



HAL
open science

L'anxiété face à l'évaluation scolaire

Wendy Delpy

► **To cite this version:**

| Wendy Delpy. L'anxiété face à l'évaluation scolaire. Education. 2022. dumas-03800239

HAL Id: dumas-03800239

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03800239>

Submitted on 26 Jan 2023

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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

DOSSIER UECC 2 SEMESTRE 4 SESSION 1

L'anxiété face à l'évaluation scolaire

Prénom et Nom de l'étudiant : Delpy Wendy

Site de formation : Arras

Section : 6

Nom de l'enseignant : Monsieur Dero

REMERCIEMENTS

L'accomplissement de ce mémoire ne fut pas sans embûches. Il s'est achevé après deux années de remises en question, d'échecs mais aussi de réussites. Ce travail a pu être mené grâce à l'accompagnement, l'aide et le soutien de nombreuses personnes. Il me tenait à coeur de les remercier. Il me sera difficile de toutes les nommer ici, mais je suis convaincue qu'elles se reconnaîtront.

Je souhaite remercier dans un premier temps mon tuteur de stage ainsi que la professeure de la classe des CM2, pour leur disponibilité, leur bienveillance, leur accueil et leur soutien. Je les remercie d'avoir pris le temps de m'aider à rendre la réalisation de ce mémoire, ainsi que mon recueil de données, possible. Je les remercie également d'avoir pu me partager leur expérience professionnelle et d'avoir pris le temps d'échanger et de réfléchir la pratique avec moi.

Je ne peux oublier les élèves. Je les remercie d'avoir été les acteurs principaux de ce travail de recherche. Les CM2 et leur regard d'enfant m'ont permis de déconstruire mes représentations et mes convictions. Exercer auprès d'eux m'a permis de m'épanouir professionnellement durant ces deux années de pratique et de recherches.

Je souhaite remercier particulièrement monsieur Moïse Déro, mon directeur de mémoire, pour sa patience, sa disponibilité, ses compétences et connaissances inestimables. Je remercie également le soutien qu'il a pu m'apporter à toutes les étapes de ce mémoire, et ce, même quand je perdais espoir.

Pour conclure, j'adresse un grand merci à mon entourage : famille (mes parents, ma soeur, mon frère), mes amis, ainsi que mes collègues. Grâce à leur présence tout au long de ces deux années de master j'ai pu bien souvent reprendre confiance en moi et persévérer vers l'accomplissement du but que je m'étais fixé. Merci de croire en moi, de me soutenir et de m'apporter tant de courage et d'espoir.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.1 à 2
<u>CHAPITRE I</u> : Travail théorique autour du sujet, cadre conceptuel	p.3 à 21
I / <u>Qu'est-ce que l'anxiété</u> ?	p.3 à 10
•	
1.1 <i>Distinction entre peur, stress, anxiété et angoisse</i>	p.3 à 6
1.2 <i>Manifestations et impacts de l'anxiété chez les élèves</i>	p.6 à 9
1.3 <i>Les facteurs d'anxiété</i>	p.9 à 10
II / <u>L'évaluation à l'école</u>	p.10 à 14
2.1 <i>Que signifie « évaluer » à l'école ?</i>	p.10 à 12
2.2 <i>Les différentes formes d'évaluation</i>	p.12 à 14
III / <u>Test anxiety : Développement de l'anxiété face à l'évaluation</u>	p.14 à 21
3.1 <i>L'évaluation : un facteur d'anxiété de performance</i>	p.14 à 17
3.2 <i>Conséquences de l'anxiété sur la performance</i>	p.17 à 19
3.3 <i>La place du professeur des écoles</i>	p.19 à 21
<u>CHAPITRE II</u> : Phase exploratoire	p.22 à 45
I / <u>Problématisation</u>	p.22 à 24
1.1 <i>Questionnements</i>	p.22 à 23
1.2 <i>Problématique</i>	p.23
1.3 <i>Hypothèses retenues</i>	p.23 à 24
II / <u>Méthodologie de recueil de données</u>	p. 24 à 29
2.1 <i>L'outil de mesure utilisé</i>	p.24 à 26
2.2 <i>Population</i>	p.26
2.3 <i>Passation du questionnaire</i>	p.27
2.4 <i>Difficultés rencontrées et ajustement</i>	p. 27 à 28
2.5 <i>Le calendrier</i>	p.29

III/ <u>Analyse des résultats</u>	p.29 à 39
3.1 <i>Analyse descriptive</i>	p.29 à 32
3.2 <i>Test des hypothèses</i>	p. 32 à 39
3.2.1 Première hypothèse	p.32 à 35
3.2.2 Deuxième hypothèse	p.35 à 36.
3.2.3 Troisième hypothèse	p. 37 à 39
IV / <u>Discussion</u>	p. 40 à 45
4.1 <i>Discussion sur les données recueillies</i>	p. 40 à 43
4.2 <i>Mise en relation avec l'expérience professionnelle</i>	p. 43 à 45
CONCLUSION	p. 46

« Ne cherchez pas à éviter à vos enfants les difficultés de la vie, apprenez-
leur plutôt à les surmonter ».

– Louis Pasteur

INTRODUCTION

Aujourd'hui, nous évoluons dans une société où l'exigence de réussite et d'intégration sociale fait régner un climat d'**anxiété**. Nous avons probablement tous déjà ressenti cette émotion désagréable de tension dans notre vie personnelle ou professionnelle. L'anxiété est une émotion normale. Elle est nécessaire pour nous permettre de faire preuve d'adaptation face à un danger imminent. Pourtant, il est essentiel que cette réaction universelle et saine reste situationnelle et temporaire. En effet, si elle venait à s'étendre, en s'intensifiant, cela pourrait impacter négativement notre quotidien.

Étant de nature anxieuse, l'anxiété a toujours pesé sur ma vie et mes études. Néanmoins, je n'avais jamais envisagé le fait que cela pouvait également atteindre les plus jeunes. Pourtant, à la lecture de l'article *Assessing and Treating Child Anxiety in Schools* (2011), on constate que le sentiment anxieux peut se manifester dès l'enfance : « *Research indicates that 10 to 20% of children in the general population and primary care settings report distressing levels of anxiety* »¹. Cela s'est ensuite confirmé lors d'un stage dans une classe de CM2. En effet, depuis que j'ai l'opportunité de suivre des cours de psychologie dans le champs de l'éducation, je fais davantage attention à l'enfant et à son comportement. Ainsi, en observant les élèves, j'ai constaté que certains me semblaient très anxieux. Le comportement d'un enfant a particulièrement retenu mon attention : il paraissait toujours soucieux de bien faire, et était très impliqué dans les apprentissages. Lors d'un cours de Maths, alors que la professeure finissait une explication, celui-ci se mit à pleurer en disant « *qu'il n'avait rien compris* ». Après avoir échangé avec ma tutrice, celle-ci m'a alors expliqué que cette réaction n'était pas inhabituelle car cet élève avait peur de l'erreur et craignait d'échouer à chaque restitution de connaissances. Dans le cadre de ma future pratique professionnelle, apprendre que l'anxiété n'est pas uniquement l'affaire des adultes m'a interpellée et beaucoup questionnée : « Qu'est-ce qui peut bien stresser les enfant dès l'école primaire ? »

¹ Mychailyszyn, M., Beidas, R., Benjamin, C., Edmunds, J. Podell, J., Cohen, J., & Kendall, Ph. (2011). *Assessing and Treating Child Anxiety in Schools. Psychology in the Schools, 48, 3, 223-231*

L'école peut cristalliser beaucoup d'inquiétudes. Il est fréquent d'entendre qu'être un bon élève c'est avoir plus de chance de réussir sa vie d'adulte. Quand nous questionnons notre entourage, il n'est pas rare d'entendre « *c'est un bon élève parce qu'il travaille bien, il a de bonnes notes* ». La réussite scolaire est souvent associée à une bonne intégration et aux bons résultats. Cela pourrait alors nous faire penser que l'objectif de l'école est uniquement d'amener les enfants à apprendre pour valider les évaluations. Qu'on ne travaille que dans le but d'obtenir les meilleures notes, au détriment du plaisir d'apprendre (qui est pourtant l'un des grands enjeux de l'école). Cette course à l'excellence est alors susceptible d'engendrer une forme d'anxiété chez nos élèves : test anxiety. De ce fait, une certaine pression évaluative pèse sur les épaules de certains enfants et impacte donc leur scolarité et leur bien-être. Je pourrais aisément appuyer ce constat par une expérience personnelle : une de mes cousines, scolarisée en classe de CM2, semble présenter beaucoup de stress à l'idée d'aller à l'école. Les évaluations et ses résultats scolaires ont ancré chez elle une forte inquiétude, qui l'amène à prétexter une maladie à chaque jour de contrôle. « *Si je n'ai pas 16 je ne pourrais même pas avoir d'image !* », m'a-t-elle expliqué au bord des larmes. Cela a accentué mon étonnement et a confirmé que je souhaitais mettre l'anxiété scolaire au sein de mon projet, en considérant notamment la place de **l'évaluation** comme étant un facteur **d'anxiété de performance** chez l'enfant.

Les enfants passent la moitié de leur temps à l'école, il est donc primordial que ce lieu ne soit pas anxiogène. Pourtant, l'anxiété générée par une situation évaluative semble compromettre cela. De ce fait, la place des évaluations à l'école a largement été au cœur des préoccupations éducatives et a été analysée par de nombreuses recherches en didactologie. Mettre ce concept au cœur de mon mémoire me semble pertinent et enrichissant. En effet, évaluer est une pratique courante dans le monde scolaire, il est donc essentiel de pouvoir nous questionner sur sa place et ses impacts dans nos classes. D'autant plus qu'elle est encore souvent mal perçue par les élèves qui la subissent au lieu de s'en saisir comme un outil d'apprentissage. Mon statut de futur professeur des écoles m'a alors amené à vouloir mener une réflexion sur le sujet afin de pouvoir mettre en place dans mes classes l'évaluation, de la façon la plus juste possible. Ce travail de recherche s'organisera donc afin de répondre à la problématique suivante : « **Dans quelles mesures l'anxiété face à l'évaluation peut avoir des impacts sur la performance scolaire des élèves ?** »

CHAPITRE I : Travail théorique autour du sujet, cadre conceptuel

Afin de mener à bien mon travail de recherche, il a été nécessaire de prendre le temps de parcourir la littérature scientifique et professionnelle.

Au sein de ce premier chapitre, il s'agira donc de comprendre les concepts qui seront au coeur de mon étude : **l'anxiété (scolaire) et l'anxiété de performance (notamment celle se manifestant face à l'évaluation : test anxiety).**

Si l'on porte attention aux différentes lectures que j'aborderai tout au long de ce travail, on constate que les études menées sur le sujet sont majoritairement internationales. Néanmoins, elles contribuent à mettre en évidence la présence de l'anxiété à l'école et peuvent ainsi aisément servir de support à la réflexion.

I / Qu'est-ce que l'anxiété ?

1.1 Distinction entre peur, stress, anxiété et angoisse.

Peur, stress, anxiété, angoisse ... Voilà des termes qui semblent être des synonymes. Dans le langage populaire, nous utilisons souvent l'un ou l'autre de façon interchangeable pour décrire ce que nous ressentons. Néanmoins, ces trois mots ne désignent pas la même chose. Il semble important dans un premier temps de pouvoir les distinguer.

Le stress est ponctuel, c'est une réaction physiologique « normale ». On peut le définir comme étant un mécanisme de défense qui apparaît lorsque l'individu est confronté à une situation qu'il considère comme étant un danger. Le père canadien du concept de stress, Hans Selye, nommera cette réaction le syndrome général d'adaptation, en 1930.

Cette inconfort lié au stress a tendance à s'atténuer voir disparaître à distance des soucis. Le stress a une cause qui est facilement identifiable, liée au CINÉ :

Caractéristiques d'une situation stressante (CINÉ)

C -> Peu de Contrôle sur la situation

I -> Imprévisibilité de la situation

N -> Situation Nouvelle

É -> Égo de l'individu qui se trouve menacé

Néanmoins, ce phénomène essentiel d'adaptation peut évoluer. En effet, lorsque l'on subit cette tension sans pouvoir comprendre ni identifier la raison, on ne parlera plus de stress mais plutôt d'anxiété. L'anxiété est une émotion qui va se caractériser par l'anticipation d'un danger incertain, voir même imaginaire. Contrairement au stress, c'est une peur diffuse. Pour reprendre la définition de Rolland Viau, l'anxiété se caractérise par « un état stable ou temporaire qui possède une composante émotive et une composante cognitive »². On peut compléter cette définition : « trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité », « inquiétude pénible, tension nerveuse, causée par l'incertitude, l'attente ; angoisse » (Dictionnaire Larousse, 2018). Un modèle théorique a également été proposé par Spielberger (1988), centré sur une interactivité entre émotion, cognition et comportement. L'anxiété est un concept qui est assez difficile à définir. En effet, différents chercheurs ont tenté de lui donner une définition précise en fonction d'approches différentes mais aucun consensus n'a encore été trouvé.

On peut considérer plusieurs types d'anxiété. Le State-Trait Anxiety Inventory (STAI) en distingue deux : l'anxiété-état et l'anxiété-trait. L'anxiété-état correspond à une **anxiété situationnelle** (temporaire et provoquée par une situation précise comme l'est l'évaluation scolaire). Spielberger (1988) nous parle d' « un état émotionnel transitoire, caractérisé par un sentiment subjectif et conscient de tension, d'appréhension, de nervosité, d'inquiétude et d'une augmentation de l'activité du système nerveux autonome »³, il évoque également « des différences individuelles relativement stables dans la prédisposition à percevoir plusieurs situations comme étant dangereuses ou menaçantes, et à répondre à ces situations avec une élévation d'anxiété situationnelle ». Ici, on comprend donc que le niveau d'anxiété se manifestant face à une situation stressante varie d'une personne à une autre selon ses prédispositions au stress.

L'anxiété-trait est plus durable car liée à la personnalité de l'individu.

² Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375. <https://doi.org/10.7202/1018209ar>

³Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources

L'anxiété peut évoluer (cf Fig.1) jusqu'à l'angoisse. Il peut arriver qu'un enfant dépasse l'anxiété dite « normale » et cela peut être problématique car impactant sa santé et son développement. On parlera donc du trouble anxieux comme étant le troisième type. Le trouble anxieux est par définition une forte inquiétude qui engendre un mal-être, une gêne avec des symptômes plus ou moins intenses et durables. Il est donc nécessaire de faire la distinction entre la simple inquiétude et une anxiété qui se veut beaucoup plus élevée et peut aller jusqu'à l'angoisse, la panique, voir la terreur. Pour comprendre le trouble anxieux, il est possible de s'appuyer sur le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (2015). Viau, dans *L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire* (1995) précise bien qu'il ne faut pas confondre anxiété et angoisse. Les troubles anxieux relèvent d'un trouble pathologique. Cela est important et enrichissant à prendre en compte en tant que professeur des écoles pour comprendre le concept, mais il faut être vigilant à la limite d'intervention. Il est plus judicieux que le travail de recherche concernant l'angoisse soit mené par des professionnels qualifiés. Dans le cadre d'une étude portant sur l'anxiété des élèves, au sein du milieu scolaire, nous aborderons l'anxiété davantage comme étant une très forte réaction émotionnelle à l'approche d'un événement stressant.

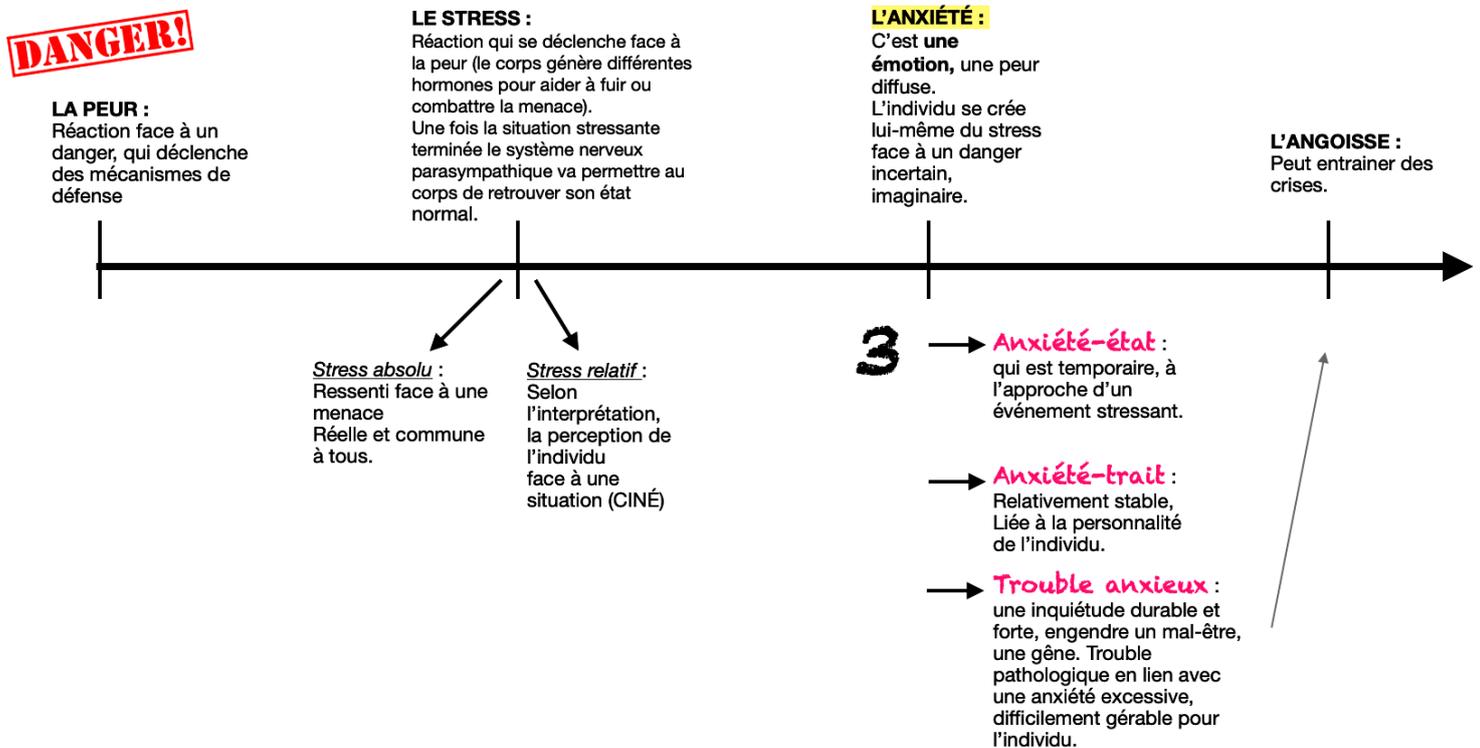


Fig.1 Schéma de l'évolution du stress

L'anxiété se caractérise donc par le fait de s'inquiéter d'une situation pouvant être nuisible (Viau, 1995). Ainsi, pour réaliser mon mémoire j'ai fait le choix de considérer l'anxiété comme étant un sentiment d'inquiétude qui survient lorsqu'une personne doit faire face à une situation incertaine, qui échappe à son contrôle. Cette émotion est le résultat de pensées qui déclencheront alors des émotions négatives et influenceront les choix comportementaux d'un individu (Ducher, 2011). Ainsi, après avoir défini le concept d'anxiété, il semble maintenant important de comprendre comment la reconnaître dans nos classes. Le but étant d'aider les enfants à la gérer et ainsi éviter en amont ses différents impacts.

Pour créer des environnements sécurisants et propices aux apprentissages, le personnel enseignant qui sait reconnaître les manifestations de l'anxiété chez leurs élèves peut les aider à mieux développer leur plein potentiel. ⁴

1.2 Manifestations et impacts de l'anxiété chez les élèves :

L'anxiété se manifeste donc face à des situations qui sont perçues (consciemment ou non) comme étant menaçantes. Comme présenté dans la figure 2, l'anxiété est engendrée par un déclencheur : une situation problème, un conflit, un stress, une déception, etc. Le mécanisme qui se déclenche alors est en lien étroit avec l'interprétation psychologique que se fera l'individu de la situation (selon ses croyances, ses pensées).

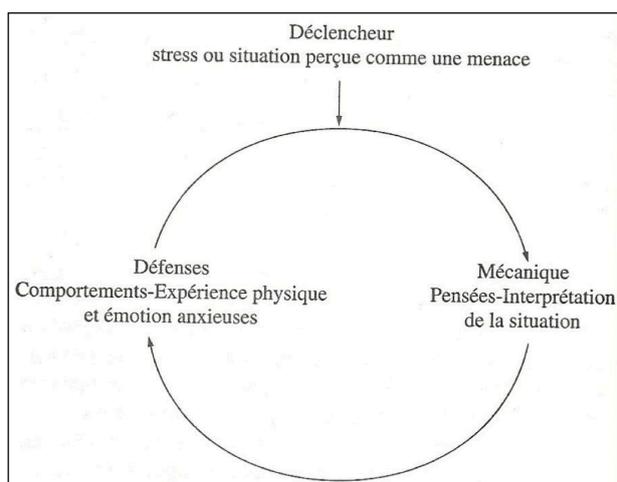


Fig.2 La spirale de l'anxiété selon Sevrant (2005)

⁴ Lambert-Samson, V., & Beaumont, C. (2019). L'anxiété à l'école : la reconnaître afin d'aider les élèves à mieux la gérer. *Vivre le primaire*, 63-66. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2019/08/Lanxiete-a-lecole.pdf>

Selon Beaucage (1997) l'anxiété se compose « *de sentiments subjectifs (peur), de pensées anxieuses, d'actions psychologiques telles que l'augmentation de la pression sanguine et de réponses physiques et comportementales comme l'insomnie.*»⁵ On constate donc que l'anxiété se manifeste au travers différentes dimensions. Elles sont d'ordre psychologiques mais aussi comportementales, et physiques. Nous pouvons également considérer ses impacts émotionnels et cognitifs (Viau, 1995). Dans cette sous-partie, nous nous intéresserons donc aux manifestations de l'anxiété en classe.

> Ces manifestations peuvent être des comportements de nature intériorisée ou de nature extériorisée. Le tableau ci-dessous en résume quelques exemples, relevé par le *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*.

Manifestation extériorisées	Manifestations intériorisées
Colère	Incapacité à parler devant l'enseignant ou ses camarades.
Agressivité	Apathie
Pleurs	Repli sur soi, isolement social
Crises	Tristesse
Oppositions, comportement perturbateur, provocation	Timidité, inhibition
Évitement : refus d'aller à l'école	Évitement passif
Symptômes physiques : Mal de tête, de ventre, sudation excessive, etc.	Humeur dépressive
Refus de discuter (contrôle de la conversation)	Dépendance aux autres
	Comportement de contrôle excessive (ex : étude excessive)
	Inquiétudes persistantes, perfectionnisme, doutes sur ses capacités.

Tableau 1. Manifestions de l'anxiété en milieu scolaire selon l'APA (2013)

> Émotionnellement, l'enfant anxieux pourra se sentir impuissant, manquera de confiance et d'estime pour lui-même. Il ressentira comme une « honte » face à ses difficultés. Les enfants anxieux se sentiront en insécurité, mal à l'aise et pourront donc être réservés, timides et solitaires. Sur le plan psychologique, l'anxiété peut également amener des pensées négatives qui viendront prédominer et perturber l'attention de l'enfant. On peut également citer des pertes de mémoire fréquentes, une humeur instable, ou encore une baisse de la motivation.

⁵ Beaucage, B. (1997). L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix. Vis-à-vis, Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique, 10(2), 1-2. http://www.cscp.umontreal.ca/documents/anxiete_performance.pdf

En 1981 Liebert et Morris (cité par Palozzolo, & Arnaud, 2013) vont mettre en évidence deux dimensions de l'anxiété : l'anxiété cognitive et l'anxiété somatique.

> L'anxiété affectera donc l'enfant sur le plan cognitif. Nous verrons ultérieurement que celle-ci peut avoir un impact négatif sur les apprentissages. En effet, les élèves anxieux envisagent le pire et voient chaque situation stressante comme étant un réel danger. Ainsi, concentrés sur leurs pensées distractives, ils auront davantage de difficultés à se concentrer sur le travail scolaire. Le jugement peut ainsi être affecté, la mémoire de travail également et des pensées stéréotypées peuvent s'observer (Tardif 2008, Cassady 2010 et Spielberger 1972, cité par Lambert-Samson et Beaumont, 2018). L'anxiété est également susceptible de perturber le sommeil de l'enfant. En effet, certains élèves anxieux peuvent présenter des difficultés à dormir (selon Flett, Wetson et Koledin 1990, cités par Viau, 1995). Flett, Wetson et Koledin avancent que ce manque de sommeil peut bien souvent être en lien avec les examens. En effet, savoir qu'une évaluation approche peut engendrer de l'anxiété et donc une nuit agitée. Cela peut avoir des conséquences. En effet, l'élève fatigué manquera de concentration lorsque viendra la restitution des connaissances.

L'anxiété somatique correspond aux différentes manifestations physiologiques de l'anxiété, qui sont bien souvent éprouvantes. Covington (1992, cité par Viau 1995) met notamment en évidence la transpiration abondante et l'augmentation du rythme cardiaque. L'enfant anxieux est également susceptible de ressentir une grande fatigue (lié à une perte de sommeil), des maux de ventre, de tête, ou encore des tremblements. Les manifestations physiologiques sont parfois étroitement liées à la composante émotive. L'exemple avancé est le suivant : un élève qui avance qu'il est « *tellement tendu que son estomac est à l'envers* »⁶ démontre bien qu'il présente une réaction face à l'anxiété, même si celle-ci est interne.

Certains élèves manifesteront leur anxiété en mettant en place des stratégies d'évitement : mise en place de techniques pour gagner du temps. Pour Lebeau (1992, cité par Viau 1995), ces comportements permettent à l'enfant de retarder le moment où il devra s'engager dans l'activité qu'il perçoit comme étant stressante. En posture de professeur des

⁶ Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375. <https://doi.org/10.7202/1018209ar>

écoles, il est essentiel d'être vigilant afin d'éviter que ces stratégies ne deviennent plus importantes et ne conduisent au décrochage scolaire (Gosselin et Turgeon, 2016).

En considérant qu'un enfant sur dix souffre de problèmes importants d'anxiété (Costello et al., 2003, cité par Lambert-Samson et Beaumont, 2013), il s'avère pertinent de mener une réflexion sur les différentes situations scolaires pouvant provoquer ce sentiment.

1.3 Les facteurs d'anxiété :

Pourquoi un enfant peut-il présenter de l'anxiété ? Dumas (2012) explique qu'il existe différents facteurs qui peuvent concourir à rendre un enfant anxieux. Cela peut-être lié à des raisons personnelles, sociales, familiales ou encore scolaires. Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons l'école comme pouvant être l'une des sources de cette émotion.

Le milieu scolaire peut être aussi stressant que celui du travail, [...] le stress de l'enfant existe, au même titre que le stress de l'adulte, même si tous les enfants ne sont pas égaux face à ce stress, certains le supportant, d'autres risquant davantage de développer des pathologies.⁷

L'anxiété scolaire est un concept très vaste. Il recouvre divers phénomènes qui peuvent être incités par différents facteurs : physiologiques, pédagogiques ou socio-psychologiques. On pourrait par exemple parler de la charge scolaire qui peut engendrer de l'anxiété, le jugement de l'autre, les relations difficiles avec l'enseignant ou encore l'exigence des parents. Dès 1978 deux groupes de « stressés » scolaires peuvent être distingués chez les enfants du primaires (Phillips, cité par Prokofieva, Brandt-Pomares, Velay, Hérold & Kontromina, 2017) :

- Les stressés sociaux qui sont en lien avec les différentes relations (entre pairs, avec le professeur des écoles) et la participation en classe...
- Les stressés académiques, dont l'anxiété est liée à l'apprentissage ou à la restitution des connaissances.

En 2017, on remarque que ces facteurs d'anxiété sont toujours d'actualité. En effet, Lambert-Samson et Beaumont, dans le cadre de leur étude exploratoire, ont décidé d'interroger des enseignants afin de considérer le regard qu'ils pouvaient porter sur

⁷ George, G. (2002). Ces enfants malades du stress (0 éd.). ANNE CARRIERE.

l'anxiété à l'école. À la question « *qu'est-ce qui déclenche l'anxiété ?* » trois dimensions scolaires ont pu être mis en évidence. On retrouve notamment les facteurs socio-cognitifs (conflit avec les pairs, la peur d'être jugé par les camarades en cas d'erreur ...) ou encore les facteurs familiaux. Principalement ce sont les déclencheurs liés au contexte scolaire qui sont évoqués par les professionnels de l'éducation : les changements d'habitudes, la posture du professeur, ses exigences, et l'évaluation. Dans le cadre de ma recherche, il me semblait pertinent d'affiner ma réflexion afin de mener à bien mon travail. Ainsi nous consacreront la suite de ce travail à ce dernier point.

II / L'évaluation à l'école

2.1 Que signifie « évaluer » à l'école ?

L'évaluation est incontournable à l'école. Aujourd'hui, elle s'organise afin de privilégier « une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves. » (ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports , 2020). Fondamentale dans le cadre des actions pédagogiques, elle est au centre des réflexions enseignantes. En effet, l'un des soucis des professeurs est de pouvoir la mettre en oeuvre de façon intelligente afin qu'elle soit utile et efficace. Avant de poursuivre le travail de recherche sur la possible anxiété qui se manifeste face à l'évaluation, prenons le temps de comprendre la définition de cet outil et de discuter son utilité en classe.

L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements .⁸

Pour définir l'évaluation à l'école, nous pouvons avancer qu'elle repose sur deux dimensions essentielles : l'explicitation des attentes du professeur et la régulation. Pour Hadij (2015) l'évaluation est un outil qui prend sens à l'école quand elle intervient « dans

⁸ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd., Vol. 1). Montréal : Guérin ; Paris : ESKA.

le déroulement d'un processus pour le conduire vers un but »⁹. Ainsi, on peut comprendre que l'évaluation est un outil qui se met au service des apprentissages afin d'atteindre le but de l'enseignement : l'acquisition de connaissances et de compétences par les enfants.

L'évaluation a une fonction pédagogique (Petitjean, 1984) qui sous-entend qu'évaluer c'est, dans un premier temps, permettre au professeur des écoles de faire le point sur le degré de maîtrise des enfants, considérer les acquis et leurs besoins. Pour comprendre l'utilité de l'évaluation nous pouvons nous appuyer sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 qui précise que « dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. ». Juger l'écart entre les résultats obtenus et les attendus permet aux enseignants de réguler leurs apprentissages, en mettant en place des stratégies pédagogiques adaptées aux élèves. Si l'on s'appuie sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) on remarque que le professeur de demain doit être un « praticien réflexif » qui évalue les progrès, les difficultés de sa classe afin de pouvoir ajuster son action. L'évaluation « permet au maître d'orienter de manière plus efficace les directions de son action » (Circulaire n° IV-69-1, 1969). Ainsi, elle permet de mettre en place la différenciation pédagogique face à la diversité des élèves.

L'évaluation est un indicateur constatant la progression qui sert à différents acteurs : elle est indicative pour l'enseignant, formative pour les élèves et informative pour les parents. Les évaluations permettent également aux institutions de prendre connaissance du niveau des élèves grâce à différents outils : évaluation PISA, évaluations nationales, ...

⁹ Hadji, C. (2015). L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves. France : Nathan.

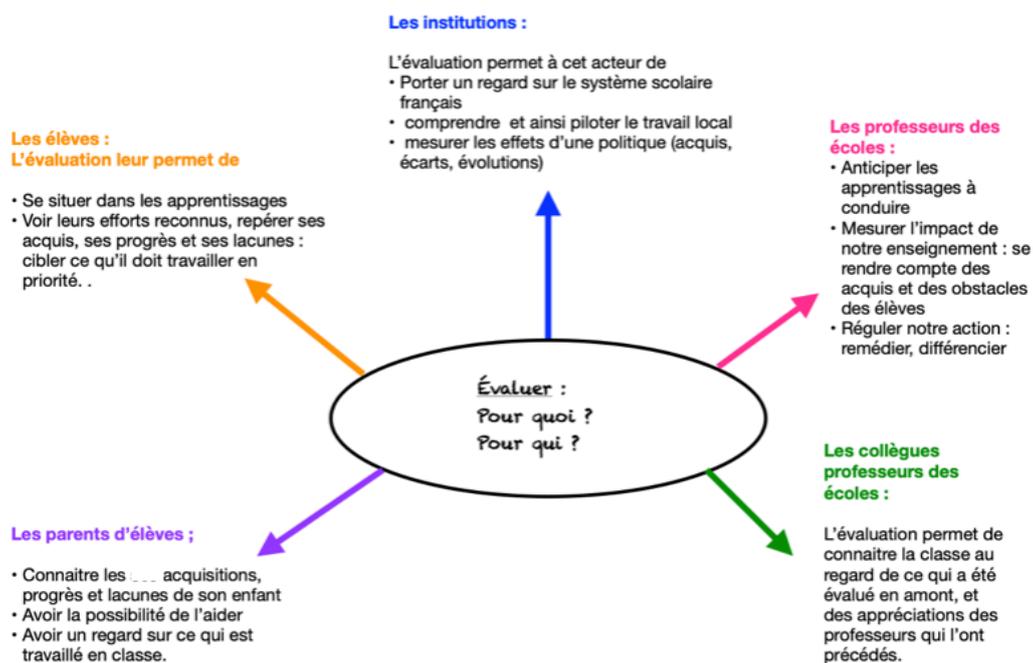


Fig.3 Schéma récapitulatif des fonctions de l'évaluation au regard des différents acteurs

2.2 Les différentes formes d'évaluation :

Avant de mettre en place une évaluation, le professeur des écoles doit s'interroger : Qu'est-ce que je veux évaluer ? Pourquoi je veux évaluer ? Comment je vais évaluer ? Il existe trois finalités qui peuvent pousser l'enseignant à évaluer ses élèves : pour orienter, réguler et certifier. Les trois pratiques évaluations déclinées ci-dessous sont donc en lien avec ses trois objectifs. Nous aborderons donc l'évaluation diagnostique (en amont des apprentissages pour orienter), l'évaluation formative (qui se déroule pendant les apprentissages afin de réguler), et l'évaluation sommative/certificative (à la fin des apprentissages pour certifier). Il sera également pertinent de nous intéresser à l'auto-évaluation.

- Les premières évaluations diagnostiques ont été mises en place dès la rentrée scolaire de 1989 (Brézillon et Champault, 2008), à la suite de la promulgation de la loi d'orientation sur l'éducation. Dans la classe, l'évaluation diagnostique va permettre de faire un état des lieux, considérer les représentations initiales des élèves et évaluer les prérequis des enfants : « Ce dispositif est un outil au service de l'enseignant afin qu'il puisse disposer pour chaque élève de points de repères fiables afin d'organiser son action pédagogique en conséquence » (ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2022). Ce type d'évaluation n'a de sens que si ses résultats permettent d'adapter

l'enseignement aux élèves (déterminer quelles compétences sont à consolider ou à construire). Elle est donc un repère d'organisation pour l'enseignement : elle permet de « programmer le déroulement des apprentissages et de prévoir le chemin le plus efficace pour atteindre un objectif » (Meyer, 1995).

- L'évaluation formative va permettre la régulation, c'est-à-dire l'adaptation. Cette forme d'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et permet au professeur de mesurer le degré d'adhésion et de compréhension des élèves, repérer les erreurs à un moment donné du processus d'apprentissage et ainsi y remédier pour éviter leur accumulation. L'erreur ne doit pas être sanctionnée, au contraire elle permet de progresser : « l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement » (Meyer, 1993). Ces évaluations sont utiles aux professeurs qui régulent ainsi leur enseignement mais également aux élèves qui peuvent se situer en considérant leur progrès et leur avancé vers l'objectif visé.
- L'évaluation sommative est la forme la plus traditionnelle d'évaluation. Celle-ci se déroule en fin d'apprentissage et permet au professeur de contrôler l'acquisition d'une connaissance ou d'une compétence. La note et/ou les commentaires donnés par le professeur des écoles est un feedback sur l'exercice accompli par l'élève. C'est l'information portant sur la valeur de la réponse apportée et sur l'efficacité de l'effort consenti par l'élève. Cette évaluation va donc permettre de vérifier le niveau d'acquisition de l'élève et ainsi guider l'effort qu'il devra fournir ultérieurement. Il est nécessaire d'être vigilant lorsque cette forme évaluative intervient en classe. En effet, elle intervient pour évaluer les compétences/connaissances de l'enfant à un instant précis, sans forcément prendre en compte le chemin réalisé et la démarche de progression de l'élève. Cette évaluation qui apprécie la performance peut générer de la peur et donc du stress chez l'enfant qui pensera qu'il lui faut réussir à restituer les connaissances s'il ne veut pas échouer sans avoir la possibilité de se rattraper.
- Nous pouvons également évoquer l'autoévaluation. Scallon (2017) nous donne une définition de cette forme d'évaluation : c'est une « démarche visant à la fois à responsabiliser les individus et à les placer aux premières loges du feed-back dans un contexte d'évaluation formative ». Grâce à l'auto-évaluation les élèves peuvent ainsi

être les premiers acteurs de leurs apprentissages, ils ont la possibilité de réfléchir à leur travail et de juger eux même de leur performance au regard des objectifs à atteindre.

À la lecture de l'article *Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien*, nous constatons aisément que l'évaluation peut engendrer du stress. Selon, Lazarus (1999, cité par Piolat et Bannour, 2010), l'anxiété-état se manifeste quand un individu « doit faire face à des situations nouvelles ou doit accomplir des tâches spécifiques comme peuvent l'être la passation d'un examen et la confrontation aux résultats »¹⁰. Nous pouvons ici aisément faire le lien avec l'environnement scolaire dans lequel évolue l'enfant, en nous interrogeant sur la place de l'évaluation comme étant porteuse de stress et possiblement d'anxiété.

III / Test anxiety : développement de l'anxiété face à l'évaluation.

3.1 L'évaluation : un facteur d'anxiété de performance

L'évaluation est une pratique omniprésente à l'école. L'évaluation sommative et ses résultats sont un repère fortement attendu par les élèves et leurs parents. Cela afin de pouvoir estimer le niveau de l'enfant au regard des attentes institutionnelles. Néanmoins, ses enjeux (en termes d'efficacité scolaire et d'équité) ont longtemps été au coeur de nombreux débats et polémiques. C'est aujourd'hui encore un sujet de préoccupation. En effet, si l'on peut considérer l'utilité de l'évaluation, ses défauts sont également bien connus. Dans le cadre de ce mémoire, nous évoquerons l'un d'eux qui est d'être un facteur d'anxiété pour les enfants.

> Qu'est-ce l'anxiété de performance ?

Une situation qui stresse petits et grands est bien celle dans laquelle on se sent jugé, évalué. Lors d'une évaluation, le corps perçoit un défi, une menace, ce qui va le pousser à réagir. Après la lecture d'un article écrit par par Jonathan Smith, Daniel Moreau et Stéphane Paquin, *l'anxiété de performance en contexte scolaire : pourquoi et comment intervenir ?*, une forme d'anxiété a retenu mon attention : **l'anxiété de performance**. En

¹⁰ Piolat, A., & Bannour, R. (2010). Effets de l'expression écrite d'un événement positif et négatif sur le niveau d'anxiété d'étudiants de différentes disciplines. *Psychologie Française*, 55(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.02.002>

contexte scolaire, nous parlerons **d'anxiété d'évaluation (test anxiety)**. Pour définir ce concept, nous pouvons avancer qu'il s'agit d'une forme d'anxiété qui se manifeste lors d'une situation où l'individu doit fournir un certain niveau de performance dans le but de répondre aux attentes qui lui sont adressées.

L'anxiété de performance se développe lorsque l'enfant est sollicité dans le cadre d'une situation qu'il considère comme étant stressante (comme par exemple l'évaluation scolaire). L'élève va alors percevoir l'épreuve beaucoup plus importante qu'elle ne l'est en réalité. Pour pouvoir faire y face, il va donc faire l'inventaire de toutes ses ressources (et soutien à disposition). S'il estime qu'il ne pourra pas y arriver en raison de son manque de connaissances ou de compétences, alors il commencera à douter de lui et développera alors une peur d'échouer. Cela est particulièrement le cas chez les enfants qui n'ont pas confiance en leurs capacités, et ont la conviction qu'il faut pouvoir faire mieux que les camarades pour espérer une reconnaissance de leur valeur. En nous appuyant sur la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura, il est essentiel de préciser que la perception de l'enfant sur ses capacités est subjectif et n'est pas forcément à l'image de la réalité (Bandura, 1986; Bouffard, et al., 2003). De ce fait il semble pertinent de faire preuve de vigilance pour à ne pas laisser s'ancrer chez les enfants une perception dévalorisée de leurs compétences. Le risque étant que la relation anxiété/ performance s'accroît tout le long du cursus scolaire.

Tous les élèves peuvent être victimes d'anxiété de performance. En effet, les enfants les plus en difficultés estimeront ne jamais pouvoir réussir car ils en n'ont pas les moyens, tandis que ceux ayant plus de facilités présenteront cette peur de ne pas maintenir leur bons résultats

> Comment se manifeste l'anxiété de performance ?

L'anxiété de performance se manifeste à quatre niveaux : au niveau des pensées, des émotions (la honte, la peur d'être ridicule en échouant, etc.), sur le plan comportemental (opposition, concentration difficile, surinvestissement, évitement...) et physiologique (bouffée de chaleur, maux de ventre, etc.). Les enfants victimes d'anxiété de performance peuvent être pris de panique lors qu'ils sont confrontés à une situation inquiétante, faire preuve de perfectionnisme excessif (il ne tolère aucune erreur), ont une

peur d'échouer et ont une estime de soi qui se trouve impactée (« *je suis nul, je vais tout rater* »). Un enfant victime d'anxiété de performance aura tendance à se laisser submerger de pensées irrationnelles, en imaginant des scénarios catastrophes : « *si j'échoue je vais perdre mes amis* » « *je vais redoubler mon année* », etc.

> Quelles sont les causes de l'anxiété de performance ?

Sans le vouloir, les parents peuvent favoriser l'anxiété de performance. En effet, inquiets pour l'avenir de leurs enfants, ils portent une attention particulière aux résultats scolaires. Qui n'a pas entendu lors de sa scolarité les fameuses questions type : « *Tu as eu combien ?* », « *Tu as reçu ta note ?* », ... En 2009, l'institut CSA (consumer science and analytics) a réalisé un sondage auprès de 655 parents d'élèves, afin de recueillir leur perception du stress à l'école : 52% d'en eux ont avoué qu'ils étaient eux-même stressés par la réussite scolaire de leur enfant. Ainsi, les élèves qui n'ont pas forcément cette anxiété de performance sont susceptibles de ressentir une pression engendrée par un besoin de réussir à tout prix pour ne pas se sentir jugé ou décevoir. « *Au moment où il fait son exercice, le jeune enfant, lui, n'a pas cette angoisse de la performance* » précise Christine Klein « *il fait ce qu'il a à faire, c'est tout. C'est le jugement qu'on porte sur lui qui engendre l'anxiété.* »¹¹ Une étude réalisée par Lowe et al (cité par Bouffart et al, 2015) va en ce sens en affirmant que les enfants les plus à même de développer de l'anxiété aux test sont ceux pour qui réussir est essentiel pour s'assurer la bonne opinion et le soutien de ses parents. Nous pouvons aussi évoquer cette impression de réussir pour ne pas être comparé au voisin : « *et ton camarade, il a eu combien ?* ». Ainsi la notation peut être source de compétition et de classement et donc concourir à générer de l'anxiété.

Au sein du livre « évaluer sans dévaluer » (2021), De Vecchi souligne également la place de la note comme étant un facteur d'anxiété de performance. En effet, l'envie d'obtenir une bonne note encourage l'enfant à apprendre pour performer. Même si cela peut-être favorable à la motivation, cette obsession de la bonne note est également susceptible d'engendrer de l'anxiété. Les élèves peuvent alors se mettre une pression concernant leurs résultats scolaires. Considérant cela, la note chiffrée qui semblaient contre-productive, et était susceptible d'être une cause de résignation et de jugement a été

¹¹ Klein, C (2019). *Mon p'tit cahier-No stress*. Solar éditions

abandonnée dans la majorité des établissements scolaires du premier degré. Celle-ci semblait être davantage une indication de classement qu'un véritable outil de repérage des acquis. Néanmoins cela continue de faire débat car certains professionnels affirment que supprimer les notes serait évincer du système scolaire une mesure de compétence. Je peux appuyer cela par une discussion informelle que j'ai eu l'opportunité d'avoir avec un professeur de CM2. En effet, celui-ci m'a affirmé continuer à utiliser la note chiffrée sous forme de « score », il entendait que cela pouvait être source d'anxiété mais « *la supprimer au CM2 serait empêcher les enfants d'être préparés à la 6ème où ils seront confrontés à la notation.* »

Pour terminer, nous pouvons évoquer l'idée selon laquelle l'anxiété serait plus forte selon la discipline qui est au coeur de l'apprentissage. Selon Marsh (au travers une étude australienne réalisée avec Seeshing Yeung en 1988, cité par Viau en 1995), certaines matières seraient susceptibles d'être davantage un facteur d'anxiété de performance (ex : les mathématiques ou le français).

3.2 Conséquences de l'anxiété sur la performance :

Il est bon de nuancer ce qui a été avancé antérieurement. En effet, le stress n'est pas forcément « mauvais ». Il est même nécessaire car il permet aux individus de repérer le danger afin de se préparer à y être confronter (IUSMM, 2016). Le stress fait partie du développement habituel des enfants et peut être bénéfique en situation scolaire, et notamment dans un contexte d'évaluation : il permet à l'individu d'être en alerte, de se motiver, de se dépasser...

La place des test à l'école ne cesse de faire débat : alors que certains (comme Seyle) pensent qu'ils stimulent un stress positif qui permet l'activation du système nerveux autonome et génère donc l'énergie nécessaire pour faire face à une épreuve, d'autres contredisent cela en affirmant que le stress qu'engendre un examen provoque un déséquilibre.

L'anxiété de performance se place sur un continuum d'intensité et n'est pas toujours néfaste. En effet une anxiété modérée qui se manifeste face à un examen peut être profitable pour réussir (en permettant à l'enfant de se mobiliser pour bien préparer la

situation à venir). Néanmoins ce stress doit pouvoir disparaître une fois la situation évaluative passée. Si cette tension perdure et se transforme en anxiété alors elle ne sera plus d'aucune aide. Au contraire cette émotion sera alors susceptible d'affecter la scolarité de l'enfant en nuisant à sa capacité d'accomplir les tâches correctement, et donc à performer.

Selon la loi de Yerkes-Dodson (1908), l'impact du stress sur la performance peut se traduire par une courbe. Cette loi avance l'idée que le rendement augmente avec l'excitation physiologique ou mentale, mais seulement jusqu'à un certain point. Il existe donc une relation entre la performance cognitive et le niveau d'éveil.

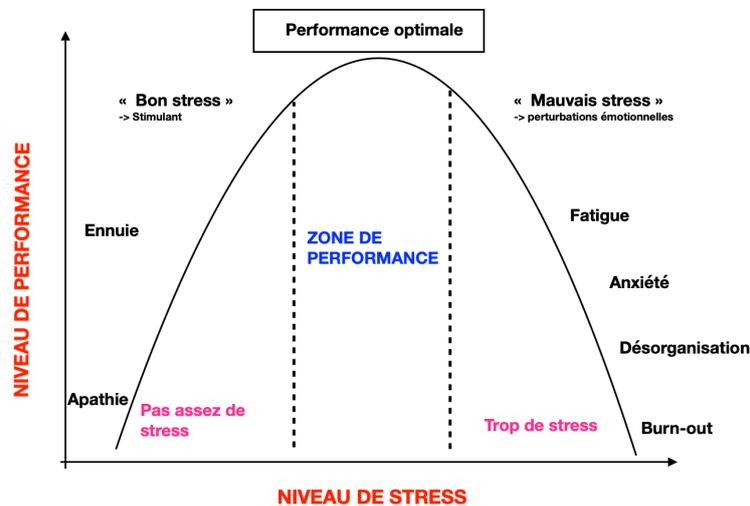


Fig.4 Impact du stress : courbe de Yerkes et Dodson (1908)

En nous appuyant sur la représentation la relation stress/performance ci-dessus, nous pouvons remarquer que l'évaluation peut engendrer un « bon stress » qui se veut stimulant. En effet, certains élèves vont percevoir le test comme étant un défi, un moyen d'apprendre pour s'améliorer. Ainsi, un élève soucieux de réussir sera davantage vigilant et travaillera en conséquence afin de performer. Néanmoins, il est nécessaire que cette anxiété situationnelle ne s'amplifie pas. Cela pourrait être susceptible d'impacter le bien-être, les apprentissages et la vie scolaire des enfants.

Rolland Viau (1995) avance que dans une classe ordinaire, au moins deux personnes sont susceptibles d'échouer à cause du stress. En effet, cette émotion

désagréable peut se manifester lors du processus d'apprentissages et ainsi en impacter les différentes étapes :

- Lors de la captation de l'information : un enfant anxieux se concentrera davantage sur les facteurs anxiogènes plus que sur le savoir à assimiler.
- Dans le cadre du traitement de l'information : l'enfant qui doutera de ses capacités cherchera à tout mémoriser et aura donc du mal à structurer et organiser les informations.
- Lors de la restitution : l'anxiété entraînera alors des réactions physiologiques/psychologiques/comportementales et la performance sera alors être impactée.

Prévenir l'anxiété de performance est donc essentiel pour éviter d'éventuelles conséquences négatives. Sonia Lupin a expliqué lors d'une prise de parole sur une radio Canadienne qu'un enfant qui subit de l'anxiété de performance est un enfant qui surestime le danger, alors qu'il sous-estime ses capacités. L'élève anxieux qui pense ne pas pouvoir réussir ne trouvera pas d'intérêt à s'investir dans les apprentissages. Il sera moins ambitieux et donc moins motivé. De plus, l'élève, soumis à la pression évaluative perdra ses moyens et se retrouvera paralysé par le stress. De ce fait, il aura des difficultés à performer à l'image de ses réelles capacités.

3.3 La place du professeur des écoles

Comment bien évaluer ?

Dans le cadre de la vie scolaire, il est nécessaire que l'évaluation ne soit pas synonyme de peur et d'anxiété. Pourtant, nous avons vu lors ce travail de recherches théoriques que les situations évaluatives pouvaient concourir à rendre les enfants anxieux. Cela est important à considérer car cette pression liée au test peut impacter le bien être des enfants, leur envie d'apprendre et donc de se saisir des différents apprentissages. Ainsi, il semble essentiel que le professeur des écoles (qui s'engage à favoriser la réussite de ses élèves selon le référentiel de compétences professionnelles) oeuvre à instaurer un climat de confiance. Le but étant de faire de l'école un endroit sécurisant et bienveillant où l'enfant n'aura pas peur d'apprendre, d'essayer, et ainsi de progresser sans avoir peur de se

tromper. Dans le cadre de sa pratique, et dans le sens d'une école bienveillante et exigeante, le praticien expert des apprentissages doit alors pouvoir réfléchir à la manière d'évaluer efficacement les progrès et les acquisitions des élèves, en ayant le souci d'être vigilant à leur comportement et émotions. D'autant plus que les émotions font partie intégrante des expériences d'apprentissage.

Il semble alors nécessaire de dédramatiser la situation évaluative. En effet, lors d'une colloque annuelle du MCLCM (mouvement contre la constante macabre), Jean-Michel Blanquer a évoqué la place de l'évaluation à l'école et la nécessité qu'elle ne soit plus source d'inquiétude : « *On veut que l'école amène tous les enfants à la réussite et nous devons dédramatiser l'évaluation pour créer progressivement les conditions d'une évaluation positive* ». Il ne faut pas oublier qu'évaluer les enfant ce n'est pas les juger, mais plutôt permettre de leur proposer un parcours personnalisé au regard de ses forces et faiblesses. Lors de la colloque 2021 du MCLCM qui avait pour thème « la folie de l'évaluation », André Antibii a confirmé cela en affirmant que « l'objectif principal de l'évaluation scolaire devrait être l'amélioration de la formation des élèves ».

Une des mesures qui peut être en place est de proposer davantage d'évaluations à visée formative, en évitant ainsi de faire de l'évaluation sommative la pratique dominante. En effet, celle-ci est associée à la notation et peut alors engendrer un phénomène que Antibii nomme « la constante macabre » dans son livre de 2003. Cette notion dénonce le fait que pour être crédible dans le système scolaire français, le professeur se doit d'attribuer les notes en les répartissant de façon à avoir un tiers de mauvaises notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de bonnes notes. En effet, si une classe ne recevait que des bonnes notes, l'enseignant pourrait alors être considéré comme laxiste et peu sérieux (et inversement s'il était « trop sévère »). Pour reprendre les mots de André Antibii lors de la colloque sur « la folie de l'évaluation » (2021) : « le prof est un formateur, pas un évaluateur ». Alors que la note ne dit pas réellement ce qui doit fait pour soutenir les apprentissages, le maitre/la maitresse doit pouvoir faire de l'évaluation un support afin d'aider les enfants à s'améliorer en prenant en considération leur acquis, leur besoins. Dans le cadre des évaluations formatives, l'enfant intériorisera davantage une exigence qui lui permettra de revenir sur son travail afin de le corriger. Ainsi l'enseignant pourra constater

des progrès de l'enfant, et construire progressivement un rapport positif à l'évaluation. En 2013, la Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet invitait déjà à "faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves" en privilégiant "une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible pour les familles".

Se tromper fait partie de la formation. Pourtant l'une des causes de l'anxiété peut-être la peur d'échouer. Il semble alors important de considérer le statut de l'erreur afin d'optimiser la place de l'évaluation dans nos classes. L'erreur doit être considérée comme un moyen de progresser et non pas comme une fatalité. Dans sa classe, le professeur ne doit donc pas stigmatiser l'erreur (et l'associer à un manque de travail ou d'intelligence) mais plutôt s'en servir comme un levier dans la construction des savoirs. L'erreur doit être vu comme étant un indicateur de l'activité intellectuelle des élèves. Analyser les erreurs des enfants c'est pouvoir adapter son intervention pédagogique. Le titre du livre d'Astolfi (2020) est d'ailleurs explicite : l'erreur est un outil pour enseigner. Dans sa classe, l'enseignant peut facilement mettre en oeuvre les moyens de dédramatiser l'erreur, pour au contraire la valoriser. Par exemple, il peut se montrer encourageant et expliciter aux enfant que ce n'est pas grave, que c'est en faisant des erreurs que l'on apprend. Permettre à l'erreur d'avoir un statut positif encouragera l'enfant à ne plus en avoir peur et modifiera ainsi la manière dont il vivra l'évaluation. De plus, permettre aux élèves de verbaliser leurs erreurs leur permet d'en prendre conscience. L'erreur devient alors constructive une fois que l'enfant aura appris à la repérer, la comprendre et ainsi la rectifier.

La bienveillance est primordiale dans notre profession : lorsque l'on se sent accepté et en confiance, le stress est moindre. Un regard positif porté par l'enseignant peut diminuer le risque d'anxiété et permettre à l'enfant de performer. On parlera de l'effet Pygmalion (ou effet Rosenthal & Jacobson), qui démontre le pouvoir du psychologique sur les individus. En effet, si le professeur croit en ses élèves et en leur potentiel, ils sont alors susceptible de progresser, porté par les encouragement de leur maitre/maitresse. Pour éviter le développement de l'anxiété de performance, le professeur peut rassurer l'enfant en différenciant le travail, lui rendant accessible. Ainsi l'enseignant prouve à l'enfant qu'il lui fait confiance pour progresser à son rythme afin d'attendre un résultat cible.

CHAPITRE II : Phase exploratoire

I / Problématisation :

1.1 Questionnements

En parcourant les ouvrages et les diverses études, j'ai aisément constaté que l'anxiété, ce fameux « mal du siècle » a fait l'objet de diverses recherches. Ainsi, la théorie m'a permis de comprendre la définition de cette émotion tout en faisant le lien avec le contexte scolaire. J'ai également pu considérer les concepts clés qui s'y rattachaient.

Néanmoins la majorité des études menées avait pour objectif l'analyse du stress chez les adultes ou les adolescents. Il est assez rare de trouver l'étude du stress chez les enfants. Pourtant, cela semble être sujet de préoccupation : « 10 % à 20% des élèves du primaire ont un niveau d'anxiété élevé »¹². De plus, nous l'avons vu, il est important de prévenir de l'anxiété chez le jeune public afin que celui-ci ne s'ancre pas durablement en engendrant de graves conséquences sur le long terme. Si nous pouvions identifier les facteurs principaux menant au stress scolaire chez les élèves du primaire, nous pourrions peut-être trouver les moyens de l'atténuer. S'intéresser aux émotions et aux sentiments des élèves est pour moi essentiel pour comprendre l'impact sur le processus d'apprentissage et de réussite scolaire. Ainsi, mes recherches m'ont conduite à avoir le questionnaire suivant : est-ce que l'école est réellement pourvoyeuse de stress ? Comment cela se manifeste-t-il dans les apprentissages et au sein de la vie scolaire ?

À la lumière de mes lectures, j'ai constaté que l'évaluation pouvait être un facteur déclencheur d'anxiété. Ainsi, ma problématique de recherche a pu se préciser afin de considérer la place des situations évaluatives dans l'apparition de l'anxiété chez l'élève : Comment les enfants perçoivent-ils réellement les évaluations ? Cela peut-il réellement être facteur de stress ? Quels risques cela peut-il amener ?

L'enjeu de ma recherche sera donc de mieux comprendre l'anxiété de performance chez les élèves : Qu'est-ce que l'anxiété de performance ? Dans quelles mesures celle-ci se

¹² Mychailyszyn, M., Beidas, R., Benjamin, C., Edmunds, J. Podell, J., Cohen, J., & Kendall, Ph. (2011). Assessing and Treating Child Anxiety in Schools. *Psychology in the Schools*, 48, 3, 223-231

manifeste t-elle et quels en sont les impacts ? Pourquoi les enfants peuvent-ils en souffrir ? Comment déjouer le stress à l'école et retrouver le plaisir d'apprendre ? Quelles sont les émotions liées à l'anxiété de performance ? Cette réflexion m'amène à me demander quels gestes professionnels et quelles pédagogies l'enseignant peut-il mettre en place pour aider à gérer sur le long terme ce sentiment qui peut empêcher les élèves de progresser. Comment améliorer les aspects cognitifs, émotionnels et comportementaux des élèves qui souffrent d'anxiété ?

L'objectif principal de ce mémoire sera donc de pouvoir être une source d'information pour les professionnels de l'éducation, afin qu'ils puissent agir efficacement (et si possible en amont) contre l'anxiété de performance provoquée par les évaluations.

1.2 Problématique

De ces différents points de questionnement découle alors la problématique suivante : « **Dans quelles mesures l'anxiété face à l'évaluation peut avoir des impacts sur la performance scolaire des élèves ?** »

1.3 Hypothèses retenues

En accord avec Lazzarus (2010) qui affirme que l'anxiété se manifeste quand l'enfant est confronté à une situation telle que la passation d'un examen ou la confrontation aux résultats, nous vérifierons l'hypothèse qui avance que **savoir qu'il sont notés engendre de l'anxiété chez les enfants et diminue donc leur chance de réussir**. Je peux également avancer que cette première hypothèse découle d'un questionnement qui a émergé en classe. En effet, lors de l'annonce d'un exercice la classe s'est agitée et la première réaction des enfants a été de demander si c'était noté.

En accord avec March et Seeshing Yeung (qui ont mené une recherche en Australie)¹³, nous tenterons de vérifier l'hypothèse, chez des élèves français, selon laquelle **certaines matières fondamentales (telles que le français ou les maths) sont plus**

¹³ Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1996). The Distinctiveness of Affects in Specific School Subjects : An Application of Confirmatory Factor Analysis With the National Educational Longitudinal Study of 1988. *American Educational Research Journal*, 33(3), 665-689. <https://doi.org/10.3102/00028312033003665>

susceptibles de déclencher de l'anxiété que d'autres (comme par exemple l'éducation physique et sportive).

En lien avec les différentes réformes autour de la notes chiffrée et sa place à l'école primaire, nous considérerons si **celle-ci engendre réellement de l'anxiété et est donc susceptible d'impacter la réussite des enfants**. Confronter le taux d'anxiété de deux classes étant notées différemment : avec chiffres et sans chiffres, semble importante.

II / Méthodologie de recueil de données

2.1 L'outil de mesure utilisé :

La première prise d'informations s'est réalisée grâce à la littérature. Pour enrichir ma recherche, croiser les apports théoriques à une étude exploratoire sur le terrain m'a semblé essentiel. Dans le cadre de ma recherche empirique, j'ai donc fait le choix de me servir de l'outil privilégié qu'est le questionnaire fermé (c'est-à-dire que les questions ainsi que les propositions ont été fixées à l'avance pour permettre aux enfants de prendre la meilleure décision selon eux.) Cela dans le but d'éclairer, comprendre, et évaluer mon sujet tout en croisant les différentes mesures recueillies.

Pour construire mon outil de mesure (cf annexe 1) je me suis inspirée du « Children's Test Anxiety Scale (CTAS) » de Wren et Benson (2004)¹⁴. Ce test a été mis en place aux États-Unis. Le but étant de faire suite à la multiplication des examens destinés aux enfants d'âge scolaire. Le CTAS est un outil de mesure très intéressant à considérer. En effet, il est destiné à un jeune public dans un contexte où l'ensemble des questionnaires existants visent le public adulte. Le but du Children's Test Anxiety Scale est de mesurer l'anxiété éprouvée par les élèves lors qu'ils sont confrontés à l'évaluation.

*Ce test a une assez bonne fiabilité et surtout, il a été l'objet d'études de corrélation entre les scores obtenus au TASC (the Test Anxiety Scale for Children) et les résultats scolaires ainsi que des tests de performance.*¹⁵

¹⁴ Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children : Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & ; Coping*, 17(3), 227-240. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>

¹⁵ Jalenques, I., Lachal, C., & Coudert, A. (1997). *Les états anxieux de l'enfant*. Editions Masson.

Ayant la volonté d'estimer le degré d'anxiété éprouvé par les enfants, j'ai fait le choix d'utiliser (en adaptant) cet outil de mesure afin de le rendre accessible aux classes choisies pour mon étude.

Le test a tout d'abord été traduit (de l'Anglais vers le Français). Le questionnaire étant assez conséquent (une échelle de 50 items initialement : 23 thoughts, 14 autonomic reactions, and 13 off-task behavior) j'ai jugé préférable de fournir aux enfants une version allégée afin qu'il soit complété plus facilement et rapidement par les élèves ciblés.

Il a été examiné qu'il existait des relations réciproques entre l'anxiété générale et ses trois composantes. Le but de cet outil de mesure est donc d'estimer quantitativement l'anxiété générale des enfants en situation de test, en lien avec ses différentes dimensions.

Le questionnaire se compose donc de 27 questions, organisées en trois dimensions :

► Les pensées (ou les soucis), « **thoughts** » : 10 questions

Exemple : « *Lorsque je passe une évaluation ... j'ai peur que les autres se moquent de moi si je rate* »

► Les comportements « **off-task behaviours** » : 8 questions

Exemple : « *Lorsque je passe une évaluation ... je regarde toujours l'heure.* »

► Les réactions physiologiques « **automatic reactions** » : 9 questions.

Exemple : « *Lorsque je passe une évaluation ... j'ai mal au ventre.* »

La méthode de Likert a été choisie comme étant le format de réponse. Les enfants ont 4 options correspondantes à différents degrés qui expriment l'accord ou le désaccord :

- **Toujours** : associé à un score de 4 points
- **Souvent** : 3 points
- **Parfois** : 2 points
- **Jamais** : 1 point

Ainsi, plus le nombre de points obtenus est élevé (maximum = 108 points) plus l'anxiété semble être présente. Au contraire, moins le score est élevé (minimum = 27 points), moins il y a d'anxiété.

2.2 Population

Mon étude a été menée dans 2 classes de cycle 3 (niveau CM2).

	Filles	Garçons	Total
CM2 (classe Baudelet)	12	9	21
CM2 (classe Gaultier)	14	12	26
Total	26	21	47

Tableau 1 - Répartition de la population ayant participé à l'étude

Les noms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat.

La classe de CM2 (classe Baudelet) est la classe qui a servi à répondre à la majorité de mes hypothèses. Les enfants ont eu la possibilité de passer 3 fois le questionnaire à différents moments de l'année scolaire (cf 2.4 partie calendrier). Les élèves de cette classe ont l'habitude d'obtenir une note chiffrée à chaque évaluation : un score. Cela est un choix du titulaire de la classe qui souhaite pouvoir préparer sa classe au collège, où ils seront confrontés aux notes sur 10 ou sur 20.

Dans un deuxième temps, il m'a semblait pertinent de faire passer un questionnaire à une deuxième classe de CM2 (classe Gaultier), afin de croiser les résultats concernant le système de notation utilisée et ses impacts. Cela fut très enrichissant car, contrairement au CM2 (classe Baudelet), les enfants ne connaissent pas la notation chiffrée. La professeure des écoles préfèrent les appréciations littérales qui accompagnent un code couleur. La validation des compétences rappelle ainsi le fameux feu tricolore : le vert (acquis) signifie que tout est juste et que l'enfant peut continuer d'avancer, le orange (à renforcer), le jaune (à consolider) ainsi que le rouge (non acquis) fait comprendre à l'enfant qu'il réussit presque l'exercice mais qu'il a besoin de « freiner » ou de « s'arrêter » pour reprendre certains éléments et ainsi progresser vers la réussite de l'exercice.

2.3 Passation du questionnaire

Avant de faire passer les questionnaires, il semblait important d'échanger avec les enfants. En effet, nous avons pris un temps collectif afin que les enfants s'habituent à exprimer leur ressentis, leur émotions face au sujet abordé : l'anxiété face aux évaluations.

« *Qu'est-ce qu'une évaluation selon toi ?* », « *À quoi ça sert ?* », « *Que se passe-t-il si vous avez une bonne/mauvaise note ?* », « *Que ressentez-vous ?* », etc.

Ces temps d'échange sous forme d'entretiens semi-directifs ont facilité l'expression et le recueil des représentations des enfants, tout en restant centré sur l'objectif de la recherche. Les caractéristiques de l'entretien reposent sur une faible directivité du chercheur. À la différence du questionnaire, il y a un contact direct entre la personne qui questionne et les interviewés, c'est « un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Quivy & Van Campenhout, 2006)

Lors du premier passage du questionnaire, il a été important de lire l'introduction présent sur l'en-tête ensemble à voix haute, ainsi que les différents items afin de permettre la bonne explication des consignes et donc la bonne compréhension. Les enfants ont ensuite pu remplir le questionnaire seul, même si l'enseignant restait à disposition pour accompagner individuellement les élèves.

Afin de me permettre de faire le lien avec les résultats du livret scolaire unique tout en préservant l'anonymat des enfants, un numéro a été attribué en fonction de l'ordre alphabétique de la liste nominative des élèves.

2.4 Difficultés rencontrées et ajustements

Pour mener à bien mon travail exploratoire, il est nécessaire de préciser que mon recueil de données a demandé quelques ajustements en raison de difficultés, qui sont apparus au fil de ma recherche (et ce, sur mes deux années d'étude).

Étant professeure contractuelle alternante durant cette année de M2, j'ai l'opportunité d'enseigner dans une classe de petite section. Dans le cadre de mon travail de

recherche, cela m'a beaucoup inquiétée et questionnée. En effet, ma problématique n'était pas vraiment adaptée à ce jeune public. Étant très intéressée et impliquée dans mes recherches et souhaitant réellement travailler autour de l'anxiété chez les élèves (notamment celle se manifestant face à l'évaluation scolaire), il m'a fallu m'organiser et trouver des solutions. Dans le cadre d'un stage massé, j'ai eu l'opportunité d'intervenir dans une classe de CM2. Cela fut une grande opportunité pour l'avancée de ma recherche. En effet, il m'a été possible d'échanger avec les enfants, de les comprendre, d'autant plus que j'ai eu la chance de mettre en place une évaluation. J'ai ainsi pu faire passer mon premier questionnaire lors de ce stage. Néanmoins, une des limites qui s'est présentée est la durée de cette expérience professionnelle. Deux semaines fut assez courtes pour acquérir les connaissances les plus exhaustives possibles. De plus, l'avancée de mon travail a fait émerger des besoins qui ont nécessité d'approfondir mon recueil de données. Toutefois, cette limite de temps fut rapidement mise de côté. En effet, mon lieu de stage massé étant situé juste à côté de l'école où j'effectue mon stage filé, il m'a été facilement possible d'intervenir dans la classe de CM2 dès que j'en avais le besoin (avec l'accord du titulaire qui a été bienveillant, compréhensif et m'a permis de réaliser ma recherche en dépassant cette difficulté). De plus, dans l'objectif de vérifier l'hypothèse stipulant que la note chiffrée était susceptible d'engendrer de l'anxiété il m'a fallu comparer avec des élèves n'ayant pas l'habitude d'être notée. Ainsi j'ai eu la chance d'entrer en contact avec une professeure des écoles, par le biais de mon réseau professionnel, qui a bien voulu que j'intervienne auprès de ses élèves.

Une autre difficulté que je souhaiterais aborder est le contenu initial du questionnaire. En effet, celui-ci semblait trop « lourd » lors du premier passage. En effet, le nombre de questions et la complexité de certaines ont rendu la passation complexe pour les enfants. En effet, il a été relevé de l'inattention et de la fatigue chez les élèves qui répondaient rapidement sans réellement prendre en compte l'item, notamment lorsqu'ils arrivaient à la fin du questionnaire. Ainsi, il a été judicieux d'alléger le questionnaire, en supprimant les items complexes ou répétitifs, tout en continuant à m'appuyer sur la version de Wren & Benson (2004).

2.5 Le calendrier

Les deux premières passations de questionnaire se sont déroulées en période 2, en pleine période des évaluations de fin de semestre. Ainsi, il m'a été facile de présenter mon questionnaire juste avant un exercice puis une restitution de connaissances en français. Il a été difficile de respecter mon agenda prévisionnel. N'ayant pas la possibilité de mener mon enquête dans ma classe de maternelle, il m'a fallu m'adapter et m'organiser avec les titulaires des classes que je voulais mettre au coeur de mon enquête. Ainsi 2 semaines ont séparées les deux premières passations de questionnaire.

Dans l'objectif de vérifier une hypothèse qui a émergé au fil de mes lectures, j'ai ensuite souhaité pouvoir refaire passer mon questionnaire ultérieurement durant la période 5 (soit environ 5 mois après les deux premières passations). L'objectif étant d'estimer le degré d'anxiété de la classe juste avant un défi noté en éducation physique et sportive. Cela dans le but de croiser les différents scores d'anxiété selon la matière mise au coeur de l'évaluation.

Dans un dernier temps, il m'a semblé pertinent de proposer mon questionnaire à une classe n'utilisant pas la notation chiffrée. Cela s'est également déroulé en période 5.

III / Analyse des résultats

Les logiciels de statistiques utilisés qui ont permis l'analyse des données ci-dessous sont JAMOVI version 2.3.3.0 et PSPP version 1.4.1-2.

3.1 Analyse descriptive

> Contexte et aspect général

Mon étude comporte 47 sujets ($N = 47$) sur deux groupes classes, dont l'âge moyen est de 10 ans et 8 mois (10.70) pour un écart type de 0.327 soit 4 mois.

Fréquences de CLASSE

Modalités	Quantités	% du Total	% cumulés
Classe Baudalet	21	44.7 %	44.7 %
Classe Gaultier	26	55.3 %	100.0 %

La répartition montre une supériorité numérique des filles (26 filles et 21 garçons) :

Modalités	Quantités	% du Total	% cumulés
garçon	21	44.7 %	44.7 %
filles	26	55.3 %	100.0 %

> Dimensions de l'anxiété

Afin de considérer le taux d'anxiété général des enfants en situation d'évaluation nous avons calculé les 3 dimensions de l'anxiété indépendamment grâce au CTAS (Children's Test Anxiety Scale) : les pensées, les comportements, et les réactions physiologiques. Et ce, les deux classes confondues. Il faut remarquer qu'un élève n'a pas répondu à l'une des questions portant sur les réactions physiologiques.

Il est à rappeler que le score général maximum d'anxiété pouvant être obtenu au questionnaire est de 108 points et le score minimum est de 27 points. Concernant les pensées, le score maximum est de 40 points et le score minimum est de 10 points. Pour la dimension comportement le score maximum pouvant être obtenu est de 32 points et le score minimum est de 8 points. Au niveau de la dimension « automatic reaction », le maximum est de 36 points et le minimum 9 points.

* Estimation du score général d'anxiété perçue avant une évaluation (3 composantes confondues) :

	N	Manquant	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
STAS_evafr_general_adap	46	1	61.00	62.00	14.323	28.00	87.00

Ici, nous remarquons que la moyenne générale concernant le score d'anxiété recueilli au CTAS dans les deux classes est de 61 points avec un écart type de 14.323. Le minimum obtenu étant de 28 points et le maximum 87 points.

* Estimation du score d'anxiété selon ses trois composantes :

	N	Manquant	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
STAS_evafr_pensee_adap	47	0	25.87	25.00	6.526	11.00	37.00
STAS_evafr_cpt_adap	47	0	16.77	17.00	5.378	8.00	29.00
STAS_evafr_reaction_adap	46	1	18.43	19.00	5.898	9.00	32.00

La moyenne pour la dimension « pensées » est de 25.87 points pour un écart type de 6.526. Le minimum est 11 points pour un maximum de 37 points.

La moyenne pour la dimension « comportement » est de 16.77 points pour un écart type de 5.378. Le minimum est 8 points pour un maximum de 29 points.

La moyenne des « réactions physiologiques » est de 18.43 points pour un écart type de 5.898. Le minimum est 9 points pour un maximum de 32 points.

Nous pouvons constater que la composante dominante de l'anxiété, qui se manifeste face à l'évaluation est donc celle des pensées / des soucis.

> Niveau scolaire des élèves

Afin de faire le lien entre le taux d'anxiété et la performance scolaire des enfants, il semble important de porter attention à leur niveau. Pour cela on a transformé les résultats en scores pour avoir une variation par élève et donc un niveau.

* Niveau général des enfants selon leur livret scolaire unique :

	N	Manquant	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
LSU_C3	45	2	44.36	45.00	7.505	28.00	58.00

Étant donnée qu'un élève est asthmatique, il dispose d'une dispense pour l'éducation physique et sportive. De plus les nombreuses absences empêchent l'évaluation de toutes les compétences d'un autre enfant. De ce fait le nombre n'est pas de 47 concernant la variable LSU_C3 mais de N = 45. Nous voyons donc que la moyenne est de 44.36, avec un écart type de 7.505. Le maximum est de 58 avec un minimum de 28.

* Moyenne du niveau des élèves en français (selon leur livret scolaire unique) :

La discipline au coeur de l'évaluation proposée pour les besoins de cette étude étant le français, il semble nécessaire de considérer le niveau d'acquisition des enfants dans cette matière. La moyenne pour N = 47 est donc de 11.04 avec un écart type de 3.155. Le maximum étant 16 avec un minimum de 5.

	N	Manquant	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
LSU_C3_fr	47	0	11.04	11.00	3.155	5.00	16.00

* Médiane : niveau des enfants dans un domaine d'apprentissage : étude de la langue.

Le sujet étant un exercice de grammaire, regardons précisément le domaine de compétence « étude de la langue ». La moyenne des deux classes est de 2.51, avec un écart type de 0.975. Le maximum est de 4 pour un minimum de 1. En sachant que 4 équivaut à une compétence « dépassée », et 1 une compétence « non atteinte ».

	N	Manquant	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
LSU_C3_fr_etu	47	0	2.51	2	0.975	1	4

3.2 Test des hypothèses

Le risque maximal d'interprétation consentie étant de 5% en sciences humaines et sociales, je ne regarderai que les seuils de décisions inférieurs à 0.050 points ($p < .05$). Au-delà de ce résultat, nous pouvons penser que la probabilité des différences de moyennes soient dues au hasard et est donc trop élevée pour que le résultat soit significatif.

Dans le cadre des deux premières hypothèses nous nous intéresserons aux CM2 de la classe Baudalet (N=21). L'âge moyen étant de 10 ans pour un écart type de 0.384. Étant mon lieu de stage, les élèves ont ainsi pu passer le questionnaire à différents moments (3 fois), afin de comparer les scores et ainsi affirmer ou infirmer certaines hypothèse déclinées ci-dessous :

3.2.1 Première hypothèse : Savoir qu'il y a une évaluation notée entraine de l'anxiété chez les enfants et diminue donc leur chance de réussir.

> *Existe-t-il une différence entre les deux taux d'anxiété ?*

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons avoir besoin dans un premier temps de considérer deux variables qui sont : le score du questionnaire à l'annonce d'un exercice d'entraînement, et le score du questionnaire face au même exercice, mais présenté non plus comme un entraînement mais comme une évaluation (2 passations du questionnaires). Les variables étant des mesures ordinales, et les sujets étant les mêmes nous utiliserons le test t de student sur données appariées.

On se demande donc si le taux d'anxiété augmente une fois qu'on aura annoncé l'exercice non plus comme étant un entraînement mais plutôt comme une évaluation.

Voici les hypothèses mises en jeux :

> L'hypothèse nulle H0 : Le score moyen d'anxiété obtenu grâce au questionnaire reste constant une fois l'exercice étant annoncé comme une évaluation et non plus comme un entraînement.

> L'hypothèse alternative H1 : Le score moyen d'anxiété face à l'évaluation est différent du score moyen face à l'entraînement.

1) Test de normalité :

Test de normalité (Shapiro-Wilk)				
			W	p
Avant exo	-	Avant éval	0.967	0.660

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

La p-value est supérieur à 0,05 (0.660) : la distribution suit la loi normale. La normalité des différences est alors acceptée. Nous pouvons procéder au test t de student.

2) Test t pour échantillons appariés :

Test t pour échantillons appariés					
			Statistique	ddl	p
Avant exo	Avant éval	t de Student	-4.21	20.0	<.001
		W de Wilcoxon	24.0		0.002

La p-value est inférieure à 0,05 (p. <.001). Le test de Student apparié met donc en évidence une différence statistiquement significative entre les deux moyennes.

3) Résultats :

Ainsi nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle H0 en faveur de l'hypothèse alternative H1 qui avance qu'il existe une différence entre le niveau d'anxiété face à l'exercice d'entraînement et le niveau d'anxiété face à l'évaluation. Étant donné que la

moyenne d' « avant exo » (56.6) est inférieure à la valeur moyenne « avant éval » (66.7) de notre expérimentation, on peut avancer qu'il existe une évolution positive à l'envers (mesure 1 < mesure 2) . Les enfants semblent donc plus anxieux à l'annonce d'une évaluation.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Avant exo	21	56.6	56	8.41	1.83
Avant éval	21	66.7	67	10.88	2.37

> *Existe-t-il un lien entre le taux d'anxiété et le degré de réussite des enfants ?*

Dans un deuxième temps, faisons le lien avec la performance des enfants. Nous considérons deux variables qui sont : la note moyenne obtenue par les enfants à l'exercice et la note moyenne obtenue à ce même exercice une fois celui-ci présenté comme étant une évaluation.

1) Test de normalité :

Test de normalité (Shapiro-Wilk)

	W	p
Score exo - score éval	0.833	0.002

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

Nous constatons que la p-value est faible ($p < 0.002$). Cela suggère donc une violation de la condition de normalité.

Puisque la normalité des distributions n'est pas vérifiée, nous sommes conduit à réaliser un test non paramétrique. Notamment celui de Wilcoxon-Mann-Whitney. Il est vrai que les test non-paramétriques sont moins puissants que les tests paramétriques, néanmoins nous disposons tout de même d'outils afin de résoudre ce problème de comparaison de moyennes.

2) Test t pour échantillons appariés (test de Wilcoxon) et ses résultats :

Test t pour échantillons appariés			Statistique	ddl	p
Score exo	score éval	t de Student	7.52	20.0	<.001
		W de Wilcoxon	153 ^a		<.001

^a 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Ici nous voyons que la valeur p est plus petite que 0.05 ($p < 0.001$). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle (H_0 : aucune différence). Ainsi, en considérant l'hypothèse alternative, nous pouvons avancer qu'il existe une différence entre les deux mesures, induite par un changement de paramètres (Mesure 1 > mesure 2). De ce fait, nous constatons que la moyenne des enfants à l'exercice (7.71) diminue une fois qu'il est présenté comme étant évalué (6.19).

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Score exo	21	7.71	8	1.68	0.366
score éval	21	6.19	6	2.20	0.481

Nous pouvons donc interpréter un lien entre l'augmentation du degrés d'anxiété des enfants et la baisse des résultats obtenues entre l'exercice et l'évaluation.

3.2.2 Deuxième hypothèse : Certaines matières fondamentales sont plus susceptibles de déclencher de l'anxiété que d'autre.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous allons utiliser les variables ordinales suivantes : le score d'anxiété avant une évaluation en français, et le score d'anxiété avant une évaluation d'éducation physique et sportive. Les sujets interrogés sont les élèves de la classe de Madame Baudalet (N = 21), à deux moments différents.

Considérons les hypothèses suivantes :

> Hypothèse nulle H0 : Le score moyen d'anxiété est constant peu importe la matière

> Hypothèse alternative H1 : Le score moyen d'anxiété face à l'évaluation de français est différent du score moyen d'anxiété face à l'évaluation d'EPS.

1) Test de normalité :

Test de normalité (Shapiro-Wilk)				
			W	p
Avant éval fr	-	avant éval eps	0.942	0.242

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition de normalité

La p-value est supérieure à 0,05 ($p = 0.242$) : la distribution suit la loi normale. La normalité des différences est alors acceptée. Nous pouvons alors réaliser le t student pour échantillons appariés.

2) Test t pour échantillon apparié : t de student

Test t pour échantillons appariés					
			statistique	ddl	p
Avant éval fr	avant éval eps	t de Student	1.94	20.0	0.066

Ici la p-value est supérieure à 0,05 ($p=0.06$). Les résultats ne sont donc pas statistiquement significatifs. Nous ne pouvons donc pas conclure ici à l'existence d'une grande différence entre les taux d'anxiété.

Il n'est donc pas possible de rejeter l'hypothèse nulle sans prendre le risque de se tromper.

3.2.3 Troisième hypothèse : *L'utilisation de la note chiffrée est davantage facteur d'anxiété.*

Afin d'affirmer ou infirmer cette hypothèse, il est nécessaire de mettre en lien la classe de Madame Baudelet avec celle de Madame Gaultier (variables nominales) (N = 47). En effet, Madame Gaultier se positionne en faveur de la suppression des notes à l'école, contrairement à Madame Baudelet qui évalue ses élèves sous forme d'une note chiffrée : un score. Nous chercherons donc à savoir si la suppression des notes chiffrées en faveur d'une validation par compétence réduit le niveau d'anxiété des élève face aux tests.

Nous utiliserons donc le test t de student sur deux échantillons indépendants.

Voici les hypothèses mises en jeu :

> Hypothèse nulle HO : Le niveau d'anxiété moyen des enfants évalués par code couleur est égal à celui des enfants évalués par une notation chiffrée.

> Hypothèses alternative HA : On remplace l'égalité par une différence. C'est à dire que le niveau d'anxiété moyen des enfants évalués par code couleur est différent du niveau d'anxiété moyen des enfants évalués par une notation chiffrée.

1) Vérification de l'homogénéité des groupes :

	F	ddl	ddl2	p
anxiété	2.12	1	45	0.153

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition d'égalité des variances

Grâce au test de Levene nous constatons que les groupes sont homogènes. La p-value est ici supérieure à 0.05 ($p = 0.153$). Nous pouvons donc nous intéresser aux résultats du t de student pour groupes indépendants.

2) Test t pour échantillons indépendants : t de student

Test t pour échantillons indépendants					
		Statistique	ddl	p	
anxiété	t de Student	2.95	45.0	0.005	d de Cohen
	t de Welch	3.05	44.7	0.004	d de Cohen

La probabilité est inférieure au seuil des 0,05 (soit $p = 0.005$). Nous rejetons donc l'hypothèse nulle qui veut qu'il n'y ait pas de différence entre les deux groupes.

3) Résultats :

Il existe donc un lien entre le système de notation utilisée et le taux d'anxiété des enfants. Lorsque l'on regarde les moyennes, cette différence nous est montrée : les enfants notés par code couleur ont une moyenne d'anxiété de 55.3 qui est inférieure à la moyenne d'anxiété des enfants notés par un score chiffré (66.7).

Statistiques descriptives des groupes						
Groupe		N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
anxiété	chiffrée	21	66.7	67.0	10.9	2.37
	Code couleur	26	55.3	58.5	14.6	2.87

> La suppression des notes chiffrées, qui entraîne donc une diminution de l'anxiété, améliore-t-elle les chances de réussite des enfants ?

Pour répondre à cela, nous comparerons le niveau moyens des deux classes en étude de la langue, grâce aux livrets scolaires uniques.

Les hypothèses en jeu sont donc les suivantes :

> Hypothèse H0 : Le niveau moyen en étude de la langue des CM2 de Madame Baudalet est équivalente au niveau moyen des élèves de Madame Gaultier.

> Hypothèse H1 : Il existe une différence entre les niveaux des deux classes de CM2.

1) Test d'homogénéité des variances :

	F	ddl	ddl2	p
compétence LSU etu	1.99	1	45	0.165

Note. Une valeur p faible suggère une violation de la condition d'égalité des variances

La valeur p obtenue après le test d'homogénéité est supérieure à 0.05 ($p=0.165$), il est donc possible de nous intéresser aux t student afin de comparer les moyennes des deux groupes.

2) Test t pour échantillon indépendant : t de student

	Statistique	ddl	p
compétence LSU etu t de Student	-0.215	45.0	0.830

La probabilité de se tromper est largement supérieur au seuil 5% de décision en sciences humaines et sociales ($p = 0.830$). Nous ne pouvons donc pas conclure à une différence significative entre les moyennes obtenues dans les deux classes. L'hypothèse nulle ne peut être rejetée sans prendre le risque de se tromper. Il est vrai qu'en regardant les moyennes obtenues au deux évaluations nous ne constatons pas une grande différence entre les deux groupes. Il est a rappelé que 1 correspond à une compétence « non atteinte », 2 une compétence « partiellement atteinte », 3 une compétence « atteinte » et 4 une compétence « dépassée ».

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
LSU_C3_fr_etu	Classe Baudalet	21	2.48	2.00	0.873	0.190
	Classe Gaultier	26	2.54	2.00	1.067	0.2093

IV / Discussion :

4.1 Discussion sur les données recueillies

Dans un premier temps, nous pouvons constater que l'analyse descriptive des résultats concernant le taux d'anxiété des enfants face à une évaluation (les deux classes confondues) fait ressortir une dominance de la dimension « pensées ». Cela confirme les propos de Ducher (2011) qui avancent que les pensées sont à l'origine de l'anxiété et déterminent les choix comportementaux. Nos émotions semblent être le fruit de nos pensées : ce sont les représentations que l'on se fait d'une situation et les scénarios anxiogènes qui nous traversent l'esprit qui nous rendent anxieux. Ainsi, il semble nécessaire d'agir sur les représentations des enfants afin de dédramatiser la place de l'évaluation et/ou atténuer la peur de l'échec.

En lien avec la première hypothèse nous avons donc constaté qu'il existe une différence significative entre le score d'anxiété obtenu avant un exercice d'entraînement et le score obtenu en amont d'une évaluation. Ainsi, en comparant les moyennes nous avons remarqué que les enfants semblent davantage anxieux lorsqu'ils sont évalués : l'évaluation est donc bien un facteur de stress comme l'indiquait Lazzarus (2010). Je pourrais appuyer cela par une observation de stage, lorsque que j'ai annoncé qu'il y allait avoir une évaluation, la classe a vivement réagi. La question qui a directement était posée par les élèves a été : « *c'est noté ?* ».

Dans le cadre d'une expérience professionnelle en qualité de professeure des écoles en CM1, j'ai eu l'opportunité de mener un enseignement de mathématiques avec mes élèves. J'ai ainsi pu proposer en fin de séquence une évaluation. Les résultats m'ont surprise et ont accentué mon questionnement et mon intérêt au regard de ma problématique de recherche. En effet, lors des moments d'exercice les élèves semblaient avoir assimilé toute les connaissances et pouvaient les restituer sans trop de difficultés (à l'oral en collectif, ou à l'écrit sur leur cahier de travail). Néanmoins, lorsque j'ai introduit l'évaluation, une atmosphère de stress s'est installée dans la classe. Lors de la correction de ce petit examen, j'ai constaté que les élèves qui avaient pourtant bon lors des entraînements avait fait pleins d'erreurs d'inattention. En s'appuyant sur les analyses statistiques réalisées dans le cadre de notre hypothèse, nous pouvons donc faire le lien entre l'anxiété et la différence qu'il existe entre les résultats obtenus (à l'entraînement, puis à l'évaluation) : la performance au

même exercice est moindre une fois que les enfants prennent conscience qu'ils sont évalués. Nous pouvons donc penser que les enfants ont tendance à moins performer sous l'effet de la pression évaluative. Néanmoins, il est nécessaire d'être vigilant et d'apporter une certaine nuance à ces résultats. En effet, 2 semaines se sont écoulés entre la passation de l'exercice et l'évaluation. Même si le sujet était le même et qu'une leçon de rappel à été réalisée, un temps s'est écoulé entre la leçon et la restitutions de connaissance (contrairement à l'exercice qui s'est réalisé durant la séance). Cela a également pu impacter la performance des enfants.

March et Seeshing Yeung, grâce à une étude réalisée sur un échantillon d'Australiens, ont avancé l'hypothèse que certaines matières seraient susceptibles d'engendrer plus d'anxiété que d'autres, comme par exemple l'étude de la langue. Notre étude, quant à elle, s'est intéressée à une classe Française de CM2. Nous avons constaté que nos résultats n'était pas significatifs. En effet, la probabilité liée au hasard étant trop élevée, nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a une différence entre les taux d'anxiété obtenues face à l'évaluation de français et face à l'évaluation d'EPS. Cela peut s'expliquer par le fait que l'EPS est une matière particulièrement anxiogène. Même si cette discipline semble être appréciée, elle est une source de stress pour beaucoup d'élèves. En effet contrairement à d'autres matières scolaire, les résultats de l'action sportive sont visibles par tous est peut donc accentuer la peur de l'échec. Nous pouvons également penser qu'une faible estime de soi et de ses capacités corporelles peut engendrer une anxiété de performance spécifique au sport. Il serait intéressant de réaliser une recherche approfondie ciblée sur l'anxiété de performance en éducation sportive. Afin de valider mon hypothèse et améliorer mon enquête, il aurait peut-être était préférable de nuancer en proposant le children's test anxiety scale en amont d'une évaluation dans une discipline différente (comme par exemple en art).

De plus, même si l'on peut considérablement observer un écart entre la moyenne des résultats de l'évaluation de français (6.19) et celle du défi sportif (8.52), celui-ci peut être induit par un autre facteur que l'anxiété (comme par exemple l'âge des enfants).

Dans un dernier temps, nous prendrons le temps de considérer la validation de la troisième hypothèse : l'utilisation de la note chiffrée est davantage facteur d'anxiété. Pour rappel, nous avons mis en comparaison deux classes utilisant deux systèmes de notation

distincts : le score chiffré (sur 10) et la validation de compétences par code couleurs (pouvant être accompagné d'une appréciation littérale). La place de la note chiffrée à l'école a et est toujours au coeur des préoccupations éducatives. Nos résultats nous amène à penser que son remplacement par une validation de compétence semble être bénéfique afin de diminuer l'anxiété de performance des enfants. Néanmoins nous approfondirons notre réflexion dans une sous-partie ultérieure afin de faire le lien avec notre pratique : Est-il vraiment préférable de supprimer la note à l'école primaire ?

Il n'est malheureusement pas possible de mettre en évidence une réelle corrélation entre le taux d'anxiété des deux groupes et leur niveau scolaire. En effet, les moyennes sont pratiquement équivalentes, ce qui pourrait supposer que le système de notation et donc l'anxiété plus ou moins présente qui en découle n'impacte pas la performance académique de l'enfant. Néanmoins il est important de préciser qu'il est possible qu'il y est un effet classe, une pédagogie différente instaurée par les professeurs des écoles. Un professeur peut noter plus ou moins sévèrement sa classe et cela biaise donc le lien que l'on pourrait faire entre l'anxiété des enfants face à l'évaluation et leur niveau scolaire. On pourrait également mettre en jeu l'avancé dans les programmes qui diffère. Pour faire évoluer positivement ma recherche, il aurait été préférable que je puisse évaluer les deux classes sur le même sujet d'évaluation afin de comparer plus objectivement les résultats.

> Limite de l'étude :

Cette partie sera consacrée à certaines limites de cette étude qui sont important à considérer. En effet, celles-ci peuvent être susceptibles de biaiser les résultats de cette enquête.

Nous pouvons évoquer le choix du questionnaire. Malgré son utilité, il est important de prendre en compte ses difficultés. Nous pouvons notamment évoquer le danger ne pas avoir un échantillon représentatif de la population. En effet, il faut être conscient que les résultats de cette enquête ne peuvent pas être généralisés à tous les élèves français du cycle 3. Cette limite ne pouvait être évitée et il est pertinent de rappeler que la passation du questionnaire dans deux classes ne permet pas vraiment l'analyse en profondeur et une réelle compréhension du phénomène. Cela nécessiterait une recherche plus conséquente qu'il serait intéressante de mener, en réalisant une mise en relation avec un échantillon de plus grande ampleur.

De plus, le questionnaire a été passé avant la réalisation d'un seul sujet : que ce soit en français (évaluation/exercice sur les adjectifs) ou en EPS (course de vitesse). Les résultats peuvent donc difficilement être généralisés à l'ensemble des évaluations de la matière. En effet, il est possible qu'un élève soit davantage stressé par un thème plutôt que par un autre. Il est également important de préciser que les réponses de l'enfant peuvent être influencées par leur état physique et mental à un moment T. Pour bénéficier de résultats plus complets, il aurait été préférable de réaliser le test sur différentes évaluations. Néanmoins cela n'était temporellement pas possible.

Ainsi, même si cette étude comporte certaines limites, elle a permis de mettre en lumière une compréhension nouvelle du phénomène d'anxiété de performance face à l'évaluation scolaire, et peut être bénéfique afin d'ouvrir à la réflexion tout en pensant notre enseignement et la façon d'envisager l'examen à l'école.

4.2 Mise en relation avec l'expérience professionnelle

Les émotions jouent un rôle important dans la réussite scolaire des enfants. En effet, l'apprentissage n'est pas seulement un processus cognitif, c'est également un processus émotionnel (Gläser-Zikuda et Mayring 2004 cité par Orlova, Ebner et Genoud 2015). De ce fait, en posture de professeur des écoles il semble essentiel d'agir en ayant le souci de prendre en considération les émotions des élèves : « *tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement et de l'action éducative* » (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

De nombreuses recherches montrent que l'enseignant joue un rôle très actif dans la formation des compétences métacognitives de ses élèves et que le style d'enseignement influence ce développement métacognitif (Doudin et Martin, 1999)¹⁶

Évaluer le travail des élèves n'est pas une pratique récente. Les enjeux (en termes d'efficacité scolaire et d'équité) de l'évaluation et de la notation ont longtemps été au coeur de nombreux débats et polémiques. C'est aujourd'hui encore un sujet de préoccupation qui peut être sujet à réflexion. Le professeur des écoles doit avoir le souci de bien évaluer. D'autant plus que nous l'avons vu, l'évaluation peut être à l'origine de cette émotion que l'on appelle l'anxiété de performance. Tout un travail de recherche nous permet d'avancer

¹⁶ Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P. A. (2015). *Émotions et apprentissages scolaires*. Recherche & formation, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>

la nécessité de mettre en place l'évaluation dans nos classe de manière bienveillante, en s'assurant de rassurer l'enfant sur ses capacités. Pour cela, diverses mesures peuvent être prises, en voici quelques pistes de réflexion en lien avec deux besoins issus de la pyramide de MASLOW : favoriser l'autonomie et donc l'estime de soi. En effet, féliciter les efforts des enfants, les encourager ou encore leur faire confiance en leur confiant des responsabilités peut les aider à s'épanouir. Un enfant épanoui qui se sent considéré et encouragé pourra alors prendre davantage confiance en ses capacités et donc diminuer sa crainte de l'échec. Dans le cadre de ce travail, j'ai compris que le regard de l'enseignant est crucial et ne doit pas être négligé (effet Pygmalion) dans la construction de l'élève et sa réussite.

Doit-on supprimer totalement la note chiffrée à l'école ? Notre recherche tend à prouver qu'elle est facteur d'anxiété. De part la notation, les enfants ne perçoivent plus l'évaluation comme un outil permettant de mesurer leurs progrès, mais davantage comme un moyen de pointer leur échecs, leurs erreurs et réussites. La note est attendue, la note encourage à avoir le meilleur résultat possible (supérieure à celle des camarades), mais la note stress. Ainsi, elle n'est plus omniprésente à l'école primaire. Notamment de part la créations du socle commun qui organise l'enseignement en compétences. Évaluer des compétences ne consiste plus en une note de 0 à 20 mais davantage par des appréciations globales : acquis, en voie d'acquisition et non acquis. Afin de faire de l'évaluation « un véritable outil de réussite qui permet à tous les élèves de mieux mesurer les progrès qu'ils réalisent dans leurs apprentissages, de prendre confiance dans leurs capacités et d'identifier leurs difficultés pour y remédier » (Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014), la ministre Najat Vallaud-Belkacem a laissé aux professeurs des écoles la possibilité d'abandonner les notes chiffrées.

Néanmoins, une discussion professionnelle a permis la remise en question de cette affirmation. En effet, le professeur titulaire des CM2 (classe Baudalet) m'a expliqué qu'il trouvait que la suppression des notes au cycle 3 n'était pas judicieux, dans la mesure où il est essentiel de préparer les enfants à la 6ème. Les enfants qui n'ont pas l'habitude d'être notés en primaire se retrouveraient devant des évaluations au collège qui pourraient être, de ce fait, de plus grands facteur d'anxiété. Il semble donc important de prévenir cela et donc de mettre en place (en posture de professeur des écoles) des mesures pour préparer les enfants aux notes sans que cela ne soit source d'un trop grand stress qui peut impacter leur

bien-être : faire de la note un outil pour mesurer ses progrès et non plus un facteur de jugement de soi.

Au vu du « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* » je peux conclure en avançant que réaliser un travail de recherche dans le champs de la psychologie de l'éducation m'a semblé très enrichissant et pertinent pour construire ma posture professionnelle et adapter ma pratique. En effet, les professeurs étant « *au service de la réussite de tous les élèves* », il est important qu'ils acquièrent une certaine culture qui est nécessaire pour comprendre les élèves et mettre en place un enseignement qui respecte leur développement d'enfant : « *Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte* ».

Réaliser ce mémoire m'a également permis d'adopter une posture de chercheur, d'acquérir une méthode, et d'utiliser les outils à ma disposition pour répondre à une problématique de terrain. M'intéresser à un sujet précis et actuel m'a permis d'approfondir mes connaissances et ainsi progresser vers l'élaboration d'un travail qui se veut le plus exhaustif possible.

CONCLUSION

Nous avons constaté au travers de ce mémoire que très peu de recherches existaient sur l'anxiété des enfants. De plus, la plupart d'entre elles sont anciennes, et internationales. Ainsi, il fut enrichissant de mener ce travail de recherche afin d'ouvrir à la réflexion pour penser notre pratique au sein du système éducatif français. La réalisation de cette recherche nous a permis de constater que l'évaluation n'est pas négliger à l'école et qu'il faut pouvoir réfléchir à la façon de la présenter dans nos classes. Notamment dans la mesure où elle est un facteur d'anxiété. Grâce à une recherche théorique, croisée à une recherche empirique, nous avons également vu qu'elle pouvait avoir une influence sur la performance des enfants.

Il est important d'évaluer à l'école pour repérer les acquisitions ou les besoins des enfants. Néanmoins, il semble intéressant de présenter l'évaluation comme étant un support d'apprentissage aidant à la progression, un levier à la réussite, plutôt que comme un outil de jugement (et donc de stress). Ainsi, préparer les enfants à progresser sans avoir peur de se tromper semble essentiel.

L'anxiété est un concept vaste. Afin d'approfondir les recherche à son sujet, l'étude pourrait alors s'ouvrir à différents niveaux : les moyens pouvant être mis en oeuvre pour limiter l'anxiété ou encore cibler une réflexion sur les facteurs d'anxiété à l'école autres que l'évaluation (par exemple la transmission de l'anxiété par le milieu familial). Nous pourrions également ouvrir l'enquête en nous intéressant à la place de l'anxiété dans un cycle différent : les enfants du cycle 1 ressent-ils cette émotion ? L'anxiété liée à la séparation avec les parents pourrait par exemple faire le sujet d'une recherche complémentaire à celle réalisée ici.

S'il m'était donné la possibilité de poursuivre ou d'améliorer mon travail, il pourrait être intéressant d'accentuer le lien entre anxiété de performance et estime de soi. En effet, il serait enrichissant de réfléchir à l'impact de l'anxiété sur le regard que porte l'enfant sur lui-même et ses capacités.

Nous sommes maintenant à la fin de ce mémoire qui, je l'espère, suscitera l'intérêt des lecteurs et l'envie d'approfondir la réflexion sur l'anxiété à l'école.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Lus

- Beaucage, B. (1997). *L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix*. Vis-à-vis, Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique, 10(2), 1-2. http://www.cscp.umontreal.ca/documents/anxiete_performance.pdf
- Gosselin, M. J., & Turgeon, L. (2016). *Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience*. Éducation et francophonie, 43(2), 50-65. <https://doi.org/10.7202/1034485ar>
- Hadji.C (2015). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. NATHAN
- Lambert-Samson, V., & Beaumont, C. (2018). *L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire*. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>
- Lambert-Samson, V., & Beaumont, C. (2019). *L'anxiété à l'école : la reconnaître afin d'aider les élèves à mieux la gérer*. *Vivre le primaire*, 63-66. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2019/08/Lanxiete-a-lecole.pdf>
- *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. (2013). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- *Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves*. (2020). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté le 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>
- Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P. A. (2015). *Émotions et apprentissages scolaires*. *Recherche & ; formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F., & Kostromina, S. (2017). *Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien*. *Recherches & ; éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Palazzolo, J., & Arnaud, J. (2013). *Anxiété et performance : de la théorie à la pratique*. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 171(6), 382-388. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.09.018>
- Smith, J., Moreau, D., & Paquin, S. (2018). *L'anxiété de performance en contexte scolaire : Pourquoi et comment intervenir ?* *Vivre le primaire*, 31(4), 1-2. https://www.researchgate.net/publication/320058857_L'anxiete_de_performance_en_contexte_scolaire_pourquoi_et_comment_intervenir

- Viau, R. (1995). *L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire*. Cahiers de la recherche en éducation, 2(2), 375. <https://doi.org/10.7202/1018209ar>

Consultés

- Antibi, A., & Luciani, S. (2003). *La Constante Macabre Ou Comment A-T-On Découragé Des Générations D'élèves*. ANTIBI.
- Astolfi, J-P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Pratiques et enjeux pédagogiques
- Baillat, G., Ketele, D. J., Paquay, L., & Thélot, C. (2008). *Évaluer pour former : Quelles démarches ? Quels outils ?* (1re éd.). DE BOECK SUP.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bodas, J & H. Ollendick, T. (2005) *Test Anxiety: a Cross-Cultural Perspective*. Clinical Child and Family Psychology Review, 8, 1, 65-88
- Bouffard, T. Boisvert, M. Vezeau, C. (2003). *The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents*. Learning and Individual Differences, 74(1), 31-46
- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A. & Vezeau, C. (2015). *Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève*. Éducation et francophonie, 43(2), 113–134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>
- C. (2017). *Larousse de Poche Plus 2018 (French Edition)*. Larousse, Fr.
- C. (2015). *Dsm-5 : Manuel Diagnostique Et Statistique Des Troubles Mentaux (French Edition)* (5e éd.). Educa Books.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd., Vol. 1)*. Montréal : Guérin ; Paris : ESKA.
- Ducher, J.-L. (2011). *Un schéma général de l'anxiété*. Journal de Therapie Comportementale et Cognitive, 21(3), 79-83. doi: 10.1016/jjtcc.2011.07.008
- Dumas, J. E., & Cyrulnik, B. (2012). *L'enfant anxieux : Comprendre la peur de la peur et redonner courage* (3e éd.). DE BOECK SUP.
- Gauthier, J., & Bouchard, S. (1993). *Adaptation canadienne-française de la forme révisée du State-Trait Anxiety Inventory de Spielberger*, Revue canadienne des sciences du comportement, 25(4), 559-578
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress* (0 éd.). ANNE CARRIERE.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. France : Nathan.

- Jalenques, I., Lachal, C., & Coudert, A. (1997). *Les états anxieux de l'enfant*. Editions Masson./troubles-anxieux.html
- Klein, C (2019). *Mon p'tit cahier-No stress*. Solar éditions
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1996). *The Distinctiveness of Affects in Specific School Subjects : An Application of Confirmatory Factor Analysis With the National Educational Longitudinal Study of 1988*. American Educational Research Journal, 33(3), 665-689. <https://doi.org/10.3102/00028312033003665>
- Meyer, G. (1995). *Profession enseignant : évaluer : pourquoi ? comment ?* Hachette.
- Meyer, G. (1993). *L'évaluation formative : essai de synthèse*. La Lettre de la DFLM, 12(1), 21-23. <https://doi.org/10.3406/airdf.1993.1096>
- Mychailyszyn, M. P., Beidas, R. S., Benjamin, C. L., Edmunds, J. M., Podell, J. L., Cohen, J. S., & Kendall, P. C. (2011). *Assessing and treating child anxiety in schools*. Psychology in the Schools, 48(3), 223-232. <https://doi.org/10.1002/pits.20548>
- Petitjean, B. (1984). *Formes et fonctions des différents types d'évaluation*. Pratiques, 44(1), 5-20. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2459>
- Piolat, A., & Bannour, R. (2010). *Effets de l'expression écrite d'un événement positif et négatif sur le niveau d'anxiété d'étudiants de différentes disciplines*. Psychologie Française, 55(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.02.002>
- SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (éd. 2). Bruxelles : De Boeck.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Servant, D. (2005). *L'Enfant et l'adolescent anxieux : Les aider à s'épanouir* (OJ.PSYCHOLOGIE) (French Edition) (ODILE JACOB éd.). JACOB.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Vecchi, G. D. (2021). *Profession enseignant - Evaluer sans dévaluer - Ed. 2021 : Pour une pédagogie positive*. HACHETTE EDUC.
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). *Measuring test anxiety in children : Scale development and internal construct validation*. Anxiety, Stress & Coping, 17(3), 227-240. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>MÉDIAGRAPHIE :

ANNEXE 1

Ce questionnaire est composé de plusieurs questions servant à savoir ce que tu penses des évaluations. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ici, tu peux faire part de tes ressentis, de tes impressions. Lis chaque phrases du tableau et coche la case avec laquelle tu es d'accord ! **Merci** pour ta participation !

Mon numéro est le :
Mon âge :
Je suis en classe de

Lorsque je fais une évaluation ...

Ce que je pense :

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Je me sens nerveux.				
J'ai peur que l'évaluation soit trop difficile.				
J'ai peur de répondre quelque chose de faux.				
Je pense à la note que je vais avoir.				
Je pense que je vais avoir une mauvaise note.				
Je n'arrive plus à me souvenir des réponses.				
Je pense que j'aurais dû mieux apprendre.				
J'ai peur de ce que vont dire mes parents				
J'ai peur que les autres se moquent de moi si je rate.				
J'ai peur de ne pas avoir assez de temps.				

Comment je réagis ?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Je regarde les autres travailler.				
Je suis rapidement distrait.				
Je joue avec mon matériel (feuille/crayons).				
Je regarde toujours l'heure.				
Je n'arrive pas à rester bien assis, sans bouger.				
Je me dépêche pour finir rapidement.				
Je tape des pieds.				
Je regarde dehors ou quelque chose dans la classe.				

Comment je me sens ?

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Je n'arrive pas à dormir avant l'évaluation.				
J'ai mal au ventre.				
J'ai envie de vomir.				
J'ai mal à la tête.				
J'ai chaud.				
Je tremble.				
J'ai des difficultés à respirer.				
Je transpire beaucoup.				
Mon coeur bat vite.				

ANNEXE 2 : Exemple d'évaluation donnée à la suite du questionnaire

Prénom . [REDACTED]

6/10

GRAMMAIRE : Les adjectifs 2/5

1- Souligne les adjectifs qualificatifs en bleu et indique en dessous s'il s'agit d'un attribut ou d'un épithète.

- Julien a acheté un petit caniche. X
A
- La classe est sage. /
A
- Le grand champion a remporté la victoire. /
e
- Le temps semble pluvieux. X
e
- Elle demeura célèbre pendant plus de dix ans. X
e

Orthographe 4/5

2 - Accorde les adjectifs qualificatifs entre parenthèses :

- Les règles de ce jeu sont très (simple) simples. /
- N'attends pas les (dernier) dernières minutes. /
- Jules achète deux (nouveau) nouveaux CD. /
- Célia achète une robe (blanc) blanches pour l'été. X
- Une musique (mélodieux) mélodieuse charme les spectateurs. /

Résumé :

Nous avons tous déjà ressenti une sensation désagréable de tension à l'approche d'une situation nouvelle qui semble échapper à notre contrôle. Le coeur qui accélère, la poitrine qui se serre, les pensées négatives qui tournent en boucle dans la tête ... Voilà ce qui peut caractériser l'apparition de l'anxiété. Ce « mal du siècle » est aujourd'hui très présent dans une société qui prône la valorisation de la réussite et de l'intégration sociale.

Cette étude aura pour objectif d'estimer le taux d'anxiété chez les élèves, ses manifestations et impacts en contexte scolaire. Nous considérerons notamment l'évaluation comme étant l'un des facteurs d'apparition de cette émotion. Ainsi, nous tenterons d'organiser tout un travail de recherches théoriques et empiriques afin de comprendre **dans quelles mesures l'anxiété face à l'évaluation peut avoir des impacts sur la performance scolaire des élèves ?**

L'enjeu de ce mémoire sera donc d'être une source d'information pour les professeurs des écoles. Cela afin de permettre de comprendre l'anxiété des enfants face à l'évaluation et ainsi prévenir de son apparition et donc de ses conséquences sur la performance.

Dans le but d'apporter les données les plus exhaustives possibles, il a été intéressant de croiser la théorie et les recherches sur le terrain. Les études sur l'anxiété étant menées majoritairement par des chercheurs anglo-saxons, les revues consultées sont internationales. La littérature permet tout de même de comprendre le sujet et ouvre à la réflexion concernant l'anxiété chez les élèves de France.

Pour mener à bien ce travail de recherche, l'outil privilégié qu'est le questionnaire a été choisi. Celui-ci a été proposé à deux classes de CM2 à différents moments de l'année scolaire, afin d'estimer et croiser quantitativement le taux d'anxiété des élèves. Ainsi, nous verrons que l'on peut affirmer ou infirmer trois hypothèses issues de la littérature scientifique et des observations de terrain : est-ce que savoir qu'il y a une évaluation provoque de l'anxiété chez nos élèves ? La discipline est-elle particulièrement un facteur d'anxiété ? La note chiffrée, qui a été abandonnée dans la majorité des classes du premier degré, est-elle vraiment la source d'anxiété des enfants ? Nous tenterons d'apporter réponses à ces questions en faisant le lien avec la performance scolaire des enfants.

Les mesures quantitatives ont été complétées par des mesures qualitatives grâce aux entretiens collectifs menés avec les enfants, qui ont permis d'enrichir ce mémoire de leurs ressentis.

Summary

We have all experienced an unpleasant feeling of tension as we approach a new situation that seems to be out of our control. The heart that accelerates, the chest that tightens, the negative thoughts that loop in the head... This can characterize the onset of anxiety. This “evil of the century” is very present today in a society that advocates the valorization of success and social integration.

The objective of this study will be to estimate the anxiety rate among students, its manifestations and impacts in the school context. In particular, we will consider evaluation as one of the factors in the appearance of this emotion. Thus, we will try to organize a whole work of theoretical and empirical research in order to understand **in which measures anxiety regarding assessment can have impacts on the academic performance of students?**

The challenge of this brief will therefore be to be a source of information for school teachers. This is in order to understand the anxiety of children regarding evaluation and thus to prevent its appearance and therefore its consequences on performance.

In order to provide the most comprehensive data possible, it was interesting to cross-reference theory and field research. Since anxiety studies are mainly conducted by Anglo-Saxon researchers, the journals consulted are international. The literature nevertheless makes it possible to understand the subject and opens to reflection concerning anxiety among the students of France.

In order to carry out this research, the preferred tool of the questionnaire was chosen. This was offered to two fifth grade classes at different times in the school year, in order to estimate and quantitatively cross-reference the anxiety rate of students. Thus, we will see that we can affirm or deny three hypotheses from the scientific literature and field observations: does knowing that there is an evaluation cause anxiety in our students? Is discipline particularly a factor of anxiety? Is the numerical note, which has been dropped in the majority of first-degree classes, really the source of anxiety for children? We will try to answer these questions by linking them to the children's academic performance.

The quantitative measurements were supplemented by qualitative measurements thanks to the collective interviews conducted with the children, which made it possible to enrich this memory of their feelings.