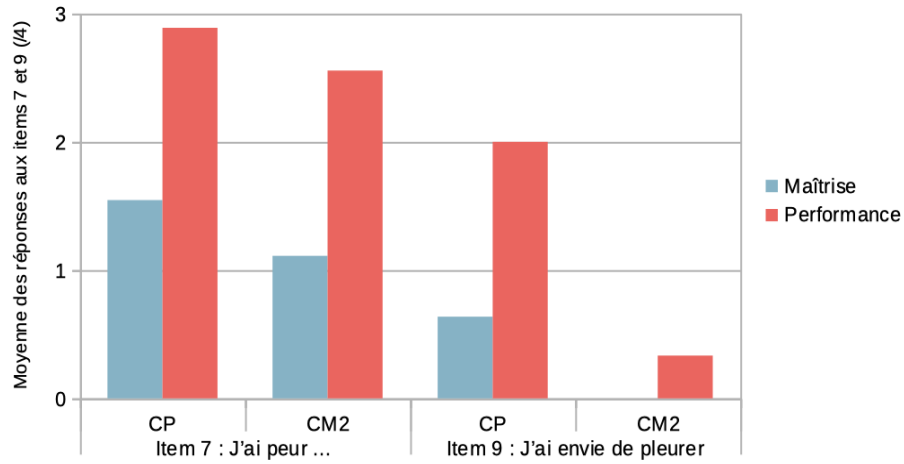


Tableau et illustration 12 - Réponses aux items 7 et 9 de l'E.T.S en fonction de la consigne et de la classe

		Maîtrise	Performance
Item 5 : Je me dispute avec les autres	CP	1,54545454545455	2,22222222222222
	CM2	1,44444444444444	2,11111111111111
Item 9 : En groupe je me sens seul	CP	1,54545454545455	2,44444444444444
	CM2	1,22222222222222	1,44444444444444

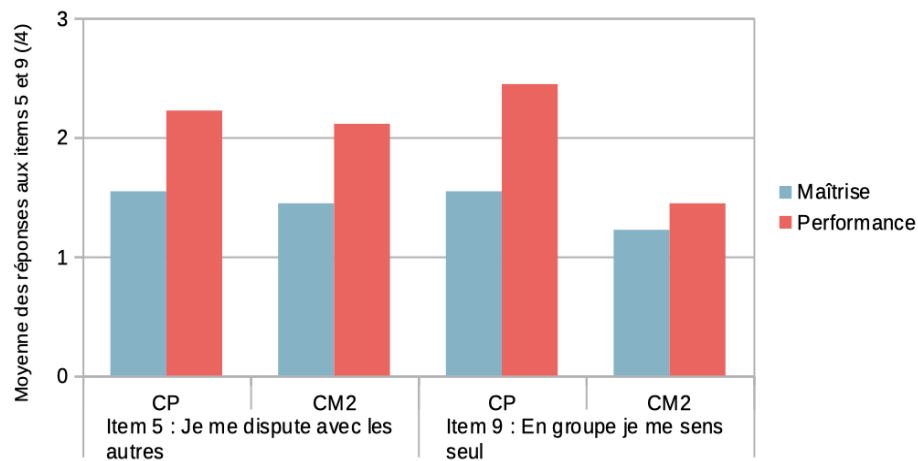


Tableau et illustration 13 - Réponses aux items 5 et 9 de l'E.T.E.S en fonction de la consigne et de la classe

But	Sexe	Moyenne - Performance
Maîtrise	Fille	18,1428571428571
	Garçon	17,25
Performance	Fille	12
	Garçon	11,3333333333333



Tableau et illustration 14 - Impact de la consigne sur la performance en mathématiques des élèves de CP en fonction du sexe

But	Sexe	Moyenne - Performance
Maîtrise	Fille	16,0
	Garçon	18,1
Performance	Fille	8,7
	Garçon	12,1

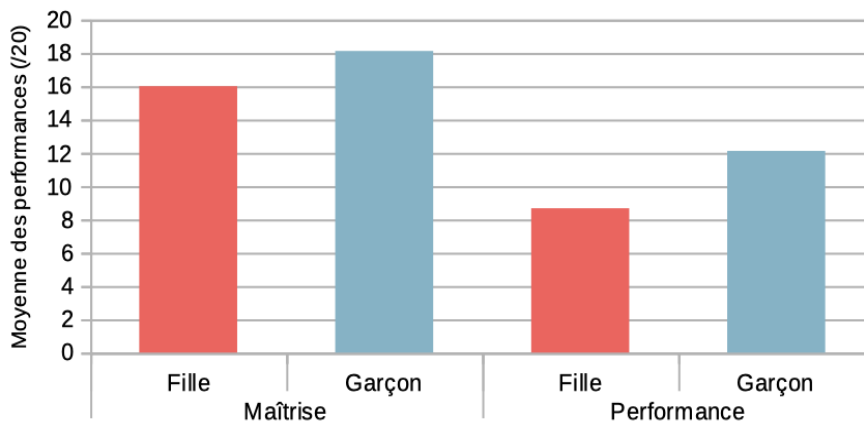


Tableau et illustration 15 - Impact de la consigne sur la performance en mathématiques des élèves de CM2 en fonction du sexe

But	Sexe	Moyenne - Somme Stress
Maîtrise	Fille	8,71428571428571
	Garçon	10,25
Performance	Fille	19,3333333333333
	Garçon	27,6666666666667

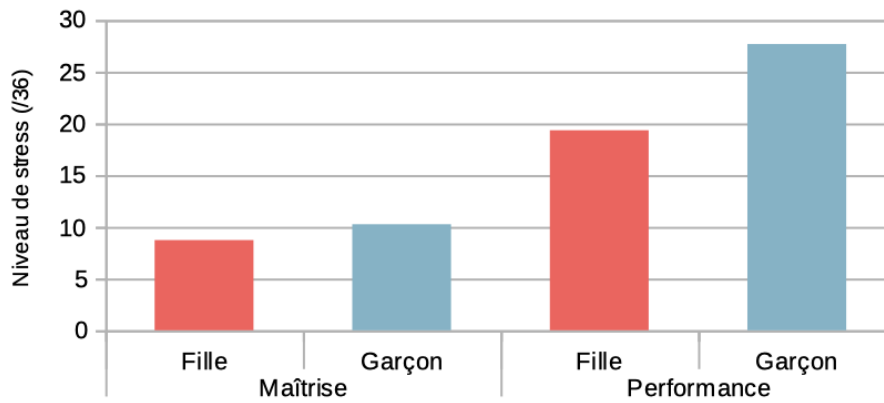


Tableau et illustration 16 - Impact de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CP en fonction du sexe

But	Sexe	Moyenne - Somme Stress
Maîtrise	Fille	6,33333333333333
	Garçon	5,5
Performance	Fille	12,6666666666667
	Garçon	14

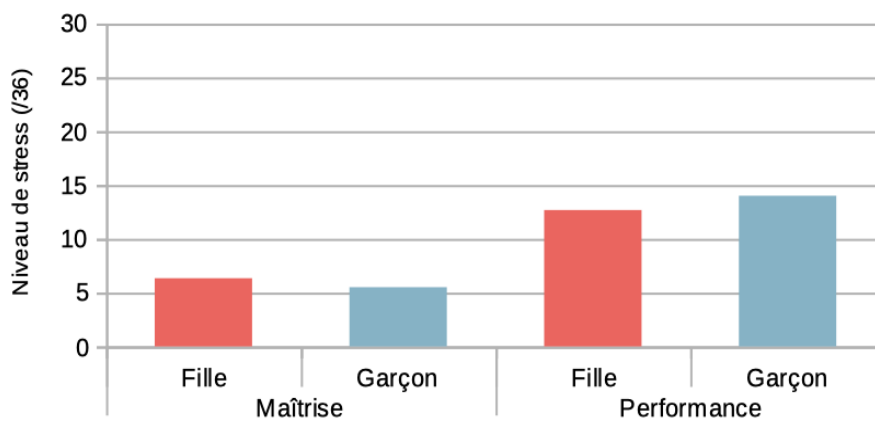


Tableau et illustration 17 - Impact de la consigne sur le niveau de stress des élèves de CM2 en fonction du sexe

But	Sexe	EdS initiale	EdS post consigne
Maîtrise	Fille	23,8571428571429	28,7142857142857
	Garçon	22,25	29
Performance	Fille	25	18,3333333333333
	Garçon	25,3333333333333	14,6666666666667

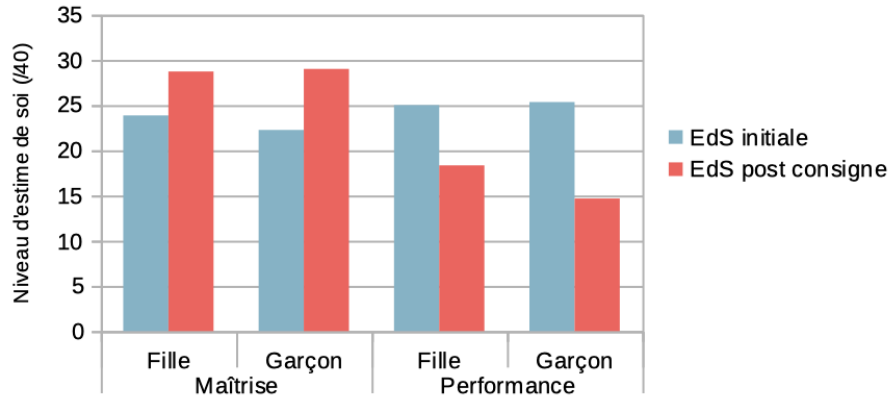


Tableau et illustration 18 - Impact de la consigne sur l'estime de soi des élèves de CP en fonction du sexe

But	Sexe	EdS initiale	EdS post consigne
Maîtrise	Fille	28	33
	Garçon	27,8333333333333	30,5
Performance	Fille	23,6666666666667	16,6666666666667
	Garçon	25,3333333333333	15,8333333333333

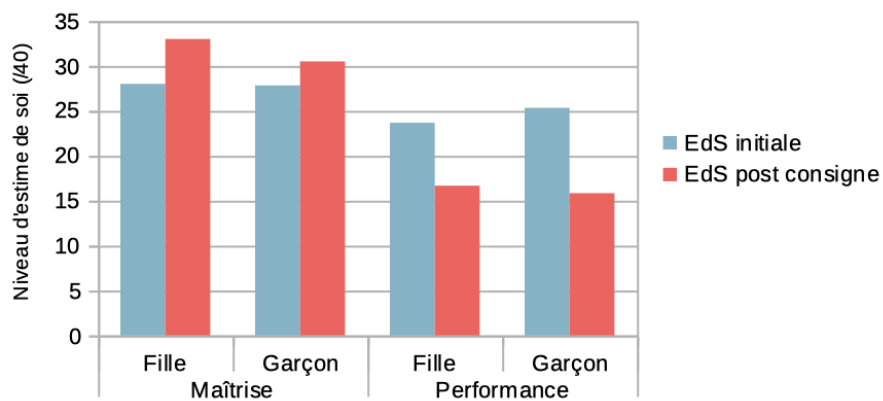


Tableau et illustration 19 - Impact de la consigne sur l'estime de soi des élèves de CM2 en fonction du sexe

Résumé français

Cette recherche a pour objectif d'étudier l'implication du stress et de l'estime de soi dans les effets des consignes induisant des buts d'accomplissement (maîtrise vs. performance) sur les performances scolaires des élèves de CP et de CM2. Cette étude a été réalisée auprès de 38 enfants âgés de 6 à 11 ans, au sein d'une école élémentaire située dans un réseau d'éducation prioritaire renforcé. Au moyen d'exercices de mathématiques, de l'échelle toulousaine de stress et de l'échelle toulousaine d'estime de soi, les résultats ont montré que, quel que soit le niveau de classe, les élèves poursuivant un but de maîtrise obtiennent une meilleure performance en mathématiques que les élèves orientés vers un but de performance, en raison de leur moindre niveau de stress et d'une estime de soi amplifiée.

Mots clés

consignes, but d'accomplissement (maîtrise, performance), stress, estime de soi, performance scolaire, mathématiques, élèves, école élémentaire, menace de stéréotype de genre

Abstract

The aim of this research is to study the implication of stress and self-esteem in the effects of instructions inducing achievement goals (mastery vs. performance) on the academic performance of pupils in CP and CM2. This study was carried out with 38 children aged from 6 to 11 years old, in an elementary school located in a reinforced priority education network. Thanks to math exercises, the Toulouse stress scale and the Toulouse self esteem scale, the results showed that, whatever the class' level, pupils pursuing a mastery goal obtain better performance in mathematics than pupils oriented towards a performance goal, because of their lower level of stress and their better self esteem.

Keyword

instructions, achievement goals (mastery, performance), stress, self esteem, academic performance, mathematics, pupils, elementary school, threat of gender stereotype