



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**COMPRENDRE LES LIENS ENTRE ÉVALUATIONS ET EMOTIONS :
les voix des élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION – ANALYSE ET INTERVENTION DANS LES SYSTÈMES EDUCATIFS (AISE)**

PAR

Tania SPAGNOLO

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Céline GIRARDET

JURY

Catherine AUDRIN

Lucie MOTTIER LOPEZ

GENEVE, MAI 2023

UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Résumé

Ce mémoire, qui mobilise tant des concepts du champ des sciences de l'éducation que de la psychologie, s'intéresse à comprendre les liens entre évaluations et émotions au sein des classes de 4P et 5P du primaire genevois.

Pour ce faire, ce mémoire analyse les raisons pour lesquelles les élèves ressentent certaines émotions (tristesse, colère, sérénité, joie et peur), les moments qui les déclenchent, les conséquences de ces dernières ainsi que les stratégies mises en place par les élèves pour gérer les émotions négatives.

Grâce à 34 entretiens semi-structurés menés avec des élèves scolarisés en 4P-5P dans le primaire genevois, ce mémoire renseigne qu'une situation d'évaluation déclenche chez les élèves un amas d'émotions qui sont interreliées et non pas cloisonnées.

A la bienveillance, à l'expertise, à la reconnaissance ; merci.

Remerciements

Merci infiniment...

A la bienveillance, Céline Girardet. Je tiens à remercier votre implication et votre bienveillance inébranlable. Dès nos premiers échanges, vous avez su non pas me donner un fil rouge, mais bel et bien en tisser un entre nous, en vue de susciter un partenariat d'égal à égal. C'est ainsi que vos connaissances, vos compétences et vos feedbacks m'ont fait porter un nouveau regard sur ce sujet de mémoire et m'ont incité à en apprendre davantage sur le domaine de l'évaluation. Grâce à vous, j'ai compris que la simplicité est bien plus forte que les tournures à la Molière que j'affectionnais.

A l'expertise, Lucie Mottier Lopez et Catherine Audrin. Au-delà du temps consacré à la lecture de ce mémoire, je vous remercie d'avance pour votre attention et votre humanité lors de la soutenance de ce mémoire. Je remercie particulièrement Lucie Mottier Lopez qui, par ses cours dispensés dans le cadre du Bachelor, m'a initié au domaine de l'évaluation.

A l'expertise, les acteur·rices scolaires. Ces remerciements se dirigent aussi non seulement envers les enseignant·es qui m'ont considéré·e comme l'une des leurs dès nos premiers échanges, mais surtout envers les élèves qui se sont montrés curieux et friands de me dévoiler leurs émotions en situations d'évaluation. Ce travail n'aurait rien eu à raconter sans la confiance que vous avez su me témoigner. Je vous dis à très vite pour la restitution du mémoire !

A l'expertise, mes collègues rencontré·es lors de mon stage extra-universitaires au Service de la recherche en éducation (SRED) de Genève. Je ne saurais oublier les précieux conseils prodigués vis-à-vis de mes codages bien trop ambitieux ou quant à mon insatiable perfectionnisme (« tu as lu ces textes, maintenant tu sais, tu dois juste te faire confiance et écrire sans relater le détail ultime » - Marion). Une pensée toute particulière à Marion qui ne m'a jamais considérée comme une stagiaire, mais qui m'a prise sous son aile et qui m'a fait voir le SRED comme une grande famille où, ne nous le cachons pas, la coupe du monde de football prime sur les réunions de service. Je te dois beaucoup, merci !

A la reconnaissance, Alexis. Ces quelques lignes pour te remercier de m'avoir accordé une confiance aveugle lors de nos quatre années de répétitoires. Tu m'as inspiré dans le choix de mon sujet de mémoire en me démontrant que, malgré les émotions vécues lors d'une évaluation, l'humour et la dérision doivent toujours être vainqueurs. Tu as d'ailleurs orienté ton travail de maturité dans le domaine des émotions pour gérer ces démons qui te jouent parfois des tours. Je serai toujours là pour t'aider.

A la reconnaissance, mes amies. Nos échanges et nos rencontres sportives ont été un moteur pour moi et m'ont aidé à lâcher prise. Un grand merci à Emilie qui a accepté de modéliser ma blague avec son âme d'artiste (figure 26). Je vous dis à très vite pour découvrir le monde au-delà d'Uni Mail.

A la reconnaissance, ma famille. Je n'ose même pas compter les fois où j'ai décliné des événements pour travailler. C'est sans conteste votre patience que je tiens à souligner. Patrick, je défie quiconque de tenter d'acquiescer ta capacité d'écoute. Tu m'as apaisée et permise de faire les bons choix. Je vous aime.

Table des matières

INTRODUCTION	9
CADRAGE THEORIQUE	11
2.1. L'ÉVALUATION	12
2.1.1. <i>Les fonctions de l'évaluation</i>	13
L'évaluation pronostique	13
L'évaluation certificative	13
L'évaluation formative	14
2.2. LES ÉMOTIONS	14
2.2.1. <i>La théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion</i>	14
Le déclenchement de l'émotion (ou appraisal)	15
L'alarme des réponses émotionnelles	16
La réévaluation cognitive (ou reappraisal)	16
2.2.2. <i>Sérénité</i>	17
Raisons	17
Moments	17
Conséquences	17
2.2.3. <i>Joie</i>	17
Raisons	18
Moments	18
Conséquences	18
2.2.4. <i>Tristesse</i>	19
Raisons	19
Conséquences	19
Stratégies	20
2.2.5. <i>Colère</i>	20
Raisons	20
Conséquences	21
Stratégies	21
2.2.6. <i>De la peur au stress</i>	21
Raisons	22
Moments	22
Conséquences	22
Stratégies	23
2.3. LES EFFETS DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE SUR LES ÉMOTIONS	24
2.3.1. <i>L'évaluation scolaire porteuse d'émotions positives</i>	24
2.3.2. <i>L'évaluation scolaire porteuse d'émotions négatives</i>	24
Le stress scolaire	25
Les conséquences	25
2.4. LES EFFETS DES ÉMOTIONS SUR L'ÉVALUATION SCOLAIRE	26
2.4.1. <i>Les effets des émotions positives sur l'évaluation scolaire</i>	26
2.4.2. <i>Les effets des émotions négatives sur l'évaluation scolaire</i>	27
2.5. QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES	28
2.6. ANALYSE CRITIQUE DE L'ANALYSE DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	29
CONTEXTE DE LA RECHERCHE	30
3.1. CONCEPTION GÉNÉRALE DE L'ÉVALUATION À GENÈVE	31
3.2. CYCLE ÉLÉMENTAIRE	32
1P-2P	33
3P-4P	33
3.3. CYCLE MOYEN	33
3.4. ÉVALUATIONS COMMUNES	35
3.5. ÉMOTIONS	36
3.6. ANALYSE CRITIQUE DE L'ANALYSE DES RÈGLEMENTS ET DES LOIS	37
CADRAGE METHODOLOGIQUE	38

4.1.	QUÊTE DU SUJET.....	39
4.2.	PROCÉDURES ÉTHIQUES	39
4.3.	COLLECTE DES DONNÉES : ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS	40
4.3.1.	<i>Prise de contact</i>	40
4.3.2.	<i>Participant-es</i>	41
4.3.3.	<i>Théorie sur l'entretien semi-structuré</i>	42
4.3.4.	<i>Déroulement des entretiens semi-structurés</i>	44
4.3.5.	<i>Analyse critique du déroulement des entretiens semi-structurés</i>	47
4.4.	TRANSCRIPTIONS	48
4.5.	ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE CATÉGORIELLE DE CONTENU	49
4.5.1.	<i>Théorie sur l'analyse catégorielle de contenu</i>	49
4.5.2.	<i>Analyses</i>	51
	Pré-analyse.	51
	Analyse.....	52
4.5.3.	<i>Analyse critique de l'analyse catégorielle de contenu</i>	54
	RESULTATS ET DISCUSSIONS	55
5.1.	LA SIGNIFICATION DE L'ÉVALUATION	57
5.2.	QUELLES ÉMOTIONS EN SITUATION D'ÉVALUATION ?	60
5.2.1.	<i>Tristesse</i>	64
	Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la tristesse ?	65
	Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la tristesse ?.....	66
	Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la tristesse ?	66
	Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer la tristesse ?.....	66
5.2.2.	<i>Colère</i>	68
	Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la colère ?.....	69
	Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la colère ?	70
	Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la colère ?	70
	Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer la colère ?	70
5.2.3.	<i>Sérénité</i>	72
	Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la sérénité ?	73
	Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la sérénité ?	74
	Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la sérénité ?	74
5.2.4.	<i>Joie</i>	77
	Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la joie ?	77
	Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la joie ?	80
	Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la joie ?.....	81
5.2.5.	<i>Peur</i>	85
	La signification de la peur.	85
	Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la peur ?	88
	Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la peur ?.....	89
	Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la peur ?	90
	Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer la peur ?.....	91
	CONCLUSION.....	96
6.1.	RÉSUMÉ DES RÉSULTATS.....	97
6.2.	PERSPECTIVES	99
6.3.	ANALYSE CRITIQUE GLOBALE	100
	BIBLIOGRAPHIE	101
	ANNEXES.....	113
A.	DÉCLARATION SUR L'HONNEUR.....	114
B.	PROCÉDURE CUREG	115
C.	FORMULAIRE A – RECHERCHE DANS LES ÉCOLES	116
D.	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX PARENTS	117
E.	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE 4P-5P.....	120
F.	GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX ÉLÈVES.....	121
G.	CARTOGRAPHIE DES RECHERCHES – LOGICIEL RESEARCH RABBIT.....	122
H.	GRILLE DE CODAGE DÉTAILLÉE (AVANT NVIVO)	123

I.	GRILLE DE CODAGE SIMPLIFIÉE (AVANT NVIVO).....	129
----	--	-----

Table des figures et des tableaux

FIGURE 1 MODÉLISATION DU CADRAGE THÉORIQUE – LOGICIEL CANVA	12
FIGURE 2 MODÉLISATION DE LA THÉORIE DE L'ÉVALUATION COGNITIVE DE L'ÉMOTION – LOGICIEL CANVA	15
FIGURE 3 MODÉLISATION EN PARABOLE CONCAVE DE LA PERFORMANCE EN FONCTION DU STRESS – LOGICIEL WORD.....	27
FIGURE 4 MODÉLISATION DU CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE – LOGICIEL MIRO.....	39
FIGURE 5 MODÉLISATION DE LA SITUATION LORS DES ENTRETIENS – LOGICIEL CANVA	45
FIGURE 6 MODÉLISATION DE LA VARIATION LORS DES ENTRETIENS – LOGICIEL MIRO	46
FIGURE 7 CONVENTION DE TRANSCRIPTIONS SELON FILLIETTAZ (2018)	49
FIGURE 8 EXTRAIT DE LA GRILLE DE CODAGE DÉTAILLÉE PORTANT SUR L'ÉMOTION DE LA COLÈRE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES (QRS)	51
FIGURE 9 CODAGE DANS LES TRANSCRIPTIONS	52
FIGURE 10 L'EXEMPLE DU CODE NVIVO DE LA COLÈRE – LOGICIEL NVIVO	52
FIGURE 11 UN EXEMPLE DES CAS NVIVO – LOGICIEL NVIVO.....	53
FIGURE 12 MODÉLISATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES (QRS)– LOGICIEL CANVA	56
FIGURE 13 MODÉLISATION DES RÉSULTATS – LOGICIEL CANVA.....	56
FIGURE 14 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES SIGNIFICATIONS DE L'ÉVALUATION.....	57
FIGURE 15 NOMBRE D'ÉLÈVES PAR ÉMOTION	61
FIGURE 16 POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR ÉMOTION SELON LE DEGRÉ SCOLAIRE.....	61
FIGURE 17 POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR ÉMOTION SELON LE GENRE	62
FIGURE 18 POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR ÉMOTION SELON LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE ATTRIBUÉ PAR LES ÉLÈVES	63
FIGURE 19 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES ENTRE L'ÉVALUATION ET LA TRISTESSE	65
FIGURE 20 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES ENTRE L'ÉVALUATION ET LA COLÈRE	69
FIGURE 21 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES ENTRE L'ÉVALUATION ET LA SÉRÉNITÉ.....	73
FIGURE 22 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES ENTRE L'ÉVALUATION ET LA JOIE.....	77
FIGURE 23 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES SIGNIFICATIONS DE LA PEUR	85
FIGURE 24 NOMBRE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES ENTRE L'ÉVALUATION ET LA PEUR	87
FIGURE 25 MODÉLISATION DES RÉSULTATS AUX QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES (QRS)– LOGICIEL CANVA.....	97
FIGURE 26 MODÉLISATION HUMORISTIQUE DES ÉVALUATIONS ET DE DEUX ÉMOTIONS (PEUR ET JOIE) – DESSIN RÉALISÉ PAR SPAHR (2023)	99
TABLEAU 1 CORRESPONDANCE ÂGE-DEGRÉ-CYCLE DE SCOLARITÉ PRIMAIRE À GENÈVE – SERVICE ÉCOLE-MÉDIAS [SEM] (2019).....	31
TABLEAU 2 LES PRINCIPES DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE – (REP, 1993, p. 11)	31
TABLEAU 3 MODALITÉS D'ÉVALUATION ET NOMBRE MINIMAL D'ÉVALUATIONS REQUISES PAR DISCIPLINE ET ANNÉE DE SCOLARITÉ AU CYCLE MOYEN – (DIRECTIVE : ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES DES ÉLÈVES (EP), 2022).....	35
TABLEAU 4 ÉVALUATIONS COMMUNES À L'ÉCOLE PRIMAIRE DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE 2021-2022 – (IRDP, 2022)	35
TABLEAU 5 APPRENTISSAGES ET INDICATIONS PÉDAGOGIQUES EN LIEN AVEC LES ÉMOTIONS DANS LE PER - (CIIP, 2010b)	37
TABLEAU 6 DESCRIPTION DES PARTICIPANT·ES ÉTUDIÉ·ES SELON LE DEGRÉ, LE SEXE, LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE ATTRIBUÉ PAR L'ENSEIGNANT·E (N.D.ENS), LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE ATTRIBUÉ PAR L'ÉLÈVE (N.D.ELE) ET LES SURNOMS CHOISIS PAR LES ÉLÈVES – LOGICIEL CANVA	42
TABLEAU 7 RÉCAPITULATIF DE DIVERSES ÉMOTIONS SELON LE DEGRÉ, LE GENRE ET LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE	63
TABLEAU 8 POURCENTAGE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES DE LA TRISTESSE SELON LE DEGRÉ SCOLAIRE, LE GENRE ET LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE	67
TABLEAU 9 POURCENTAGE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES DE LA COLÈRE SELON LE DEGRÉ SCOLAIRE, LE GENRE ET LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE	71
TABLEAU 10 POURCENTAGE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES DE LA SÉRÉNITÉ SELON LE DEGRÉ SCOLAIRE, LE GENRE ET LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE.....	76
TABLEAU 11 POURCENTAGE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES DE LA JOIE SELON LE DEGRÉ SCOLAIRE, LE GENRE ET LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE	82
TABLEAU 12 POURCENTAGE D'ÉLÈVES POUR DIVERSES VARIABLES DE LA PEUR SELON LE DEGRÉ SCOLAIRE, LE GENRE ET LE NIVEAU DE DEBROUILLARDISE	93

PREMIERE PARTIE

INTRODUCTION

« J'ai toujours peur de mal faire ou comme si tout allait tomber si je faisais mal. Je sais pas comment expliquer mais je veux pas redoubler » (étudiant du secondaire II).¹

La citation ci-dessus est à situer dans notre activité de répétitrice. Cet étudiant a fait émerger en nous de nombreux questionnements. Présentant un degré de stress scolaire aigu, cet étudiant de 18 ans nous a conduit à adapter notre pratique à ses besoins réels, plutôt que de nous concentrer uniquement sur la maîtrise des contenus de ses champs d'évaluation. C'est en nous documentant sur le stress scolaire que nous sommes parvenues à aider cet étudiant dans la gestion de son stress. Dans le cadre de ce mémoire, cela a été l'occasion de se décentrer du stress et de s'intéresser à diverses émotions. De ce fait, ce mémoire est guidé par une question de recherche générale, à savoir : *quels sont les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois ?*

Les élèves sont confronté-es à des tensions permanentes produites principalement par la compétitivité liée aux évaluations, comme l'explique Jadue (2001). Les évaluations mobilisent d'ailleurs les compétences émotionnelles (positives et/ou négatives) des élèves, conditionnant leurs apprentissages (Struyven et al., 2005). La présence d'émotions négatives comme la colère, la tristesse ou la peur peuvent entraîner de mauvaises performances chez certain-es élèves, pourtant capables d'obtenir d'excellents résultats (Jadue, 2001).

Selon Gentaz & Vuillemin (2022), les émotions prennent de plus en plus une part majeure à l'école. Ce sont d'ailleurs les activités chargées émotionnellement que les élèves gardent en mémoire (Sander, 2021). En effet, c'est en apprenant dans des environnements agréables et motivants que les élèves parviennent à encoder l'information et à consolider leurs connaissances. Rey & Feyfant (2014) recommandent donc que les environnements éducatifs privilégient les émotions positives, plutôt que les émotions négatives. Dans le cas contraire, l'apprentissage et la mémoire finissent par être affectés et conditionnés par certaines émotions, générant un blocage du processus cognitif (Denervaud et al., 2020).

Pour clôturer cette introduction, Roelens (2022) compare la transition 4P-5P à l'orientation d'une poussette d'un nouveau-né. Ce dernier est placé dans une poussette dès son plus jeune âge en étant orienté en direction de ses responsables légaux, poussant ladite poussette. En raison de son orientation et de son champ de vision, ce nouveau-né observe ses responsables légaux qu'il prend pour modèle pour se développer. Cependant, l'orientation de la poussette change à l'âge de six mois. En effet, l'orientation de la poussette est inversée pour être orientée du côté de l'univers. Dès lors, le nouveau-né observe d'autres modèles que ses responsables légaux, le confrontant à une diversité émotionnelle. En reprenant cette analogie, les élèves de 4P sont confronté-es à un modèle (appréciations), contrairement aux élèves de 5P qui expérimentent de nouveaux modèles (notes).

¹ Cet étudiant m'a donné son consentement.

DEUXIEME PARTIE

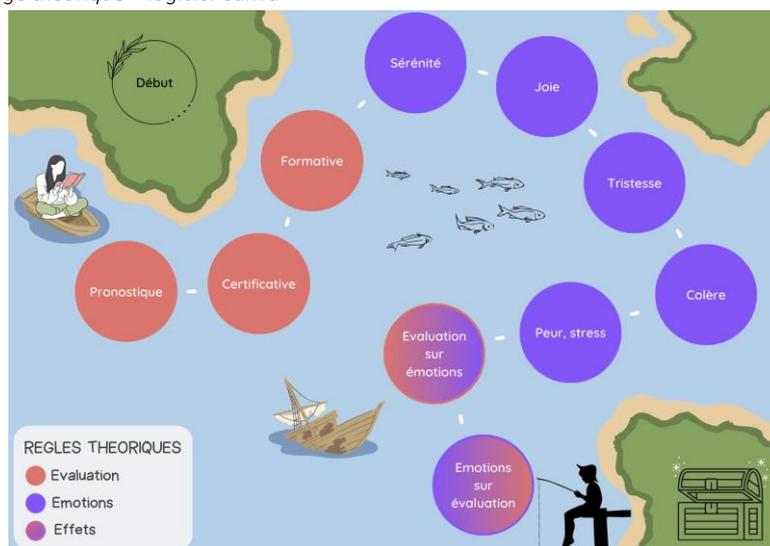
CADRAGE THEORIQUE

Après avoir introduit ce mémoire, il semble judicieux d’aborder les rouages théoriques qui ont conduit à comprendre quels sont les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois. Le cadrage théorique sur lequel repose ce mémoire est présenté en quatre temps. Nous commencerons par développer le concept d’évaluation avant de définir celui d’émotion. Puis, nous exposerons les *effets de l’évaluation sur les émotions des élèves*. Enfin, nous exposerons *les effets des émotions des élèves sur l’évaluation*.

Nous commençons par une modélisation du cadrage théorique (figure 1) qui illustre et structure cette deuxième partie.

Figure 1

Modélisation du cadrage théorique – logiciel Canva



2.1. L'évaluation

Étymologiquement, évaluer c'est « extraire de la valeur de » (Instituts universitaires technologiques, s.d.).

Amigues & Zerbato-Poudou (1996) définissent l'évaluation comme « une activité de recueil de diverses informations considérées comme pertinentes, en vue de porter un jugement de valeur et de prendre une décision » (p. 147). L'évaluation est constituée « d'une définition de l'objet d'évaluation, de la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi, de l'interprétation des informations recueillies et de la prise de décisions et à la communication d'appréciations à autrui » (Allal, 2008, p. 311).

En s'intéressant à l'aspect historique de l'évaluation, Mottier Lopez (2015) explique qu'une longue tradition de recherche existe sur l'évaluation des élèves. Cette chercheuse indique que l'évaluation des élèves a été approfondie selon les approches en *psychologie sociale* (dès la fin du XIXe siècle et tout au long de la moitié du XXe siècle) et les approches en *sciences de l'éducation* (dès la fin des années 1960) avec la pédagogie de la maîtrise. D'un côté, les approches en *psychologie sociale* se préoccupent de la qualité et de la validité des examens, en remettant en question le jugement de l'examineur-riche et en mettant en évidence les divers biais affectant le jugement évaluatif (Mottier

Lopez, 2015). De l'autre côté, Scriven (1967) explique que les approches en *sciences de l'éducation* se préoccupent d'évaluer les moyens d'enseignement (curricula, manuels et méthodes). De plus, l'évaluation est indissociable des contenus et des activités scolaires, du contrat scolaire et didactique ainsi que des normes institutionnelles (Mottier Lopez, 2015). Ainsi, l'évaluation scolaire n'est pas de même nature que l'évaluation psychologique (Mottier Lopez, 2015).

Enfin, contrairement aux approches en psychologie sociale, les approches en sciences de l'éducation se délestent du terme *examen* et elles emploient le terme *évaluation* (Mottier Lopez, 2015). D'un côté, Bloom et al. (1971) expliquent que les approches anglophones en sciences de l'éducation divisent les fonctions de l'évaluation comme suit : sommative et formative. Quant aux approches francophones en sciences de l'éducation, les fonctions de l'évaluation se divisent comme suit : pronostique, certificative et formative (Mottier Lopez, 2015).

2.1.1. *Les fonctions de l'évaluation*

Allal (2008) explique que l'évaluation a trois fonctions : pronostique, certificative et formative. Hadji (1992) explique que les fonctions de l'évaluations se distinguent en raison des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui est évalué ?
- A quel moment est-ce évalué ?
- Quels outils sont utilisés pour évaluer ?
- En vue de quelles décisions est-ce évalué ?

L'évaluation pronostique. L'évaluation pronostique fournit des informations qui décident du devenir de l'élève et de son entrée dans le monde du travail (Allal, 2008). Allal (2008) explique que les informations récoltées pour l'évaluation pronostique sont utilisées pour orienter/sélectionner les élèves lors de leur admission à un degré supérieur (promotion ou redoublement), à un programme d'études (formation professionnelle ou universitaire), à l'orientation vers un secteur d'enseignement (l'enseignement spécialisé) ou vers des filières d'études (cycle d'orientation). Cette fonction de l'évaluation vise à insérer l'élève dans la structure la plus adéquate à ses caractéristiques et ses besoins ou à l'exclure (Allal, 2008).

Ce sont les objectifs jugés nécessaires pour accéder dans le programme de formation à venir qui sont évalués, comme l'explique Mottier Lopez (2015). Dès lors, les élèves sont évalués sur leurs compétences actuelles, en vue d'objectifs propres au cursus à venir (Allal, 2008).

L'évaluation certificative. L'évaluation certificative est un instrument de mesure (Hadji, 2015) qui établit un bilan des acquis de l'élève (Allal, 2008). Elle reconnaît institutionnellement et elle certifie les apprentissages de l'élève par des certifications intermédiaires (appréciation dans le bulletin, note) et finales (livret de scolarité obligatoire, diplôme) dans un document officiel, permanent et public (Allal, 2008). Selon Morrissette (2002), l'évaluation certificative se situe en fin d'activité d'enseignement ou de cycle d'apprentissage et elle porte sur un échantillon des objectifs.

Cette évaluation est l'intermédiaire entre l'école et la société, notamment avec la communication des résultats (appréciation, note et commentaire) de l'élève aux parents (Allal, 2008).

L'évaluation formative. L'évaluation formative évalue les objectifs principaux de la séquence d'enseignement, en vue de fournir un feedback à l'enseignant-e et/ou à l'élève. A partir de ce feedback, soit les activités didactiques sont adaptées en régulant l'enseignement (*assessment for teaching*), soit l'apprentissage des élèves est soutenu en régulant l'apprentissage (*assessment for learning*) (Mottier Lopez, 2015).

Allal (2008) distingue trois modalités de régulation des apprentissages comme suit :

- la *régulation interactive* s'insère dans la situation d'apprentissage pour soutenir ceux en cours de construction. Elle implique une interaction de l'élève avec l'enseignant-e ou du matériel ;
- la *régulation rétroactive* a lieu à « la fin d'une étape intermédiaire d'apprentissage » (p. 312) pour revenir sur des apprentissages non atteints en vue de les consolider et
- la *régulation proactive* propose de nouvelles situations d'apprentissage (liées avec le contenu disciplinaire) à l'élève ayant atteint les objectifs pour qu'il² continue de progresser.

2.2. Les émotions

« Tout le monde sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce que vous lui demandiez de la définir » (Fehr & Russell, 1984, cités par Clerc-Georgy & Sander, 2022).

De manière très synthétique, les émotions sont des réactions adaptatives qui interviennent dans des situations et qui posent un défi pour l'individu (Sander et al., 2018). Toutefois, il est bien moins aisé de donner une définition synthétique à une série d'émotions qui sont différentes sur le point de vue phénoménologique (Sander, 2021).

Les émotions font l'objet de nombreuses théories, notamment la séquence émotionnelle, la théorie bi-factorielle, la théorie des émotions de base, la théorie bi-dimensionnelles ou la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion. Le défi majeur est de se demander à partir de quelle théorie des émotions les évoquer. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrons sur la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion, puisque c'est la théorie qui fournit le meilleur appui théorique pour appréhender les résultats de ce mémoire.

2.2.1. La théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion

La théorie de l'évaluation cognitive³ de l'émotion a été développée par la psychologue Magda Arnold dans les années 1960 (Sander et al., 2018). Par la suite, elle a été adaptée par d'autres chercheurs en psychologie, notamment Richard Lazarus, comme l'expliquent Sander et al. (2018).

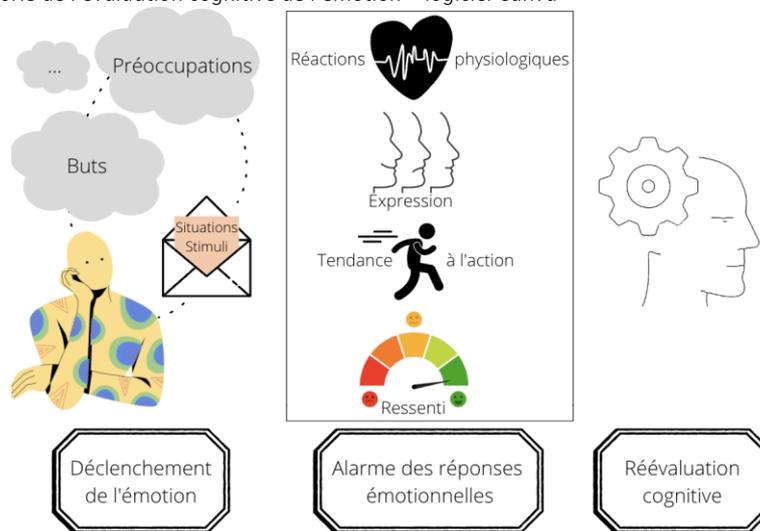
² Il s'agit « d'un pronom personnel sujet de la troisième personne du singulier employé pour évoquer une personne quel que soit son genre » (Société du nouveau littéraire, s.d.).

³ Dans la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion, le terme « cognitive » renvoie à la cognition qui est à concevoir comme étant « un processus, naturel ou artificiel, qui traite (pas nécessairement de façon symbolique) de l'information, servant à l'acquisition, l'organisation et l'utilisation de connaissances de manière explicite ou implicite » (Coppin & Sander, 2010, p. 17).

A présent, nous explicitons la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion à l'aide de la modélisation suivante (figure 2). La théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion peut être divisée comme suit : le déclenchement de l'émotion, l'alarme des réponses émotionnelles et la réévaluation cognitive (Sander et al., 2018).

Figure 2

Modélisation de la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion – logiciel Canva



Le déclenchement de l'émotion (ou appraisal). Lazarus & Folkman (1984) expliquent que chaque individu s'insère dans une transaction mutuelle avec son environnement. L'individu est continuellement confronté à des situations (j'écoute l'enseignant-e) et des stimuli (il y a du bruit) que son environnement lui fait parvenir (Sander & Scherer, 2019).

Lorsque ces situations et ces stimuli parviennent à l'individu, l'individu en évalue certains automatiquement et inconsciemment (Lazarus & Folkman, 1984). Seuls quelques situations et stimuli sont évalués par l'individu (Coppin & Sander, 2010). Selon Lupien (2020), les situations et les stimuli évalués sont sélectionnés par un mécanisme attentionnel tri-systémique que chaque individu possède. Sander et al. (2018) décrivent ces trois systèmes :

- Le système *endogène* s'occupe de l'auto-focalisation de l'attention. Nous concentrons notre attention sur une situation ou un stimulus précis.
- Le système *exogène* est particulièrement sensible à la saillance perceptive des éléments (entendre un bruit ou percevoir une couleur vive). L'attention est happée par ces informations qu'elle transmet de facto au cerveau.
- Le système *émotionnel* repose sur l'amygdale qui scanne et repère les situations et les stimuli selon certains critères qui varient pour chaque individu.

Ces situations et ces stimuli sont évaluées selon une série de critères qui s'appliquent subjectivement au moment T de l'évaluation (Ellsworth & Scherer, 2003). De manière générale, l'évaluation repose sur la probabilité d'accomplir un but ou de subir un préjudice (Sander, 2021). Scherer & Meuleman (2013) expliquent que la sélection des situations ou des stimuli se fait selon les critères suivants : la *pertinence* (nouveau, plaisir intrinsèque, pertinence des buts et des besoins), les *implications et les conséquences* (attribution causale, probabilité de réalisation, divergence de l'attente

et son urgence), le *potentiel coping*⁴ (contrôle, pouvoir, résilience) et la *compatibilité de la situation avec les normes* (internes et externes).

Ainsi, l'émotion se déclenche en fonction de l'évaluation par l'individu des situations ou des stimuli (Moors, 2009). Cette évaluation peut donc être positive/bénéfique, neutre ou négative/nocive, comme l'expliquent Coppin & Sander (2010).

L'alarme des réponses émotionnelles. Après le déclenchement de l'émotion, des réponses émotionnelles se manifestent chez l'individu soudainement comme une alarme (Sander et al., 2018). Selon Coppin & Sander (2010), ces réponses émotionnelles sont les suivantes : réactions physiologiques (battements du cœur, respiration, transpiration), expressions (faciale, prosodie, posture, gestuelle), tendance à l'action (état de préparation « dans le but d'exécuter un certain type d'action » (Frijda, 1986, p. 70) – s'approcher de ce qui est agréable ou s'éloigner de ce qui est déplaisant) et en un ressenti (je me sens en colère).

La réévaluation cognitive (ou reappraisal). La *réévaluation cognitive (ou reappraisal)* permet à l'individu de modifier son évaluation de la situation ou du stimulus ainsi que ses réactions corporelles, comme l'explique Lazarus (1968).

Pour ce faire, l'individu régule ses émotions en mettant en place une ou des stratégie(s) qui réduisent, maintiennent ou accroissent leur(s) réponse(s) émotionnelle(s) (Ochsner & Gross, 2005). Sander et al. (2018) donnent les stratégies suivantes : éviter les situations et les stimuli déclenchant l'émotion indésirable (ne pas aller voir un film d'horreur pour ne pas déclencher de la peur), remplacer une émotion par une autre (écouter de la musique joyeuse pour oublier sa tristesse) et favoriser les situations et les stimuli déclenchant une émotion positive (se faire masser). Imaginons un·e élève qui verrait l'enseignant·e regarder la montre à son poignet pendant son exposé. Son évaluation cognitive le-la pousserait peut-être à penser que sa présentation est ennuyeuse. Toutefois, la réévaluation cognitive consiste à changer cette signification, en envisageant que ce n'est pas la présentation qui est ennuyeuse, mais que l'enseignant·e régule le temps encore à disposition avant la fin de l'exposé ou du cours, par exemple.

Pour clore cette sous-partie, la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion illustre que plusieurs individus peuvent vivre une même situation ou un même stimulus, mais cela ne sera peut-être pas pertinent pour chacun d'entre eux (Léon et al., 2012 ; Ozturk & Karatas, 2017). Ainsi, les émotions déclenchées, les réponses émotionnelles et la réévaluation cognitive seront radicalement différentes en fonction de la manière dont chaque individu évalue la situation ou le stimulus (Pekrun et al., 2011 ; Sander et al., 2018 ; Takahashi et al., 2017).

A présent, à partir de la théorie de l'évaluation cognitive, nous allons détailler une par une les cinq émotions (sérénité, joie, colère, tristesse et peur) que nous avons retenues lors de l'élaboration de notre guide d'entretien.

⁴ Le coping, selon l'appellation anglophone, est la capacité de l'individu à faire face aux conséquences de la situation selon les ressources à disposition (Lazarus & Folkman, 1984).

2.2.2. Sérénité

La sérénité renvoie à « l'état d'une personne qui, par sa sagesse et son expérience, reste insensible aux troubles, aux préoccupations de l'existence » (Centre national de la recherche scientifique [CNRS], s.d.a).

Raisons. Selon le modèle de Scherer & Meuleman (2013), la sérénité se déclenche selon le critère *d'implications et des conséquences*, c'est-à-dire lorsque la probabilité que la situation ou le stimulus se réalise est fort probable. Plus concrètement, cela pourrait être le cas d'un-e élève qui a révisé pour son évaluation et qui constate répondre aisément aux questions, tout en disposant de plus de temps que nécessaire pour la relire et la restituer à l'enseignant-e.

Ensuite, le critère de *potentiel coping (faire face)* est à prendre en compte, lorsque l'individu a du contrôle et du pouvoir et/ou est capable de vivre avec les conséquences de la situation ou du stimulus (Scherer & Meuleman, 2013). Selon Sander & Scherer (2019), un individu peut penser subjectivement avoir le potentiel de faire face à une évaluation et donc avoir un potentiel de maîtrise élevé, déclenchant de la sérénité. Dans une évaluation, un individu peut contrôler les conséquences d'une situation ou d'un stimulus en révisant ou en comprenant les notions évaluées (Cohen et al., 2008 ; Jakobs, 2017 ; Lazarus & Folkman, 1984), impliquant une neutralité émotionnelle (Sander et al., 2018).

Enfin, selon Bacro et al. (2017), la sérénité est également à considérer selon *la compatibilité avec la norme* que ce soient des standards internes ou externes. En effet, la sérénité se déclenche majoritairement face à une situation ou un stimulus allant dans le sens de ses propres standards et ses propres idées ou respectant les lois ou les normes socialement acceptées (Scherer & Meuleman, 2013).

Moments. Seipp (1991) explique que la sérénité se déclenche pendant la tâche à accomplir en fonction de l'évaluation cognitive de l'individu. Cette émotion est aussi déclenchée par un sentiment de soulagement après l'examen (Cavanagh & Millings, 2013).

Conséquences. La sérénité implique des *réactions physiologiques*, telles que la détente musculaire et la diminution du rythme cardiaque (Ricketts & Guan, 2014). A cela, Sander et al. (2018) ajoutent la neutralité de *l'expression* faciale et de la prosodie. C'est aussi un *ressenti* de tranquillité, d'apaisement, de calme, durant lequel l'individu vit une absence d'intention et de réflexion, comme l'expliquent Cavanagh & Millings (2013), Mury & Souchal (2013) et Sander et al. (2018). Enfin, la sérénité limite l'apparition d'émotions négatives, mais également les injonctions internes et/ou externes (je/tu dois faire mieux » (Launet & Peres-Court, 2018).

2.2.3. Joie

La joie est une « émotion vive, agréable, limitée dans le temps ; sentiment de plénitude qui affecte l'être entier au moment où ses aspirations, ses ambitions, ses désirs ou ses rêves viennent à être satisfaits d'une manière effective ou imaginaire » (CNRS, s.d.b).

Raisons. Selon le modèle de Scherer & Meuleman (2013), la joie se déclenche selon le critère de *pertinence* en raison du plaisir intrinsèque ou de la pertinence des buts et des besoins de l'individu. Dans le cas du plaisir intrinsèque, la situation ou le stimulus est plaisant-e pour l'individu (Lepper et al., 1993 ; Scherer & Meuleman, 2013). Plus concrètement, cela pourrait être le cas pour un-e élève éprouvant du plaisir en situation d'évaluation, en raison du plaisir que cette situation lui procure, au-delà du plaisir extrinsèque d'avoir une « bonne » note (Linnenbrink-Garcia et al., 2017).

Quant à la pertinence des buts et des besoins, la joie est à considérer lorsque la situation ou le stimulus est pertinent-e pour les buts ou les besoins de l'individu (Scherer & Meuleman, 2013). Plus concrètement, un-e élève pourrait ressentir de la joie en situation d'évaluation étant donné la pertinence de cette situation avec ses besoins de valider ses méthodes d'apprentissage (D'Mello et al., 2013), développées durant ses quatre premières années de scolarité (Pekrun et al., 2009).

Ensuite selon le critère des *implications et des conséquences*, la joie se déclenche en raison de l'attribution causale de l'individu (intrinsèque ou extrinsèque), comme l'expliquent Sander et al. (2018). Lors de la réception d'un « bon » résultat, la joie se déclenche chez l'individu s'il attribue son résultat à son travail investi et à ses révisions (Scherer & Meuleman, 2013). Au contraire, la joie peut ne pas se déclencher si l'individu attribue son résultat à des causes extrinsèques (l'enseignement structuré de l'enseignant-e ou à la chance), plutôt qu'à son travail (Akkouche & Ben Ahmed, 2019). Selon Scherer & Meuleman (2013), la joie peut aussi se déclencher en fonction de la probabilité qu'une situation ou un stimulus se réalisent. Plus concrètement, la joie des élèves peut être déclenchée par la prédictibilité de recevoir un feedback quel que soit le résultat à l'appui (Jeynes, 2005 ; Wentzel & Watkins, 2002).

Puis, la joie se déclenche selon le critère du *potentiel coping (faire face)* (Scherer & Meuleman, 2013 ; Vansteenkiste et al., 2004 ; Kaplan & Maehr, 1999). La joie peut se déclencher en détenant du contrôle, du pouvoir ou en étant résilient-e face à la situation ou le stimulus. Les révisions sont un bon exemple de ce contrôle et pouvoir, comme l'expliquent Johnson et al (2018). En effet, les révisions octroient à l'élève non seulement du contrôle et du pouvoir sur sa réussite, mais aussi de la résilience en cas d'échec étant donné le travail fourni (Sideridis & Kaplanidou, 2014).

Quant au critère de *compatibilité avec la norme*, la joie se déclenche que ce soit en raison des standards internes ou externes (Scherer & Meuleman, 2013). En effet, ces auteurs expliquent que la joie peut se déclencher dans une situation ou un stimulus allant dans le sens de ses propres standards et ses propres idées ou respectant les lois ou les normes socialement acceptées.

Moments. DeSawal (2015) explique que la joie se déclenche majoritairement après avoir terminé une évaluation et plus particulièrement une évaluation certificative. La joie se déclenche aussi après l'évaluation lors de la réception des résultats (D'Mello et al., 2013).

Conséquences. Lorsque nous abordons la joie, il est fréquent d'observer certaines *réactions physiologiques*, telles que l'accélération du rythme cardiaque, une amplitude de la respiration, une augmentation de la température corporelle (Sander et al., 2018). Friedrickson (2003) mentionne *l'expression* de la joie, à savoir le sourire et une posture plus ouverte. La joie implique également une *tendance à l'action* et plus précisément une tendance de rapprochement (Scherer & Meuleman, 2013). Elle conduit l'individu à se confronter à une situation ou à un stimulus en vue de se dépasser et

d'améliorer ses performances (Dukes et al., 2015 ; Lee et al., 2018). Selon Scherer & Meuleman (2013), la joie implique aussi un *ressenti* semblable à la sérénité avec toutefois une excitation interne.

2.2.4. Tristesse

La tristesse est un « état d'incapacité à éprouver de la joie, à montrer de la gaieté, se traduisant notamment par les traits du visage affaissés, le regard sans éclat » (CNRS, s.d.c).

Raisons. Selon le modèle de Scherer & Meuleman (2013), la tristesse se déclenche selon le critère de *pertinence* en raison de la nouveauté et du plaisir intrinsèque. Concernant la nouveauté, une situation ou un stimulus soudains et imprévisibles contribuent au déclenchement de la tristesse, comme l'expliquent Sander et al. (2018). Plus concrètement, la séparation parentale lors de l'entrée en scolarité et la réalisation des évaluations communes de fin de cycle sont des situations nouvelles qui peuvent déclencher la tristesse chez un·e élève n'ayant jamais vécu cette situation (Leroy, 2019). Quant au plaisir intrinsèque, la tristesse est déclenchée par une situation ou un stimulus déplaisants pour l'individu (Scherer & Meuleman, 2013). C'est le cas, par exemple, lorsqu'un·e élève reçoit une « mauvaise » note (Sander et al., 2018).

Ensuite, selon Scherer & Meuleman (2013), la tristesse se déclenche selon le critère *d'implications et conséquences* en raison de l'attribution causale ou de la divergence de l'attente. Plus concrètement, lors de la réception d'un « mauvais » résultat, la tristesse se déclenche si l'individu attribue son résultat au travail investi (Scherer & Meuleman, 2013). La tristesse peut ne pas se déclencher si l'individu attribue son résultat à l'enseignement structuré de l'enseignant·e ou à la chance, comme l'expliquent Akkouche & Ben Ahmed (2019). La tristesse découle non seulement d'une évaluation négative des situations ou stimuli (Keltner et al., 1993), mais aussi de la valeur de la situation ou du stimulus déclenchant la tristesse (Sander et al., 2018). Concernant la divergence de l'attente, la situation ou le stimulus ne répond pas aux attentes de l'individu (Barbeau, 1991). Selon Miserez-Caperos et al. (2019), un·e élève peut ressentir de la tristesse face à une évaluation ne répondant pas à ses attentes : pas assez ou trop dure.

Enfin, selon Scherer & Meuleman (2013), le *potentiel coping (faire face)* est également un moteur déclenchant la tristesse chez un individu. La tristesse est une émotion souvent associée à la perte, mais elle peut être ressentie lors de contextes de stress prolongés, de conflits relationnels persistants ou à l'impossibilité d'atteindre des buts (Wakefield & Horowitz, 2010). Selon ces auteurs, la tristesse s'achève ou diminue progressivement lorsque la situation ou le stimulus prend fin. Le déclenchement de la tristesse est favorisé si l'individu manque de contrôle, de pouvoir et/ou de résilience face aux conséquences d'une situation ou d'un stimulus (Scherer & Meuleman, 2013). Plus concrètement, Brunette (2013) explique qu'un·e élève peut ressentir de la tristesse lorsqu'il ne dispose pas de moyen de contrôler ou d'agir sur sa progression et son amélioration.

Conséquences. Selon Keltner et al. (1993), la tristesse augmente la tendance à percevoir des facteurs situationnels (destin, circonstances) comme responsables des situations ou stimuli ultérieurs. Concernant les *réactions physiologiques*, la tristesse implique des pleurs, un repli sur soi, des cris (Sander et al., 2018). *L'expression* de la tristesse passe par des sourcils relevés, des lèvres tournées vers le bas avec la lèvre inférieure qui ressort, comme l'expliquent Sander et al. (2018). Selon Romano (2016), la

prosodie est chevrotante en raison des pleurs et la gestuelle est concentrée sur le visage en vue de le dissimuler. Une conséquence de la tristesse est aussi la *tendance à l'action*. En effet, la tristesse est souvent dirigée vers un objet de déplaisir qui implique de l'individu son évitement ou sa fuite (Sander et al., 2018).

Stratégies. Lupien (2020) nous renseigne qu'une option pour les émotions négatives présentes à court terme comme la tristesse est de ne rien faire ou de mettre en mots cette émotion et l'état qu'elle a créé. Cette stratégie permet d'ouvrir la cage thoracique et amoindrir les conséquences de la tristesse (Lupien, 2020). Une autre stratégie consiste à « tromper » son cerveau en faisant appel à la réflexion, en vue de déconstruire la situation ou le stimulus à l'origine de la tristesse (Bègue & Desrichard, 2013).

Selon Lupien (2021), l'être-humain rencontre une difficulté particulière à réguler ses émotions négatives. La régulation d'une émotion négative s'apparente à avoir une patate chaude dans la main : l'individu ne sait pas quoi en faire et il veut s'en débarrasser immédiatement (Poirel, 2009). Une émotion négative a le même effet que la douleur : elle n'est pas agréable à ressentir, mais elle sert à informer et à y remédier (Sander et al., 2018).

2.2.5. Colère

« La colère est un sentiment relativement déplaisant dont la cause est un sentiment de restriction physique ou psychologique. Elle apparaît de manière presque certaine lorsque des barrières empêchent l'atteinte d'un objectif fortement désiré ou lorsqu'elles entravent l'expression du soi » (Perrin-Martinenq & Hussant-Zébian, 2008, p. 13).

Raisons. Selon le modèle de Scherer & Meuleman (2013), la colère se déclenche selon le critère de *pertinence* composé du plaisir intrinsèque et de la pertinence des buts et des besoins. D'un côté, la colère se déclenche en raison d'une situation ou d'un stimulus déplaisants, comme l'expliquent Sander et al. (2018). Plus concrètement, un-e élève peut ressentir de la colère après avoir vécu une situation particulièrement déplaisante avec l'enseignant-e, le-la renvoyant à sa place après avoir pointé toutes les corrections à effectuer. De l'autre côté, la colère se déclenche lors d'une situation ou d'un stimulus impertinents pour les buts ou les besoins de l'individu (Sander et al., 2018). Plus concrètement, un-e élève souhaitant faire une activité individuellement considérera la collaboration à un jeu d'équipe comme impertinente, déclenchant de la colère.

Ensuite, selon Scherer & Meuleman (2013), la colère se déclenche aussi selon le critère d'*implications et conséquences* composé de l'attribution causale et de la divergence de l'attente. D'un côté, la situation ou le stimulus déclenche de la colère selon l'attribution causale de la personne. Dans cette optique, un-e élève ressentira plus de colère s'il attribue l'échec d'une évaluation à son manque de travail (Scherer & Meuleman, 2013). Il ressentira au contraire moins de colère s'il attribue l'échec à son manque de chance et/ou au manque d'explicitation de l'enseignant-e (Gyöngy, 2020). De l'autre côté, la colère survient lorsque la situation ou le stimulus est confirmé-e comme inconsistant aux attentes de l'individu (Léon et al., 2012). Un-e élève peut ressentir de la colère face au bruit engendré par ses camarades, entravant la bonne conduite de son travail.

Puis, selon Scherer & Meuleman (2013), la colère se déclenche selon le critère de *potentiel coping (faire face)* composé du contrôle et du pouvoir. Cette émotion découle de l'appréciation d'un contrôle individuel négatif (Keltner et al., 1993). Si une situation est perçue comme contrôlable, mais que l'individu a un certain pouvoir de contrôler, l'individu va ressentir de la colère (Brunette, 2013). C'est le cas, par exemple, des nouvelles générations qui manifestent pour dénoncer le changement climatique, mais qui ne sont pas totalement entendues par les politiques (Sander et al., 2018).

Enfin, selon Scherer & Meuleman (2013), la colère se déclenche selon le critère de *compatibilité avec la norme* composé des standards internes et externes. D'un côté, la colère se déclenche lors de situations ou de stimuli allant à l'encontre des propres standards et des idées de l'individu (Sander et al., 2018). Plus concrètement, un-e élève peut se mettre en colère face à des objets d'enseignements remettant en cause sa culture familiale (Sander et al., 2018). De l'autre côté, la colère se déclenche lors de situations ou de stimuli allant à l'encontre des lois ou des normes socialement acceptées, comme l'expliquent Scherer & Meuleman (2013).

Conséquences. Sander & Scherer (2019) indiquent que le déclenchement de la colère implique des *réactions physiologiques* (augmentation du rythme cardiaque et de la sudation, dilatation des narines, afflux de sang dans la partie supérieure du corps causant parfois le teint rouge de la peau). La colère se manifeste aussi par une *expression*, notamment une expression faciale crispée, une tendance à élever la voix ainsi qu'une gestuelle saccadée (Sander & Scherer, 2019). Après quoi, une *tendance à l'action* prépare le corps au mouvement et à la réaction, que ce soit l'évitement ou le rapprochement, comme l'indiquent Scherer & Meuleman (2013). Selon Keltner et al. (1993) et Malapert (1902), la colère augmente la tendance non seulement à percevoir d'autres individus comme responsables de situations ou de stimuli ultérieurs, mais aussi à porter des jugements punitifs sur autrui. De fait, l'évaluation cognitive de la colère engendre des évaluations de risque plus élevées (Lerner & Keltner, 2000). Enfin, la colère peut impliquer un *ressenti* de l'individu : se sentir en colère (Sander & Scherer, 2019).

Stratégies. Lupien (2020) et Sander (2021) donnent quelques indications d'intervention aux élèves ainsi qu'aux responsables légaux qui font office de soutien émotionnel (exercices de respiration, relaxation musculaire et communication non-violente). L'activité physique, les activités sensorimotrices et le jeu symbolique sont les moyens les plus usuels pour gérer la colère Picher (2015). Ces stratégies permettent aux élèves de se défouler et de penser à autre chose, plutôt que d'adopter des stratégies dysfonctionnelles (ruminant et prise de risque), comme l'explique Gentaz dans son interview avec Dasinières (2023).

2.2.6. De la peur au stress

La peur est un « état affectif plus ou moins durable, pouvant débuter par un choc émotif, fait d'appréhension (pouvant aller jusqu'à l'angoisse) et de trouble [...], qui accompagne la prise de conscience ou la représentation d'une menace ou d'un danger réel ou imaginaire » (CNRS, s.d.d).

Il convient de préciser que la peur et le stress ont une base commune, puisque le stress est défini « comme un état émotif désagréable caractérisé par un degré élevé de peur, d'inquiétude et d'appréhension à l'égard d'un objet spécifique, déclenché par des ressentis internes surgissant en

réponse à une menace perçue » (Casbarro, 2004 ; Putwain, 2008, cités par Bouffard et al., 2015). Toutefois, Sander (2021) explique que le stress n'est pas une émotion.

Raisons. La peur se déclenche en raison d'une situation ou d'un stimulus perturbant l'équilibre émotionnel d'un individu (Poirel, 2009). Tout d'abord, la peur se déclenche selon le critère de *pertinence* en raison de la nouveauté (Pons et al. ; 2018), de l'imprévisibilité (Lupien, 2020), du plaisir intrinsèque (Xie et al., 2016) et de l'urgence d'une situation ou d'un stimulus (Tisseron et al., 2006). Plus concrètement, un-e élève de 4P peut ressentir de la peur en situation d'évaluation commune (nouveauté), étant donné qu'il dispose de peu de temps (urgence) pour finir un exercice de français, discipline qui lui déplaît (plaisir intrinsèque) et qu'il ne sait pas si la note sera satisfaisante (imprévisibilité).

Puis, la peur se déclenche selon le critère de *potentiel coping (faire face)* (Scherer & Meuleman, 2013). La peur se déclenche lorsqu'une situation ou un stimulus échappe au contrôle de l'individu (Kahn et al., 2017), menace son intégrité et son égo (Lupien, 2020/2021) et que les ressources à disposition pour y faire face sont insuffisantes (Bouktila & Tardieu, 2016 ; Rizk & El Khoury, 2018 ; Stewart et al., 2018). En effet, selon Keltner et al. (1993) et Sander et al. (2018), la peur se déclenche lorsque la situation est perçue comme incontrôlable et que l'individu n'a pas le pouvoir de contrôler la situation ou le stimulus. (Lupien, 2021). Un individu peut penser subjectivement ne pas avoir le potentiel de faire face à une situation (une évaluation par exemple), malgré le travail investi (Sander et al., 2018). Plus concrètement, un-e élève peut ressentir de la peur face au changement climatique, puisqu'il ne possède pas les compétences suffisantes pour y remédier (Akin & Aktan, 2019 ; Dupont & Martin, 2016). Ainsi, l'être-humain est l'héritier d'un système de fuite face au danger qui lui a permis d'assurer sa survie (Lupien, 2020). Toutefois, Kyélem et al. (2015) expliquent que notre cerveau ne fait plus la différence entre une peur réelle (incendie dans l'appartement) et une peur relative (être dans des embouteillages). C'est pourquoi, ces auteurs expliquent que la peur s'accompagne bien plus souvent de stress.

Enfin, la peur se déclenche en raison du critère de *compatibilité avec la norme*, c'est-à-dire selon si la situation ou le stimulus est en adéquation avec les standards internes de l'individu et/ou de la société (Scherer & Meuleman, 2013). Les émotions se heurtent parfois à une organisation du travail normée et à des attentes sociétales, repoussant les limites émotionnelles de l'individu (Lupien, 2021). Plus concrètement, une posture statique à un pupitre peut être un facteur de stress pour un-e élève de 1P (SRED, 2022). Le rythme de travail déclenche aussi de la peur lorsque le rythme ne respecte pas le rythme de l'élève (en retard ou en avance), comme l'expliquent Akkar & Lezzar (2020) et Cai et al. (2018).

Moments. La peur qui se situe avant une situation d'évaluation est plus fréquente (Fontaine, 2010 ; Muris et al., 2003). Toutefois, cette émotion peut être déclenchée après l'évaluation, en présence de situations ou de stimuli favorisant cette émotion (Fontaine, 2010).

Conséquences. La peur et le stress impliquent un état négatif de détresse et d'inconfort, pouvant affecter mentalement ou physiquement l'individu (Prokofieva et al. 2017). La peur et le stress impliquent des *réactions physiologiques* chez l'individu (Sander et al., 2018) : avoir mal au ventre, ressentir un resserrement dans la cage thoracique, manquer de souffle (les poumons conservent la majorité de l'oxygène pour le distribuer aux muscles et répondre à la menace), avoir des trous de

mémoire, avoir un excès de sudation ou avoir un regard qui butine (en détection d'une menace), comme l'explique Lupien (2020). La réaction physiologique qui ne trompe pas est l'arrivée du hamster⁵, cette petite voix cérébrale dans la tête qui fait surface à deux heures du matin lorsque le cerveau traite les situations ou les stimuli à venir (Lupien, 2020).

Ces réactions physiologiques impactent les mécanismes cognitifs (l'attention, la prise de décision, la mémoire et le jugement), comme l'explique Romano (2016). Selon Sander et al. (2018), le cortisol atteint le cerveau et interagit avec l'hippocampe, une région cérébrale associée à l'apprentissage et à la mémoire. Une fois cette hormone dans l'hippocampe, l'individu se concentre sur ce qui est menaçant, rendant tout le reste impertinent (Smith & Jones, 2018).

Après quoi, la peur et le stress impactent la *tendance à l'action*, augmentant la tendance d'évitement (Dupont et al., 2018 ; Lévesque & Martin, 2012). En effet, Sander et al. (2018) expliquent que le corps s'adapte face au danger en activant le système nerveux sympathique qui évite et fuit les situations ou les stimuli dangereux pour assurer la protection de l'individu.

Enfin, la peur et le stress impliquent un *ressenti* de peur selon Lévesque & Martin (2012) et Pekrun et al. (2011).

Stratégies. Lupien (2020) explique qu'il est normal de se sentir stressé·e face à une situation ou à un stimulus. Selon cette auteure, une manière de gérer son stress est de ne pas l'anticiper et de retarder son arrivée jusqu'à la situation ou au stimulus stressants. Plus concrètement, un individu qui saute en parachute le jour suivant a toutes les raisons de se sentir stressé juste avant le grand saut, mais le stress doit être retardé s'il surgit avant, car l'individu n'est pas encore confronté au danger.

Ensuite, une autre stratégie consiste à lister les situations et les stimuli déclenchant de la peur et/ou du stress pour l'individu pour y remédier (Lupien, 2020). Plus concrètement, un·e élève peut avoir peur d'arriver en retard à l'école. Une stratégie consiste à aller plus tôt à l'école pour que cette peur ne se déclenche pas.

Selon Visioli et al. (2022), une stratégie est de pratiquer des activités sportives et relaxantes pour réguler et réduire la peur.

Une autre stratégie est le coping (Manciaux, 1997). Pargament (1997) explique que le « *coping* est une recherche de sens en période de stress » (« *coping is a search for significance in times of stress.* », p. 101). En effet, le coping est « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, de réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu » (Lazarus & Folkman, 1984, p. 843). Ainsi, Lazarus & Launier (1978) envisagent le coping selon une perspective de transaction entre un individu et son environnement pour faire face à des situations stressantes. Une situation ou un stimulus n'est pas stressant en soi, puisqu'il peut déclencher autant d'émotions que d'individus, comme l'expliquent Brunette (2013) et Rosenblatt et al. (2015). Le stress d'une personne dépend donc à la fois des caractéristiques propres à un individu

⁵ En québécois, le hamster représente les idées qui tournent dans la tête (comme un hamster qui tourne dans sa roue) au moment du coucher.

(personnalité, état de santé et éducation) et de facteurs environnementaux (situation évaluative, pression parentale ou personnelle) (Hazanov-Boskovitz, 2003).

2.3. Les effets de l'évaluation scolaire sur les émotions

« Étant donné que les situations d'évaluation peuvent faire émerger différentes émotions chez les élèves il est intéressant d'observer les effets de ces situations sur le plan émotionnel des élèves » (Audrin et al., 2022, p. 5).

Selon Visioli et al. (2022), les effets de l'évaluation sur les émotions des élèves sont « la nature des situations d'apprentissage proposées, le rapport des savoirs proposés à la culture, l'organisation spatio-temporelle de la classe, les variables de régulations proposées par l'enseignant, etc. » (p. 10). L'évaluation oriente les élèves, elle certifie et régule leurs apprentissages (Mottier Lopez, 2015). Audrin et al. (2022) expliquent que l'évaluation formative favorise les émotions positives, plutôt que négatives. Quant à l'évaluation certificative, elle favorise davantage les émotions négatives (Mastagli et al., 2020).

2.3.1. L'évaluation scolaire porteuse d'émotions positives

L'évaluation a des effets positifs sur le plaisir d'apprendre des élèves lorsqu'ils maîtrisent les apprentissages (Pekrun et al., 2006/2011). Selon Prokofieva et al. (2017), la maîtrise des apprentissages réduit le stress des élèves et elle permet le déclenchement d'émotions positives comme notamment la joie de réussir. En effet, les évaluations sont l'occasion de voir leurs apprentissage félicités, déclenchant de la satisfaction et de la fierté chez les élèves, comme l'indiquent Pekrun et al. (2002a).

De plus, l'évaluation déclenche également des émotions positives lorsqu'elle développe l'autonomie et les compétences des élèves (Boud & Falchikov, 2007). Les élèves ressentent des émotions positives lorsqu'ils sont confrontés à des défis ou à de la nouveauté (Chen & Darst., 2001) qui sont le moyen de conforter leurs compétences (Rotgans & Schmidt, 2017). Selon De Rivera et al. (1989), l'évaluation permet aux élèves de s'améliorer et est un moteur de se surpasser.

L'une des raisons pour lesquelles les émotions positives ont peut-être suscité si peu d'attention est que, par rapport aux émotions négatives, les émotions positives sont peu nombreuses et plutôt diffuses, comme le mentionnent De Rivera et al. (1989). Selon les taxonomies scientifiques des émotions d'Ekman (1992), une émotion positive est identifiée pour quatre émotions négatives. Ainsi, le propos est souvent orienté vers ce qui ne va pas : le problème à résoudre.

2.3.2. L'évaluation scolaire porteuse d'émotions négatives

« Ces dernières années la question de l'évaluation a été au cœur des préoccupations éducatives, et ses modalités ont été profondément interrogées et remaniées » (Bardinet et al., 2017, p. 1). Merle (2012) parle de mal-être scolaire produit par une augmentation du nombre d'évaluations. Ainsi, le projet d'innovation pédagogique EP21 remet au goût du jour l'importance de prendre son temps en matière d'évaluation lors des premières années scolaires, notamment en instaurant le jeu symbolique, plutôt que de placer les élèves dans une configuration magistrale avec des pupitres individuels et du papier-crayon.

L'évaluation implique parfois une pression parentale qui déclenche des émotions négatives (Putwain, 2008). Bardinet et al. (2017) expliquent que cette pression est perçue par les élèves qui souhaitent donc obtenir le meilleur résultat possible. Certains élèves intériorisent cette pression et ils voient leur réussite scolaire comme la condition nécessaire pour obtenir l'amour de leurs parents (Le Monde, 2009). La pression enseignante est néanmoins un facteur de stress scolaire plus prégnant auprès des élèves (Phillipps, 1978 ; Zakari et al., 2008).

De manière générale, l'évaluation déclenche des émotions négatives pour les raisons suivantes : l'excès de difficulté, la charge de travail élevée, la limitation de temps, la compétitivité, la peur de l'échec, la pression familiale ou de l'élève (Prokofieva et al., 2017), la rivalité entre pairs et la fatigue cognitive (Marcelli, 2011).

Le stress scolaire. Nous parlons plus de stress scolaire qu'auparavant (SRED, 2022), mais de quoi parlons-nous ? Le stress scolaire est un processus adaptatif et psychologique qui se déclenche lorsque les élèves estiment que les exigences d'une situation dépassent leurs compétences (Lebert-Charron et al., 2021 ; Prokofieva et al., 2017).

Lupien (2020) explique que le stress scolaire est étroitement lié à l'époque évaluative actuelle. Les parents d'élèves pointent d'ailleurs l'évaluation comme première source de stress de leur enfant (Butera, 2011). En effet, l'évaluation est la cause principale du stress scolaire depuis de nombreuses années (Hesketh et al., 2010 ; Liu & Lu, 2011), peu importe l'âge des élèves (Marcelli, 2011) et le genre des élèves (Prokofieva et al., 2017). Selon Prokofieva et al. (2017), l'évaluation de manière générale déclenche davantage de stress chez les garçons, en raison de leur comportement compétitif accru et de leur sensibilité à la vitesse de réponse. Quant aux filles, l'évaluation ne semble pas déclencher les mêmes émotions, puisque l'évaluation certificative déclenche une grande quantité de stress contrairement à l'évaluation formative (Prokofieva et al., 2017).

Une évaluation déclenche naturellement du stress en amont de sa passation, augmentant du fait de la performance à assurer (Lupien, 2020). Toutefois, lorsque ce stress est trop important, il peut entraver les apprentissages (Hadji, 2015) et les performances des élèves (Sander, 2021).

Les conséquences. Selon Astolfi (1997), l'évaluation influence les émotions des élèves qui, face à l'erreur et à l'échec, se dévalorisent et éprouvent davantage d'émotions négatives. De plus, les élèves remettent en question leurs connaissances ainsi que leurs compétences (Bouffard et al., 2015).

En favorisant les émotions négatives, l'évaluation favorise également les conséquences de ces émotions négatives : augmentation de la fréquence cardiaque, de la tension artérielle et cérébrale (Khvalina, 2013), insomnies, sudations, maux de ventre, maux de tête, troubles de l'attention et phobie scolaire (George, 2002 ; Hadji, 2012).

De plus, Ang & Huan (2006) indiquent que l'évaluation en tant que telle peut avoir des effets sur le bien-être psychologique des élèves, puisque l'enjeu de la performance peut aller jusqu'à la dépression, voire à des tentatives de suicide.

2.4. Les effets des émotions sur l'évaluation scolaire

Bien que les émotions aient à l'origine été un objet d'étude du domaine des neurosciences et de la psychologie, elles sont progressivement devenues un objet incontournable de recherche en éducation. (Pharand & Doucet, 2013, cités par Girardet, 2022)

Les émotions sont indissociables des savoirs scolaires (Espinosa, 2003, cité par Espinosa & Visioli, 2022). Elles influencent les apprentissages et les performances scolaires des élèves en modifiant le niveau de dopamine cérébral, affectant la mémoire (Ashby et al., 1999), l'attention, la prise de décision, le jugement (Sander et al., 2018), la motivation, le développement et la santé psychologique (Lewis & Haviland-Jones, 2004, cités par Pekrun et al., 2006).

Selon la théorie de l'évaluation cognitive de l'émotion, les émotions se déclenchent en fonction de l'évaluation par l'individu des situations ou des stimuli (Moors, 2009). Cette évaluation peut donc être positive/bénéfique, neutre ou négative/nocive, comme l'expliquent Coppin & Sander (2010). Ainsi, en situation d'évaluation scolaire, un individu va évaluer les options qui se présentent à lui (Lerner, 1958). Chaque option a le potentiel de déclencher une émotion et une réponse émotionnelle plus ou moins intense (Sander et al., 2018). Selon Sander (2021) :

- les *émotions positives* sont utiles pour prendre des décisions. Par exemple, un-e élève ressent de la joie, car c'est son anniversaire. Cette joie va être positive pour prendre des décisions ;
- les *émotions anticipées* se déclenchent lorsque l'individu se projette dans une autre situation avec une neutralité émotionnelle. Par exemple, un-e enseignant-e peut montrer des exercices de la future évaluation à ses élèves en leur demandant d'en choisir un en anticipant l'émotion qui se déclenchera dans la situation d'évaluation avec l'exercice choisi. Ces émotions ont des effets fonctionnels, positifs et utiles pour la prise de décision ;
- les *émotions incidentes* se déclenchent avant même d'avoir à prendre une décision. Ces émotions sont le fruit d'une autre situation, mais elles peuvent affecter les situations n'ayant pas déclenché ces émotions. Par exemple, un-e élève est en colère contre l'enseignant-e ce matin, car ses parents ont oublié de lui donner un goûter pour la récréation. Sa colère déclenchée par ses parents se répercute sur ses prises de décisions dans la classe. Cette colère. Leurs effets s'avèrent systématiquement négatifs et donc à éviter (faire une évaluation scolaire dans un état de stress ou de colère peut affecter la décision et cela implique de sous-évaluer les risques).

2.4.1. Les effets des émotions positives sur l'évaluation scolaire

Le déclenchement de certaines émotions positives a des effets positifs sur l'évaluation scolaire (Cuisinier, 2018). En effet, il favorise l'accroissement de l'intérêt et des efforts des élèves (Pekrun, 2011, cité par Audrin et al., 2022). Selon Pekrun & Stephens (2010), certaines émotions positives préservent les ressources cognitives des élèves qui parviennent donc mieux à concentrer leur attention, à développer leur intérêt et à se motiver intrinsèquement. Ces auteurs expliquent que ces émotions positives favorisent l'emploi de certaines stratégies, nécessaires aux situations d'évaluation ainsi qu'à leur autorégulation. Les émotions positives ont aussi des effets positifs sur la performance et l'engagement cognitif des élèves (Linnenbrink, 2007 ; Pekrun & Stephens, 2010). Toutefois, Linnenbrink

(2007) appelle à la vigilance quant aux liens entre les émotions et la performance qui peuvent être causés par les effets des émotions sur la performance, et réciproquement, plutôt que de manière unidirectionnelle.

Néanmoins, les émotions positives ont également des effets sur un traitement superficiel de l'information et une réduction de la motivation à poursuivre des objectifs ambitieux (Aspinwall, 1998 ; Pekrun et al., 2002b, cités par Pekrun & Stephens, 2010). En effet, Aspinwall (1998) explique que les émotions positives conduisent à une surestimation des élèves quant à l'obtention de bons résultats et, à l'inverse, à une sous-estimation de l'éventualité d'échouer. Toujours selon cette chercheuse, ces émotions positives engendrent une relaxation des élèves, affaiblissant leur investissement et leurs efforts (perçus comme inutiles étant donné leur certitude de réussite). Ainsi, le bien-être que crée les émotions positives favorise une paresse en situation d'évaluation, contrairement aux émotions négatives qui stimulent les élèves (Aspinwall, 1998).

2.4.2. Les effets des émotions négatives sur l'évaluation scolaire

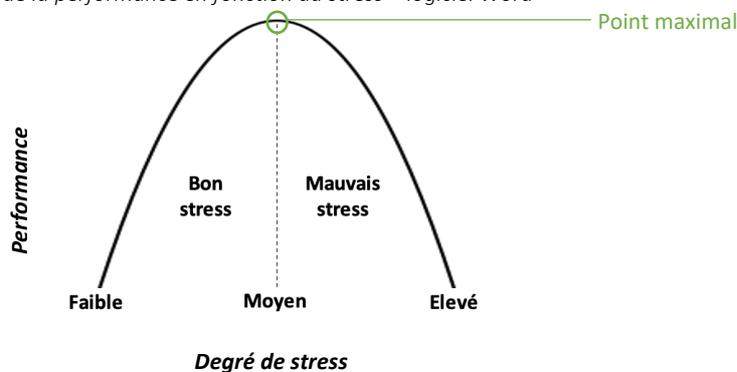
Les émotions négatives ont des effets sur l'évaluation scolaire (Zeidner, 2007). En effet, elles favorisent la motivation extrinsèque des élèves et l'emploi de stratégies de gestion de l'échec, (Pekrun, 2006). Ajouté à cela, les émotions négatives ont le bénéfice d'accroître l'engagement métacognitif (Artino, 2009, cité par Audrin et al., 2022).

Dans le cas spécifique de la colère en situation d'évaluation, cette émotion négative contribue à l'amélioration des performances, étant donné leur maintien motivationnel et les efforts investis (Terry & Nevill, 2005, cités par Pekrun & Stephens, 2010).

Dans le cas spécifique du stress, Lupien (2021) indique une relation positive entre le degré de stress et la performance en situation d'évaluation (figure 3). Sander et al. (2018) soulignent les effets positifs du stress augmentant non seulement le degré de vigilance, mais aussi la capacité à détecter des menaces. Le bon stress conduit les élèves au point maximal de leurs performances (Hadji, 2015). La vigilance des élèves est à son comble leur permettant d'encoder l'information d'agir en conséquence pour performer dans leur évaluation scolaire (Romano, 2016).

Figure 3

Modélisation en parabole concave de la performance en fonction du stress – logiciel Word



Cependant, certaines émotions négatives (dont la colère et le stress) réduisent les capacités cognitives, l'intérêt ainsi que la motivation intrinsèque des élèves (Pekrun, 2006 ; Zeidner, 2007).

Dans le cas spécifique du stress, un seuil est franchi lorsque l'individu bascule du côté du mauvais stress, ayant des effets délétères sur l'évaluation scolaire (Romano, 2016). Sander (2021) explique que ce stress donne l'impression à l'élève d'être submergé.e. De ce fait, iel est incapable d'encoder l'information correctement, entravant sa performance (Romano, 2016).

En effet, ce stress affecte les élèves lors de la restitution des apprentissages en situation d'évaluation (Lupien, 2020). Ce stress a des effets délétères sur l'évaluation scolaire, puisqu'il affecte la mémoire (Van der Linden & Ceschi, 2008) et le bien-être physique des élèves (Prokofieva et al., 2017). Le degré de stress est tel qu'il peut causer un épuisement scolaire, une phobie scolaire, une dépression, un repli sur soi (entravant la communication avec les pairs et l'enseignant.e), un trouble alimentaire et des insomnies (Lupien, 2020). Ainsi, ce stress peut entraver les apprentissages et les performances des élèves au profit du mal-être des élèves, de leur évitement et de leur absentéisme scolaire (Prokofieva et al., 2017).

2.5. Questions de recherche spécifiques

Huit Questions de recherche spécifiques (QRS) ont guidé ce mémoire, en vue de comprendre les liens entre évaluations et émotions des élèves de 4P (sans notes) et de 5P (avec notes) dans les classes du primaire genevois.

1. Quelles émotions les élèves disent-iels ressentir en situation d'évaluation ?
2. Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-iels ces émotions ?
3. Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent ces émotions ?
4. Selon les élèves, quelles sont les conséquences de ces émotions ?
5. Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer les émotions négatives (tristesse, colère et peur) ?
6. Dans quelle mesure les émotions en lien avec l'évaluation varient-elles entre les élèves de 4P (sans notes) et les élèves de 5P (avec notes) ?
7. Dans quelle mesure les émotions en lien avec l'évaluation varient-elles entre les filles et les garçons ?
8. Dans quelle mesure les émotions en lien avec l'évaluation varient-elles entre les élèves disant avoir un niveau de débrouillardise (N.D) très bon, bon ou bas ?

2.6. Analyse critique de l'analyse de la littérature scientifique

Que retenons-nous de l'analyse de la littérature scientifique ? Tout d'abord, cela a impliqué d'investiguer et de défricher le sujet en maniant les bons mots clefs, tout en sachant que l'exhaustivité n'est pas envisageable. En effet, cela m'a sorti de ma zone de confort, étant donné que la littérature documente bien plus le stress scolaire que les émotions (sérénité, joie, tristesse, colère et peur) ou les entrées investiguées dans le cadre de ce mémoire (raisons, moments, conséquences et stratégies). Après avoir approfondi le sujet en explorant la bibliothèque et les abysses de Google Scholar, un séminaire de recherche dans le cadre de notre activité au SRED nous a doté de stratégies pour filtrer la littérature, étant donné la masse de documents disponibles depuis la révolution numérique. Ce séminaire nous a donné un coup de pouce pour gagner en efficacité lors du choix de certain-es auteur-es plutôt que d'autres, à l'aide d'une cartographie des auteur-es (Annexe G).

Ensuite, analyser les écrits scientifiques exige une certaine assimilation du champ d'expertise de l'auteur-e ou des concepts. Bien que les cours universitaires préparent les étudiant-es à la lecture d'articles scientifiques, le mémoire implique une nouvelle composante : lire des articles scientifiques certes, mais le faire parfois à perte. En effet, il a été très dur de conscientiser que lire des articles engendre également l'avancement du mémoire. Lors de l'écriture du mémoire l'avancée est perceptible. Toutefois, la lecture de divers articles scientifiques ne produit pas immédiatement un produit fini. Ce sont les fiches de lecture, puis les connaissances réinvesties lors de l'écriture qui permettent d'avancer dans la réalisation du mémoire.

Enfin, l'écriture du cadrage théorique a exigé de ma part certains remaniements du style d'écriture composé de certaines fioritures, freinant parfois la fluidité du texte. Cette partie du mémoire nous a appris à privilégier la qualité à la quantité.

⁶ Pour chaque partie de ce mémoire, nous présentons une analyse critique de l'activité de mémorante-chercheuse selon un format d'encadré violet.

TROISIEME PARTIE

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette troisième partie est dédiée à l'explicitation des règlements et des lois scolaires sur l'évaluation et les émotions dans le canton de Genève. Elle s'insère dans ce mémoire pour cerner les pratiques évaluatives et les prescriptions genevoises sur le sujet, ainsi que la place de l'émotion dans les pratiques éducatives genevoises. Dans un premier temps, la conception générale de l'évaluation à Genève est présentée pour, dans un deuxième temps, expliciter les spécificités du cycle élémentaire (puisque ce mémoire s'intéresse aux élèves de 4P). Dans un troisième temps, nous explicitons les spécificités du cycle moyen (puisque ce mémoire s'intéresse aux élèves de 5P). Dans un quatrième temps, les évaluations communes sont explicitées pour le canton de Genève (puisque les élèves s'y sont référés durant les entretiens). Enfin, les émotions seront abordées dans un cinquième temps.

3.1. Conception générale de l'évaluation à Genève

Pour expliciter l'évaluation dans le contexte de l'école primaire du canton de Genève, nous prenons appui sur le Règlement de l'enseignement primaire (REP), la Loi sur l'instruction publique (LIP), sur la Directive sur l'évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP) ainsi que sur le Cadre pédagogique pour le cycle élémentaire et le cycle moyen.

Avant toute chose, nous avons décidé de présenter le tableau ci-dessous de manière à illustrer la correspondance pour un parcours linéaire à Genève entre l'âge des élèves, le degré de scolarité et le cycle de scolarité.

Tableau 1

Correspondance âge-degré-cycle de scolarité primaire à Genève – Service école-médias [SEM] (2019)

Âges	Degrés	Cycles
4-5 ans	1P	Cycle élémentaire
5-6 ans	2P	
6-7 ans	3P	
7-8 ans	4P	
8-9 ans	5P	Cycle moyen
9-10 ans	6P	
10-11 ans	7P	
11-12 ans	8P	

Dans le REP (1993), article 39 – *évaluation* – l'évaluation est présentée selon quatre dimensions, à savoir : son champ de référence, ses fonctions, sa temporalité et son cadre.

Tableau 2 *Les principes de l'évaluation scolaire – (REP, 1993, p. 11)*

Art. 39 Evaluation

¹ Les apprentissages de l'élève dans les disciplines et la vie scolaire sont évalués régulièrement en référence au plan d'études romand et à ses spécificités cantonales.

² L'évaluation peut prendre diverses formes, notamment certificative, informative ou formative. Elle vise à dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises.

³ L'évaluation est *trimestrielle**. Le bilan certificatif est établi à la fin de l'année scolaire. L'évaluation est communiquée aux parents *trois** fois par année au moyen du bulletin scolaire.

⁴ Des directives de la direction générale de l'enseignement obligatoire précisent le cadre de l'évaluation dans ses différentes formes ainsi que les modalités.

Note. * Le projet d'innovation pédagogique EP21 a introduit la semestrialisation depuis la rentrée scolaire 2022-2023. Ce projet

d'innovation pédagogique est prévu sur deux ans et sera évalué par le SRED à l'issue de la première année d'accompagnement (publication du rapport en novembre 2023). Ainsi, l'évaluation et le bulletin scolaire sont semestriels, mais la loi pourrait être modifiée, après lecture dudit rapport, en fonction de la décision du Secrétariat général (Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP), 2022).

Selon la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (s.d.), l'évaluation des apprentissages dans la vie scolaire renseigne le comportement de l'élève selon différentes entrées en lien avec le rapport à soi-même, aux autres et à l'autorité scolaire. De la 3P à la 8P, l'appréciation des acquisitions de chaque élève concernant les apprentissages dans la vie scolaire est évaluée dans quatre dimensions : la prise en charge de son travail personnel, ses relations avec les autres élèves et les adultes, la collaboration avec ses camarades et enfin, le respect des règles de vie commune (CDIP, s.d.).

Enfin, ce mémoire se situe durant la première année du projet d'innovation pédagogique EP21. EP21 se caractérise par trois changements :

- la *semestrialisation* pour l'ensemble du primaire : soit un découpage de l'année scolaire en deux semestres certificatifs en lieu et place de trois trimestres. Ce changement vise la réduction du nombre d'évaluation, afin non seulement de permettre aux enseignant·es de consacrer davantage de temps à leur enseignement, mais également de repenser l'évaluation via le renforcement d'une évaluation formative au service des apprentissages et via la proposition de repères pour les apprentissages fondamentaux pour favoriser une communication explicite entre l'école et les familles.
- *L'évolution des bulletins scolaires 1P-2P* : les modifications visent à mieux prendre en compte les spécificités et le rythme d'apprentissage des jeunes élèves. Un commentaire obligatoire doit refléter la progression de l'élève en lien avec les domaines disciplinaires et les capacités transversales du Plan d'études romand (PER). Ces bulletins sont remis semestriellement et permettent d'investir les réunions de parents sans bulletin à l'appui. Ce changement vise une entrée en scolarité plus adaptée aux premières années de scolarité en privilégiant le jeu symbolique.
- Le passage à une *discipline unique de Français* au cycle moyen (5P - 8P) remplacent la séparation entre Français I (communication) et Français II (fonctionnement de la langue). Ce changement vise un alignement du canton de Genève aux autres cantons suisses, ainsi que l'adoption par les enseignant·es de pratiques pédagogiques au service des apprentissages plutôt qu'au service de l'évaluation.⁷

3.2. Cycle élémentaire

Au cycle élémentaire, l'évaluation des apprentissages disciplinaires est essentiellement formative (CDIP, s.d.). Le nombre et la forme des activités d'évaluation sont laissés à la libre appréciation des équipes enseignantes. La production de l'oral, l'observation critériée et le recueil de traces sont privilégiés (Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP), 2022). Les travaux d'évaluation écrits sont exceptionnels en 1P et 2P, leur nombre augmente progressivement en 3P et 4P.

⁷ Les informations transmises ici ont été diffusées en interne lors de groupes de travail avec le SRED dans lequel j'ai eu l'occasion de faire un stage de 6 mois et dans lequel je travaille actuellement en tant qu'adjointe scientifique sur le projet d'innovation pédagogique EP21.

1P-2P

La Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP) (2022) nous informe que pendant les deux premières années de scolarité, la priorité est donnée aux apprentissages fondamentaux, en particulier :

- la *socialisation* qui consiste essentiellement à apprendre à vivre avec ses pairs et à respecter les règles de la vie scolaire ;
- la *construction des savoirs et le développement d'un rapport au savoir* qui permettent l'acquisition, dans chaque domaine du PER, des compétences et connaissances définies ;
- la *mise en place d'outils cognitifs* qui s'inscrit dans le concept « apprendre à apprendre » et qui relève généralement des capacités transversales.

Au terme de la 2P, la progression de l'élève dans les domaines disciplinaires est évaluée selon les appréciations suivantes : très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante (REP, 1993 – article 41, alinéa 3).

3P-4P

La Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP) (2022) nous informe qu'en 3P et 4P les disciplines sont évaluées tout au long de l'année scolaire par des appréciations en termes d'objectifs de l'activité : atteints ou non atteints donc à reprendre. De plus, l'alinéa 4 de l'article 41 du REP (1993) – *modalités d'évaluation au cycle élémentaire* – indique qu'en 3P et à la fin du premier semestre de la 4P, le français et les mathématiques font l'objet d'un bilan de progression au semestre en termes de : très satisfaisante, satisfaisante ou peu satisfaisante. Toutes les autres disciplines⁸ font l'objet d'un bilan de progression au deuxième semestre de la 3P seulement, bien qu'elles soient enseignées et évaluées tout au long de l'année scolaire.

Au terme de la 4P, l'enseignant-e, en accord avec ses collègues intervenant auprès de l'élève, établit pour chaque discipline un bilan certificatif annuel en référence aux attentes de fin de 4P définies dans le PER (Cadre pédagogique : cycle élémentaire, 2022). L'enseignant-e y indique si l'élève a atteint avec aisance les connaissances et compétences requises ; s'il a atteint les connaissances et compétences requises ; s'il a presque atteint les connaissances et compétences requises ou s'il n'a pas atteint les connaissances et compétences requises (REP, 1993 – article 41, alinéa 5). Enfin, l'alinéa 6 du même article du REP (1993) précise que les évaluations communes sont prises en compte dans ce bilan certificatif.

3.3. Cycle moyen

L'alinéa 4 de l'article 42 du REP (1993) – *discipline évaluées et modalités d'évaluation au cycle moyen* – indique qu'au cycle moyen, l'évaluation des apprentissages de l'élève dans les disciplines fait l'objet, selon la discipline, d'appréciations ou de notes. En fin d'année, un bilan certificatif indique la moyenne annuelle de l'élève dans chacune des disciplines notées ainsi que des appréciations dans les autres disciplines (Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP), 2022).

- Les disciplines suivantes font l'objet de notes durant le semestre : français et mathématiques (dès la 5P), allemand (dès la 6P), sciences de la nature et anglais (dès la 7P) et enfin, géographie, histoire et citoyenneté (dès la 8P) (REP, 1993 – article 42, alinéa 6).

⁸ écriture-graphisme, sciences de la nature, sciences humaines et sociales, activités créatrices et manuelles et arts visuels, musique et l'éducation physique

- Les disciplines suivantes font l'objet d'appréciation durant le semestre : activités créatrices et manuelles – arts visuels, musique et éducation physique (dès la 5P), allemand (en 5P), sciences de la nature (5P et 6P), histoire, géographie et citoyenneté (de la 5P à la 7P), (REP, 1993 – article 42, alinéa 1).

La Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP) (2022) indique que, pour les évaluations notées, une moyenne (au dixième) est calculée à la fin de chaque semestre. Le REP (1993 – article 42, alinéa 7) stipule que les notes s'inscrivent sur une échelle allant de 6 (maximum) à 1,5 (minimum) et que la note 1,0 est réservée à un travail sans réponse. Il n'est jamais attribué de note inférieure à 1,0. La note de 4,0 correspond au niveau d'acquisition requis pour être promu-e (REP, 1993 – article 42, alinéa 8).

Pour les évaluations par appréciation, les appréciations suivantes sont utilisées pour le bilan annuel de l'élève pour les disciplines qui ne sont pas notées : a atteint avec aisance le niveau de connaissances et de compétences requis ; a atteint le niveau de connaissances et de compétences requis ; a presque atteint le niveau de connaissances et de compétences requis ou n'a pas atteint le niveau de connaissances et de compétences requis (REP, 1993 – article 42, alinéa 5).

En articulation avec l'évaluation formative, deux types d'activités d'évaluation certificative⁹ sont à disposition des enseignant-es pour évaluer le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences scolaires :

- les Travaux significatifs (TS) qui reposent principalement sur des tâches dont la complexité exige la mobilisation en situation de connaissances et de compétences acquises par les élèves ;
- en français et en mathématiques uniquement, les Travaux assimilés (TA) permettent de vérifier l'acquisition des connaissances déclaratives ou procédurales devant être automatisées pour réduire la charge cognitive des élèves dans des situations complexes (Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP), 2022).

La Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP) (2022) ajoute que l'ensemble des TA constituent un TS supplémentaire (dont la note est arrondie à la demie) pris en compte dans la moyenne semestrielle.

⁹ Les Travaux assimilés (TA) peuvent aussi être formatifs.

Tableau 3

Modalités d'évaluation et nombre minimal d'évaluations requises par discipline et année de scolarité au cycle moyen – (Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP), 2022).

	Semestre 1				Semestre 2				
	5P	6P	7P	8P	5P	6P	7P	8P	
Langues									
Français	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	1 EC
Allemand	1 TS	3 TS	3 TS	3 TS	1 TS	3 TS	3 TS	3 TS	1 EC
Anglais	--	--	3 TS	3 TS	--	--	3 TS	3 TS	--
Mathématiques et Sciences de la nature									
Mathématiques	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	3 TS	1 EC
Sciences de la nature	1 TS	1 TS	2 TS	2 TS	1 TS	1 TS	2 TS	2 TS	--
Sciences humaines et sociales									
Géographie, Histoire et Citoyenneté	2 TS	2 TS	2 TS	2 TS	2 TS	2 TS	2 TS	2 TS	--
Arts									
Activités créatrices et manuelles, Arts visuels	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	--
Musique	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	--
Corps et mouvement									
Éducation physique	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	1 TS	--

Avec note
Avec appréciation

TS : travail significatif / EC : évaluation commune

Note. L'enseignement de l'anglais débute en 7P.

3.4. Evaluations communes

Le premier alinéa de l'article 19 de la LIP (2015) – *évaluation commune des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire* – indique que l'évaluation individuelle des acquis des élèves genevois s'effectue, notamment par des évaluations communes de fin de cycle (à la fin de la 4P et de la 8P). Chaque élève¹⁰ se retrouve dans les mêmes conditions et au même moment (mai-juin) pour faire ces évaluations à visée certificatives. En 4P, deux évaluations communes ont lieu : français et mathématiques. L'évaluation de français est composée de deux parties et celle de mathématiques d'une seule (Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP], 2022). En 8P, trois évaluations communes ont lieu : français, mathématiques et allemand. Les évaluations de français et mathématiques sont composées de deux parties chacune ; l'évaluation d'allemand n'en comprend qu'une.

Tableau 4

Evaluations communes à l'école primaire durant l'année scolaire 2021-2022 – (IRDP, 2022)

	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
GE		x				x

Épreuve inscrite dans la loi scolaire du canton

Selon le troisième alinéa de cet article, les évaluations communes sont élaborées par le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) ou par l'IRDP. Selon l'IRDP (2022), nous constatons que les évaluations communes sont élaborées sur la base de tables de spécifications en lien avec le PER. Ces dernières sont rédigées par des groupes d'enseignants supervisés par des comités consultatifs, puis validées par le Service enseignement et évaluation (SEE) de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) au DIP.

¹⁰ Sont dispensé-es, les élèves allophones arrivé-es dans le canton depuis moins de deux ans et les élèves présentant d'importants troubles impactant les apprentissages (IRDP, 2022).

Le DIP détermine les classes et les disciplines concernées par ces évaluations communes. Il fixe les modalités de passation des évaluations, de communication de leurs résultats et de leur prise en compte dans les procédures de décisions concernant les élèves.

Le deuxième alinéa de cet article précise que ces évaluations communes ont trois buts :

- mettre à la disposition des enseignant-es des repères extérieurs à la classe permettant d’harmoniser les pratiques d’enseignement ;
- mettre à la disposition des établissements des repères extérieurs permettant d’évaluer leurs résultats ;
- harmoniser les exigences de l’enseignement et les pratiques d’évaluation des acquis des élèves dans le canton.

Toutefois, selon l’IRDP (2022), les évaluations communes visent d’autres objectifs :

- vérifier l’atteinte par les élèves des attentes fondamentales du PER ;
- fournir un bilan des connaissances et des compétences maîtrisées à l’élève, à ses parents et à l’école ;
- permettre de situer le niveau de l’élève et de la classe à un moment donné par rapport aux objectifs d’apprentissage et aux attentes définies dans le PER, ainsi que ses spécificités cantonales et par rapport aux autres élèves du canton (IRDP, 2022).

Les résultats obtenus par l’élève sont diffusés aux élèves, à leurs responsables légaux, à leurs enseignant-es, ainsi qu’aux établissements et aux autorités scolaires (Cadre pédagogique : cycle moyen, 2022). En 4P, le nombre de points obtenu à l’évaluation commune figure dans le bulletin scolaire de fin d’année. En 8P, les évaluations communes contribuent, pour un cinquième (20%), à la moyenne du deuxième semestre (Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP), 2022) et sont prises en compte dans le bilan certificatif établi pour chaque discipline.

3.5. Emotions

Pour expliciter les émotions dans le contexte de l’école primaire du canton de Genève, nous prenons appui sur le PER, ainsi que sur deux conférences organisées par le SEE. Les émotions ne sont pas renseignées dans le REP ou la LIP.

Pour le cycle élémentaire, le PER possède une section « santé et bien-être » dans laquelle deux objectifs d’apprentissage traitent des émotions (Conférence intercantonale de l’instruction publique [CIIP], 2010a).

D’un côté, il y a l’objectif d’apprentissage FG 12 – « reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d’action pour y répondre en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique » (CIIP, 2010b).

Tableau 5

Apprentissages et indications pédagogiques en lien avec les émotions dans le PER - (CIIP, 2010b)

APPRENTISSAGES À FAVORISER		INDICATIONS PÉDAGOGIQUES
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
Identification de diverses émotions (joie, tristesse, colère et peur) et de quelques sentiments (<i>gaieté, satisfaction,...</i>)		Donner, selon les situations, l'occasion de réfléchir sur la gestion que chacun fait des émotions et à leurs incidences dans toute vie sociale

De l'autre côté, il y a l'objectif d'apprentissage FG 18 – « se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes » – (CIIP, 2010c). La CIIP (2010c) indique que « cet objectif n'est pas travaillé pour lui-même. Il s'active dans les autres axes seulement ».

Quant aux conférences, elles ont été organisées à la suite de la constatation de nouvelles pratiques enseignantes au sein des classes du primaire genevois, notamment l'utilisation de matériels en lien avec les émotions auprès des élèves (monstres des émotions, échelles émotionnelles). Elles indiquent que l'école genevoise est statistiquement marquée par un accroissement de la pression chez les élèves. Depuis les années 1970, la pression temporelle ainsi que l'exigence de la performance deviennent des préoccupations sociétales (Gentaz & Vuillemin, 2022). Cette préoccupation, qui existe dans la société, pénètre peu à peu l'école. Ainsi, les dispositifs innovants se multiplient dans les classes sans que cela soit proposé, voire généralisé à toutes les classes du canton de Genève.

Régulièrement, les médias présentent des pratiques pédagogiques innovantes dont les résultats semblent très prometteurs, comme l'expliquent Gentaz & Vuillemin (2022). Les enseignant-es connaissent les difficultés d'apprentissage de leurs élèves et cherchent les meilleurs moyens de les aider à construire leurs connaissances et développer leurs compétences. Selon Gentaz & Vuillemin (2022), c'est pour ces raisons que les enseignant-es peuvent être séduit-es par ces pratiques pédagogiques et souhaitent les mettre en place dans leur classe. Pourtant, malgré l'efficacité vantée par les médias, le SEE se questionne sur ces pratiques qui sortent du périmètre éducatif et instructif de l'école. Reste à savoir à quel moment les enseignant-es doivent assurer uniquement des tâches d'éducation et à quel moment il est question de mobiliser des externes pour ces questions de santé de la jeunesse ? De plus, au-delà des effets d'annonces, qu'en est-il réellement (Clerc-Georgy & Sander, 2022) ? Ces pratiques pédagogiques alternatives tiennent-elles leurs promesses ? Sont-elles vraiment efficaces ? Pour l'instant, il faut attendre les futures conférences prévues au courant de l'année 2023, ainsi que les conclusions des recherches collaboratives entreprise dans les classes du primaire genevois en collaboration avec l'équipe du professeur Gentaz et sous le regard du SEE.

3.6. Analyse critique de l'analyse des règlements et des lois

Que retenons-nous de l'analyse des règlements et des lois scolaires sur l'évaluation et les émotions dans le canton de Genève ? En lisant ces documents, nous réalisons que les enseignant-es ont de nombreux documents sur lesquels s'appuyer en plus du PER.

Ensuite, notre activité professionnelle au SRED a permis de participer aux coulisses de la constitution de certains de ces documents. Ces documents sont le fruit de diverses discussions et de diverses rencontres entre les groupes de travail. Ces rencontres permettent d'affiner chaque document au mot près pour qu'ils correspondent aux besoins du terrain. Ainsi, ces connaissances ont permis de comprendre la scolarité des élèves genevois, mais surtout de les réinvestir dans notre activité professionnelle.

QUATRIEME PARTIE

CADRAGE METHODOLOGIQUE

Après avoir précédemment explicité le contexte de la recherche, il semble judicieux d'aborder le cadrage méthodologique de ce mémoire, de manière à décrire point par point les étapes qui ont conduit à comprendre quels sont les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois.

Nous commençons par une modélisation du cadrage méthodologique qui illustre et structure cette quatrième partie.

Figure 4

Modélisation du cadrage méthodologique – logiciel Miro



4.1. Quête du sujet

A la recherche d'un sujet de mémoire, il a été nécessaire d'approfondir une thématique qui s'est avérée être l'évaluation. Cette thématique a été enrichie par la recherche en psychologie : les émotions. Quoi de plus normal que de se diriger vers l'équipe universitaire Evaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement (EReD). Après une prise de contact et une réponse positive de Céline Girardet, le sujet a été affûté d'un regard compréhensif. Ajouté à cela, c'est lors de la construction du guide d'entretiens qu'une vision commune du sujet s'est initiée.

Ce mémoire intègre le paradigme compréhensif et vise plus particulièrement la compréhension des liens entre évaluations et émotions, en mettant en lumière les voix des élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois. Pour ce faire, il a été question de recueillir le discours de ces élèves.

4.2. Procédures éthiques

En continuation du code de Nuremberg, de la déclaration d'Helsinki, du rapport Belmont et du code de conduite européen pour l'intégrité en recherche, une procédure éthique a été démarrée pour protéger les droits des participant-es. Les procédures éthiques suivies pour le mémoire sont celles de l'Université de Genève, les mêmes que celles de l'Etat de Genève, notamment la Loi sur l'information du public, l'accès aux documents et la protection des données personnelles (LIPAD).

Selon De Balzac (1874), « nous ne faisons pas de recherche sans casser des œufs » (p. 298). Mais, pour reprendre les propos de Lucie Mottier Lopez lors de la séance de sensibilisation à l'éthique dans la recherche de 2021, le tout est de respecter les droits de ceux à qui appartiennent les œufs en distribuant uniformément l'omelette. Afin de respecter ce credo et en vue d'accéder à l'étape suivante – la collecte des données – il a été nécessaire de passer par la case Commission universitaire pour une recherche éthique à l'université de Genève (CUREG 2.0) et par le *formulaire A dans les écoles*. Lors des deux processus éthiques, il a été question de démontrer la bienfaisance de ce mémoire, c'est-à-dire de ne pas faire de torts aux participants et d'amoindrir les risques de ce mémoire, tout en maximisant les avantages à y participer.

D'un côté, la CUREG.2.0 est une étape obligatoire lorsqu'il est question de recherche avec des participant-es humains. Le téléchargement du document en ligne de la CUREG 2.0 n'est que la première étape d'un minutieux inventaire de renseignements portant sur le mémoire visé, notamment son cadre général, les données collectées, ainsi qu'une auto-évaluation des risques éthiques. Mais, ce n'est pas tout, puisque les annexes de ce document ont dû comprendre le formulaire de consentement destiné aux responsables légaux de l'enfant (Annexe D), celui destiné à leur enfant mineur (Annexe E) et le guide d'entretien pensé pour ces derniers (Annexe F). Notons au passage que le formulaire de consentement destiné aux enfants n'est pas obligatoire. Toutefois, le cœur de ce mémoire a été de comprendre le lien entre l'évaluation et les émotions à l'aune du discours de ces enfants. Ainsi, quoi de plus normal que de donner de la valeur à leur voix pour faire de la recherche en leur adressant une procédure de consentement adaptée dans laquelle les enfants ont leur mot à dire. Nous avons eu l'aval de la CUREG 2.0 en juin 2022 (Annexe B).

De l'autre côté, réaliser un mémoire dans les écoles exige aussi de remplir le formulaire A dans les écoles. A la différence de la CUREG 2.0, ce formulaire A portent davantage sur la problématique, l'intérêt du mémoire, les méthodes de récolte de données ainsi que les modalités ayant trait à la présence de la chercheuse dans les écoles pressenties (durée des entretiens, nombre de classes, d'entretiens et d'élèves). Nous avons eu l'aval de la DGEO en avril 2022 (Annexe C).

4.3. Collecte des données : entretiens semi-structurés

La procédure éthique étant validée, nous avons pu procéder à la collecte des données. Cette sous-partie décrit : la prise de contact, la description des participant-es, la théorie sur l'entretien semi-structuré, le déroulement des entretiens semi-structurés et enfin, l'analyse critique de la passation des entretiens semi-structurés.

4.3.1. Prise de contact

Après avoir eu l'aval des procédures éthiques en avril 2022, une prise de contact avec la directrice de l'école, dans laquelle ce mémoire a eu lieu, a été nécessaire pour obtenir les coordonnées des enseignant-es en charge des 4P-5P durant l'année 2022-23.

Voilà comment nous en sommes venues à prendre contact, également en juin 2022, avec l'enseignante de 4P et l'enseignant de 5P pour convenir d'une rencontre en août 2022. Lors de cette première rencontre, le discours a tourné autour d'un rappel général du sujet de mémoire, de leur

intérêt d'accueillir une chercheuse, des documents à fournir aux responsables légaux¹¹ pour le démarrage des entretiens, ainsi que des plages horaires disponibles pour la conduite desdits entretiens, en déterminant conjointement le nombre d'entretiens journaliers. Après avoir convenu les jours les plus favorables selon le programme respectif des deux enseignant-es¹², les entretiens ont été conduits en septembre 2022 dans un laps de temps de deux semaines. L'attente de la fin du mois de septembre a été un choix délibéré, de manière à laisser le temps nécessaire tant aux enseignant-es de mettre en place leurs pratiques enseignantes, qu'aux élèves de reprendre le rythme scolaire. Toutefois, un retour sur le terrain a eu lieu pour questionner les deux enseignant-es quant au niveau de débrouillardise de leurs élèves et comparer leurs réponses à celles fournies par leurs élèves. Les motifs de ce retour sur le terrain gagneront en précision lors de la sous-partie méthodologique 5.5. *pré-analyse*.

En cohérence avec la procédure éthique conduite auprès de la CUREG 2.0 et de la DGEO, un formulaire de consentement éclairé a été remis aux responsables légaux des élèves et aux élèves. Il a été distribué en septembre 2022 par les deux enseignant-es. Pour les responsables légaux, le formulaire de consentement informe des objectifs de ce mémoire et des modalités de restitution des résultats (Annexe D) ; il décrit ce que cela implique concrètement en termes de participation pour leur enfant, tout en rappelant les éléments éthiques liés à la protection des données et au retrait de participation possible.

Malgré l'accord des responsables légaux, le consentement des enfants a également été demandé par l'intermédiaire d'une fiche d'information simplifiée et imagée (Annexe E), en vue de ne contraindre aucun individu lors de la conduite de ce mémoire. Les éléments contenus dans cette fiche ont également été présentés à l'oral par la chercheuse à l'ensemble de la classe au démarrage du mémoire. Pendant l'entretien, des cartes imagées disposées face à l'enfant ont permis de rappeler à l'élève sa liberté de ne pas répondre à une question ou d'arrêter l'entretien à tout moment. Si un responsable légal ou un enfant (ou les deux) refusaient la participation, l'enfant n'était pas inclus-e dans le mémoire. Ainsi, huit enfants n'ont pas été inclus dans ce mémoire.

4.3.2. Participant-es

La collecte des données a été réalisée sous la forme d'entretiens semi-structurés et individuels avec des élèves de deux classes du primaire genevois (une du cycle élémentaire - 4P HarmoS - et une du cycle moyen - 5P HarmoS). Notre choix s'est porté sur ces degrés scolaires, en vue de disposer du discours des élèves n'étant pas soumis à l'évaluation certificative (4P) et des élèves ayant fait leurs débuts dans l'évaluation certificative (5P), notamment avec les évaluations communes de fin de 4P.

Le tableau ci-dessous décrit pour chacun-e des élèves le degré, le sexe, le niveau de débrouillardise estimé par l'enseignant-e (N.D.ENS) et le Niveau de débrouillardise estimé par l'élève (N.D.ELE).

¹¹ Les formulaires de consentement ont été fournis en format papier aux deux enseignant-es, de manière à faciliter leur accessibilité.

¹² Arrivée de la chercheuse 30 minutes après l'arrivée des élèves, pour laisser le temps aux enseignant-es de conduire les élèves en classe et de laisser les élèves s'installer. En dehors du temps en charge d'autres professionnels – rythmique, éducation physique, décharges horaires.

Trente-quatre élèves ont participé aux entretiens : 14 de 4P (neuf garçons et cinq filles ; selon N.S.ENS – cinq très bons, deux bons et sept bas ; selon N.S.ELE – trois très bons, 10 bons et un.e bas) et 20 élèves de 5P (11 garçons et neuf filles ; N.S.ENS – sept très bons, six bons et sept bas ; N.S.ELE – cinq très bons, 15 bons et zéro bas).

Cela étant dit, les deux enseignant-es ont catégorisé le niveau de débrouillardise des élèves en proposant les trois catégories suivantes : très bon, bon et bas. Lors des entretiens, les élèves ont renseigné leur niveau de débrouillardise selon leur *degré de débrouillardise* à l'école (Annexe F) que nous avons par la suite modelé selon les catégories de leur enseignant-e, renseignant le niveau de débrouillardise des élèves (très bon, bon, bas).

Tableau 6

Description des participant-es étudié-es selon le degré, le sexe, le niveau de débrouillardise attribué par l'enseignant-e (N.D.ENS), le niveau de débrouillardise attribué par l'élève (N.D.ELE) et les surnoms choisis par les élèves – logiciel Canva

DEGRE	SEXE	N. S. ENS	N. D. ELE	ELEVES	
4P 14	Garçons 9	Très bon 2	Très bon 1	Mario	
		Bon 2	Bon 3	Rex	
		Bas 5	Très bon 2	Messi	
			Bon 3	Orque	
			Bon 2	Héros	
			Bon 2	Titeuf	
			Bon 2	Renzo	
		Filles 5	Très bon 3	Bon 7	Air
			Bon 3	Léon	
	Bon 2		Moon		
	Bon 2		Puck		
	Bon 1		Loup		
	5P 20	GARÇONS 11	Très bon 4	Très bon 2	Gogo
			Bon 3	Bon 9	Ronaldo
Bas 4			Bon 3	Tomate	
			Bon 2	Mbapé	
			Bon 2	Luffy	
			Bon 1	Donnarouma	
Filles 9			Très bon 3	Très bon 2	Vnisiucjy
			Bon 3	Bon 5	Vénom
			Bon 3	Bon 3	Mat
Filles 9			Très bon 3	Très bon 2	Leroy
			Bon 3	Bon 5	Hugo
		Bon 3	Bon 5	Kara	
Filles 9		Très bon 3	Très bon 2	Tsunami	
		Bon 3	Bon 5	Elé	
	Bon 3	Bon 5	Arash		
	Bon 3	Bon 5	Gloria		
	Bon 3	Bon 5	Elo		
Filles 9	Très bon 3	Bon 5	Eloise		
	Bon 3	Bon 5	Maxo		
Filles 9	Très bon 3	Bon 5	Emma		
	Bon 3	Bon 5			

4.3.3. Théorie sur l'entretien semi-structuré

Cet outil [l'entretien de recherche] participe en effet du [sic] changement épistémologique proposé par l'approche compréhensive dans la mesure où il permet de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose (Blanchet, 1985). (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 189)

Sur le plan méthodologique, les entretiens de recherche s'avèrent être un outil majeur en sciences sociales pour comprendre la vision qu'ont les élèves de l'évaluation en instaurant une

réciprocité entre les participant-es et la chercheuse (Charmillot & Seferdjeli, 2002). C'est pourquoi, les entretiens ont été le moyen de mettre en mots les émotions scolaires ressenties par les élèves, plutôt que verbalisées par les enseignant-es, et de leur donner la parole pour disposer des deux versants d'une même pièce, selon l'analogie de Graham et al. (2015).

Depuis les années 1970, un mouvement s'est opéré en passant des normes éducatives autoritaires, verticales et hiérarchiques avec un hiatus entre les générations à un domaine plus relationnel entre les enfants et les adultes (Gavarini, 2002). Selon Gavarini (2002), dans ce nouveau modèle éducatif, la relation affective est perçue comme une « logique contractuelle » (p. 137) entre les parents et les enfants qui sont des partenaires avec la même valeur.

Cette transformation récente de la sensibilité collective s'explique par deux processus. Tout d'abord, l'individualisation familiale, dans le sens où une plus grande autonomie est accordée aux membres de la famille (Frauenfelder & Delay, 2005). Ainsi, la famille est plus incertaine depuis la reconnaissance juridique des droits de l'enfant par l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) de 1989, qui définit l'enfant comme un être à part entière et un « sujet de droit » (Frauenfelder & Delay, 2005, p. 80). Frauenfelder & Delay (2005) expliquent que face aux contours incertains de la famille, l'enfant devient une valeur refuge. En parallèle, de nouvelles normes éducatives ont été érigées, prônant « l'écoute, la communication, la réciprocité non hiérarchique et l'épanouissement personnel » (Frauenfelder & Delay, 2005, p. 80). Ainsi, Frauenfelder & Delay (2005) considèrent l'enfant comme le seul repère, valeur indiscutée et indiscutable, stable lorsque les rapports se fragilisent. La littérature nous donne donc à voir que la norme éducative s'est transformée, valorisant un style éducatif qui permet aux enfants de se développer avec toutes les ressources pour créer leur propre voie.

Les entretiens de recherche avec des enfants impliquent donc, éthiquement, leur participation à la recherche, mais également leur protection (Halasa & Bergonnier-Dupuy, 2022). Pour rendre effectif cette participation et protection, nous avons conçu des outils (Annexe F) plaçant au centre la parole et le vécu des élèves tout en valorisant leur rythme, ainsi que leur désir de passer outre certaines questions les incommodant, comme l'expliquent Halasa & Bergonnier-Dupuy (2022).

Dans un traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Halasa & Bergonnier-Dupuy (2022) relatent l'inexistence de la prise en compte de l'expérience réelle des enfants dans les études scientifiques lorsqu'il s'agit d'adopter le point de vue des enfants, et encore plus lorsqu'il est question d'enfants d'âge scolaire. Il existe un grand nombre de recherches qui développent un contexte d'apprentissage avec des enfants pour comparer ce dernier à un « contexte standard » (Audrin et al., 2022, p. 6). Toutefois, l'entretien de recherche est une méthodologie rarement utilisée avec les enfants (Lignier, 2008 ; Ganne, 2017). Ces auteur-es indiquent la pertinence d'« explorer cette possibilité ». Ganne (2017) compare les réponses et les interactions enfants-adulte ou entre adultes, en réalisant des entretiens avec 22 enfants âgés de six à 11 ans. Ganne (2017) explique que « la relation aux adultes et la perception que les enfants ont de leur capacité d'action, de leur *agency* sont des éléments essentiels pour comprendre leur engagement ou non dans un récit biographique, quel que soit leur âge » (p. 24). Quant à Hamelin-Brabant (2006), elle indique elle aussi le peu d'études explorant le point de vue des enfants. Netter & Mamede (2021) expliquent cela en reprenant le terme enfant et en se penchant sur son étymologie, « *infans* (qui ne parle pas) » (p. 5),

reléguant les enfants à un manque de considération, tout en précisant qu'il s'agit d'un savoir à construire. Halasa & Bergonnier-Dupuy (2022) concluent de cette inexistence de prise en compte de l'expérience réelle des enfants qu'il existe un intérêt à leur donner la parole, ce qui évincerait les remises en question concernant les données recueillies auprès de publics peu fréquents comme c'est le cas avec les élèves d'âge scolaire. Les liens entre émotions et apprentissages sont incontestables, toutefois les études sur le sujet sont rarement conduites dans le contexte scolaire, comme l'explique Gentaz dans son interview avec Théodule (2023).

En somme, nous avons choisi de mener des entretiens avec des enfants non seulement car ils sont des personnes à part entière et sont reconnues comme des sujets de droits, mais aussi pour qu'ils puissent partager leur point de vue qui est tout à fait légitime. Ainsi, explorons les entretiens avec les enfants pour que ce savoir amorce sa construction et puisse inspirer de futures recherches.

4.3.4. Déroulement des entretiens semi-structurés

Après avoir récupéré les consentements ou les refus de chaque responsable légal, en plus du consentement des élèves, les élèves ont participé à un entretien de recherche d'une durée maximale de 20 minutes.

Les entretiens ont été précédés par une présentation devant le collectif de la classe. Plus précisément, la première rencontre de la chercheuse a eu lieu avec le collectif de la classe de 4P. Puis, distinctement, la chercheuse a rencontré le collectif de la classe de 5P. Ces rencontres ont été constituées d'interactions entre les élèves et la chercheuse quant à des éléments contextuels : présentation de la chercheuse et du sujet de mémoire ainsi que la clarification de certains termes (surnom, évaluation et émotion). Une mention particulière a eu lieu en indiquant la présence d'une porte de sortie, franchissable à tous moments par les élèves, lors de l'entretien avec la chercheuse. L'échange s'est conclu par la mention de leur mission de dénicher leur surnom, indispensable pour la conduite de ce mémoire.

A présent, venons-en aux entretiens. Que ce soit le coin lecture de la classe de 4P ou le vestiaire de la classe de 5P (situé dans le couloir devant la classe), les entretiens ont conservé une base commune lors de leur déroulement.

Tout d'abord, l'accueil de l'élève a été soigné. Ainsi, l'enseignant-e tenait les comptes en cochant au fur à mesure le prénom des élèves qu'il envoyait vers la chercheuse. Que ce soit le coin lecture ou le vestiaire, tous deux étaient munis d'une table. Avant l'arrivée de chaque élève, cette table a été aménagée par la chercheuse, de manière à agencer le matériel de manière pertinente face à l'élève. C'est pourquoi, le guide d'entretien a été placé face à la chercheuse, tandis que les deux dictaphones¹³, les cartes éthiques¹⁴ – *passer cette question* et *arrêter* – ainsi que les six cartes représentant les monstres des émotions¹⁵ (Llenas, 2014) ont été placées face à l'élève (figure 5).

¹³ Le second dictaphone est pensé en cas de défaillance ou de problème technique du premier.

¹⁴ Les cartes éthiques ont été conçues pour que les élèves se sentent libres de mettre en application leurs droits, tout en rendant le procédé ludique.

¹⁵ Le support a été adapté par les soins de la chercheuse qui a découpé la fiche A4 regroupant les six monstres des émotions, de manière à les isoler et permettre aux élèves de manier chaque carte distinctement.

Figure 5

Modélisation de la situation lors des entretiens – logiciel Canva



Il a été question de faire s'installer l'élève en lui demandant si l'enregistrement pouvait être lancé, tout en lui rappelant que la durée maximale de cet entretien était de 20 minutes. Une dédramatisation a eu lieu quant à la présence de deux dictaphones, pouvant être impressionnante pour plus d'un-e enfant. Pour y parvenir, il a été question d'expliquer en quoi l'enregistrement de l'entretien était utile¹⁶, tout en rassurant l'élève quant à l'exclusivité de cette écoute par la chercheuse, tout excluant un retour à l'enseignant-e. En effet, ce qui se passe en entretien reste en entretien (Nédélec, 2022).¹⁷

Après quoi, les droits de l'élève ont été indiqués au moyen de deux cartes éthiques. D'un côté la carte *passer cette question* permet à l'élève de ne pas rester dans une situation inconfortable, tandis que de l'autre côté la carte *arrêter* va plus loin, puisqu'elle met fin à l'entretien et implique le retour de l'élève en classe. Le point final a été mis en rappelant à l'élève qu'il n'y avait ici ni de justes ni de faux et qu'il ne s'agissait en aucun cas d'un interrogatoire, mais d'un profond intérêt de comprendre son point de vue.

Ensuite, les cartes des monstres des émotions ont été évoquées en pointant la question quatre du guide d'entretien consacrée particulièrement à ces dernières.¹⁸ Ce choix a été motivé par le bagage personnel de la chercheuse, côtoyant des enfants avec un Trouble du spectre autistique (TSA) n'appréciant pas le manque de marqueurs temporels ou de cohérence. Ces cartes n'ont donc pas fait l'objet des trois premières questions, hormis en cas de mention de l'élève selon le principe de l'entretien semi-structuré.

Après ces échanges portant sur les coulisses de l'entretien, c'est à cet instant qu'un brise-glace a été la norme pour mettre à l'aise l'élève : le surnom. C'est en demandant le surnom retenu pour ce mémoire que l'entretien a pu aborder les dimensions suivantes : la perception de leur niveau de débrouillardise, la situation d'évaluation, les émotions ressenties, leurs raisons, leurs conséquences et les stratégies mises en place par les élèves (Annexe F).

¹⁶ L'utilité a été motivée par le besoin de réécouter l'entretien pour comprendre davantage et de disposer de leur avis.

¹⁷ Précisons tout de même que la procédure éthique met en garde face à cet anonymat qui doit être levé en cas de propos sensibles tenus par l'élève qui doivent être interrogés auprès de l'enseignant-e et de la direction du mémoire.

¹⁸ La question quatre consiste à : *Passer en revue les six émotions présentées sur les cartes des monstres des émotions.*

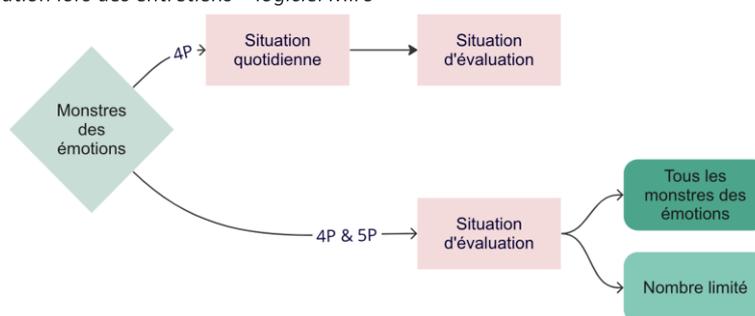
Dans la majorité des cas, ce brise-glace a été suivi par la perception que les élèves avaient de leur niveau de débrouillardise. L'objectif a été de dédramatiser cette question en questionnant le degré de débrouillardise des élèves et leur intérêt à venir à l'école. Cette question consistait initialement en un brise-glace, mais elle a été étayée par un retour sur le terrain, en vue de renseigner la parole des élèves d'un complément d'information demandé à leur enseignant·e. Ainsi, cette dimension a été remontée en question de recherche.

Il s'en est suivi la narration de l'élève d'une situation d'évaluation vécue précédemment. Le discours autour des évaluations en amont des émotions a été l'occasion de convoquer un souvenir, se le remémorer et par conséquent mettre en situation les élèves pour ensuite, mobiliser cette situation disponible avec les monstres des émotions. Etant donné la fluctuation des expériences évaluatives des élèves, il a été nécessaire de questionner a posteriori les élèves quant à leur signification de l'évaluation.

Après quoi, en suivant le guide d'entretien, les six cartes des monstres des émotions ont fait leur apparition en étant posées une à une et inmanquablement dans le même ordre¹⁹ face à l'élève. Dès lors, divers chemins ont été empruntés par les élèves que ce soit en raison de leur degré scolaire ou de leur envie de s'arrêter sur un nombre limité de monstres des émotions.

Figure 6

Modélisation de la variation lors des entretiens – logiciel Miro



Tout d'abord, *certain-es élèves de 4P* ont adopté un fonctionnement en deux étapes. Effectivement, les monstres des émotions ont donné lieu à la narration d'une situation quotidienne²⁰ pour en venir par la suite à la situation d'évaluation. Tandis que *l'autre partie des élèves de 4P et l'entièreté des élèves de 5P* ont privilégié la voie unique de la situation d'évaluation. Cette régulation a été mise en place lors des premiers entretiens qui se sont réellement démarqués par leur aspect semi-structuré, face à la spontanéité des élèves. En survolant les monstres des émotions et les mobilisant dans le cadre des situations quotidiennes, une familiarisation a eu lieu avec les six monstres des émotions, mettant à l'œuvre une précision lors de leur mobilisation dans le cadre de la situation d'évaluation.

Ensuite, parmi les élèves n'ayant eu recours qu'à la voie unique de la situation d'évaluation, un certain nombre ont sélectionné un nombre limité de monstres des émotions. Il n'a pas été obligatoire de parcourir les divers monstres des émotions, puisqu'un nombre réduit (entre deux et trois) de ces derniers a été pointé relativement rapidement lors de la disposition des monstres des émotions.

¹⁹ Joie, colère, tristesse, sérénité, peur et amour.

²⁰ Joie de voir ses ami-es, colère envers son frère, tristesse d'être seul-e à la recreation, peur du noir, amour envers ses parents.

Durant ces divers chemins discursifs entrepris par les élèves, la mention des monstres des émotions, donc de l'émotion ressentie par les élèves, a été complétée par leurs raisons, leur temporalité, leurs conséquences ainsi que leurs stratégies mises en place par les élèves pour remédier aux émotions négatives. Les élèves, après avoir indiqué la présence de telle ou telle émotion, ont donc été relancé·es pour expliciter le pointage de la carte du monstre des émotions avec les raisons, les moments, les conséquences et, si tel était le cas, les stratégies.

Une mention spéciale porte sur la sixième et dernière émotion introduite auprès des élèves, à savoir l'amour. Lors de la passation des premiers entretiens, l'amour a été perçue par les élèves comme une émotion taboue et elle a suscité un rejet de leur part. C'est pourquoi, l'amour, pensée initialement de manière large, a été réduite à l'attrait pour certaines disciplines scolaires. Dans la partie des résultats, nous utilisons les données récoltées sur cet attrait pour renseigner les autres émotions, plutôt que d'aborder l'amour en elle-même. Pour ces mêmes raisons, l'amour n'a pas suivi le même processus que les cinq autres émotions et a été cantonnée à la compréhension des raisons de cette émotion, sans renseigner le pan de la temporalité, des conséquences ou des stratégies.

Après avoir fait ce cheminement autour des émotions, l'entretien a été orienté sur la signification de deux notions : l'évaluation et la peur (des évaluations). Lors de ces questions, il a parfois été nécessaire de mettre en situation les élèves en leur demandant d'expliquer les deux notions à un·e élève de 1P. C'est lors du questionnement sur la signification de la peur que les élèves ont nécessité le plus de relances et que des exemples de la chercheuse leur ont été fournis. Le questionnement sur la signification de l'évaluation a permis de comparer la signification donnée en fonction du degré scolaire, du genre et du niveau de débrouillardise des élèves.

Enfin, les entretiens ont été clôturés par des remerciements de la chercheuse, par des questions supplémentaires des élèves ou par l'opinion des élèves quant à l'expérience vécue lors de cet entretien. Le guide d'entretien utilisé lors de la conduite de ces entretiens semi-structurés se trouve en annexe (Annexe F).

4.3.5. Analyse critique du déroulement des entretiens semi-structurés

Que retenons-nous du déroulement des entretiens semi-structurés ? Un premier élément a été l'ajustement des termes du guide d'entretien après avoir appris des élèves. A titre d'exemple, la deuxième question du guide d'entretien (Comment tu te débrouilles à l'école ?) a interrogé des élèves qui ont été interloqués face au terme « débrouilles ». Ainsi, cette question a été complétée par des sous-questions variant selon les entretiens : est-ce que tu réussis bien ? Est-ce que tu avances bien ou tu as des fiches sous ton sous-main ?

Des adaptations ont également eu lieu pour reprendre les termes des élèves, plutôt que d'imposer des termes vides de sens. A titre d'exemple, un élève a employé le terme « trac » et « stress » lors de l'entretien, plutôt que celui de « peur » indiqué sur un monstre des émotions. La chercheuse a donc repris ce terme lors de cet entretien. Toutefois, un choix méthodologique a été d'employer le terme *erreur*, plutôt que le terme *faute* employé par les élèves.

Ce choix a été raisonné par la différence entre ces termes. D'un côté, Coppé (1995) explique

que l'erreur renvoie à l'inconformité et à l'inadéquation à une norme. L'erreur porte donc sur un produit fini. L'erreur a souvent une explication rationnelle, elle peut être analysée autrement qu'en termes de manque ou de ratage. De plus, l'erreur ne dépend pas que du savoir en jeu, mais aussi de la situation dans laquelle se trouve le sujet à ce moment-là et elle s'analyse dans le cadre de cette situation. De l'autre côté, la faute est connotée négativement puisqu'elle implique un jugement de valeur et une immuabilité en introduisant la conception de manque et d'échec (Coppé, 1995).

Dans le même ordre d'idée et faisant écho au rejet de l'émotion de l'amour, il est parfois préférable de laisser de côté le prescrit pour côtoyer le réel. Il n'est pas toujours prévisible de savoir comment réagiront des élèves à la mention d'une émotion comme l'amour. Nous noterons donc l'importance de savoir réguler immédiatement un entretien, en adaptant le guide d'entretien lorsque ce dernier dissone avec la réception qu'en ont les élèves.

Un autre élément porte sur la posture de chercheuse lors d'un entretien. Une difficulté a été d'accepter le silence lors des entretiens. Le silence... voilà un insoupçonné qui a exigé un changement de posture de la chercheuse au fil des entretiens. En raison d'une transcription plus ou moins immédiate (le jour-même), une observation des interactions chercheuse-élève a eu lieu, permettant une régulation de la posture de la chercheuse lors des entretiens suivants. Ces derniers ont été marqués par un temps de pause plus conséquent après chaque question, laissant de fait le temps aux élèves de réfléchir à leur réponse et de répondre à leur rythme. Concernant le temps de réponse, ce changement de rythme a influé les relances ne faisant leur apparition que lorsque l'élève formulait verbalement sa peine ou lorsqu'il semblait en nécessiter.

Enfin, un dernier élément a été de conduire seule des entretiens pour la première fois. Il est peu aisé de se rendre compte de la facilité de recourir à des biais avant de s'y confronter soi-même. En lisant les entretiens a posteriori, le travail de novice est perceptible avec des orientations du propos par moments autour de l'émotion de la peur, notamment lors de la question de fin d'entretien impliquant la signification de cette émotion pour les élèves.

4.4. Transcriptions

Après avoir conduit les entretiens, il a été nécessaire de transformer les données brutes enregistrées aux moyens de deux dictaphones en procédant aux transcriptions. Un choix méthodologique a été de transcrire les entretiens le jour-même, en vue de restituer le déroulement des entretiens le plus fidèlement possible.

Nous avons anonymisé non seulement les prénoms et les noms de familles des élèves en reprenant les surnoms, fournis par les élèves en début d'entretien, mais également les mentions des élèves au nom de l'école ou au prénom de certain-es enseignant-es ou camarades.

Ensuite, nous avons utilisé le site internet *oTranscribe* pour ralentir le flot de paroles. Nous avons mobilisé des normes de transcriptions et de les appliquer aux verbatims. Les normes de transcriptions retenues pour ces transcriptions ont été celles employées par l'équipe *interaction & formation*, dirigée par le professeur Laurent Filliettaz, qui porte un intérêt particulier pour la problématique du langage et du discours.

Figure 7*Convention de transcriptions selon Filliettaz (2018)*

/\	Intonation montant ou descendante
()	Commentaire de transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions verbales avec indication lors de pauses de durées variables
<u>Souligné</u>	Chevauchements dans les prises de parole
XX	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
++	Accentuation de la voix
--	Diminution de la voix

Note. Un choix a été fait parmi les normes de transcriptions de l'équipe en ne prenant que les plus pertinentes pour une analyse ne portant pas sur une granularité d'analyse aussi fine que la problématique du langage et du discours que l'équipe en question.

Pour finaliser cette question de transcription, chaque tour de parole a été accompagné par un repère temporel (placé entre parenthèses en début de ligne) indiquant la minute ainsi que la seconde à laquelle le propos avait été énoncé tant par l'élève que par la chercheuse. De plus, les surnoms des élèves et le terme *chercheuse* ont été abrégés dans les transcriptions par la première lettre en majuscule selon une optique de transcription épurée des marqueurs superflus.

4.5. Analyse des données : analyse catégorielle de contenu

Les entretiens semi-structurés étant transcrits, nous avons pu procéder à l'analyse des données. Cette sous-partie présente la théorie sur l'analyse catégorielle de contenu, les analyses (pré-analyse et analyse) et enfin, l'analyse critique de l'analyse catégorielle de contenu.

4.5.1. Théorie sur l'analyse catégorielle de contenu

En raison de l'adoption de la démarche inductive, ce mémoire ne déploie pas d'hypothèses et privilégie le principe de sérendipité. La méthode inductive ne nécessite pas une hypothèse détaillée encadrée dans une théorie comme point de départ. Au contraire, elle commence par une question. De plus, dans la méthode inductive, la chercheuse commence par entrer pleinement en contact avec la réalité qu'elle étudie. Par la suite, les données récoltées sont soutenues par l'analyse catégorielle de contenu qui développe des généralisations. Ces généralisations décrivent, expliquent ou prédisent cette réalité. Ainsi, la description et l'inférence des données laissent place à des schèmes interprétatifs permettant de passer d'un raisonnement spécifique sur les données à un raisonnement général. C'est ainsi que du sens est donné à ce qui est analysé, comme l'expliquent Blais & Martineau (2006).

Les définitions de l'analyse de contenu sont diverses : Bardin (1977/2013), Berger (1991a/1991b) ou Weber (1985). Ces trois auteurs expliquent que l'objectif de cette méthodologie d'analyse est de déterminer les connotations des messages. Elle s'applique directement aux discours, c'est-à-dire aux sources premières de communication. Cette méthodologie d'analyse permet, selon Bardin (1977/2013), la relativisation, la distanciation tout en mettant à jour les constances, les ressemblances et les régularités. Les inférences faites avec cette méthodologie d'analyse peuvent se référer tant à l'expéditeur du message, au destinataire, qu'au message lui-même. Cette méthodologie d'analyse ne se limite donc pas uniquement au recomptage des fréquences et des données apparaissant dans le texte.

L'analyse catégorielle de contenu est une méthodologie d'analyse de la communication. Elle intègre dans son analyse non seulement le contenu, mais aussi les catégories.

Selon Bardin (1977/2013), l'analyse de contenu peut être structurée selon les trois étapes suivantes :

- la *description* qui se concentre sur ce que les élèves ont dit – les traces – n'interprétant rien entre les lignes.
- L'*inférence* sert de transition entre la description et l'interprétation. Il s'agit ici de déduire logiquement des connaissances sur l'élève ou sur son environnement.
- L'*interprétation* consiste pour la chercheuse à essayer d'encoder le sens des réponses.

Alors que la première étape est plus limitée, la troisième cherche à aller au-delà de la simple description de la présentation des données. Cette analyse traite de manière systématique²¹ et objective²² le contenu et le signifié (analyse thématique), le contenant et le signifiant (analyse des procédés) des messages des données (Bardin, 1977/2013). L'analyse de contenu, c'est aussi lutter contre le sens commun en utilisant des « concepts opératoires » (Bardin, 1977/2013, p. 31). Ces derniers donnent accès à une autre signification, plus profonde. L'objectif principal de l'analyse de contenu peut se résumer à la manipulation et à l'expression du contenu des messages pour mettre en évidence des indicateurs, permettant des inférences sur une réalité autre que celle du message.

L'analyse catégorielle considère l'ensemble du texte dans l'analyse, en le passant à travers un tamis de classification et de dénombrement selon la fréquence de présence ou d'absence d'éléments de sens (Bardin, 1977/2013). C'est une méthode de tiroirs ou de rubriques significatives qui permettent de classer les éléments de sens constitutifs du message. Précisons qu'une catégorie est une production textuelle courte permettant « de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 148). Selon Bardin (1977/2013), les catégories doivent être homogènes (pas de mélanges), exhaustives (épuiser l'intégralité du corpus), exclusives (un même élément ne peut pas être classé aléatoirement dans deux catégories différentes), objectives (différents codeurs doivent arriver aux mêmes résultats) et pertinentes (adaptées au contenu et à l'objectif de la recherche). Ces principes nous conduisent directement au problème de la délimitation d'unités de codage. Le sens du discours codé peut faire l'objet de certaines ambiguïtés. Ainsi, certaines unités de contexte doivent être définies pour contextualiser le discours et permettre la compréhension de la signification.

La pré-analyse, comme l'indique Bardin (1977/2013), peut être considérée comme l'organisation de l'enquête. Sans aucun doute, le soin et la réflexion sur les décisions adoptées dans cette phase auront un impact sur la qualité de l'analyse. Ce qu'il faut, c'est que la chercheuse tienne compte d'une série de faits : préciser clairement le critère retenu et justifier les raisons qui l'ont conduit à l'adopter, maintenir la constance du critère retenu tout au long de l'analyse et que le critère soit lié aux objectifs poursuivis dans la recherche.

D'une manière générale, l'analyse implique le choix plus ou moins définitif des unités d'analyse, et la détermination des indicateurs de codage qui seront utilisés. Les unités d'analyse sont les données

²¹ L'analyse doit prendre en compte tout ce qui, dans le contenu, ressort de la problématique étudiée et l'analyser selon toutes les catégories retenues à des fins de recherche. Elle implique d'empêcher toute sélection arbitraire ne retenant que des éléments conformes aux thèses du chercheur.

²² L'analyse doit pouvoir être vérifiée et reproduite par un-e autre chercheur-se. Dès lors, les unités de codage du message (les catégories qui servent à le classer) doivent être définies avec une clarté et une précision telle que d'autres, à partir des critères indiqués, puissent procéder à la même décomposition et opérer le même classement.

de base auxquelles s'appliquera le système catégoriel élaboré. Pour le codage, il peut être pertinent d'une part, de rendre le codage moins fastidieux et d'autre part, d'uniformiser la présentation des analyses en les codant.

4.5.2. Analyses

Pré-analyse. Une pré-analyse a été entamée dès lors que les données brutes avaient été transformées. Les pré-analyses se sont déroulées en trois temps, le tout en exploitant le logiciel Word.

Dans un premier temps, un travail a été consacré à l'élaboration d'une grille de codage détaillée (Annexe H), en prévision d'un codage a posteriori sur le logiciel NVivo. Cette grille de codage a été structurée en fonction des cinq premières questions de recherche en attribuant une couleur à quatre d'entre elles (voir l'encadré ci-dessus).²³ La grille de codage a donc été divisée selon les six émotions (joie, colère, tristesse, sérénité, peur et amour) interrogées auprès des élèves à l'aide des monstres des émotions (QRS1) auxquelles ont été ajoutés les raisons de ressentir ces émotions (QRS2), les moments qui ont déclenché ces émotions (QRS3), les conséquences de ces émotions (QRS4) et enfin, les stratégies mises en place par les élèves pour gérer les émotions négatives (QRS5).

Dans un second temps, cette grille de codage détaillée a été complétée et modifiée à l'aune des verbatims des élèves.

Figure 8

Extrait de la grille de codage détaillée portant sur l'émotion de la colère et les Questions de recherche spécifiques (QRS)

QRS1. : Quelles émotions les élèves disent-iels ressentir en situation d'évaluation ?			
QRS2 : Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-iels ces émotions ?			
QRS3 : Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent ces émotions ?			
QRS4 : Selon les élèves, quelles sont les conséquences de ces émotions ?			
QRS5 : Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer les émotions négatives ?			
1	Colère		12
2		POURQUOI	12
2		Erreur	3
			Nan pas dans maths: ça français quand j'aurai habitué un peu (P point le monstre de la sérénité) celui-là maths joie et colère un peu bah quand des fois je fais pas tout juste (Puck)
3		TEMPORALITE	2
3		Pendant l'évaluation	1
			Mh: (pause de 1 seconde) nan: sauf dans une ptiite où genre ça c'était pas d'la colère par l'évaluation mais c'est juste mon copain (rires) il était il m'recopiait dans tout du coup: (Leroy)
4		CONSEQUENCES	4
4		Mal de tête	1
			Euh j'ai mal à la tête (Loup)
5		STRATEGIES	3
5		Passer l'exercice	2
			Bah: je suis en colère avec un exercice j'ai la tête qui fume du coup je fais un autre et après on reviendra sur celui-là sinon je perds le temps de l'épreuve (Puck)

Note. Une sélection de codage illustre notre propos. La totalité de la grille de codage détaillée se trouve en annexe H.

Les nombres renvoient aux occurrences.

La colonne de droite reprend une citation remarquable en indiquant entre parenthèse le surnom.

En parallèle du travail sur cette grille de codage, un troisième temps a consisté à colorer et à surligner les verbatims pour rendre l'information accessible en un coup d'œil. Le surlignage peut se diviser en deux, d'un côté nous retrouvons trois questions posées lors des entretiens, à savoir comment se débrouille l'élève à l'école (en gris) ; que signifie l'évaluation pour l'élève (en jaune) et enfin, que signifie le stress pour l'élève (en rose). De l'autre côté, le surlignage a été pensé pour illustrer trois processus repérés lors de cette pré-analyse, à savoir l'emploi de la carte « passer cette question » (en

²³ La première question de recherche spécifique n'a pas été assignée à une couleur.

rouge) ; la variation des termes se rapportant à la peur (en vert) et enfin, des ajustements immédiats ou d'un entretien à l'autre de la chercheuse (en cyan).

Figure 9

Codage dans les transcriptions

	: Selon les élèves, comment se débrouillent-ils à l'école ? (la vision des élèves, renseignée en début de chaque entretien, a été comparée aux propos de l'enseignant concernant le niveau de débrouillardise).
	: Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils ces émotions ?
	: Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent ces émotions ?
	: Selon les élèves, quelles sont les conséquences de ces émotions ?
	: Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer les émotions négatives ?
	: Selon les élèves, que signifie la peur/stress ?
	: Selon les élèves, que signifie l'évaluation ?
	: L'élève a passé la question (emploi de la carte à cet effet)
	: Recension des termes employés par les élèves pour traiter de l'émotion de la peur : variation entre <i>peur</i> , <i>stress</i> , <i>trac</i> , <i>pression</i>
	: Recension des verbatims qui illustrent des adaptations entre le guide d'entretien et les propos d'élèves précédemment entendus, dans l'optique d'être au plus près de la réalité

Note. Le choix d'alterner entre surlignage et coloration de police a été fait pour garder la cohérence avec la grille de codage et en raison du nombre limité des surligneurs dans le logiciel Word.

La structure de cette figure suit l'ordre des questions du guide d'entretien (sauf pour les trois derniers surligneurs, séparés par un retour à la ligne, qui sont des observations et qui n'ont pas fait l'objet de questions auprès des élèves).

Somme toute, cette pré-analyse a donné lieu à une nouvelle question de recherche spécifique portant sur le niveau de débrouillardise des élèves renseigné par les verbatims portant sur le sentiment de débrouillardise des élèves ainsi que sur les propos des enseignants. Ce dernier aspect a donc été l'objet d'un retour sur le terrain pour questionner les deux enseignant-es quant au niveau de débrouillardise de leurs élèves, dans l'optique de comparer leurs réponses à celles fournies par leurs élèves.

Par la suite, nous avons fait le choix de simplifier la grille de codage en réduisant le nombre de codes (Annexe I). Pour ce faire, certains codes ayant peu d'occurrences ont été associés pour former des codes plus larges.

Analyse. Après la pré-analyse réalisée avant tout sur le logiciel Word, le cœur du codage a été mis en place sur le logiciel NVivo. Nous avons utilisé ce logiciel pour affiner l'analyse catégorielle des contenus entreprise lors de la pré-analyse.

Figure 10

L'exemple du code NVivo de la colère – logiciel NVivo

- ▼ ○ 2. COLERE
 - > ○ 1.1. Raisons
 - > ○ 1.2. Temporalité
 - > ○ 1.3. Conséquences
 - > ○ 1.4. Stratégies
- > ○ 3. TRISTESSE
- > ○ 4. SERENITE
- > ○ 5. PEUR
- > ○ 6. AMOUR MATIERE SCOLAIRE
- > ○ Définition du stress
- > ○ L'évaluation
- > ○ QUOTES

Note. Les couleurs ont été ajoutées pour correspondre à celles présentées dans la pré-analyse et faciliter la lecture.

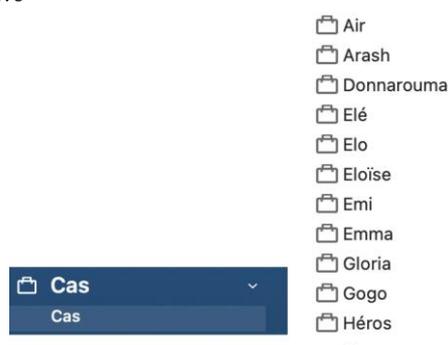
Tout d'abord, une focale a été mise sur les codes. Etant donné le travail de codage réalisé lors de la pré-analyse, les codes n'ont fait que reprendre les éléments de la grille de codage simplifiée (Annexe I). Néanmoins, des mouvements ont encore eu lieu lors de cette étape. Les sous-codes des conséquences de chacune des six émotions ont été réduits sur NVivo aux appellations catégorielles de la littérature scientifique. Auparavant, les conséquences comportaient bien plus de sous-codes en suivant à la lettre le discours des élèves.

Les codes sur la signification de l'évaluation et sur la signification de la peur ont ici été ajustés. D'un côté, la signification de l'évaluation a fait l'objet d'une réflexion terminologique. En effet, le discours des élèves ne renseignait pas uniquement la signification de l'évaluation, puisqu'ils partageaient leur avis, les conditions, des exemples ainsi que les fonctions de l'évaluation. De l'autre côté, la signification de la peur a été enrichie par des sous-codes reprenant les concepts employés par Winz (2022) : *appropriation* (innovation du concept), *arrangement* (assimilation, modification de surface du concept) et *rejet* (fuite du concept).

Enfin, en plus du codage catégoriel, les citations mémorables retenues pour le corps du mémoire ont fait l'objet d'un code (QUOTES).

Figure 11

Un exemple des cas NVivo – logiciel NVivo



Ensuite, la focale s'est dirigée sur les cas, autrement dit les élèves. Une des caractéristiques de NVivo est sa capacité à représenter, à travers les cas, les personnes concernées par l'étude. Ainsi, c'est en enregistrant les données démographiques pour les cas, par exemple le degré scolaire, le sexe, le niveau de débrouillardise assigné par l'enseignant-e et enfin, le niveau de débrouillardise assigné par l'élève, qu'il est possible d'effectuer tout un éventail d'analyses qualitatives représentatives uniquement pour les élèves de ce mémoire. Est-ce que les élèves de 4P et de 5P mentionnent des émotions différentes ? Y a-t-il une différence entre les émotions mentionnées par ces filles et ces garçons ? Existe-t-il des relations entre le niveau de débrouillardise que ces élèves s'assignent et celui que leur enseignant-e leur assigne ?

4.5.3. Analyse critique de l'analyse catégorielle de contenu

Que retenons-nous de l'analyse catégorielle de contenu ? Avant tout, il est indiqué de mentionner le pouvoir d'adaptation. La maîtrise Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs (AISE), dans lequel s'insère ce mémoire de maîtrise, propose de nombreux cours dédiés à la préparation à la recherche. Durant ces cours, il est possible de se former tout particulièrement à la méthodologie. Pourtant, parmi l'offre des cours disponibles, l'analyse catégorielle de contenu ou le logiciel NVivo n'en font pas partie. Ainsi, il a été nécessaire de piocher parmi divers auteurs pour toucher du doigt la présentation méthodologique que les enseignant·es universitaires font à leurs étudiant·es.

Ensuite, une pré-analyse a été pensée en amont de l'analyse sur le logiciel NVivo. La raison essentiellement pratique de cette pré-analyse était initialement d'anticiper le travail à faire sur NVivo. En effet, ce logiciel met à disposition à ces utilisateur·rices un mois d'utilisation gratuite. Un tel laps de temps implique de travailler en amont de NVivo pour que tout soit effectif en un mois. Ainsi, élaborer une grille d'analyse a impliqué des choix parfois trop ambitieux. D'un côté, le premier prototype de grille d'analyse relevait la fréquence des occurrences dans le discours de huit façons possibles : les filles, les garçons (genre), le très bon, le bon, le bas (niveau de débrouillardise), les 4P, les 5P (degré scolaire) pour enfin recenser le tout dans une grille d'analyse finale. De l'autre côté, les codes étaient si nombreux que chaque discours d'élève alimentait cette grille d'analyse de codes, parfois si personnalisée que seul un élève y était compris. Vous vous imaginez bien qu'en tant que novice, ce travail semble crucial pour ne pas dénaturer les données ou s'en éloigner. Pourtant, un deuil de certains codes a été non négligeable pour rendre opérationnelle l'analyse sur NVivo. Ce deuil a donc impliqué de retourner à la littérature pour trouver des codes pouvant englober cette multitude de codes.

Quant à l'analyse, l'utilisation de NVivo a impliqué une certaine acclimatation. Dans un premier temps, Céline Girardet s'est investie dans la présentation du logiciel. Dans un deuxième temps, cette présentation a nécessité le visionnage de tutoriels, de manière à approfondir certaines appellations propres à NVivo. Une fois ce travail d'acclimatation achevé est venu le temps de l'écriture. Mais, comment rendre compte d'un travail de codage sur NVivo sans que cela soit indigeste pour les lecteur·rices de ce mémoire ? Voilà pourquoi vous trouvez des captures d'écran essayant au maximum de vous faciliter la compréhension des termes logistiques.

De manière générale, passer en revue l'ensemble du corpus implique de faire *table rase* de l'entretien précédent. Toutefois, il est difficile de faire abstraction des entretiens précédents. Un effet de parasitage ou d'écho survient à la lecture de chaque nouvel entretien. En d'autres termes, une impression règne lors de l'analyse catégorielle, à savoir que chaque élève fait des redites avec le·la précédent·e. Or, ce n'est que l'esprit flottant de la chercheuse qui élabore déjà en toile de fond des inférences qui n'attendent qu'à être écrites.

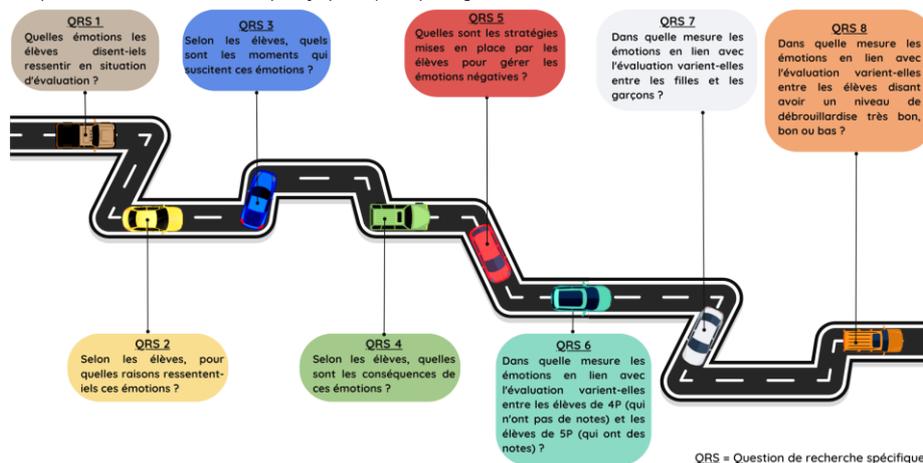
CINQUIEME PARTIE

RESULTATS ET DISCUSSIONS

Après avoir précédemment explicité le cadrage méthodologique, il semble judicieux d'aborder les résultats qui conduisent à comprendre quels sont les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois. Nous commençons par un bref rappel des questions de recherches spécifiques de ce mémoire (QRS) (figure 12) avant de présenter une modélisation des résultats (figure 13) qui illustre et structure cette cinquième partie.

Figure 12

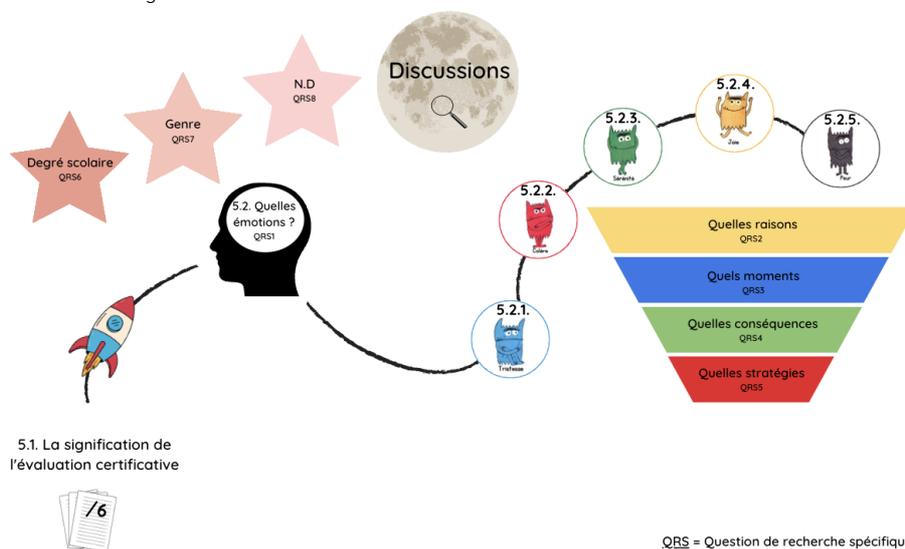
Modélisation des questions de recherche spécifiques (QRS) – logiciel Canva



Note. Les QRS allant de deux à cinq suivent un code couleur tout au long du mémoire, tandis que les autres sont colorées aléatoirement pour faciliter la compréhension de cette figure (associer bulles et voitures).

Figure 13

Modélisation des résultats – logiciel Canva



Note. Les stratégies sont pertinentes uniquement pour les émotions dites négatives : tristesse, colère et peur.

Trois choix ont été faits concernant les résultats. Tout d'abord, nous décrivons nos données qualitatives à l'aide de graphiques et de nombres, malgré leur mauvaise réputation dans la recherche qualitative. Nous ne sommes en aucun cas dans une volonté de généraliser nos données (le discours des élèves) ou de les considérer comme des faits directs, mais bel et bien dans la compréhension d'un sujet. Selon Sandelowski (2001), la signification dépend en partie du nombre pour décrire un échantillon et documenter ce que nous savons d'un sujet. Concernant les questions de recherches spécifiques six, sept et huit, elles sont pensées pour enrichir l'analyse qualitative globale sans aucune prétention que la

méthodologie de comparaison permette réellement de mesurer des différences inter-groupes. Ensuite, nous présentons des tableaux dans lesquels les données sont parfois fractionnées ou sélectionnées. Néanmoins, le tout est disponible en annexe. Enfin, en questionnant les élèves sur l'émotion qu'est l'amour, ils se sont exprimés sur leur(s) discipline(s) préférée(s), en laissant de côté les raisons, les moments et les conséquences. En vue de la tournure que les élèves lui ont donnée, l'amour n'est pas analysé comme les autres émotions. Néanmoins, il renseigne les autres émotions lorsque l'attrait pour une discipline est mentionné comme une raison d'une émotion.

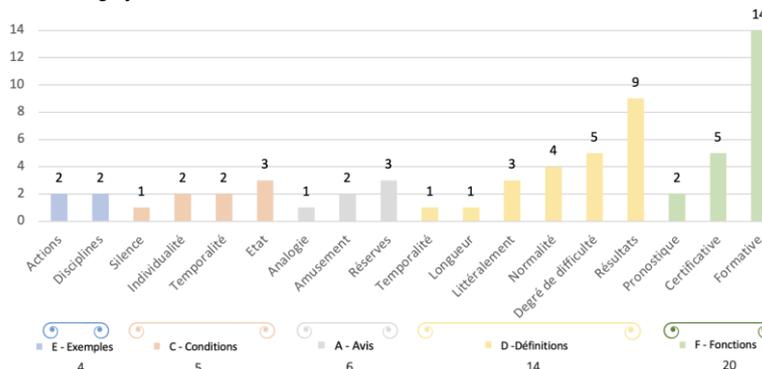
5.1. La signification de l'évaluation

Pour comprendre les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois, nous devons d'abord comprendre comment ces élèves comprennent le concept d'évaluation. Pour ce faire, nous leur avons demandé de s'imaginer leur manière de procéder pour expliquer la signification de l'évaluation à un·e élève de 1P. Ici, 33 élèves ont donné une ou des signification(s) de l'évaluation (une élève s'est abstenue en utilisant la carte éthique *passer cette question*).

Nous avons classé ces significations selon cinq catégories : exemples (actions ou disciplines), conditions (règles durant l'évaluation), avis (penser que...), définitions (caractéristiques de l'évaluation) et fonctions (servir à...).

Figure 14

Nombre d'élèves pour diverses significations de l'évaluation



Quatre élèves donnent des *exemples* d'évaluation. Pour expliquer ce qu'est une évaluation, deux garçons disant avoir un bon niveau de débrouillardise²⁴ (un 4P et un 5P) puisent dans leur expérience et évoquent des actions – « lire » (Messi) – tandis que deux élèves de 4P disant avoir un bon N.D évoquent des disciplines (une fille et un garçon) – « du français » (Labelle). Ainsi, ces élèves²⁵ s'arrangent avec le terme d'évaluation en établissant une équivalence entre certaines actions ou disciplines et l'évaluation. Nous voyons donc que n'ayant pas encore une expérience de l'évaluation certificative, trois élèves de 4P, majoritairement des garçons, mentionnent les disciplines ou les actions quotidiennement évaluées formativement dans la classe.

²⁴ Le niveau de débrouillardise est abrégé à partir d'ici N.D pour faciliter la lecture.

²⁵ Nous utilisons à plusieurs reprises l'adjectif démonstratif « ces » pour éviter une mécompréhension quant à la généralisation de nos données.

Cinq élèves voient l'évaluation selon ses *conditions* (règles durant l'évaluation). Parmi ces conditions, quatre composantes surgissent dans le discours des élèves. Tout d'abord, l'évaluation se fait, selon un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D, dans le « *silence* » (Tomate). Ensuite, deux garçons de 5P disant avoir un bon N.D font allusion à l'*individualité* de l'évaluation – « la maîtresse doit pas t'aider » (Orque), « tu dois faire tout seul » (Vnisiucjy). Cette individualité implique de ne pas recevoir d'aide, mais aussi de ne pas en prodiguer – « pas le droit d'aider les autres » (Orque). De plus, selon deux garçons de 4P, une condition de l'évaluation fait référence à la *temporalité*, car elle implique « moins d'temps » (Messi) et doit être réalisée en « fin d'année » (Titeuf). Enfin, selon trois garçons de 5P (l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D), l'*état* privilégié est d'être « concentré » (Tomate et Orque) et de « réfléchir dans sa tête » (Vnisiucjy). Au-delà des exemples, ces élèves semblent avoir interiorisé-es ce qu'est une évaluation en révélant les conditions nécessaires pour en accomplir une qui s'avère être certificative. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, ce sont les garçons qui voient l'évaluation selon ses conditions. Nous constatons que ces élèves de 4P parlent de la temporalité, tandis que ces élèves de 5P font allusion à l'individualité de l'évaluation, au silence ainsi qu'à l'état privilégié pour faire une évaluation. Ces élèves de 5P investissent diverses conditions de l'évaluation ayant vécu l'expérience des évaluations communes. Enfin, le seul disant avoir un très bon N.D est celui qui parle du silence comme condition de l'évaluation.

Six élèves donnent leur *avis* (penser que...) sur l'évaluation en adaptant leur propos à l'élève fictif-ve de 1P. D'un côté, l'évaluation est expliquée à l'aide d'une analogie reprise de son expérience personnelle par un garçon de 5P disant avoir un bon N.D – « comme elle a eu avec la musique » (Mat) – ou d'adjectifs ayant traits à l'amusement par deux élèves (une fille de 5P disant avoir un bon N.D et un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D) – « ça peut amuser des gens qui aiment les évaluations » (Maxo). De l'autre côté, trois garçons disant avoir un bon N.D (un 4P et deux 5P) ont des réserves quant à la nécessité d'expliquer l'évaluation à un-e élève de 1P qui n'y est peut-être pas encore confronté-e – « j'lui expliquerai pas trop sinon il va stresser déjà » (Vénon) – et qui doit « juste grandir et savoir » (Vénon). Bien plus que des exemples ou des conditions, l'avis de ces élèves dévoilent leur capacité à se mettre à la place d'autrui pour sélectionner parmi leurs connaissances de l'évaluation, en vue d'informer ou de préserver l'élève de 1P. Nous constatons que les deux garçons de 4P expriment soit de l'amusement vis-à-vis de l'évaluation, soit de la réserve pour l'expliquer à l'élève de 1P. Quant aux quatre élèves de 5P, ils emploient une analogie, expriment de l'amusement vis-à-vis de l'évaluation ou ont également des réserves pour l'expliquer à l'élève de 1P. Le seul élève disant avoir un très bon N.D évoque l'amusement que l'évaluation lui procure.

Quatorze élèves *définissent* l'évaluation en donnant trois types de caractéristiques. Tout d'abord, *quand a lieu l'évaluation* ? Un élève de 5P disant avoir un très bon N.D s'exprime sur la temporalité de l'évaluation qui selon lui se « fait au milieu ou en fin d'année » (Gogo). Ensuite, *qu'est-ce que l'évaluation* ? Selon trois filles disant avoir un bon N.D (une 4P et deux 5P), l'évaluation, c'est littéralement « des matières sorties dans une feuille de papier imprimée » (Elé) et « des minutes » (Labelle). A ces matières, quatre élèves de 5P (deux filles et deux garçons – tous deux composés d'un élève disant avoir un bon et l'autre disant avoir un très bon N.D) ajoutent certaines nuances visant globalement la normalité de l'évaluation – « exercice comme les autres » (Gogo) et « travail normal » (Vnisiucjy). Enfin, *comment est l'évaluation* ? Un élève de 5P disant avoir un bon N.D caractérise l'évaluation selon sa longueur « un peu long » (Mbapé). Cinq garçons (un de 4P et trois de 5P, dont un disant avoir un très bon N.D) définissent l'évaluation selon un degré de difficulté variable – « facile et

en même temps compliqué » (Luffy) et « comme un travail de 1P sauf que c'est du niveau de ton degré » (Vnisiucy). Cet exercice et ce travail font l'objet, selon neuf élèves (une 4P disant avoir un bon N.D et huit 5P – cinq filles, dont trois disant avoir un très bon N.D et deux disant avoir un bon N.D et trois garçons, dont l'un disant avoir un très bon N.D et les deux autres disant avoir un bon N.D), d'« appréciations » (Tsunami et Elé), de « points (Emma et Loup), d'une « note » (Luffy et Donnarouma), d'un « test » (Ronaldo) ou de « résultats » (Kara et Arash). Nous constatons que presque la moitié de ces élèves parlent de l'évaluation en la définissant. De plus, iels dévoilent une perception de l'évaluation qui vacille entre normalité et complexité. Certes, l'évaluation est banalisée, toutefois ces élèves reviennent sur la longueur, l'intensité de difficulté, mais surtout sur l'aboutissement de l'évaluation : un résultat. Que ce soient les résultats appréciatifs (deux élèves) ou chiffrés (sept élèves), cette caractéristique semble être un incontournable de l'évaluation, puisque neuf élèves utilisent ces termes pour la définir. Nous constatons que les définitions de l'évaluation des cinq élèves de 4P tournent autour d'une définition littérale de l'évaluation, des résultats et du degré de difficulté. Quant aux élèves de 5P, l'évaluation est également définie littéralement, elle est normalisée, longue et à trait à la temporalité. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les filles définissent l'évaluation selon une définition littérale, alors que les garçons ajoutent la longueur, le degré de difficulté et la temporalité de l'évaluation. Enfin, ici ces élèves disant avoir un très bon N.D définissent l'évaluation en parlant des appréciations, du test et des résultats en ajoutant la composante de la temporalité.

Enfin, 20 élèves voient l'évaluation selon ses *fonctions* (servir à...). Les élèves ont évoqué l'évaluation pronostique (décider le devenir de formation et l'entrée dans le monde du travail – orienter), certificative (reconnaître institutionnellement les apprentissages des élèves – certifier) et formative (soutenir l'apprentissage des élèves et adapter l'enseignement – réguler). Tout d'abord, selon deux élèves (un garçon de 4P et une fille de 5P, tous deux disant avoir un bon N.D), l'évaluation a une fonction *pronostique* puisqu'elle est conçue pour « passer à l'année suivante et pour pas redoubler » (Rex). Ensuite, l'évaluation *certificative* est mentionnée par cinq élèves. Selon quatre élèves de 5P (une fille et trois garçons – deux disant avoir un très bon N.D et deux disant avoir un bon N.D), l'évaluation tourne autour de la reconnaissance institutionnelle des apprentissages – « montrer avec des points rouges et des points verts » (Leroy) et à « avoir des notes » (Gloria). Une fille de 5P disant avoir un bon N.D investit une autre dimension de l'évaluation certificative, celle de la décision/appréciation communiquée dans un document officiel aux familles – « pour que les parents soient fiers de nous, qu'on leur montre qu'on a bien travaillé » (Maxo). Enfin, l'évaluation *formative* est investie par 14 élèves (10 élèves de 4P et quatre 5P – cinq filles et neuf garçons – trois disant avoir un très bon N.D, une disant avoir un bon N.D et une disant avoir un bas N.D) comme un marqueur renseignant leur niveau et détectant leurs difficultés – « voir ta facilité ou si tu galères » (Ronaldo). Il ne s'agit pas d'un hasard si plus de la moitié de ces élèves, qui n'ont pourtant que très peu d'expériences évaluatives, voient l'évaluation avant tout selon ses fonctions (servir à...). Ces élèves semblent avoir intériorisé que l'évaluation soutient leurs apprentissages, mais surtout reconnaître institutionnellement leurs apprentissages et les communiquer à leurs parents pour, ensuite décider leur devenir de formation et leur entrée dans le monde du travail. Parmi les neuf élèves de 4P, l'évaluation est davantage perçue comme formative et, dans une moindre mesure comme pronostique. Quant aux 16 élèves de 5P, iels voient l'évaluation comme formative. Ces 5P sont les seuls à mentionner la fonction certificative de l'évaluation, ayant l'expérience des évaluations communes. Parmi les élèves de 5P interrogé-es dans ce mémoire, iels perçoivent dans une moindre mesure l'évaluation comme pronostique.

Les deux catégories l'ayant remporté sur les autres sont les définitions (14 élèves) – avec le *degré de difficulté* (cinq élèves), les *résultats* appréciatifs ou chiffrés (neuf élèves) – et les fonctions (20 élèves) avec l'évaluation *formative* (14 élèves). De cette manière, malgré le fait que plusieurs élèves donnent diverses significations de l'évaluation, les élèves de ce mémoire voient avant tout l'évaluation en fonction des résultats, de son degré de difficulté ainsi que de sa fonction formative.



²⁶

Pour comprendre les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois, nous avons analysé les significations de l'évaluation de ces élèves. Pour ce faire, nous avons classé ces significations selon cinq catégories : les exemples, les conditions, les avis, les définitions et les fonctions de l'évaluation. Ces variables articulent les significations de l'évaluation de ces élèves autour de deux catégories majoritaires : les définitions (caractéristiques) avec les *résultats* appréciatifs ou chiffrés et les *fonctions* (servir à...) avec l'évaluation formative. Nous pouvons donc conclure que ces élèves, indistinctement de leur degré scolaire, de leur genre ou de leur N.D, attribuent des significations plurielles à l'évaluation et que ces dernières se ressemblent fortement.

Ainsi, en ce qui concerne les définitions de l'évaluation, ces élèves distinguent le degré de difficulté et les résultats. L'évaluation est définie comme étant un travail long et délimité par un temps restreint en vue de l'obtention d'un résultat chiffré ou non. A noter cependant que les élèves distinguent ces caractéristiques de l'évaluation uniquement en fin d'entretien, plutôt que lorsque les émotions sont interrogées. D'après une étude réalisée auprès de 29 élèves (six élèves de l'école primaire, quatre du secondaire I et 19 du secondaire II), les élèves associent l'évaluation à son résultat et à la motivation émanant de la famille (Bardinet et al., 2017). En ce qui concerne les fonctions de l'évaluation, les élèves interrogés dans ce mémoire distinguent la fonction pronostique, certificative et formative. Dans une étude étudiant 1'112 élèves de 7P, Issaieva & Crahay (2010) indiquent que les élèves investissent équitablement l'évaluation formative (surtout diagnostique), certificative et pronostique.

A l'avenir, il conviendrait de mener une étude expérimentale ou par questionnaires auprès d'un grand nombre d'élèves afin de pouvoir comparer les groupes, étant donné que le nombre d'élèves de ce mémoire ne permet aucune conclusion de différences inter-groupes. De plus, une suggestion pour ouvrir une recherche supplémentaire est d'approfondir la comparaison du N.D attribué par les élèves et leur enseignant·e, car « l'organisation des jugements de l'enseignant traduit l'existence d'un système normatif de représentation » (Gilly, 1980, p. 80).

5.2. Quelles émotions en situation d'évaluation ?

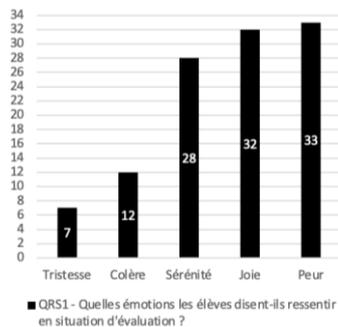
Après avoir détaillé la signification qu'ont donné les élèves de 4P et de 5P au concept d'évaluation, nous cherchons à comprendre quelles sont les émotions que ces élèves ressentent en situation d'évaluation. Nous leur avons donc demandé de choisir parmi la joie, la colère, la tristesse, la sérénité, la peur et l'amour celle(s) qu'ils ressentent en situation d'évaluation. Nous avons retiré l'amour, puisque les élèves l'ont uniquement renseigné selon l'angle de leur discipline préférée. Les informations récoltées sont toutefois utilisées en complément d'autres émotions évoquées. C'est le cas notamment lorsque les élèves ressentent une émotion en raison de la discipline évaluée.

²⁶ L'illustration de la loupe est utilisée pour mettre en évidence les discussions.

Les 34 élèves disent ressentir une émotion ou plus. Nous constatons que sept élèves disent ressentir de la tristesse, 12 de la colère, 28 de la sérénité, 32 de la joie et 33 de la peur. De cette manière, les élèves disent ressentir avant tout de la sérénité, de la joie et de la peur en situation d'évaluation.

Figure 15

Nombre d'élèves par émotion



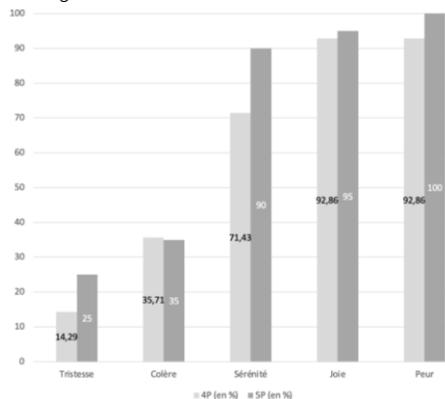
Quatorze élèves sont en 4P et 20 sont en 5P. Ces élèves de 4P ne tranchent pas concernant les deux émotions les plus ressenties en situation d'évaluation – la joie (92,86%) et la peur (92,86%). Notons que 7,14% de ces élèves ne mentionnent pas la joie (fille de 4P disant avoir un bon N.D) et la peur (garçon de 4P disant avoir un bon N.D). Toutefois, il semble qu'ils ne ressentent que très peu de tristesse (14,29%) et de colère (35,71%) en situation d'évaluation.

En situation d'évaluation, ces élèves de 5P disent ressentir majoritairement de la sérénité (90%), de la joie (95%) et de la peur (100%). Notons que la totalité de ces élèves de 5P disent ressentir de la peur en situation d'évaluation.

Un léger écart est perceptible pour la tristesse et la sérénité, avec ces élèves de 5P qui ressentent davantage ces deux émotions. Ainsi, ces élèves de 5P ont certes l'expérience des évaluations communes ayant peut-être un rôle à jouer dans leur tristesse et leur sérénité, malgré cela dans l'ensemble les émotions ressenties en situation d'évaluation sont similaires pour les deux degrés scolaires.

Figure 16

Pourcentage d'élèves par émotion selon le degré scolaire

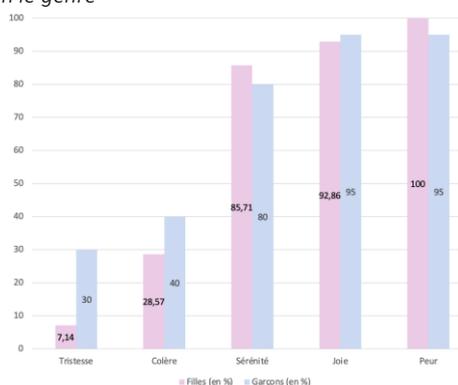




Il existe un plus grand écart entre ces filles et ces garçons lorsqu'il est question de tristesse et de colère que ces garçons ressentent davantage. Ces filles comme ces garçons ressentent majoritairement de la sérénité, de la joie et de la peur en situation d'évaluation. De cette façon, le genre masculin peut être associé à la tristesse ou la colère uniquement avec les élèves interrogé-es dans ce mémoire. Ce n'est pas le cas de la sérénité, la joie et la peur qui ne sont pas associées à un genre particulier.

Figure 17

Pourcentage d'élèves par émotion selon le genre



Huit élèves disent avoir un très bon N.D, 25 disent avoir un bon N.D et une dit avoir un bas N.D. Les émotions ressenties en situation d'évaluation par ces élèves disant avoir un très bon N.D sont partagées pour la sérénité (87,5%), la joie (87,5%) et la peur (87,5%). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, seul un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D ne mentionne pas ces émotions. De plus, il semble que ces élèves ne ressentent que très peu de tristesse (25%) et de colère (25%) en situation d'évaluation.

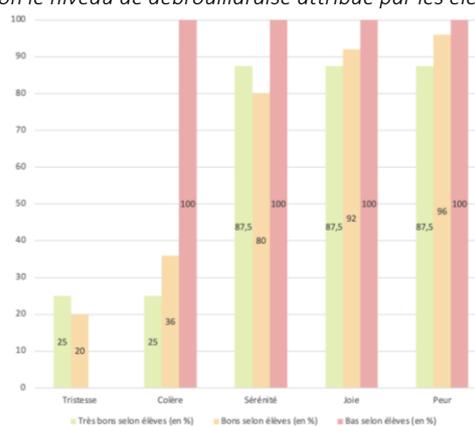
En situation d'évaluation, ces élèves disant avoir un bon N.D mentionnent avant tout la sérénité (80%), la joie (92%) et la peur (96%). Parmi les élèves n'ayant pas ressenti ces émotions, cinq élèves n'ont pas ressenti de la sérénité (deux 4P – une fille et un garçon – et trois 5P – une fille et deux garçons), deux élèves n'ont pas ressenti de la joie et enfin, seul un garçon de 4P disant avoir un bon N.D ne mentionne pas la peur en situation d'évaluation.

Du côté de l'élève disant avoir un bas N.D, cette élève de 4P mentionne toutes les émotions hormis la tristesse.

De ce fait, les élèves interrogé-es dans ce mémoire ressentent majoritairement de la sérénité, de la joie et de la peur en situation d'évaluation. Ici, le N.D n'est pas associé à une émotion particulière.

Figure 18

Pourcentage d'élèves par émotion selon le niveau de débrouillardise attribué par les élèves

**Tableau 7**

Récapitulatif de diverses émotions selon le degré, le genre et le niveau de débrouillardise

	en %	Tristesse	Colère	Sérénité	Joie	Peur
Degré scolaire 4P	4P (N=14)	14,29	35,71	71,43	92,86	92,86
Degré scolaire 5P	5P (N=20)	25	35	90	95	100
Genre Filles	Filles (N=14)	7,14	28,57	85,71	92,86	100
Genre Garçons	Garçons (N=20)	30	40	80	95	95
N.D.	Très bons (N=8)	25	25	87,5	87,5	87,5
N.D.	Bons (N=25)	20	36	80	92	96
N.D.	Bas (N=1)	---	100	100	100	100



Pour comprendre les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois, nous avons analysé les émotions que les élèves disent ressentir en situation d'évaluation. Il s'avère que la sérénité (28 élèves), la joie (32 élèves) et la peur (33 élèves) sont les majoritaires. Notons qu'avec des étudiant-es de cinq filières de formation professionnelle, Kyélem et al. (2015) ont pu mettre en évidence qu'entre 71% et 99% mentionnent la peur, l'angoisse ou l'inquiétude à la perspective d'une évaluation certificative. Quant aux émotions positives, 28% des élèves mentionnent la sérénité et 25% mentionnent la joie. Une autre recherche étudiant la production et la réception de feedbacks entre pairs à l'université renvoie à la pression évaluative et à la peur lorsqu'il est question d'évaluation par les enseignant-es (Girardet, 2022). Etant adultes, ces étudiant-es ressentent peut-être des émotions différentes à celles ressenties par les élèves de 4P-5P. Cependant, Prokofieva et al. (2017) étudient avec 128 élèves âgés de 11-12 ans l'impact du stress lié à l'évaluation et montrent que les élèves sont plus stressés en situation d'évaluation. Selon ces chercheurs, l'influence négative de la pression évaluative commence à se manifester entre sept et dix ans.

Ensuite, nous avons cherché dans quelle mesure les émotions en lien avec l'évaluation varient entre les élèves de 4P (sans notes) et les élèves de 5P (avec notes). Il s'avère que le degré scolaire n'apporte rien d'innovant, puisque la sérénité, la joie et la peur sont à nouveau, les trois émotions investies proportionnellement au nombre d'élèves de chaque groupe. Mais comment des élèves n'ayant pas encore eu de notes peuvent ressentir les mêmes émotions que des élèves ayant des notes et ayant été confrontés aux évaluations communes ? Dans le cadre du projet d'innovation pédagogique EP21, une réalité est apparue : les élèves de 1P-2P sont parfois confrontés au papier-crayon et aux pupitres individuels, plutôt qu'au jeu, notamment le jeu symbolique et aux espaces diversifiés. Ainsi, il

s'est avéré que cette anticipation des contenus avait également lieu lors de la transition 4P-5P. En effet, les élèves de 4P sont confrontés très tôt aux évaluations communes et aux enjeux des notes. Nous comprenons dès lors que les frontières entre 4P-5P soient moins ténues. C'est pourquoi, ce projet d'innovation pédagogique insiste sur diverses nécessités : repenser l'espace-temps pour les apprentissages, adopter une évaluation au service des apprentissages (formative) et adapter le nombre d'évaluations par semestre.²⁷

Puis, nous avons cherché dans quelle mesure les émotions en lien avec l'évaluation varient entre les filles et les garçons. Il s'avère que le degré scolaire n'apporte rien de nouveau, puisque la sérénité, la joie et la peur sont à nouveau, les trois émotions investies proportionnellement au nombre d'élèves de chaque groupe. A contrario de nos résultats, Prokofieva et al. (2017) constatent un effet du genre très significatif dans le cas du stress. Selon cette étude, le degré de stress des garçons ne varie pas en fonction de la présence ou l'absence de note, alors que celui des filles a été plus conséquent lors de l'exécution de la tâche notée. Quant à la tristesse et à la colère, les garçons mentionnent davantage ces émotions qui sont souvent liées à un besoin de performance (Butera, 2011 ; Prokofieva et al., 2017). Des différences émotionnelles entre filles et garçons existent (Gentaz, 2023). Dans une étude étudiant des filles et des garçons âgés de 11-12 ans, Gentaz (2023) indique que les filles ont tendance à exprimer plus d'émotions que les garçons. De plus, ce chercheur explique que les filles ressentent davantage de la tristesse, de la peur et de la timidité, tandis que les garçons ressentent davantage de l'amour, de la fierté et de l'ennui.

Enfin, nous avons cherché dans quelle mesure les émotions en lien avec l'évaluation varient entre les élèves disant avoir un N.D très bon, bon ou bas. Une fois encore le N.D n'apporte rien d'innovant, puisque la sérénité, la joie et la peur sont à nouveau, les trois émotions investies proportionnellement au nombre d'élèves de chaque groupe. Dans une étude faite auprès d'élèves de 11-15 ans, Cuisinier (2018) explique que les émotions positives (joie, fierté ou espoir) sont plus marquées quel que soit le N.D de l'élève, contrairement aux émotions négatives (colère, honte, stress ou désespoir) où les scores sont moins élevés.

Après avoir détaillé les émotions que les élèves disent ressentir en situation d'évaluation, nous cherchons à comprendre les raisons, les moments, les conséquences et les stratégies (uniquement pour la tristesse, la colère et la peur).

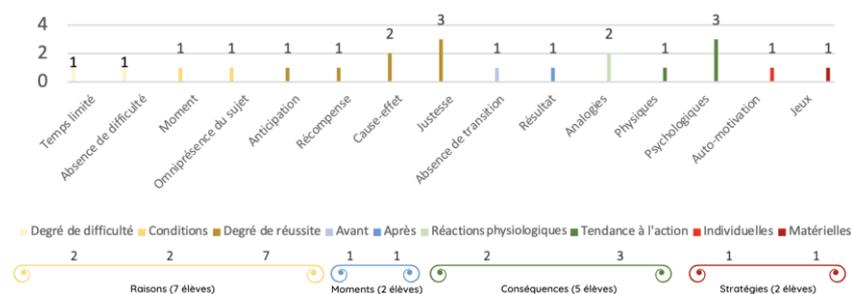
5.2.1. Tristesse

Sept élèves ont indiqué ressentir de la tristesse en situation d'évaluation. Parmi ces élèves, la totalité a donné une ou des raisons de leur tristesse, deux ont donné un moment, cinq ont donné une ou des conséquence(s) et deux ont donné une stratégie.

²⁷ Les informations transmises ici ont été diffusées en interne lors de groupes de travail avec le SRED, au sein duquel je suis active en tant qu'adjointe scientifique sur le projet d'innovation pédagogique EP21.

Figure 19

Nombre d'élèves pour diverses variables entre l'évaluation et la tristesse



Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la tristesse ? Parmi toutes les raisons fournies par ces élèves, trois catégories se sont dessinées. Tout d'abord, deux garçons disant avoir un très bon N.D (un 4P et un 5P) indiquent le *degré de difficulté* pour justifier leur tristesse. D'un côté, c'est la difficulté liée au temps limité d'une évaluation qui déclenche, pour l'élève de 4P, de la tristesse : « les exercices sont longs ça me permet pas d'terminer l'éval donc j'étais un peu triste » (Mario). De l'autre côté, la tristesse se manifeste pour l'élève de 5P en raison de l'absence de difficulté et d'ennui : « c'est triste j'aime pas quand c'est trop simple » (Ronaldo). Les avis sont donc partagés entre difficulté et simplicité. Quant à la difficulté, elle est à considérer avec des élèves nouvellement confrontés aux évaluations certificatives. Il est intéressant de relever que la simplicité d'une évaluation engendre également de la tristesse. C'est d'ailleurs un élève de 5P disant avoir un très bon N.D qui mentionne cette raison.

Ensuite, deux élèves indiquent les *conditions de l'évaluation* pour justifier leur tristesse. Le moment de la journée durant lequel l'évaluation a lieu joue un rôle pour une fille de 5P disant avoir un bon N.D dans cette tristesse – « c'était l'matin j'étais un peu fatiguée et pas réveillée alors j'étais triste parce que j'voulais pas que mon papa il parte j'voulais restée un peu avec ma famille plutôt que tout d'suite l'évaluation » (Maxo). De plus, c'est l'omniprésence du sujet des évaluations communes qui engendre de la tristesse pour un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D – « on a commencé à parler d'ça très tôt et y'a tout d'suite ça qui m'a mis dans un état d'tristesse en fait on en parlait trop souvent » (Hugo). Que ce soit le moment de la journée choisi pour faire une évaluation ou le discours préparant aux évaluations communes, tous deux créent de la tristesse chez ces élèves de 5P.

Enfin, tous les élèves (sept) disant ressentir de la tristesse indiquent le *degré de réussite* pour la justifier. Le degré de réussite est mentionné via la justesse par trois élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et deux garçons) – « ne pas avoir tout juste » (Mat), ne pas « bien faire », faire « faux » (Maxo) ou « rater » (Vnisiucjy). Deux garçons (un 4P disant avoir un bon N.D et un 5P disant avoir un très bon N.D) ajoutent les relations de causes à effets – « si j'ai des fautes j'suis un peu triste » (Mario). Puis, la réussite prend une tournure de récompense, utilisée par les parents, mais elle déclenche la tristesse pour un garçon de 4P disant avoir un bon N.D – « si j'avais un bon bulletin j'avais le droit à aller voir un cinéma mais en fait j'ai été mauvais donc j'étais un peu triste » (Rex). Enfin, l'échec ne semble pas envisageable pour un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D anticipant les conséquences – « je rate du coup après je dois tout le temps travailler travailler plus travailler » (Mario). De manière générale, la tristesse est mentionnée lorsque la finalité escomptée est le travail sans erreurs, plutôt que l'apprentissage. Ces 4P comme ces 5P font recours aux causes à effets. Toutefois, lorsqu'il est question de justesse, seuls les 5P interrogés dans ce mémoire ressentent de la tristesse. Bien plus que le degré

de réussite, ces 4P mentionnent la tristesse en raison de leur anticipation des corrections à réaliser ou de la non-obtention de la récompense. Pour terminer, parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, sur sept élèves seule une fille ressent de la tristesse en raison du degré de réussite.

Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la tristesse ? Peu de réponses ont été données à ce sujet. Toutefois, une fille de 5P disant avoir un bon N.D dit ressentir de la tristesse *avant* l'évaluation à cause du manque de transition maison-école – « on a commencé tout d'suite alors que c'était l'matin alors j'étais triste » (Maxo).

Un garçon de 4P disant avoir un bon N.D dit plutôt ressentir de la tristesse *après* l'évaluation – « en recevant le bulletin scolaire j'étais un peu triste » (Rex).

La tristesse apparaît donc avant (lors de l'absence de transitions entre l'arrivée à l'école et le début de l'évaluation) ou après (lors de la confrontation aux résultats) l'évaluation. Le garçon de 4P ressent de la tristesse après l'évaluation tandis que la fille de 5P la ressent avant. Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, seuls des élèves disant avoir un bon N.D situent leur tristesse.

Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la tristesse ? Parmi les conséquences fournies par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, deux garçons (un 4P disant avoir un bon N.D et un 5P disant avoir un très bon N.D) ont expliqué qu'à la suite de leur tristesse des *réactions physiologiques* apparaissaient. Selon ces élèves, les conséquences de la tristesse ont été d'être « comme la pluie » (Rex), d'être « un peu hanté » (Hugo) et d'être « mis dans un état d'tristesse » (Hugo). Ces conséquences renvoient non seulement aux analogies de la liquéfaction ou de la persistance de cette tristesse, mais aussi au moral de l'élève. Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, seuls les garçons disant avoir un bon N.D ont mentionné des réactions physiologiques comme conséquences de leur tristesse.

Ensuite, trois élèves ont expliqué une tendance à l'action à la suite de leur tristesse. D'un côté, les actions se sont manifestées physiquement pour une élève de 5P disant avoir un bon N.D – « j'ai mis tout au bol » (Maxo). De l'autre côté, elle a été psychologique avec un ressassement de l'évaluation pour deux élèves (un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D et une fille de 5P disant avoir un bon N.D) – « j'ai repensé un petit peu sans repenser à toutes les réponses » (Maxo), une volonté de réconfort – « je veux être sous une couverture » (Mario) et un mélange entre déception, abandon et préservation pour un garçon de 5P disant avoir un bon N.D – « on a révisé pour rien et j'le ferai plus » (Vnisiucjy). Que ce soit physiquement ou psychologiquement, la tristesse a des conséquences sur ces élèves qui agissent en fonction. Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, cela a touché majoritairement des garçons, des 5P et des élèves disant avoir un bon N.D. Ici, la seule fille a mentionné la tendance à l'action au sens d'actions physiques, tandis que les garçons se sont exprimés sur des actions psychologiques.

Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer la tristesse ? Peu de réponses ont été données à ce sujet. Toutefois, un garçon de 5P disant avoir un bon N.D dit mettre en place des stratégies *individuelles* d'auto-motivation – « j'me suis dit qu'la prochaine fois j'arriverai mieux et j'vais mieux réviser » (Vnisiucjy).

Puis, un garçon de 5P disant avoir un bon N.D a recours aux stratégies *matérielles* pour gérer sa tristesse, à savoir « j'ai joué au foot » (Mat). La gestion de la tristesse passe donc par des activités ou

mots réconfortants associés d'un degré de travail plus élevé pour certain·e. Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, seuls les garçons de 5P disant avoir un bon N.D disent mettre en place des stratégies pour gérer la tristesse.



Degré scolaire
QR56

Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, les conditions de l'évaluation sont évoquées uniquement par ces 5P comme raisons de leur tristesse. De plus, l'évaluation déclenche la tristesse avant l'évaluation pour ces élèves, tandis que ces élèves de 4P ressentent plutôt de la tristesse après l'évaluation. Il est intéressant de remarquer que seuls les 5P disent mettre en place des stratégies pour gérer leur tristesse.



Genre
QR57

Ensuite, parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, seuls les garçons mentionnent le degré de difficulté comme raison de leur tristesse. Ils sont également plus représentés lorsqu'il est question du degré de réussite pour justifier leur tristesse. Ces filles situent leur tristesse avant l'évaluation, alors que ces garçons la situent après l'évaluation. Ils sont les seuls à indiquer les réactions physiologiques comme conséquences de cette émotion, mais aussi à dire qu'ils mettent en place des stratégies pour gérer leur tristesse.



N.D
QR58

Enfin, rappelons que les trois catégories du N.D des élèves ne comptent pas le même nombre d'élèves, puisque les élèves disent majoritairement avoir un bon N.D. Ainsi, parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, les élèves disant avoir un très bon N.D ressentent de la tristesse en raison du degré de difficulté et du degré de réussite. Cette tristesse implique par conséquent une tendance à l'action. Toutefois, le degré de réussite est davantage évoqué par ces élèves disant avoir un bon N.D qui investissent chaque dimension, notamment la mise en place de stratégies pour gérer la tristesse. Enfin, la tristesse est la seule émotion que l'élève disant avoir un bas N.D n'a pas mentionnée.

Tableau 8

Pourcentage d'élèves pour diverses variables de la tristesse selon le degré scolaire, le genre et le niveau de débrouillardise

en %	Raisons			Moments		Conséquences		Stratégies	
	Degré de difficulté	Conditions de l'évaluation	Degré de réussite	Avant	Après	Réactions physiologiques	Tendance à l'action	Individuelles	Matérielles
4P (N=14)	7,14	---	21,43	---	7,14	7,14	7,14	---	---
5P (N=20)	5	10	20	5	---	5	10	5	5
Filles (N=14)	---	7,14	21,43	7,14	---	---	7,14	---	---
Garçons (N=20)	10	5	30	---	5	10	10	5	5
Très bons (N=8)	12,5	---	12,5	---	---	---	12,5	---	---
Bons (N=25)	4	8	24	4	4	8	8	4	4
Bas (N=1)	---	---	---	---	---	---	---	---	---



Degré scolaire
QR59



Genre
QR60



N.D
QR61



Nous avons cherché à comprendre les raisons, les moments, les conséquences et les stratégies de la tristesse. Au sujet des raisons, le *degré de difficulté* déclenche la tristesse en situation d'évaluation. Dans une étude avec trois élèves Hauts potentiels (HP) ayant entre neuf et 12 ans, Miserez-Caperos et al. (2019) mentionnent la présence d'un profond ennui de ces élèves étant donné la répétition des contenus d'apprentissages dans les évaluations et le drill. Quant au temps à disposition lors des évaluations, les élèves indiquent, dans une autre étude, que le temps limité induit du stress (Prokofieva et al., 2017). Dans ce mémoire, les élèves voient le temps limité de l'évaluation comme une source de tristesse de ne pas pouvoir achever leur travail, impliquant de la difficulté.

Ensuite, les *conditions de l'évaluation* semblent être source de tristesse. Dans une étude, Leroy (2019) explique la tristesse liée à la séparation avec les parents. Ajouté à cela, la fatigue et le réveil semblent reléguer la première période du matin comme peu adaptée pour prévoir une évaluation. Toujours en lien avec les conditions, les évaluations communes semblent être un rite de passage pour les élèves de 4P. Ces évaluations, prévues en fin d'année scolaire, font l'objet d'un discours préparatoire et d'un test à blanc selon les pratiques enseignantes. L'omniprésence du sujet engendre donc une pression s'accompagnant d'une tristesse chez l'élève.

La tristesse est également justifiée par le *degré de réussite*. Barbeau (1991) souligne qu'un résultat peut être interprété positivement ou négativement par un individu. L'échec ou l'écart de la norme induisent de la tristesse chez les élèves qui ont intériorisé qu'un travail sans erreurs est valorisé par l'enseignant-e et les parents. Ces parents utilisent parfois la *récompense* pour motiver leur enfant à fournir un travail sans erreur et un bon résultat. Dans le cas contraire, les élèves intériorisent que l'erreur implique un travail supplémentaire, une remédiation pour pallier l'erreur. Dans une étude étudiant une dizaine d'élèves de 4P, 7P et 8P, Perez (2019) montre que la récompense est une source de motivation pour les élèves qui la voient comme l'aboutissement de leur travail. Ainsi, la tristesse apparaît lorsque récompense il n'y a pas, en raison du non-aboutissement de leur travail.²⁸

Puis, nous nous sommes intéressées aux émotions en lien avec l'évaluation selon les élèves de 4P (sans notes) et de 5P (avec notes), les filles et les garçons ou encore les élèves disant avoir un N.D très bon, bon ou bas. La tristesse a été ressentie par sept élèves, majoritairement des garçons de 5P ayant un bon N.D. Dans une étude étudiant 402 élèves provenant de la 4P à la 8P, Brunette (2013) montre que la tristesse est la deuxième émotion la plus ressentie par ces élèves. De plus, c'est auprès des 4P-5P que la tristesse est la plus ressentie, comparativement aux élèves des plus grands degrés. En ce qui concerne le genre, la chercheuse constate que les filles ressentent plus intensément les émotions lorsqu'il est notamment question de tristesse. Un biais pourrait être que le mémoire s'est parfois focalisé davantage sur la peur des élèves, plutôt que sur d'éventuelles relances pour détailler les moments de la tristesse en situation d'évaluation. Une suggestion serait d'effectuer une recherche supplémentaire en mettant l'accent sur la tristesse des élèves en situation d'évaluation en ayant comme socle, le discours des élèves de ce mémoire.

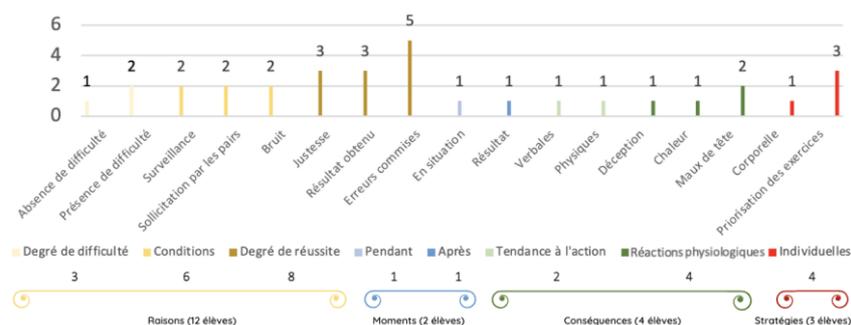
5.2.2. Colère

Douze élèves ont indiqué ressentir de la colère en situation d'évaluation. Parmi ces élèves, la totalité a donné une ou des raisons de leur colère, deux ont donné un moment, quatre ont donné une ou des conséquence(s) et trois ont donné une ou des stratégie(s).

²⁸ Les conséquences et les stratégies de la tristesse n'ont pas été approfondies dans la discussion, car la littérature ne renseigne pas ces aspects.

Figure 20

Nombre d'élèves pour diverses variables entre l'évaluation et la colère



Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la colère ? Parmi toutes les raisons fournies par ces élèves, trois catégories se sont dessinées. Tout d'abord, trois élèves évoquent le *degré de difficulté* pour justifier leur colère. Le degré de difficulté se manifeste par l'absence de difficulté pour un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D – « les travaux [sic] sont trop simples » (Ronaldo) – ou par la présence de difficulté pour deux garçons de 4P (l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D). Celui disant avoir un très bon N.D, explique que cette difficulté vient du temps limité de l'évaluation – « les exercices sont longs ça me permet pas d'terminer l'éval donc un peu colère » (Mario). A l'instar de la tristesse, les avis sont partagés entre simplicité et difficulté. Il est intéressant de relever que la simplicité d'une évaluation engendre également de la colère, mais pour un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D. Quant à la difficulté, elle est à considérer avec des garçons de 4P, nouvellement confrontés aux évaluations certificatives, nécessitant un apprentissage de travailler dans un temps plus restreint.

Ensuite, six élèves expliquent que ce sont les *conditions* lors d'une évaluation qui déclenchent la colère. Parmi ces facteurs perturbateurs, il y a : la surveillance pour deux garçons disant avoir un bon N.D (un 4P et un 5P) – « je suis fâché parce que le prof regarde comme si t'allais tricher et que t'étais coupable » (Léon) ; les sollicitations par les pairs pour deux élèves de 5P disant avoir un bon N.D (un garçon et une fille) – « mon copain m'recopiait dans tout » (Leroy) ou le bruit pour deux élèves (une fille de 4P disant avoir un bon N.D et un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D) – « qu'y ait du bruit dans la classe » (Loup). Que ce soit la surveillance enseignante, les sollicitations des pairs ou le bruit, la colère de ces élèves témoigne le besoin de certaines conditions pour passer une évaluation. Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, pour les deux filles, leur colère vient des conditions et, plus particulièrement, des sollicitations et du bruit ; tandis que les garçons ajoutent la surveillance. Les deux élèves de 4P ayant évoqué les conditions comme raisons de leur colère parlent de la surveillance et du bruit ; alors que les quatre élèves de 5P ajoutent les sollicitations. Le seul élève disant avoir un très bon N.D explique sa colère par le bruit.

Enfin, huit élèves justifient leur colère par le *degré de réussite*. Trois élèves (deux 4P – une fille disant avoir un bon N.D et un garçon disant avoir un très bon N.D – et un garçon de 5P disant avoir un bon N.D) s'expriment sur la réussite au sens de justesse – « j'voulais faire tout juste » (Donnarouma). Notons que le degré de réussite est signifié par le résultat obtenu, pour trois élèves (une fille de 4P disant avoir un bon N.D et deux garçons de 5P – un disant avoir un très bon et l'autre un bon N.D) – « quand j'ai la note qui m'dit que c'est faux » (Ronaldo). Le degré de réussite implique aussi pour la fille de 4P disant avoir un bon N.D, un travail supplémentaire – « à chaque fois que j'ai faux et que j'dois

corriger là j'ai de la colère en moi » (Puck). Cinq élèves (deux filles de 4P – une disant avoir un bon N.D et une disant avoir un bas N.D – et trois garçons de 5P – un disant avoir un très bon N.D et deux disant avoir un bon N.D) voient la chose sous un autre angle et expliquent leur colère en fonction des erreurs commises – « c'est seulement quand j'fais des fautes sinon j'm'énerve pas » (Mbapé). A l'instar de la tristesse, les élèves ressentent de la colère lorsqu'ils n'ont pas tout juste ou lorsqu'ils commettent des erreurs, impliquant des corrections de leur part. Le degré scolaire est représenté équitablement, à l'exception d'une élève de 4P qui se distingue en expliquant que sa colère prend sa source dans le travail supplémentaire à effectuer en remédiation. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les filles évoquent de la colère en raison du résultat obtenu, du travail supplémentaire à effectuer et des erreurs commises. Le niveau de scolarité est représenté équitablement.

Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la colère ? Peu de réponses ont été données à ce sujet. Toutefois, un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D dit ressentir de la colère *pendant* une évaluation – « quand j'ai commencé à les faire » (Hugo).

Un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D dit ressentir de la colère *après* une évaluation – « quand j'arrive chez moi avec le commentaire de j'ai pas réussi j'm'énerve » (Mario).

La colère se déclenche donc pendant l'évaluation ou lors de la confrontation aux commentaires accompagnant les résultats. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, seuls des garçons disant avoir un très bon N.D ont situé leur colère. Pour celui de 4P, la colère vient après l'évaluation, alors que pour celui de 5P, elle vient pendant.

Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la colère ? Parmi les conséquences fournies par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, deux élèves ont expliqué qu'à la suite de leur colère une tendance à l'action apparaissait. Elle se manifeste verbalement pour une fille de 4P disant avoir un bon N.D – « j'ai envie de crier » (Loup) – ou physiquement pour un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D – « je veux bouger pour faire sortir ce monstre (...) mais être sous une couverture en même temps » (Mario). La colère a donc des conséquences auprès de ces élèves de 4P qui témoignent un besoin de se mouvoir et de se cacher après avoir senti cette émotion.

Puis, tous les élèves ayant donné une ou des conséquences de leur colère (quatre) ont expliqué qu'à la suite de leur colère des *réactions physiologiques* apparaissaient. Un garçon de 5P disant avoir un bon N.D éprouve un sentiment de déception – « j'me suis déçu » (Mat). Deux filles de 4P disant avoir un bon N.D mentionnent que la colère a eu pour conséquence un « mal de tête » (Puck), tandis qu'un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D indique avoir « chaud » (Mario). Ressentir de la colère implique son lot de conséquences pour ces élèves qui expliquent les méfaits corporels de cette émotion. Le seul élève de 5P indique la déception à la suite de sa colère, tandis que les 4P sont partagés entre les maux de tête et la chaleur de la colère. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les filles ont exclusivement des maux de tête, alors que les garçons sont partagés entre déception et chaleur. Le seul élève disant avoir un très bon N.D indique la chaleur comme conséquence de sa colère.

Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer la colère ? Tous les élèves ayant donné une ou des stratégies de leur colère (quatre) ont eu recours à des stratégies *individuelles*. D'un côté, une stratégie corporelle est de bouger pour faire disparaître la colère pour un garçon de 5P

disant avoir un bon N.D – « je le fais [bouger] et ça aide » (Mario). De l'autre côté, trois élèves (deux élèves de 4P – une fille disant avoir un bon N.D et un garçon disant avoir un très bon N.D – et un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D) mentionnent la priorisation des exercices en situation d'évaluation – « j' passe l'exercice et à la fin j'continue » (Ronaldo). Ainsi, les élèves mettent en place exclusivement des stratégies individuelles qui n'impliquent pas l'aide de l'enseignant-e ou de leurs parents. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P se concentrent sur une priorisation des exercices, tandis que les élèves de 5P sont partagés entre la stratégie corporelle et cette priorisation. La seule fille et le seul élève disant avoir un très bon N.D évoquent la priorisation des exercices.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 5P disent davantage ressentir de la colère en raison des conditions en situation d'évaluation, tandis que les élèves de 4P sont majoritaires lorsqu'il est question du degré de réussite. Ensuite, les élèves de 5P ressentent de la colère pendant l'évaluation, tandis qu'elle vient après pour ces élèves de 4P. Seuls ces élèves de 4P indiquent une tendance à l'action comme conséquence de leur colère. Ils sont également majoritaires lorsqu'il est question des réactions physiologiques liées à la colère ou même de mettre en place des stratégies pour gérer la colère.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, seuls les garçons indiquent le degré de difficulté comme raison de leur colère. Ils sont aussi majoritaires lorsqu'il est question de conditions en situation d'évaluation et de degré de réussite. Ils sont les seuls à situer leur colère. Quant aux conséquences, les filles investissent davantage les réactions physiologiques. Enfin, ils sont plus nombreux à mettre en place des stratégies individuelles pour gérer leur colère.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves disant avoir un très bon N.D sont ceux qui ressentent majoritairement de la colère en raison du degré de difficulté de l'évaluation. La colère vient après l'évaluation tant par une tendance à l'action que des réactions physiologiques. Ils sont ceux à mettre le plus en place des stratégies individuelles pour gérer cette colère. Les élèves disant avoir un bon N.D sont partagés entre les conditions et le degré de réussite. Ils expliquent que la colère vient pendant l'évaluation. L'élève disant avoir un bas N.D s'exprime uniquement sur la raison de sa colère : le degré de réussite.

Tableau 9

Pourcentage d'élèves pour diverses variables de la colère selon le degré scolaire, le genre et le niveau de débrouillardise

en %	Raisons			Moments		Conséquences		Stratégies
	Degré de difficulté	Conditions	Degré de réussite	Pendant	Après	Tendance à l'action	Réactions physiologiques	Individuelles
4P (N=14)	7,14	14,29	28,57	---	7,14	14,29	21,43	14,29
5P (N=20)	5	20	20	5	---	---	5	10
Filles (N=14)	---	7,14	21,43	---	---	7,14	14,29	7,14
Garçons (N=20)	15	25	25	5	5	5	10	15
Très bons (N=8)	25	12,5	25	---	12,5	12,5	12,5	25
Bons (N=25)	4	20	20	4	---	4	12	8
Bas (N=1)	---	---	100	---	---	---	---	---



Nous avons cherché à comprendre les raisons, les moments, les conséquences et les stratégies de la colère. Au sujet des raisons, notre premier constat a été que le *degré de difficulté* peut être lié à une autre raison de la colère de ces élèves : le *degré de réussite*. Dans

une étude étudiant 169 élèves du secondaire I, Gyöngy (2020) montre que l'intolérance à la frustration corrèle le plus fortement notamment avec la colère. Il ajoute que ce sont les filles qui manifestent davantage d'intolérance à la frustration que les garçons, mais aussi plus de colère. Cette étude poursuit en indiquant que les élèves de la filière à Exigences de base (EB) rapportent une intolérance à l'échec plus faible que les élèves de la filière Générale (G) ou Pré-gymnasiale (PG). En somme, un très bon ou bon N.D pousse à avoir une plus grande intolérance à l'échec que les élèves de bas N.D confrontés aux échecs répétés. Quant aux *conditions*, nous constatons que la colère rejoint les deux autres raisons évoquées. Ces élèves ont envie de réussir leur évaluation, mais les conditions de l'évaluation entravent cette envie.

Au sujet des conséquences, la *tendance à l'action* et les réactions physiologiques sont les deux principales. Dans une étude étudiant 183 élèves âgés de six à 17 ans, Malapert (1902) recense 62 réponses de corps immobiles (volonté et effort de maîtriser la colère) et 87 réponses de corps actifs (agitation). Ainsi, les conséquences de la colère vacillent entre tendance à l'action et réactions physiologiques.

De ce fait, les stratégies mises en place par ces élèves pour gérer leur colère sont exclusivement *individuelles*. Dans une étude étudiant des enfants présentant un trouble du comportement (29 garçons âgés de huit à 12 ans, neuf élèves du secondaire I et 20 élèves du secondaire II), Picher (2015) montre que les stratégies les plus utilisées pour gérer des émotions négatives sont les activités sensorimotrices (72.41%) comme le défoulement en privé ou l'exercice physique et les stratégies de diversion de l'attention (68.97%) comme le jeu, le fait de penser à autre chose ou de discuter avec un adulte. Nous retrouvons la stratégie corporelle auprès des élèves de ce mémoire.

Dans ce mémoire, la colère est mentionnée majoritairement par des garçons de 5P disant avoir un bon N.D. Dans une étude étudiant 402 élèves provenant de la 4P à la 8P, Brunette (2013) montre que la colère est la troisième émotion la plus ressentie par ces élèves. De plus, c'est chez les élèves de 8P que la colère est la plus ressentie. En ce qui concerne le genre, la chercheuse ne constate pas de variation d'intensité lorsqu'il est question de colère. Une autre étude menée par Léon et al. (2012) illustrent avec des élèves de 12 à 18 ans que les garçons se sentent plus frustrés ou en colère lorsque leur performance ne répond pas à leurs attentes.

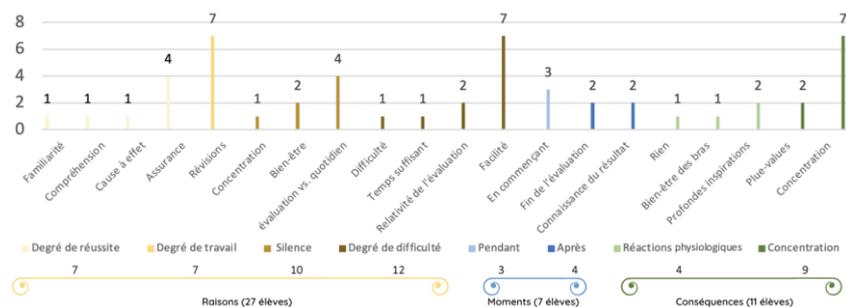
5.2.3. Sérénité

Vingt-huit élèves ont indiqué ressentir de la sérénité en situation d'évaluation. Parmi ces élèves, 27 ont donné une ou des raisons de leur sérénité, sept ont donné un ou des moment(s) et onze ont donné une ou des conséquence(s) (étant une émotion positive, la sérénité n'admet pas de stratégies).

Le terme sérénité a parfois exigé d'être expliqué aux élèves à l'aide de synonymes notamment être tranquille, relaxé-e et calme.

Figure 21

Nombre d'élèves pour diverses variables entre l'évaluation et la sérénité



Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la sérénité ? Parmi toutes les raisons fournies par ces élèves, quatre catégories se sont dessinées. Tout d'abord, sept élèves évoquent le *degré de réussite*. Pour un garçon de 4P disant avoir un bon N.D, sa sérénité se justifie par une familiarité avec l'évaluation, car il a côtoyé de loin les évaluations communes lors de sa 3P en classe hétérogène avec des 4P – « ça va bien s'passer nickel » (Rex). Quant à un garçon de 5P disant avoir un bon N.D, il explique que c'est sa compréhension du sujet d'évaluation qui lui permet d'être serein – « j'ai vraiment compris le truc » (Hugo). Le degré de réussite se manifeste par une relation de cause à effet pour un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D – « j'ai réussi bien donc c'est tranquille (...) donc j'suis lui (Titeuf le monstre de la sérénité) » (Titeuf) et par une certaine assurance de quatre élèves (un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D et trois élèves de 5P – une fille et un garçon disant avoir un bon N.D et un garçon disant avoir un très bon N.D) – « je sais que je vais savoir » (Gloria) et « je savais que j'allais avoir une des meilleures notes de la classe » (Gogo). Ces quatre garçons de 4P appréhendent le degré de réussite par la familiarité, la compréhension du sujet d'évaluation, une relation de cause à effet et par de l'assurance. Quant aux trois élèves de 5P, ils l'appréhendent uniquement par leur assurance de réussir. A noter que la seule fille qui ressent de la sérénité la justifie par son assurance de réussir. Pour conclure, parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les deux seuls garçons disant avoir un très bon N.D parlent du degré de difficulté selon une relation de cause à effet ou d'assurance de réussir.

Ensuite, sept élèves évoquent leur *degré de travail* comme raison de leur sérénité. C'est la connaissance du sujet et leurs révisions qui permettent cette sérénité pour ces sept élèves (un garçon de 4P disant avoir un bon N.D et six 5P – deux filles disant avoir un bon N.D et quatre garçons, l'un disant avoir un très bon N.D et les autres un bon N.D) – « j'ai travaillé pour » (Renzo). Ici, seul un élève de 4P ressent de la sérénité en connaissant et en ayant révisé le sujet de l'évaluation. Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les filles comme les garçons ressentent de la sérénité en raison de la connaissance du sujet et de leurs révisions. Pour conclure, ici seul un élève disant avoir un très bon N.D ressent de la sérénité en connaissant et révisant son sujet.

Puis, 10 élèves évoquent le *silence* comme raison de leur sérénité. D'un côté, trois élèves de 5P (un garçon et une fille disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D) indiquent deux rôles du silence en situation d'évaluation. Pour la fille disant avoir un très bon N.D, elle dit que cela contribue à sa concentration – « le silence a beaucoup aidé je pense c'était possible de se concentrer » (Arash). Quant au garçon et à la fille disant avoir un bon N.D, cela contribue à son bien-être – « ça fait du bien avec le silence de l'évaluation » (Héros). De l'autre côté, quatre élèves (un garçon de 4P disant avoir un bon N.D et trois 5P – une fille et un garçon disant avoir un très bon N.D et un garçon disant avoir un bon N.D) mentionnent le silence en comparaison aux conditions de travail quotidiennes – « plus

de silence que d'habitude » (Tomate). Le seul élève de 4P mentionne le silence comme raison de sa sérénité en le comparant aux conditions de travail quotidiennes, tandis que les 5P ajoutent la concentration et le bien-être du silence. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les garçons ressentent de la sérénité en raison du bien-être que le silence leur procure et de sa comparaison aux conditions quotidiennes, alors que les filles ajoutent la concentration conférée par le silence. Pour terminer, les élèves de ce mémoire disant avoir un très bon N.D expliquent que c'est la concentration que confère le silence qui leur fait ressentir de la sérénité en situation d'évaluation, mais iels le contrastent avec les conditions quotidiennes.

Enfin, 12 élèves évoquent le *degré de difficulté* comme raison de leur sérénité. D'un côté, un garçon de 4P disant avoir un bon N.D explique que c'est la difficulté qui lui fait ressentir de la sérénité – « des trucs durs » (Messi). De l'autre côté, 11 élèves expliquent que c'est la facilité qui leur fait ressentir de la sérénité. Sept élèves (deux garçons de 4P disant avoir un bon N.D et cinq 5P – deux filles et deux garçons disant avoir un bon N.D et une fille disant avoir un très bon N.D) n'ajoutent rien à cette raison – « c'était facile » (Luffy). Un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D ajoute que cette facilité a été renforcée par la suffisance de temps à disposition – « je savais que j'avais 10 minutes pour le faire » (Gogo). Deux élèves disant avoir un bon N.D (une fille de 4P et un garçon de 5P) relativisent la difficulté des évaluations – « c'était un examen c'est bon en 5P ça va être plus dur » (Vénom). La sérénité est majoritairement ressentie lorsque l'évaluation est facile. Quel que soit le degré scolaire, la facilité est évoquée comme raison de la sérénité et la difficulté des évaluations est relativisée. Toutefois, ces élèves de 4P ajoutent la difficulté. Quant aux élèves de 5P de ce mémoire, seule la suffisance de temps à disposition est spécifique à ce degré. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, quel que soit le genre la facilité est évoquée comme raison de la sérénité et la difficulté des évaluations est relativisée. Toutefois, les garçons ajoutent la difficulté de l'évaluation ainsi que la mise à disposition de suffisamment de temps comme raisons de leur sérénité.

Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la sérénité ? Parmi les moments fournis par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, trois élèves (un garçon de 4P disant avoir un bon N.D et deux élèves de 5P – une fille disant avoir un très bon N.D et un garçon disant avoir un bon N.D) situent la sérénité *pendant* l'évaluation – « quand on a commencé » (Hugo).

Ensuite, quatre élèves situent la sérénité *après* l'évaluation. D'un côté, deux filles de 5P disant avoir un bon N.D indiquent que c'est la fin de l'évaluation qui a déclenché de la sérénité – « après l'évaluation ». De l'autre côté, ce sont les notes ou les résultats qui l'ont déclenchée pour deux garçons de 5P (l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D) – « après quand j'ai vu les notes » (Hugo). L'élève de 4P dit ressentir de la sérénité pendant l'évaluation, tandis que ces élèves de 5P sont partagés entre pendant et après l'évaluation. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les filles comme les garçons ressentent de la sérénité pendant et après l'évaluation une nuance pour chacun. En effet, les filles ressentent de la sérénité dès que l'évaluation est finie, alors que les garçons la ressentent lorsqu'ils ont connaissance de leur note ou résultat.

Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la sérénité ? Parmi les conséquences fournies par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, quatre garçons évoquent les *réactions physiologiques* comme conséquences de la sérénité. Un garçon de 4P disant avoir un bon N.D dit ne rien ressentir lorsqu'il est serein – « j' ressentais rien vide » (Rex). Un garçon de 4P disant avoir un bon N.D

explique quant à lui, qu'il ressent de la légèreté – « j'étais léger » (Orque). Puis, un garçon de 4P disant avoir un bon N.D évoque le bien-être en ciblant des parties de son corps – « ils [ses bras] étaient bien comme ça (illustre son ressenti en posant ses bras sur la table) » (Air). Deux garçons disant avoir un bon N.D (un 4P et un 5P) expliquent que la sérénité a impliqué de longues inspirations – « je respirais profondément » (Air et Vnisiucjy). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, le seul garçon de 5P à mentionner une conséquence de sa sérénité indiquent qu'il s'agit de profondes inspirations. Tous ces élèves sont des garçons et disent avoir un bon N.D.

Ensuite, neuf élèves évoquent la *concentration* comme conséquence de la sérénité. Sept élèves (quatre 4P – trois garçons disant avoir un bon N.D et une fille disant avoir un bas N.D – et trois 5P – une fille et un garçon disant avoir un bon N.D et une fille disant avoir un très bon N.D) n'ajoutent rien à cela – « j'étais concentré » (Air). Deux filles de 5P disant avoir un très bon N.D ont ajouté des plus-values à cette concentration. En effet, elle a permis de terminer rapidement l'évaluation – « j'ai fini très vite parce que j'étais concentrée » (Tsunami) – ou la capacité de vider son esprit pour atteindre cette concentration – « mon esprit s'vide pour me concentrer » (Kara). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, quel que soit le degré scolaire, ces élèves indiquent la concentration comme conséquence de la sérénité. Toutefois, ce sont les filles de 5P disant avoir un très bon N.D qui ajoutent une précision sur la concentration.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 5P ressentent surtout de la sérénité en raison du degré de réussite et de travail, du silence et du degré de difficulté. Iels sont les seuls à situer leur sérénité après l'évaluation. Quant aux 4P, iels évoquent surtout les réactions physiologiques comme conséquences de la sérénité. Toutefois, quel que soit le degré scolaire, situer la sérénité pendant l'évaluation et la concentration comme conséquences sont des variables qui sont partagées par les 4P et les 5P.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les garçons ressentent majoritairement de la sérénité en raison du degré de réussite, de travail et de difficulté. Ils sont majoritaires à évoquer les réactions physiologiques comme conséquences de la sérénité. Quant aux filles, elles sont majoritaires à situer leur sérénité après l'évaluation. Elles sont également davantage à évoquer la concentration comme conséquence de la sérénité. Toutefois, le silence est une raison partagée par les filles et les garçons. Il en va de même pour situer la sérénité pendant l'évaluation.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves disant avoir un très bon N.D ressentent surtout de la sérénité en raison du degré de réussite et du silence. Iels situent davantage leur sérénité pendant l'évaluation. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, iels ressentent surtout de la sérénité en raison du degré de travail et de difficulté. Iels situent avant tout leur sérénité après l'évaluation et iels sont également davantage à évoquer les réactions physiologiques et la concentration comme conséquences de la sérénité. Enfin, l'élève disant avoir un bas N.D indique uniquement ressentir de la sérénité en raison du silence. Ajouté à cela, elle évoque la concentration comme conséquence de la sérénité.

Tableau 10

Pourcentage d'élèves pour diverses variables de la sérénité selon le degré scolaire, le genre et le niveau de débrouillardise

en %	Raisons				Moments		Conséquences	
	Degré de réussite	Degré de travail	Silence	Degré de difficulté	Pendant	Après	Réactions physiologiques	Concentration
 4P (N=14)	14,29	7,14	14,29	21,43	7,14	---	21,43	28,57
5P (N=20)	25	30	40	45	10	20	5	25
 Filles (N=14)	7,14	14,29	28,57	28,57	7,14	14,29	---	35,71
 Garçons (N=20)	30	25	30	45	10	10	20	20
Très bons (N=8)	37,5	12,5	50	25	12,5	---	---	12,5
Bons (N=25)	16	24	24	40	8	16	16	20
Bas (N=1)	---	---	100	---	---	---	---	100



Nous avons cherché à comprendre les raisons, les moments, les conséquences de la sérénité. Au sujet des raisons, le *degré de réussite* déclenche la sérénité en situation d'évaluation majoritairement pour les garçons de 5P disant avoir un très bon N.D. Ainsi, dans une étude avec 557 élèves (301 filles et 256 garçons) scolarisés à l'école primaire (318) et au cycle d'orientation (239), Bacro et al. (2017) mentionnent que 243 élèves (69% sont à l'école primaire) satisfaits et sereins scolairement ont des scores élevés et supérieurs à la moyenne. Quant au genre, il n'y a pas une grande différence : 52% sont des filles et 48% sont des garçons.

Quant au *degré de travail*, Jakobs (2017) étudie 181 élèves scolarisé dans des classes allant de la 8P à la 11^e du cycle d'orientation (90 filles et 91 garçons). Selon cette étude, 30,2% des élèves indiquent que réviser le cours cinq minutes avant un contrôle atténue leur stress, tandis que 13,1% indiquent la présence d'exercices déjà effectués en classe dans l'évaluation comme moyen de réduire leur stress. Les révisions ainsi que les exercices connus rassurent les élèves, étant donné qu'ils savent ce qui est attendu de leur part.

Dans ce mémoire, les élèves voient le *silence* en situation d'évaluation comme une source de sérénité. Toutefois, De Smedt (2018) mentionne que le silence est une source de nervosité et dérange certain-es élèves nécessitant d'un bruit de fond pour apprendre.

Ensuite, le *degré de difficulté* semble déclencher de la sérénité. Dans une étude avec 199 étudiants en première année universitaire en psychologie, Cohen & al. (2008) montrent que les élèves ont tendance à être plus serein-es lorsqu'ils perçoivent les évaluations comme étant faciles, plutôt que difficiles. Dans une revue de la littérature, Lazarus & Folkman (1984) expliquent qu'une variété de recherches antérieures montrent que les élèves ont tendance à se sentir plus serein-es et moins stressé-es lorsqu'ils sont confronté-es à des évaluations plus faciles.

Lorsque nous nous intéressons aux moments qui déclenchent la sérénité, ce mémoire montre que ces élèves ressentent davantage de sérénité *après* l'évaluation, plutôt qu'avant ou pendant. Seipp (1991) étudie des étudiant-es de collège ayant réalisé une évaluation difficile. Selon cette étude, ressentir de la sérénité pendant l'évaluation dépend de la difficulté de la tâche à accomplir et de l'effet du stress sur la performance. Selon une étude menée par Cavanagh & Millings (2013) auprès d'élèves du secondaire britannique, les élèves ont tendance à ressentir un sentiment de soulagement après l'examen, mais également un certain degré de stress et de nervosité.

Lorsque nous nous intéressons aux *réactions physiologiques* comme conséquences de la sérénité, ce mémoire montre que les garçons de 5P disant avoir un bon N.D sont majoritaires. Ricketts & Guan (2014) suggèrent que la sérénité peut être associée à des réactions physiologiques spécifiques, telles que la détente musculaire et la diminution du rythme cardiaque.

Enfin, les filles disant avoir un bon N.D sont majoritaires à évoquer la *concentration* comme conséquence de leur sérénité. Dans une autre étude portant sur les élèves de l'enseignement secondaire, Mury & Souchal (2013) indiquent que la concentration, l'estime de soi et la performance sont des conséquences de la sérénité en situation d'évaluation.

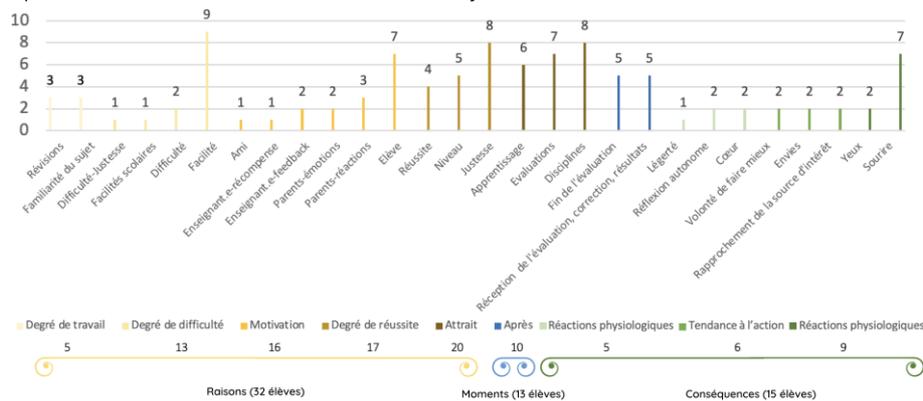
Puis, nous nous sommes intéressées à la sérénité en lien avec l'évaluation selon les élèves de 4P (sans notes) et de 5P (avec notes), les filles et les garçons ou encore les élèves disant avoir un N.D très bon, bon ou bas. La sérénité a été majoritairement ressentie par des garçons de 5P disant avoir un bon N.D. Dans une étude longitudinale conduite auprès de 142 élèves âgés entre neuf et 17 ans par Pekrun et al. (2009), les élèves les plus jeunes avaient tendance à ressentir plus de stress en situation d'évaluation que les élèves plus âgés. En ce qui concerne le genre, l'étude de Léon et al. (2012) illustrent avec des élèves de 12 à 18 ans que les filles sont plus susceptibles de ressentir du stress en situation d'évaluation, tandis que les garçons se sentent plus frustrés ou en colère lorsque leurs performances ne répondent pas à leurs attentes. Enfin, en ce qui concerne le N.D, une étude menée par Pekrun et al. (2011) montre que les élèves ayant de bons résultats avaient tendance à ressentir moins de stress et plus de sérénité que les élèves ayant de moins bons résultats.

5.2.4. Joie

Trente-deux élèves ont indiqué ressentir de la joie en situation d'évaluation. Parmi ces élèves, la totalité a donné une ou des raisons de leur joie, 13 ont donné un ou des moments et 15 ont donné une ou des conséquences (étant une émotion positive, la joie n'admet pas de stratégies). Les élèves qualifient la joie selon divers termes : joie, être heureux, être content, aimer, plaie.

Figure 22

Nombre d'élèves pour diverses variables entre l'évaluation et la joie



Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la joie ? Parmi les raisons fournies par ces élèves, cinq catégories se sont dessinées. Tout d'abord, cinq élèves indiquent leur *degré de travail* comme raison de leur joie. Pour un garçon de 4P disant avoir un bon N.D, les révisions lui procurent un état de bien-être – « je me sens bien quand je révise avant une évaluation » (Léon). Quant à deux garçons (un 4P disant avoir un très bon N.D et un 5P disant avoir un bon N.D), ils ajoutent le plaisir de

réviser – « j’aime bien » (Titeuf et Orque). Trois élèves disant avoir un bon N.D (une fille et un garçon de 4P et un garçon de 5P) expliquent que c’est la familiarité du sujet qui leur procure de la joie – « j’étais prête » (Moon). Ces élèves de 5P mentionnent le plaisir de réviser et la familiarité du sujet comme source de joie, tandis que ces élèves de 4P ajoutent le bien-être que les révisions leur procurent. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, la seule fille indiquant le degré de travail comme raison de sa joie pointe la familiarité du sujet comme source de joie, tandis que les garçons évoquent également le bien-être et le plaisir que leur procurent les révisions. Pour conclure, le seul élève disant avoir un très bon N.D indique le plaisir comme raison de sa joie, tandis que ces élèves disant avoir un bon N.D parlent également du bien-être et de la familiarité du sujet comme source de joie.

Ensuite, 13 élèves indiquent le *degré de difficulté* comme raison de leur joie. D’un côté, quatre élèves expliquent que c’est la difficulté qui leur fait ressentir de la sérénité. Un garçon de 5P disant avoir un très bon N.D justifie son besoin de difficulté, étant donné ses facilités scolaires – « des évaluations assez dures parce qu’en c’moment c’est assez simple pour moi » (Ronaldo). Mais une fille de 5P disant avoir un bon N.D explique que c’est la difficulté couplée à la justesse qui contribue à sa joie – « quand j’crois qu’c’est difficile et après c’est juste » (Eloïse). Deux garçons (un 4P disant avoir un bon N.D et un 5P disant avoir un très bon N.D) mentionnent que la difficulté suffit à leur joie – « quelque chose de plus difficile que d’habitude » (Gogo). De l’autre côté, neuf élèves (six élèves de 4P – un garçon disant avoir un très bon N.D, deux filles et deux garçons disant avoir un bon N.D et une fille disant avoir un bas N.D – et trois élèves de 5P disant avoir un bon N.D – une fille et deux garçons) indiquent que c’est la facilité qui leur fait ressentir de la joie – « c’était facile et pas hyper dur » (Donnarouma). Ces élèves de 4P et de 5P mentionnent la difficulté et la facilité comme source de joie. Toutefois, ces élèves de 5P ajoutent un besoin de difficulté en raison de facilités scolaires et expliquent que c’est la justesse face à la difficulté qui contribue à leur joie. Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, filles comme garçons évoquent la facilité comme source de joie. Toutefois, lorsqu’il est question de ressentir de la joie en situation de difficulté, les filles expliquent que c’est réussir en contexte difficile qui contribue à leur joie, tandis que les garçons mentionnent la difficulté sans ajouter quoique ce soit ou en justifiant la difficulté vis-à-vis de facilités scolaires. Pour conclure, ces élèves disant avoir un très bon N.D justifient leur joie tantôt par la difficulté lorsque l’élève dispose de facilités scolaires, tantôt par la facilité. Ces élèves disant avoir un bon N.D indiquent la justesse face à la difficulté, la difficulté sans ajouter quoique ce soit ainsi que la facilité. Cette élève disant avoir un bas N.D quant à elle s’exprime uniquement sur sa joie de réaliser une évaluation facile.

Puis, 16 élèves indiquent la *motivation* comme raison de leur joie. Cette motivation vient d’un ami, de l’enseignant-e, des parents ou de l’élève. Un garçon de 5P disant avoir un bon N.D dit ressentir de la joie en raison de la motivation provenant d’un ami et plus précisément de supérer la performance de celui-ci – « battu le rcord de mon ami » (Luffy). Trois élèves disent ressentir de la joie en raison de la motivation provenant de leurs enseignant-e. Cette motivation passe par des récompenses matérielles pour une fille de 5P disant avoir un bon N.D – « ptits cadeaux » (Maxo) ou des feedbacks quant à la progression pour deux garçons de 4P disant avoir un bon niveau – « dit que j’avais fait des progrès » (Rex). Six élèves disent ressentir de la joie en raison de la motivation provenant de leurs parents. Deux garçons de 5P disant avoir un bon N.D expliquent que ce sont les émotions de leurs parents qui les motivent et leur procurent de la joie – « qu’elle [sa maman] soit contente de moi » (Tomate). Trois élèves (deux garçons de 4P – l’un disant avoir un très bon N.D et l’autre disant avoir un bon N.D – et une fille de 5P disant avoir un bon N.D) indiquent que ce sont les réactions positives et réconfortantes

de leurs parents qui les motivent et les rendent joyeux – « ils vont dire c'est pas grave essaye de faire mieux la prochaine fois pour me motiver » (Mario). Sept élèves (un garçon de 4P – disant avoir un bon N.D – une fille de 5P disant avoir un très bon N.D, une fille et quatre garçons de 5P – disant avoir un bon N.D) disent ressentir de la joie en raison de leur motivation individuelle et plus particulièrement de la nouveauté de l'évaluation – « c'est nouveau de faire des évaluations » (Messi). Ces élèves de 4P indiquent que leur motivation vient non seulement des feedbacks de leur enseignant·e ou des réactions positives et réconfortantes de leurs parents, mais également de la nouveauté de l'évaluation. Quant aux 5P, iels indiquent que leur motivation vient non seulement de l'envie de supérer la performance d'un ami et des récompenses de leur enseignant·e, mais également des émotions et des réactions positives et réconfortantes de leurs parents en plus de la nouveauté de l'évaluation. Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, les filles mentionnent les récompenses de leur enseignant·e, les réactions positives et réconfortantes de leurs parents ainsi que la nouveauté de l'évaluation qui les motivent et sont les raisons de leur joie. Quant aux garçons, ils expliquent que ce sont non seulement l'envie de supérer la performance d'un ami, mais également les émotions et les réactions positives et réconfortantes de leurs parents en plus des feedbacks de leur enseignant·e ainsi que la nouveauté de l'évaluation qui les motivent et les rendent joyeux. Ces élèves disant avoir un très bon N.D indiquent les réactions positives et réconfortantes de leurs parents ainsi que la nouveauté de l'évaluation comme source de motivation et de joie. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, iels indiquent chacune des motivations évoquées : l'envie de supérer la performance d'un ami, les émotions et les réactions positives et réconfortantes des parents, les feedbacks et les récompenses de l'enseignant·e ainsi que la nouveauté de l'évaluation.

De surcroît, 17 élèves indiquent le *degré de réussite* comme raison de leur joie. Trois points clefs ressortent du degré de réussite : la réussite, le niveau et la justesse. Quatre élèves ressentent de la joie en lien avec leur réussite. Un garçon de 4P disant avoir un bon N.D indique que sa joie vient de sa réussite de passer au degré supérieur – « j'peux aller en 5P » (Renzo). C'est la certitude de pouvoir réussir qui explique la joie d'un garçon de 5P disant avoir un bon N.D – « j'étais sûr que j'pouvais réussir » (Mat) – et la réussite effective pour deux filles de 5P (l'une disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D) – « j'ai bien réussi » (Tsunami). Concernant le niveau, cinq élèves (trois garçons de 4P – disant avoir un bon N.D – et une fille et un garçon disant avoir un bon N.D) expriment leur joie de connaître leur niveau – « savoir notre niveau » (Elé). Quant à la justesse, huit élèves évoquent leur joie par ce biais. Deux élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et un garçon) ressentent de la joie lorsqu'ils apprennent que le résultat est juste – « savoir si c'était juste » (Tomate). Trois élèves (deux élèves de 4P – un garçon disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D – et un garçon de 5P disant avoir un bon N.D) indiquent que c'est un travail sans erreur qui leur procure de la joie – « aucune faute » (Leroy). Quatre élèves de 5P disant avoir un bon N.D (trois filles et un garçon) n'ont pas les mêmes attentes et ressentent de la joie dès que certaines choses sont justes ou que peu d'erreurs sont soulignées – « quand j'fais des trucs justes » (Eloïse). Ces élèves de 4P ont de la joie lorsque leur réussite les conduit au degré supérieur, lorsqu'ils connaissent leur niveau ou lorsqu'ils obtiennent un travail sans erreur. Quant aux élèves de 5P, iels ont de la joie lorsqu'ils sont sûr·es de pouvoir réussir ou ont réussi, connaissent leur niveau, apprennent que le résultat était juste, ont un travail sans erreur ou ont un travail avec peu d'erreurs. Parmi les élèves interrogé·es dans ce mémoire, les filles ressentent de la joie en cas de réussite, en connaissant leur niveau, en apprenant que le résultat est juste, s'il s'agit d'un travail sans erreur ou avec peu d'erreurs. Quant aux garçons, ils ressentent de la joie en cas de passage au degré supérieur ou de certitude de pouvoir réussir, en

connaissant leur niveau et lorsqu'ils ont un travail sans erreur ou avec peu d'erreurs. Ici, les élèves disant avoir un très bon N.D ressentent de la joie en cas de réussite ou ont un travail sans erreur. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, ils ajoutent la joie de passer au degré supérieur, la certitude de réussir, connaître leur niveau, savoir que le résultat est juste et avoir un résultat avec peu d'erreurs.

Enfin, 20 élèves indiquent *l'attrait* comme raison de leur joie. L'attrait porte sur l'apprentissage, les disciplines ou les évaluations. Six élèves (trois garçons de 4P – disant avoir un bon N.D – une fille et un garçon disant avoir un très bon N.D et un garçon disant avoir un bon N.D) évoquent l'apprentissage comme raison de leur joie en situation d'évaluation – « me fait apprendre » (Air). Sept élèves indiquent l'attrait pour les évaluations comme raison de leur joie. D'un côté, c'est l'attrait d'avoir fini les évaluations qui procure de la joie à deux élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et un garçon) – « quand tu sors de ça [évaluations communes] » (Hugo) De l'autre côté, cinq élèves de 5P (une fille – disant avoir un très bon N.D – une fille et trois garçons disant avoir un bon N.D) indiquent l'attrait de faire des évaluations – « ça m'a plus de faire des évaluations » (Donnarouma). Concernant les disciplines, huit élèves ont de l'attrait pour la discipline évaluée leur procurant de la joie. Pour trois élèves (deux 4P – un garçon disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D – et une fille de 5P disant avoir un très bon N.D) – c'est une évaluation de français qui leur a procuré de la joie – « quand on fait une épreuve de lecture » (Tsunami). Pour six élèves (cinq 4P – deux garçons disant avoir un très bon N.D, une fille et deux garçons disant avoir un bon N.D – et un garçon de 5P disant avoir un bon N.D), c'est une évaluation de mathématique qui leur a procuré de la joie – « si c'est une épreuve de maths » (Héros). En comparant leurs réponses à leur(s) discipline(s) préférée(s), évoquée dans le cadre de l'émotion de l'amour, la joie ressentie concorde avec la ou les discipline(s) évoquée(s) par ces huit élèves, à l'exception d'un élève qui dit aimer toutes les disciplines. Concernant le degré scolaire, ces élèves ressentent de la joie uniformément lorsqu'il est question d'attrait, hormis l'attrait pour les évaluations qui n'est renseigné que par ces élèves de 5P. Concernant le genre, parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les filles comme les garçons ressentent de la joie uniformément lorsqu'il est question d'attrait. Concernant le N.D, ces élèves disant avoir un très bon ou bon N.D ressentent de la joie uniformément lorsqu'il est question d'attrait, hormis l'attrait de finir les évaluations qui n'est renseigné que par ces élèves disant avoir un bon N.D.

Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la joie ? Dix élèves ont indiqué ressentir de la joie *après* l'évaluation. Parmi les moments fournis par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. D'un côté, cinq élèves (deux 4P, un garçon – disant avoir un bon N.D – et une fille – disant avoir un bas N.D et trois 5P disant avoir un bon N.D) situent leur joie à la fin de l'évaluation – « à la fin de l'éval » (Emi). De l'autre côté, cinq élèves (deux élèves de 4P, une fille et un garçon – disant avoir un bon N.D – et trois élèves de 5P disant avoir un bon N.D – deux filles et un garçon) situent leur joie lors de la réception de l'évaluation, de la correction ou des résultats – « dès qu'j'ai eu mes résultats » (Emma). Concernant le degré scolaire et le genre, ces élèves s'expriment uniformément. Quant au genre, parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, filles comme garçons situent leur joie à la fin de l'évaluation et/ou lors de la réception de l'évaluation. Pour terminer, concernant le N.D les élèves disant avoir un très bon N.D n'ont pas situé leur joie. Les élèves disant avoir un bon N.D situent leur joie à la fin de l'évaluation ainsi qu'à la réception de l'évaluation, de la correction ou des résultats. Quant à l'élève disant avoir un bas N.D, elle situe sa joie à la fin de l'évaluation.

Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la joie ? Parmi les conséquences fournies par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, cinq élèves ont des conséquences qui relèvent de *réactions physiologiques*. Un garçon de 4P disant avoir un bon N.D indique se sentir léger lorsqu'il est joyeux – « léger » (Messi). Pour deux garçons de 4P disant avoir un bon N.D, la conséquence de la joie est une réflexion autonome – « cerveau qui marche tout seul » (Orque). Pour deux élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et un garçon), c'est au niveau du cœur que se loge la conséquence de leur joie que ce soit par sa mise sous tension – « mon cœur il était gros » (Elé) ou par son action – « mon cœur il commençait à battre » (Luffy). Ces élèves de 5P indiquent que la joie a une conséquence sur leur cœur. Quant à ces élèves de 4P, cela se manifeste par une légèreté et une réflexion autonome. Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les filles indiquent que leur joie se manifeste exclusivement dans leur cœur. Quant aux garçons, ils ajoutent un sentiment de légèreté et une réflexion autonome. Ces élèves disant avoir un bon N.D, la joie implique de légèreté, une réflexion autonome et des sensations dans le cœur.

Puis, six élèves ont des conséquences qui relèvent de la *tendance à l'action*. Pour deux garçons de 4P (l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D), la conséquence de leur joie est de vouloir faire mieux et se surpasser – « me dépasser » (Ronaldo). Pour deux élèves (un garçon de 4P disant avoir un bon N.D et une fille de 5P disant avoir un très bon N.D), il s'agit d'envies tantôt de danser – « envie de danser » (Rex), tantôt de courir – « envie de courir partout » (Tsunami). Quant à deux garçons de 5P disant avoir un bon N.D, la joie induit un rapprochement vers ce qui les intéresse : l'évaluation – « se rapprocher pour voir l'épreuve » (Vénon). Ces élèves de 4P et de 5P ont comme conséquences de leur joie des envies de bouger. Toutefois, ces élèves de 4P veulent faire mieux, tandis que ces élèves de 5P ont comme conséquence un rapprochement vers la source d'intérêt. Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les filles ont pour unique conséquence l'envie de courir partout, tandis que les garçons ont également une volonté de faire mieux, une envie de danser ainsi qu'un rapprochement vers la source d'intérêt. Quant au N.D, ces élèves disant avoir un très bon ou bon N.D indiquent la volonté de faire mieux ainsi que l'envie de bouger. Ces élèves disant avoir un bon N.D ont également comme conséquence, un rapprochement de la source d'intérêt.

Enfin, neuf élèves ont des conséquences sur leur *expression faciale*. Deux élèves (un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D et une fille de 5P disant avoir un bon N.D) expliquent que la joie a une conséquence sur leurs yeux – « yeux grands ouverts » (Héros) ou « yeux en paillettes » (Maxo). Quant à sept élèves (trois 4P, un garçon disant avoir un très bon N.D, un garçon disant avoir un bon N.D et une fille disant avoir un bas N.D – quatre 5P, deux garçons disant avoir un très bon N.D, une fille et un garçon disant avoir un bon N.D), ils indiquent le « sourire » (Air) comme conséquence de la joie. Ces élèves de 5P indiquent que la joie a une conséquence sur leurs yeux et leur sourire. Quant à ces élèves de 4P, cela se manifeste par une manifestation aux yeux ainsi qu'un sourire. Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les filles comme les garçons indiquent que leur joie se manifeste par leurs yeux et un sourire. Concernant le N.D, ces élèves disant avoir un très bon N.D expliquent que leur joie se manifeste par leurs yeux et un sourire, tandis que l'élève disant avoir un bas N.D ne mentionne que le sourire comme conséquence de sa joie. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, la joie agit sur leurs yeux et leur sourire.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P ressentent avant tout de la joie en raison du degré de travail et de difficulté, de la motivation et de l'attrait. Iels sont majoritaires à évoquer chacune des conséquences de la joie. Les élèves de 5P évoquent surtout le degré de réussite comme raison de leur joie. Iels sont majoritaires à situer la joie après l'évaluation.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les garçons ressentent avant tout de la joie en raison du degré de travail, de la motivation et de l'attrait. Ils sont majoritaires à évoquer chacune des conséquences de la joie. Quant aux filles, elles sont majoritaires à ressentir de la joie en raison du degré de réussite et elles sont davantage à situer leur joie après l'évaluation. Toutefois, quel que soit le genre, le degré de difficulté est une raison partagée par les filles et les garçons.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves disant avoir un très bon N.D ressentent avant tout de la joie en raison de l'attrait. Iels sont davantage à évoquer la tendance à l'action et l'expression faciale comme conséquences de la joie. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, iels ressentent surtout de la joie en raison du degré de travail, de difficulté et de réussite ainsi que de la motivation. Iels situent davantage leur joie après l'évaluation. Iels sont les seul-es à évoquer les réactions physiologiques comme conséquences de leur joie. Enfin, l'élève disant avoir un bas N.D indique uniquement ressentir de la joie en raison du degré de difficulté en situant sa joie après l'évaluation. Ajouté à cela, elle évoque l'expression faciale comme conséquence de sa joie.

Tableau 11

Pourcentage d'élèves pour diverses variables de la joie selon le degré scolaire, le genre et le N.D

en %	Raisons					Moments	Conséquences		
	Degré de travail	Degré de difficulté	Motivation	Degré de réussite	Attrait	Après	Réactions physiologiques	Tendance à l'action	Expression faciale
4P (N=14)	28,57	42,86	57,14	42,86	64,29	28,57	21,43	21,43	28,57
5P (N=20)	5	28	40	55	55	35	10	20	25
Filles (N=14)	7,14	35,71	21,43	57,14	42,86	42,86	7,14	7,14	21,43
Garçons (N=20)	20	40	80	45	70	25	20	30	30
Très bons (N=8)	12,5	37,5	37,5	37,5	87,5	25	---	37,5	50
Bons (N=25)	16	36	52	56	52	32	20	20	16
Bas (N=1)	---	100	---	---	---	100	---	---	100



Nous avons cherché à comprendre les raisons, les moments et les conséquences de la joie. Au sujet des raisons, le *degré de travail* déclenche la joie en situation d'évaluation majoritairement pour les garçons de 4P disant avoir un bon N.D. Ainsi, dans une étude avec 257 étudiants universitaires ayant participé à une enquête en ligne portant sur le degré de travail scolaire et leur bien-être émotionnel, Johnson et al. (2018) mentionnent que 70% des étudiant-es ayant travaillé dur rapportent des niveaux plus élevés de joie et de satisfaction par rapport à leur travail scolaire que les étudiant-es qui ont travaillé moins dur. Dans une autre étude avec 94 élèves âgés entre six et 12 ans, Sideridis & Kaplanidou (2014) expliquent que les élèves qui étaient familiers avec le contenu de l'examen et avaient révisé ont ressenti plus de joie et moins de stress que les élèves qui étaient moins familiers avec le contenu évalué et n'avaient pas révisé. Les exercices connus ainsi que les révisions rassurent les élèves, étant donné qu'ils savent ce qui est attendu de leur part.

Quant au *degré de difficulté*, ce mémoire illustre que ces élèves de 4P et 5P ressentent majoritairement de la joie en situation de facilité. Vansteenkiste et al. (2004) montrent que des étudiant-es de l'enseignement supérieur, qui réussissent facilement une évaluation, rapportent des niveaux plus élevés de plaisir et de joie que les étudiant-es qui ont réussi avec difficulté. Une autre étude étudiant les élèves âgés entre 14 et 18 ans, Kaplan & Maehr (1999) vont dans le même sens et indiquent que les élèves qui réussissent facilement une évaluation rapportent des niveaux plus élevés de bonheur et de satisfaction que les élèves qui l'ont réussi avec des difficultés.

Ensuite, dans ce mémoire les élèves voient la *motivation* en situation d'évaluation comme une source de joie. Dans une étude menée auprès d'élèves de différentes écoles publiques étasuniennes, Wentzel & Watkins (2002) ont examiné les effets des encouragements des enseignant-es sur les résultats scolaires des élèves ainsi que sur leur motivation et leur engagement. Selon cette étude, les élèves ont déclaré ressentir de la joie en raison des encouragements de leurs enseignant-es. Dans une méta-analyse conduite auprès d'élèves de l'école primaire, Jeynes (2005) montre que les enfants expriment de la joie en rendant leurs parents fiers de leur réussite à une évaluation et ont cherché à éviter de les décevoir en cas de mauvais résultats. Selon cette étude, le réconfort et le soutien parental ont tendance à accroître l'estime de soi des enfants. Quant à Pekrun et al. (2009), ils ont montré que les élèves ressentent davantage de stress avant de réaliser leur première évaluation certificative, mais que certain-es élèves ressentent également de la joie.

Le *degré de réussite* est une autre raison évoquée par les élèves de ce mémoire. Trois points clefs ressortent du degré de réussite, principalement pour ces filles de 5P disant avoir un bon N.D : la réussite, le niveau et la justesse. Dans l'étude que Linnenbrink-Garcia et al. (2017) a conduit auprès d'élèves de 11-12 ans d'une école publique située dans une région urbaine aux Etats-Unis, les degrés de satisfaction et de plaisir des élèves ont été mesurés avant, pendant et après une évaluation. Selon cette étude, la plupart des élèves ressentaient de la joie à l'idée de réaliser l'évaluation pour connaître leur niveau. Dans l'étude de Pekrun et al. (2009) utilisant un échantillon de 1'500 élèves âgés de 10 à 16 ans, les élèves ressentent de la joie et de la satisfaction lorsqu'ils réalisent des évaluations sans erreur ou avec peur d'erreurs. Cela suggère que les évaluations qui permettent aux élèves de réussir sans erreur ou avec peu d'erreurs peuvent contribuer à leur bien-être émotionnel et à leur motivation.

Enfin, la dernière raison évoquée par les élèves est *l'attrait pour l'apprentissage, la discipline évaluée et les évaluations*. Dans l'étude de Lepper et al. (1993), des élèves de 12 à 18 ans ont ressenti de la joie pendant une évaluation de mathématiques et signalent avoir davantage appris que les élèves n'ayant pas ressenti de joie. Concernant les disciplines évaluées, Akkouche & Ben Ahmed (2019) ont mené une étude auprès de 600 élèves âgés entre 15 et 18 ans illustrant que les élèves éprouvent davantage de joie lors des évaluations certificatives en mathématiques et en sciences que lors des évaluations en français et en histoire-géographie. Enfin, le SRED (2023) portant sur les compétences des élèves en fin de 4P indiquent que les mathématiques sont mieux réussies (88% en 2022) que le français (72%).

Lorsque nous nous intéressons aux moments qui déclenchent la joie, ce mémoire montre que ces élèves ressentent davantage de joie *après* l'évaluation, plutôt qu'avant ou pendant. Dans une étude menée auprès de 186 élèves de 8P d'une école primaire étasunienne, DeSawal (2015) explique que la majorité des élèves ressentent de la joie après avoir terminé l'évaluation certificative. Quant à D'Mello

et al. (2013), iels indiquent que la majorité des élèves (57%) d'une école primaire belge ressentent de la joie après l'évaluation certificative, et plus particulièrement, après avoir reçu leurs résultats d'évaluation.

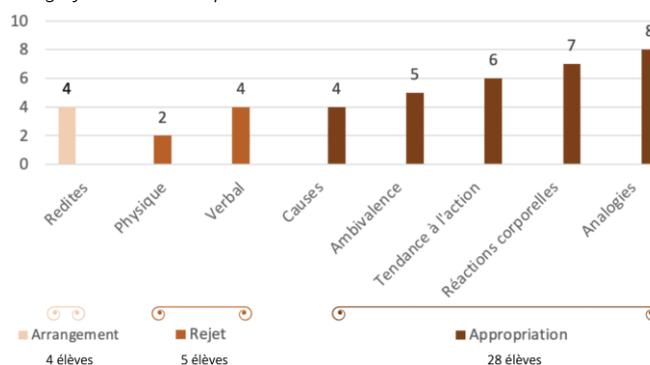
Lorsque nous nous intéressons aux conséquences de la joie, la tendance à l'action et les réactions physiologiques sont celles évoquées dans ce mémoire. D'un côté, la *tendance à l'action* est la conséquence la plus répandue chez ces garçons disant avoir un très bon N.D. Dans une étude menée auprès de 38 élèves de 4P, Dukes et al. (2015) indiquent que les élèves ayant été encouragé-es à se concentrer sur des pensées positives ont montré une plus grande envie de bouger et se sont déplacé-es plus fréquemment que les élèves du groupe témoin. Selon cette étude, les élèves qui ressentent de la joie peuvent avoir une plus grande envie de bouger. Dans une autre étude menée auprès d'élèves entre neuf et 10 ans, Lee et al. (2018) expliquent que les élèves ayant été encouragé à se concentrer sur des pensées positives ont une plus grande volonté de se dépasser et de faire mieux la prochaine fois. De l'autre côté, le sourire est l'une des *réactions physiologiques* la plus répandue des élèves de ce mémoire. Friedrickson (2003) rapporte dans son étude que les élèves qui éprouvent de la joie pendant les évaluations ont tendance à sourire plus souvent que les élèves n'éprouvant pas de joie.

Puis, nous nous sommes intéressées à la joie en lien avec l'évaluation selon les élèves de 4P (sans notes) et de 5P (avec notes), les filles et les garçons ou encore les élèves disant avoir un N.D très bon, bon ou bas. La joie a été majoritairement ressentie par des garçons de 4P disant avoir un bon N.D. Dans une étude conduite auprès d'élèves âgés entre 14 et 18 ans, Ozturk & Karatas (2017) indiquent que l'âge des élèves a un effet significatif sur leur perception de la joie d'avoir des évaluations. Selon cette étude, les élèves plus âgé-es ont tendance à être moins joyeux lorsqu'iels ont des évaluations que les élèves plus jeunes. Une autre étude menée auprès de 99 étudiant-es universitaires japonais (49 en première et 50 en quatrième année), Takahashi et al. (2017) montrent que les étudiant-es de première année ont ressenti plus de joie en situation d'évaluation que les étudiant-es de quatrième année. Les premières années ont également eu une augmentation de leur joie après l'évaluation, contrairement aux quatrièmes années qui ont subi une diminution de leur joie a posteriori. Peu d'études existent à ce jour pour en dire davantage. Toutefois, nous remarquons que les élèves de 14 ans ou les premières années ont tendance à être plus joyeux lorsqu'iels ont des évaluations. Ainsi les élèves de 4P et de 5P sont encore à un âge où l'évaluation peut déclencher la joie. Toutefois, cela peut expliquer que les 4P de ce mémoire ressentent surtout de la joie, étant donné leur début dans le monde évaluatif, tandis que les élèves de 5P ont vécu l'expérience des évaluations communes. En ce qui concerne le genre, l'étude de Léon et al. (2012) illustrent, avec des élèves de 12 à 18 ans, que les filles sont plus susceptibles de ressentir du stress en situation d'évaluation, tandis que les garçons se sentent plus frustrés ou en colère lorsque leur performance ne répond pas à leurs attentes. La joie n'est donc pas spécifiquement associée au genre. Enfin, en ce qui concerne le N.D une étude menée par Pekrun et al. (2011) montrent que les élèves ayant de bons résultats avaient tendance à ressentir moins de stress et plus d'émotions positives que les élèves ayant de moins bons résultats.

5.2.5. Peur

Figure 23

Nombre d'élèves pour diverses significations de la peur



La signification de la peur. Nous remarquons que la peur est fréquemment ressentie en situation d'évaluation. Voilà pourquoi nous leur avons demandé de s'imaginer leur manière de procéder pour expliquer la signification de la peur à un-e élève de 1P. Trente élèves ont exprimé une ou plusieurs significations de la peur (quatre élèves se sont abstenus en utilisant la carte éthique *passer cette question*).

Nous avons classé ces significations selon trois modes d'appropriation des élèves : *arrangement* (assimilation, modification de surface du concept), *rejet* (fuite du concept) et *appropriation* (innovation) (Winz, 2022). Nous constatons que quatre élèves s'arrangent avec le concept de peur, cinq le rejettent et enfin, 28 se l'approprient. Une majorité des élèves (28) innove lorsqu'il est question de donner une signification à la peur.

Quatre élèves *s'arrangent* avec le concept de peur lorsqu'il est question d'en donner une signification. Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les élèves n'apportent rien de nouveau à ce terme et l'expliquent en surface. En effet, ces quatre garçons (un 4P disant avoir un bon N.D et trois 5P – un disant avoir un très bon N.D et deux disant avoir un bon N.D) définissent la peur en expliquant que « t'aurais un ptit peu peur » (Mat) et « c'est genre que t'as très peur » (Air). Nous constatons que ce sont des garçons qui s'arrangent avec le concept de peur. Ils imaginent l'expliquer à l'élève de 1P en l'évoquant et en ajoutant que cette émotion se ressent plus ou moins fortement. Une majorité de garçons de 5P disant avoir un bon N.D s'arrangent avec le concept de peur.

Cinq élèves *rejettent* le concept de peur en fuyant lorsqu'il est question d'en donner une signification. D'un côté, la fuite est physique pour deux élèves (une 4P disant avoir un bon N.D et un 5P disant avoir un très bon N.D) – « R pointe la carte éthique *passer cette question* » (Ronaldo). De l'autre côté, la fuite est verbale pour quatre élèves (un 4P disant avoir un bon N.D et trois 5P – un disant avoir un très bon N.D et deux disant avoir un bon N.D) – « j'sais pas c'est compliqué » (Orque). Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les élèves de 5P fuient davantage verbalement. La seule fille ayant rejeté ce concept le fait physiquement. Quant au N.D, il y a une majorité d'élèves disant avoir un bon N.D qui rejette ce concept.

Enfin, 28 élèves *s'approprient* le concept de peur lorsqu'il est question d'en donner une signification. Ces élèves innove en allant au-delà d'une signification de surface et ajoutent une réelle

plus-value personnelle. Parmi les appropriations fournies par ces élèves, cinq façons d'appropriation se sont dessinées. Tout d'abord, quatre élèves (une fille et deux garçons de 4P disant avoir un bon N.D et un garçon de 5P disant avoir un bon N.D) se sont approprié-es ce concept en l'expliquant à l'aune de ses causes – « t'as peur de tout rater » (Hugo).

De plus, cinq élèves s'approprient la peur, étant donné qu'ils la définissent par son ambivalence. Pour deux filles de 5P (l'une disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D), l'ambivalence réside dans la réussite ou l'échec – « j'avais envie de gagner mais un peu peur de perdre » (Gloria). Deux élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et un garçon) expliquent l'ambivalence de la peur quant à son degré d'intensité ainsi que de ses effets – « peu de stress ça vaut la peine mais pas trop non plus parce que ça peut te mettre dans un état critique » (Hugo). Cette ambivalence porte également sur les émotions ressenties pour trois élèves de 5P (un garçon disant avoir un très bon N.D, une fille et un garçon disant avoir un bon N.D) – « peur c'est plus pour me prévenir que y'a un danger mais le stress c'est plutôt une peur qui est là pour m'embêter » (Gogo).

Ensuite, six élèves s'approprient la peur en l'abordant depuis une de ses conséquences : la tendance à l'action. La tendance à l'action se manifeste par un intérêt de se rapprocher de l'objet d'intérêt ou par une volonté de s'écarter de ce que nous jugeons comme négatif ou nocif. Ici, d'un côté, deux garçons (un 4P disant avoir un très bon N.D et un 5P disant avoir un bon N.D) expliquent que la peur implique une tendance de rapprochement – « envie de voir mes évaluations » (Vénon). De l'autre côté, quatre élèves (deux 4P – un garçon – disant avoir un très bon N.D – et une fille disant avoir un bon N.D – et deux 5P – une fille disant avoir un très bon N.D et un garçon disant avoir un bon N.D) ont expliqué que la peur implique une tendance d'évitement – « t'essayes d'oublier le truc qui te stresse » (Kara).

Puis, sept élèves s'approprient la peur en expliquant les réactions physiologiques qu'elle suscite. Une fille de 5P disant avoir un bon N.D explique que la peur c'est « les jambes qui tremblent » (Eloïse), tandis qu'une autre fille au profil identique aborde la peur par un mal-être et un excès de sudation – « on se sent pas bien on un peu les mains moites et on transpire beaucoup » (Elo). Deux élèves disant avoir un bon N.D (un 4P et une 5P) définissent la peur en mentionnant une variation de leur rythme cardiaque et de leur activité cérébrale – « mon cœur il bat à fond et mon cerveau y va exploser » (Titeuf). Après quoi, quatre élèves (une 4P disant avoir un bas N.D et trois 5P – un garçon disant avoir un très bon N.D, un garçon et une fille disant avoir un bon N.D) donnent une signification de la peur en expliquant que c'est un « mal de ventre » (Emi, Ronaldo, Donnarouma et Eloïse).

Enfin, huit élèves (quatre 4P – un garçon disant avoir un très bon N.D, deux garçons et une fille disant avoir un bon N.D – et quatre 5P – une fille disant avoir un très bon N.D, une fille et deux garçons disant avoir un bon N.D) s'approprient la peur en déployant des analogies pour parvenir à définir ce concept à l'élève de 1P – « tu fais vite c'est comme si tu devais avoir un rendez-vous et t'es en retard » (Air). A défaut de mettre toutes les analogies voilà dans les grandes lignes à quoi se sont référés les élèves pour rendre davantage explicite et concret ce que signifie la peur : une situation anormale, être en retard, aller chez sa tata, monter sur scène ou les monstres.

Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P s'approprient majoritairement le concept de la peur lorsqu'il est question de ses causes. Ils le font à part égal avec les 5P en parlant

de la tendance à l'action (rapprochement et évitement), des réactions physiologiques (rythme cardiaque et activité cérébrale) ainsi que les analogies. Quant aux maux de ventre, ils sont investis par les deux degrés avec une plus grande représentation des élèves de 5P. Ces élèves de 5P sont seul-es à s'approprier la peur en parlant de l'ambivalence de cette émotion non seulement selon la réussite, son degré d'intensité et sur ses effets, mais également selon la pluralité des émotions ressenties. Concernant le genre, filles comme garçons définissent la peur par son ambivalence dans son degré d'intensité et ses effets, la tendance à l'évitement et certaines réactions physiologiques (rythme cardiaque, activité cérébrale, maux de ventre). C'est également le cas pour les causes, la pluralité des émotions ressenties et les analogies avec toutefois une majorité de garçons. Ces filles sont les seules à expliquer la peur en parlant de l'ambivalence selon la réussite et certaines réactions physiologiques (jambes tremblantes, mal-être et sudations). Quant aux garçons, ils sont les seuls à avoir donné une signification de la peur en expliquant la tendance au rapprochement. Pour terminer, l'appropriation a été uniforme entre les élèves disant avoir un très bon N.D et un bon N.D. Néanmoins, ces élèves disant avoir un très bon N.D ont été majoritaires à s'approprier la peur en parlant de l'ambivalence selon la réussite et la pluralité des émotions et la tendance à l'action (rapprochement et évitement). Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, ils ont été majoritaires lorsqu'il était question de réactions physiologiques (maux de ventre), de l'ambivalence de la pluralité des émotions et les analogies. Cette élève disant avoir un bas N.D a défini la peur exclusivement par les réactions physiologiques et plus spécifiquement les maux de ventre.

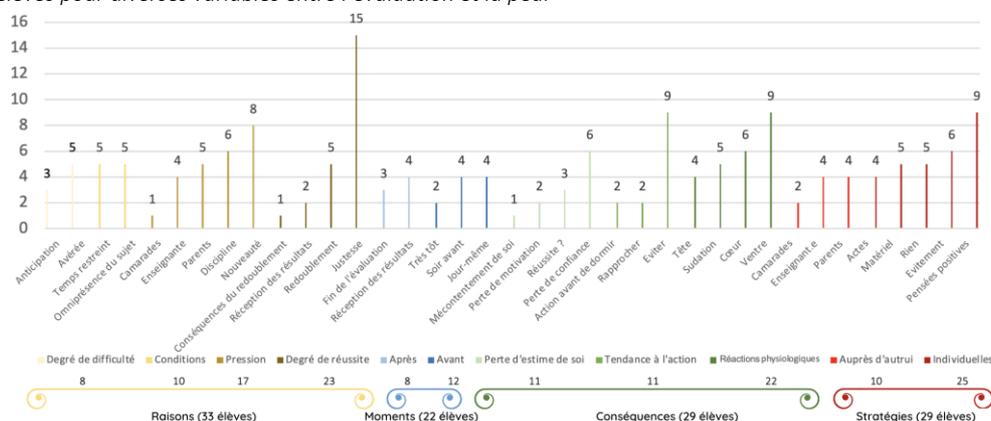
Ainsi, nous constatons qu'en comparaison à la signification de l'évaluation, la signification de la peur est bien plus marquée. Ne l'oublions pas, ces élèves sont au début de leur expérience évaluative. Pourtant, ces élèves de 4P-5P s'approprient avant tout le concept de peur et parviennent très bien à détailler ce que représente cette émotion en situation d'évaluation.

Après avoir détaillé la compréhension qu'ont ces élèves de 4P et de 5P du concept de peur, nous allons voir quelles sont les raisons, les moments, les conséquences et les stratégies pour l'émotion de la peur. Trente-trois élèves ont indiqué ressentir de la peur en situation d'évaluation. Parmi ces élèves, la totalité a donné une ou des raison(s) de leur peur, 22 ont donné un ou des moment(s), 29 ont donné une ou des conséquence(s) et 29 ont donné une ou des stratégie(s).

Peur, trac ou stress, tels sont les différents termes utilisés par les élèves lors des entretiens.

Figure 24

Nombre d'élèves pour diverses variables entre l'évaluation et la peur



Selon les élèves, pour quelles raisons ressentent-ils de la peur ? Parmi les raisons fournies par ces élèves, quatre catégories se sont dessinées. Tout d'abord, huit élèves indiquent le *degré de difficulté* comme raison de leur peur. Trois garçons (deux 4P – l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre disant avoir un bon N.D – et un 5P disant avoir un très bon N.D) anticipent la difficulté – « y'avait p'têtre un exercice que j'comprendrai pas » (Gogo). Cinq filles disant avoir un bon N.D (deux 4P et trois 5P) verbalisent une difficulté avérée – « c'est super compliqué » (Maxo). Concernant le degré scolaire des élèves interrogés dans ce mémoire, 4P comme 5P ressentent une peur anticipée ou avérée en situation d'évaluation. Concernant le genre, les garçons anticipent la peur, tandis que les filles se concentrent sur une peur avérée. Pour terminer, ces élèves disant avoir un bon N.D investissent tant la peur anticipée qu'avérée. Toutefois, le seul élève disant avoir un très bon N.D investit la peur anticipée.

Ensuite, 10 élèves indiquent les *conditions de l'évaluation* comme raison de leur peur. D'un côté, cinq élèves (un 4P disant avoir un bon N.D – et quatre 5P – une fille et un garçon disant avoir un très bon N.D et une fille et un garçon disant avoir un bon N.D) expliquent que c'est le temps restreint des évaluations qui fait peur – « à cause du temps ça dépend pas d'moi » (Mbapé). De l'autre côté, cinq élèves (une 4P disant avoir un bon N.D – et quatre 5P – un garçon disant avoir un très bon N.D, un garçon et deux filles disant avoir un bon N.D) indiquent l'omniprésence du sujet de l'évaluation dans le discours quotidien – « tout l'monde me parle des évaluations » (Ronaldo). Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les élèves de 4P ressentent de la peur tant pour le temps restreint que pour l'omniprésence du sujet. Toutefois les élèves de 5P sont majoritaires dans les deux cas. Concernant le genre, les filles et les garçons mentionnent ces conditions de l'évaluation de manière équilibrée. Pour terminer, tant ces élèves disant avoir un très bon N.D que ces élèves disant avoir un bon N.D mentionnent le temps restreint des évaluations ainsi que l'omniprésence du sujet. L'élève disant avoir un bas N.D n'a pas investi cette raison.

Puis, 17 élèves indiquent la *pression* comme raison de leur peur. Pour un garçon de 5P disant avoir un bon N.D, c'est la pression qui vient de ses camarades qui lui fait peur – « essayer de battre son record [ami] » (Luffy). Quatre filles de 4P (trois disant avoir un bon N.D et une disant avoir un bas N.D) ressentent plutôt de la pression de leur enseignante qui les « gronde » (Moon, Loup et Labelle), « dit les résultats en disant qui est nul » (Loup) et donne « l'impression [qu'il n'y a] pas le droit de faire une faute » (Emi). Cinq élèves (deux 4P – un garçon disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D – et trois filles de 5P – l'une disant avoir un très bon N.D et deux un bon N.D) mentionnent la pression de leurs parents lorsqu'il est question de peur en situation d'évaluation – « se faire gronder » (Loup, Titeuf et Gloria), « punition » (Maxo) et « acheter beaucoup de livres pour que j'les lise » (Eloïse). Pour six élèves, leur peur prend sa source dans la discipline évaluée. Il s'agit du « français » pour quatre d'entre eux-elles disant avoir un bon N.D (une fille de 4P – et trois 5P – une fille et deux garçons). Pour une fille de 5P disant avoir un bon N.D, ce sont les « calculs » (Gloria). Quant à un garçon disant avoir un très bon N.D, il s'agit de la « géographie » (Héros). En comparant leur réponse à leur(s) discipline(s) préférée(s) évoquées dans le cadre de l'émotion de l'amour, ces élèves ne mentionnent pas leur(s) discipline(s) préférée(s) comme cause de leur peur. Huit élèves (deux filles de 4P disant avoir un bon N.D et six 5P – trois filles et trois garçons disant avoir un bon N.D) ont peur de la nouveauté de l'évaluation – « j'savais pas ce qu'il fallait faire (...) comment ça s'passait (...) on était pas préparé (...) on savait pas qu'y'en avait autant (...) on avait pas su si on avait fait bien l'école [sans les notes] » (Hugo). Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les élèves de 4P ressentent de la peur en raison de la pression de leur enseignante, de leurs parents, de la discipline évaluée (français) et de la nouveauté de

l'évaluation. Ces élèves de 5P ajoutent la pression de leurs camarades. Concernant le genre, filles comme garçons parlent de la pression de leurs parents, de la discipline (français) ainsi que de la nouveauté de l'évaluation, malgré une légère supériorité des filles pour cette dernière. Les filles sont les seules à ressentir de la pression enseignante et lorsque les calculs sont évalués, tandis que les garçons sont les seuls à ressentir de la pression de la part de leurs camarades et lorsque la géographie est la discipline évaluée. Pour terminer, ces élèves disant avoir un très bon N.D ressentent de la peur en raison de la pression parentale ou de la discipline évaluée (géographie). Quant à ces élèves disant avoir un bon N.D, iels indiquent la pression de leurs camarades, de l'enseignante, de leurs parents, de la discipline évaluée (français et calculs) et de la nouveauté de l'évaluation. Enfin, l'élève disant avoir un bas N.D ressent de la peur en situation d'évaluation en raison de la pression enseignante exclusivement.

Enfin, 23 élèves indiquent le *degré de réussite* comme raison de leur peur. Pour un garçon de 5P disant avoir un bon N.D ce sont les conséquences du redoublement qui lui font peur – « refaire les épreuves cantonales une deuxième fois » et « mes copains j'les change [en cas de redoublement] » (Leroy). Deux garçons de 5P disant avoir un bon N.D précisent que c'est la réception des résultats qui déclenche cette peur – « d'avoir les résultats » (Vénon). Au-delà des conséquences du redoublement, cinq élèves (un 4P disant avoir un bon N.D et quatre filles de 5P – l'une disant avoir un très bon N.D et les trois autres un bon N.D) craignent le redoublement en lui-même – « de pas réussir et devoir redoubler » (Tsunami). Pour 15 élèves (sept 4P – trois filles – deux disant avoir un bon N.D et une disant avoir un bas N.D – et quatre garçons – l'un disant avoir un très bon N.D et trois un bon N.D – huit 5P – cinq filles – deux disant avoir un très bon N.D et trois disant avoir un bon N.D – et trois garçons disant avoir un bon N.D), c'est leur quête de justesse qui crée cette peur de « rater » (Arash, Elo et Maxo), de « pas réussir » (Léon, Mario, Elo, Emma, Tsunami et Hugo), de pas avoir « juste » (Moon), de « se tromper » (Loup), que cela soit « bien ou pas bien » (Mat), de « faire faux » (Tomate) ou de « faire des fautes » (Emi, Mario, Renzo, Rex). Parmi les élèves interrogés dans ce mémoire, les élèves de 4P ressentent de la peur en raison du redoublement et de leur quête de justesse. Quant aux 5P, iels ajoutent les conséquences du redoublement et la réception des résultats. Concernant le genre, ces filles indiquent le redoublement et la quête de justesse comme source de leur peur. Ces garçons ajoutent les conséquences du redoublement ainsi que la réception des résultats comme source de leur peur. Pour terminer, ces élèves disant avoir un très bon N.D expliquent leur peur par le redoublement ou leur quête de justesse. Ces élèves disant avoir un bon N.D ajoutent les conséquences du redoublement et la réception des résultats. Quant à l'élève disant avoir un bas N.D, elle indique uniquement la quête de justesse comme source de peur.

Selon les élèves, quels sont les moments qui déclenchent la peur ? Parmi les moments fournis par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, huit élèves situent leur peur *après* l'évaluation. D'un côté, c'est la fin de l'évaluation qui déclenche cette peur pour trois élèves (deux garçons de 4P – l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre un bon N.D – et une fille de 5P disant avoir un bon N.D) – « quand j'ai rendu [l'évaluation] » (Elé). De l'autre côté, c'est la réception des résultats qui déclenche cette peur pour quatre élèves (un 4P disant avoir un bon N.D et trois 5P – une fille et deux garçons disant avoir un bon N.D) – « le suspens quand on va dire si on va passer » (Rex). Concernant le degré scolaire et le genre des élèves interrogés dans ce mémoire, les élèves situent de la même manière la peur. Toutefois, concernant le N.D ces élèves disant avoir un très bon N.D situent uniquement la peur à la fin de l'évaluation.

Puis, 12 élèves situent leur peur *avant* l'évaluation. Deux garçons de 5P (l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre un bon N.D) indiquent que la peur est survenue très tôt – « au début d'année » (Ronaldo) et « le dernier mois que j'ai eu avant les épreuves cantonales » (Hugo). L'apparition de la peur s'amointrit pour quatre élèves (un 4P disant avoir un bon N.D et trois filles de 5P – l'une disant avoir un très bon N.D et deux un bon N.D) qui la situent le soir avant l'évaluation – « le soir avant » (Arash). Pour quatre élèves disant avoir un bon N.D (deux 4P – une fille et un garçon – et deux filles de 5P), c'est le jour-même que la peur est ressentie – « avant l'épreuve » (Emma). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P situent la peur le soir avant l'évaluation ou le jour-même. Quant à ces élèves de 5P, iels la situent également très tôt. Concernant le genre, ces filles situent la peur le soir avant l'évaluation ou le jour-même. Quant à ces garçons, ils la situent également très tôt. Pour terminer, ces élèves disant avoir un très bon N.D situent la peur très tôt ou le soir avant. Quant à ces élèves disant avoir un bon N.D, iels la situent aussi le jour-même.

Selon les élèves, quelles sont les conséquences de la peur ? Parmi les conséquences fournies par ces élèves, trois catégories se sont dessinées. Tout d'abord, 11 élèves évoquent une conséquence de la peur : *la perte d'estime de soi*. Pour un garçon de 4P disant avoir un bon N.D, cela induit un mécontentement de soi – « je suis pas content de moi » (Renzo). Pour deux garçons (un 4P disant avoir un très bon N.D et un 5P disant avoir un bon N.D), cela induit une perte de motivation – « mon corps il disait on a révisé pour rien et j'le ferai plus » (Vnisiucy). Trois élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et deux garçons) s'interrogent sur leur réussite, notamment « est-ce que j'vais réussir est-ce que j'vais pas réussir ? » (Elé). Pour six élèves (deux 4P – un garçon disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D – et quatre filles de 5P disant avoir un bon N.D), c'est une perte de confiance en eux qui en est la conséquence – « confiance dans les chaussettes » (Maxo). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P ont comme conséquences de la peur : mécontentement de soi, perte de motivation et perte de confiance. Ces élèves de 5P ajoutent l'interrogation quant à leur réussite. Ces filles s'interrogent quant à leur réussite et ont une perte de confiance, tandis que ces garçons ont également un mécontentement de soi et une perte de motivation. Ces élèves disant avoir un très bon N.D ont une perte de motivation et de confiance. Quant à ces élèves disant avoir un bon N.D, iels ajoutent le mécontentement de soi et l'interrogation quant à leur réussite.

Ensuite, 11 élèves évoquent la *tendance à l'action* comme conséquence de la peur. Deux filles de 5P disant avoir un bon N.D indiquent que la peur induit une tendance à l'action au moment du coucher – « j'prenais du temps à m'endormir » (Elo). Ajouté à cela, la tendance à l'action se décline d'une part, en une tendance à se rapprocher de l'objet d'intérêt : l'évaluation. C'est le cas pour deux élèves de 5P disant avoir un bon N.D (une fille et un garçon) – « envie de faire l'évaluation » (Elé). D'autre part, pour huit élèves (deux garçons de 4P – l'un disant avoir un très bon N.D et l'autre un bon N.D – et cinq 5P – trois filles et deux garçons disant avoir un bon N.D), la tendance à l'action se décline en une tendance à l'évitement : « je veux partir loin » (Elo), « j'abandonne » (Titeuf), « au bol pour terminer vite » (Léon et Air), « j'aimerais arrêter » (Gloria), « paralysé » (Maxo et Hugo) et « bloqué » (Mat). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P indiquent exclusivement la tendance d'évitement, alors que les élèves de 5P ajoutent la tendance à l'action lors du coucher ainsi que la tendance de rapprochement. Concernant le genre, les garçons évoquent la tendance de rapprochement et d'évitement comme conséquence de leur peur. Quant aux filles, elles ajoutent la tendance à l'action au moment du coucher. Pour terminer, ces élèves disant avoir un très bon N.D évoquent uniquement

la tendance d'évitement. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, iels ajoutent la tendance à l'action au moment du coucher ainsi que la tendance de rapprochement.

Enfin, 22 élèves évoquent les *réactions physiologiques* comme conséquences de leur peur. Quatre élèves (un garçon de 4P disant avoir un très bon N.D et quatre filles de 5P – l'une disant avoir un très bon N.D et les trois autres un bon N.D) mentionnent des réactions à la tête – « pleins d'choses qui tournaient dans ma tête » (Gloria). Pour cinq élèves (deux 4P – fille et un garçon disant avoir un bon N.D – et trois 5P – un garçon disant avoir un très bon N.D et deux filles disant avoir un bon N.D), c'est la sudation qui fait surface – « mains moites » (Eloïse). C'est au cœur que la peur sévit pour six élèves (trois 4P – deux garçons disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D – et trois 5P disant avoir un bon N.D – deux filles et un garçon) – « cœur battait plus » (Luffy). Pour neuf élèves (trois filles de 4P – deux disant avoir un bon N.D et une un bas N.D – et six 5P – deux filles et un garçon disant avoir un très bon N.D, une fille et deux garçons disant avoir un bon N.D), la peur laisse place à des manifestations au ventre – « boule au ventre » (Arash). Concernant le degré scolaire des élèves interrogé-es dans ce mémoire, 4P comme 5P évoquent la tête (faible investissement des 4P), la sudation, le cœur et le ventre (exclusivement des filles de 4P) comme lieux où sévit la peur. Quant au genre, filles comme garçons évoquent la tête (faible investissement des garçons), la sudation, le cœur et le ventre comme conséquences de la peur. Concernant le N.D, ces élèves disant avoir un très bon ou bon N.D investissent équitablement les diverses réactions physiologiques. Néanmoins, cette élève disant avoir un bas N.D évoque exclusivement un mal de ventre comme conséquence de sa peur.

Quelles sont les stratégies mises en place par les élèves pour gérer la peur ? Parmi les stratégies fournies par ces élèves, deux catégories se sont dessinées. Tout d'abord, 10 élèves mettent en place des stratégies qui impliquent *autrui* pour gérer leur peur. Deux garçons disant avoir un bon N.D (un 4P et un 5P) ont recours à une stratégie impliquant un camarade pour se changer les idées – « je papote un tout ptit peu avec un ami » (Leroy). Pour quatre élèves (une fille de 4P disant avoir un bon N.D – et trois 5P – deux garçons disant avoir un très bon N.D et une fille disant avoir un bon N.D), c'est auprès des paroles ou gestes réconfortants de l'enseignant·e que ces élèves parviennent à gérer leur peur – « je parle avec le prof ça me rassure beaucoup » (Ronaldo). Quatre élèves de 5P (une fille disant avoir un très bon N.D, deux filles et un garçon disant avoir un bon N.D) gèrent quant à eux-elles leur peur avec les paroles ou les gestes réconfortants de leurs parents – « on fait une boule avec les émotions qu'on aimerait pas et on la jette très loin » (Tsunami). Ces élèves de 4P comme de 5P gèrent leur peur auprès de leurs camarades ou de leur enseignant·e (faible investissement des 4P). Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 5P utilisent une ressource supplémentaire : leurs parents. Concernant le genre, ces filles gèrent leur peur avec leur enseignant·e ou leurs parents. Quant aux garçons, ils ajoutent la ressource que représente les camarades, en ayant moins recours à leurs parents. Concernant le N.D, ces élèves disant avoir un très bon ou bon N.D gèrent leur peur de la même manière avec toutefois la stratégie des camarades que ces élèves disant avoir un très bon N.D ne mentionnent pas.

Ensuite, 25 personnes ont plutôt recours à des *stratégies individuelles*. Quatre filles (trois 4P – deux disant avoir un bon N.D et une disant avoir un bas N.D – et une 5P disant avoir un bon N.D) expliquent gérer leur peur à l'aide de certains actes – « j'respire » (Emi), « travailler ce qu'on allait faire » (Moon), « m'concentrer » (Labelle) et « j'mords ma lèvre » (Gloria). Pour cinq élèves disant avoir un bon N.D (trois 4P – deux filles et un garçon – et deux garçons de 5P), ce sont des stratégies matérielles qui

leur ont permis de leur peur – « quand je la [peluche] sers y’a tout qui s’envole » (Moon) et « j’mange pas trop » (Rex). Cinq élèves (un garçon de 4P disant avoir un bon N.D – et quatre 5P – une fille disant avoir un très bon N.D, une fille et deux garçons disant avoir un bon N.D) ne mettent rien en œuvre pour gérer leur peur – « rien » (Luffy). Six élèves (trois de 4P – une fille et un garçon disant avoir un bon N.D et une fille un bas N.D – et trois 5P – une fille et deux garçons disant avoir un bon N.D) indiquent la tendance à l’évitement pour gérer leur peur – « là y’a la peur et j’y vais d’ce côté » (Vénon) et « j’évite de penser » (Renzo). Neuf élèves (quatre de 4P – deux garçons disant avoir un très bon N.D, une fille et un garçon disant avoir un bon N.D – et cinq de 5P – une fille disant avoir un très bon N.D, trois filles et un garçon disant avoir un bon N.D) adoptent des pensées positives pour gérer leur stress – « répéter que j’étais capable » (Léon). Concernant le degré scolaire des élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P et de 5P mentionnent les mêmes stratégies. Toutefois, en matière de stratégies ces 4P mentionnent moins ne rien faire, alors que ces 5P mentionnent moins mettre en place des actes. Quant au genre, ces filles et ces garçons mettent en œuvre les mêmes stratégies à une exception près : ces filles sont les seules à indiquer certains actes pour gérer leur peur. Concernant le N.D, ces élèves disant avoir un très bon N.D ne mettent rien en place pour gérer leur peur ou adoptent des pensées positives. Ces élèves disant avoir un bon N.D mentionnent toutes les stratégies individuelles : actes, stratégies matérielles, rien et pensées positives. Pour terminer, l’élève disant avoir un bas N.D met en place des actes ou une tendance à l’évitement.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 4P ressentent majoritairement de la peur en raison des conditions de l’évaluation, de la pression et du degré de réussite en situation d’évaluation. Iels sont majoritaires à évoquer les stratégies individuelles comme stratégies de leur peur. Quant aux 5P, iels sont majoritaires non seulement à situer la joie avant l’évaluation, mais également à évoquer les conséquences de leur peur (perte d’estime de soi, tendance à l’action et réactions physiologiques). Iels sont également majoritaires à évoquer les stratégies auprès d’autrui comme stratégies de leur peur. Toutefois, quel que soit le degré scolaire, le degré de réussite, la peur après une évaluation sont deux variables partagées par les 4P et les 5P.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les filles sont majoritaires non seulement pour chaque raison évoquée lorsqu’il est question de peur en situation d’évaluation, mais aussi pour situer le moment où survient cette peur. Elles sont également majoritaires à évoquer la perte d’estime de soi et les réactions physiologiques comme conséquences de la peur ainsi que les stratégies (auprès d’autrui et individuelles). Quant aux garçons, ils sont majoritaires à évoquer la tendance à l’action comme conséquence de leur peur.



Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves disant avoir un très bon N.D sont davantage à évoquer non seulement les réactions physiologiques comme conséquences de la peur, mais aussi les stratégies auprès d’autrui. Quant aux élèves disant avoir un bon N.D, iels ressentent surtout de la peur en raison des conditions de l’évaluation, de la pression et du degré de réussite. Iels situent davantage leur peur après l’évaluation. Ces élèves sont également majoritaires à évoquer la perte d’estime de soi et la tendance à l’action comme conséquences de la peur ainsi qu’à indiquer les stratégies individuelles comme stratégies de gestion de la peur. Enfin, l’élève disant avoir un bas N.D indique ressentir de la joie en raison des conditions de l’évaluation, de la pression et du degré de réussite. Ajouté à cela, elle évoque les réactions

physiologiques comme conséquences de la peur et dit mettre en œuvre des stratégies individuelles pour la gérer.

Tableau 12

Pourcentage d'élèves pour diverses variables de la peur selon le degré scolaire, le genre et le N.D

en %	Raisons				Moments		Conséquences			Stratégies	
	Degré de difficulté	Conditions de l'évaluation	Pression	Degré de réussite	Après	Avant	Perte d'estime de soi	Tendance à l'action	Réactions physiologiques	Auprès d'autrui	Individuelles
4P (N=14)	21,43	35,71	50	71,43	21,43	28,57	21,43	21,43	57,14	14,29	64,29
5P (N=20)	25	25	40	65	25	40	40	40	70	40	45
Filles (N=14)	35,71	20,58	64,29	85,71	35,71	42,86	42,86	28,57	92,86	35,71	64,29
Garçons (N=20)	15	15	30	55	15	30	25	35	45	25	45
Très bons (N=8)	25	12,5	25	50	12,5	37,5	12,5	12,5	100	37,5	37,5
Bons (N=25)	24	32	48	72	28	36	40	40	52	28	56
Bas (N=1)	---	100	100	100	---	---	---	---	100	---	100



Nous avons cherché à comprendre les raisons, les moments, les conséquences et les stratégies de la peur. Au sujet des raisons, le *degré de difficulté* déclenche la peur en situation d'évaluation majoritairement pour les filles. De ce fait, dans une étude longitudinale avec 371 étudiant-es universitaires portant sur l'effet de l'anticipation de l'évaluation sur le stress des étudiant-es, Kahn et al. (2017) mentionnent que les étudiant-es qui anticipent des évaluations difficiles ressentent plus de stress que celles et ceux qui n'en anticipaient pas. Nous pourrions penser que cela est dû au public universitaire. Toutefois, dans une autre étude avec 1'138 élèves âgés entre six et 12 ans, Pekrun et al. (2011) expliquent que de nombreux élèves de primaire éprouvent de la peur lorsqu'ils anticipent des évaluations, en particulier celles et ceux ayant une tendance perfectionniste ou une faible estime de soi en ce qui concerne leurs compétences académiques. Concernant les difficultés avérées, l'étude de Rizk & El Khoury (2018) montre que les élèves de sept à 12 ans ressentent du stress et de la peur lorsqu'ils sont confronté-es à des tâches difficiles en situation d'évaluation. Selon cette étude, les élèves qui ont un bas N.D sont plus susceptibles de ressentir de la peur.

Quant aux *conditions de l'évaluation*, ce mémoire illustre que ces filles de 4P ressentent surtout de la peur en raison du temps restreint des évaluations et de l'omniprésence du sujet. Avec un échantillon de 165 élèves de 10-11 ans, Stewart et al. (2018) montrent que les élèves ressentent davantage de stress lorsqu'ils ont moins de temps pour répondre à des questions. Cette étude ajoute que le degré de stress est plus élevé lorsque les évaluations comportent des limites de temps strictes par rapport à celles qui permettent un temps additionnel. Une autre étude étudiant 230 élèves âgés entre neuf et 10 ans, Pekrun et al. (2009) indiquent que la plupart des élèves ressentent de la peur face à l'omniprésence des évaluations dans leur vie scolaire. Selon cette étude, la peur est liée à des sentiments d'insécurité et de pression. Concernant le genre, Pekrun et al. (2009) montrent que les filles ont tendance à ressentir plus de peur que les garçons, et que les élèves qui ont un bas N.D ont tendance à ressentir plus de peur que les élèves ayant un très bon N.D.

Ensuite, dans ce mémoire, la peur est déclenchée par la *pression des camarades, de l'enseignant-e, des parents, des disciplines et de la nouveauté de l'évaluation*. Dans une étude menée auprès de 468 élèves, Xie et al. (2016) expliquent que les élèves ressentent de la peur lorsqu'ils sont évalué-es, en particulier lorsqu'ils sont comparé-es à leurs camarades. Selon cette étude, ces élèves ayant un moins bon N.D sont plus sensibles à cette pression. Dans l'étude exploratoire conduite auprès de 40 élèves de 12-13 ans, Akkar & Lezzar (2020) illustrent que les élèves ressentent de la pression enseignante ressentent de la peur et du stress. Selon cette étude, les craintes de ces élèves sont de ne pas réussir à répondre aux attentes enseignantes ou de ne pas obtenir de bonnes notes. Cette étude rejoint le discours des élèves de ce mémoire, étant donné que ce sont les réprimandes et la dévalorisation qui entraînent ces élèves à penser que l'erreur n'est pas acceptable. Quant à Cai et al. (2018), ils montrent que les élèves qui ressentent une forte pression parentale ont une estime de soi plus faible et un degré de stress plus élevé lorsqu'il est question d'évaluations. Au moyen d'entretiens individuels auprès d'élèves de six à 11 ans, Bouktila & Tardieu (2016) montrent que ces élèves expriment de la peur particulièrement lorsqu'ils sont confronté-es à des tâches d'évaluation en français. Ces élèves évoquent : la crainte de ne pas être à la hauteur, la pression de la performance, l'inquiétude de décevoir leur enseignant-e et leurs parents. Concernant la pression liée à la nouveauté de l'évaluation, l'étude de Tisseron et al. (2006) avec 25 élèves âgés de huit à 10 ans montre que la peur est une émotion ressentie par les élèves lorsqu'ils découvrent l'évaluation certificative.

Le *degré de réussite* est une autre raison évoquée par les élèves de ce mémoire. Trois points clefs ressortent du degré de réussite, principalement pour ces filles de 4P disant avoir un bon N.D : le redoublement, les résultats et la justesse. Dans une étude d'Akin & Aktan (2019) réalisée auprès de 288 élèves âgés de huit à 12 ans, 27,8% des élèves ont déclaré craindre le redoublement au moins une fois au cours de leur scolarité primaire. Selon cette étude, la peur de redoubler est plus fréquente chez les élèves âgés et chez les élèves ayant un bas N.D. Une étude menée en 2017 par l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) en France détaille cette peur en montrant les craintes liées au redoublement, à savoir : la perte d'ami-es, devoir refaire les mêmes tâches et exercices, de ne pas être à la hauteur des attentes enseignantes et parentales ainsi que de perdre leur estime de soi. Dans l'étude de Pons et al. (2018) utilisant un échantillon de 1'042 élèves âgés de huit à 11 ans, 48,7% ressentent de la peur en raison de la réception de leurs résultats d'évaluation. Enfin, la justesse est le dernier point clef évoqué par les élèves ressentant de la peur. Dans l'étude menée par Dupont et Martin (2016) auprès de 120 élèves de huit à 12 ans, 87% des élèves ressentent de la peur de commettre des erreurs en situation d'évaluation. Ajouté à cela, plus de la moitié des élèves de cette étude ont dit éviter de répondre à certaines questions par peur de se tromper.

Lorsque nous nous intéressons aux moments qui déclenchent la peur, ce mémoire montre que ces élèves ressentent davantage de peur *après et avant* l'évaluation, plutôt que pendant. Dans une étude menée auprès de 540 élèves de six à 12 ans, Muris et al. (2003) expliquent que 50% des élèves ont rapporté ressentir du stress avant une évaluation, et environ 70% avant. Cette étude pointe que les élèves les plus âgés ressentent plus de stress. Quant à l'étude menée par Fontaine (2010) auprès de 120 élèves âgés de huit à 10 ans, elle indique que la peur de l'évaluation est plus élevée chez les élèves juste avant l'évaluation, mais qu'elle augmentait également après l'évaluation.

Lorsque nous nous intéressons aux conséquences de la peur, la perte d'estime de soi, la tendance à l'action et les réactions physiologiques sont celles évoquées dans ce mémoire. Concernant la *perte d'estime de soi*, ce sont les filles 5P disant avoir un bon N.D qui évoquent majoritairement cette

conséquence de la peur. Selon l'étude menée par Lévesque & Martin (2012) auprès de 250 élèves de primaire (âgés de huit à 10 ans), 80% des élèves indiquent ressentir du stress en situation d'évaluation. Selon cette étude, le stress a des conséquences négatives sur le bien-être émotionnel des élèves, sur leur estime de soi, sur leur motivation ainsi que sur leur confiance en soi.

Quant à la *tendance à l'action*, les garçons de 5P disant avoir un très bon N.D évoquent davantage cette conséquence de la peur. Dans une étude menée auprès de 150 élèves de huit à 12 ans, Dupont et al. (2018) indiquent que les élèves ayant une peur d'évaluation plus élevée avaient non seulement tendance à se rapprocher des enseignant·es et de leurs camarades, mais également à éviter les tâches difficiles et à chercher l'approbation d'autrui.

La conséquence la plus évoquée par les élèves de ce mémoire renvoie aux *réactions physiologiques*. Smith & Jones (2018) rapportent dans leur étude menée auprès de 150 élèves âgés de huit à 12 ans que la peur conduit 50% d'élèves à ressentir une accélération de leur rythme cardiaque, 56% à avoir des maux de ventre, 62% à subir un excès de sudation et 68% à avoir des maux de tête.

Lorsque nous nous intéressons aux stratégies de la peur, les élèves évoquent des stratégies qui font soit *appel à autrui* ou sont individuelles. Gentaz explique dans son interview avec Dasinières (2023) qu'il « existe chez les enfants de trois à six ans un lien entre les capacités à reconnaître et à réguler les émotions, les compétences sociales et la réussite scolaire » (p. 20). D'un côté, ce mémoire met en avant que ce sont avant tout des filles de 5P disant avoir un très bon N.D qui mettent en place des stratégies impliquant leurs camarades, leur enseignant·e et leurs parents.

De l'autre côté, les diverses stratégies *individuelles* sont mises en place par des filles de 4P disant avoir un bon N.D. L'étude menée par Butera (2011) auprès de 262 élèves de sept-huit ans et de 259 élèves de 10-11 ans montre que les élèves de tous les âges ressentent de la peur vis-à-vis de l'évaluation. Toutefois, cette étude illustre que les élèves les plus jeunes sont plus susceptibles de mettre en place des stratégies impliquant autrui, notamment leurs camarades et les enseignant·es pour faire face à leur peur de l'évaluation. Toujours dans la même étude, les élèves plus âgés utilisent plutôt des stratégies individuelles, telles que l'autorégulation.

Nous nous sommes également intéressées à la peur en lien avec l'évaluation selon les élèves de 4P (sans notes) et de 5P (avec notes), les filles et les garçons ou encore les élèves disant avoir un N.D très bon, bon ou bas. La joie a été majoritairement ressentie par des garçons de 4P disant avoir un bon N.D. Dans une étude étudiant 402 élèves de 4P jusqu'à la 8P, Brunette (2013) montre que le degré scolaire ne connaît aucune fluctuation lorsqu'il est question de la peur. En ce qui concerne le genre, la chercheuse constate que les filles ressentent plus intensément les émotions lorsqu'il est notamment question de peur. Quant au N.D, une étude conduite par Rosenblatt et al. (2015) auprès de 195 élèves âgés de 15-16 ans illustre que les élèves ayant un bas N.D ressentent davantage de peur en situation d'évaluation que les élèves ayant un très bon N.D. Selon cette étude, la comparaison sociale a un rôle à jouer dans cette différence : les élèves ayant un bas N.D auraient tendance à se comparer davantage que leurs camarades plus performants, augmentant leur degré de peur.

SIXIEME PARTIE

CONCLUSION

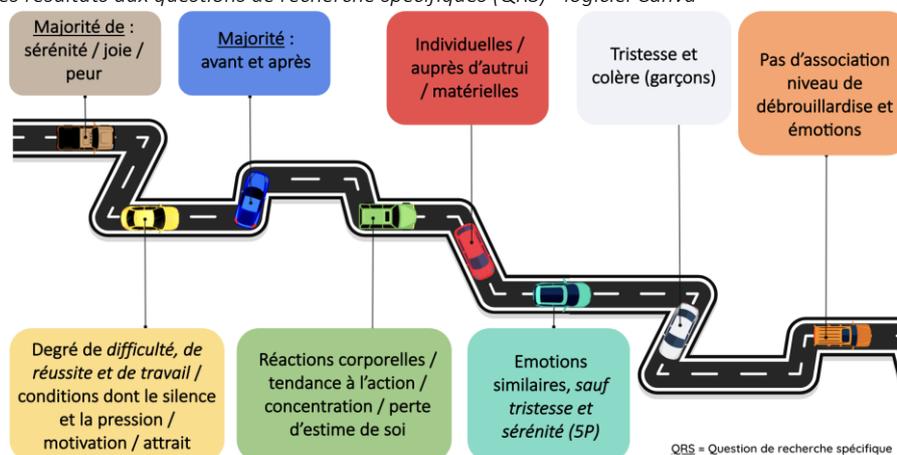
6.1. Résumé des résultats

Ce mémoire s’est construit autour de la question de recherche générale : *quels sont les liens entre évaluations et émotions selon les élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois ?* Il a soulevé le fait que les évaluations sont parsemées d’émotions et de compétences émotionnelles. Ces dernières sont selon Clerc-Georgy & Sander (2022) à prendre au sérieux par les enseignant-es pour favoriser leurs apprentissages. En effet, les élèves ayant des bonnes capacités à identifier et réguler leurs émotions sont ceux qui réussissent le mieux à l’école, comme l’explique Gentaz dans son interview avec Dasinières (2023). Ainsi, les émotions ressenties par les élèves ont un effet non seulement sur la santé et le bien-être de l’élève à l’école, mais également sur les apprentissages des élèves.

Quant aux huit questions de recherches spécifiques, elles ont fourni divers résultats, représentés au moyen de la figure ci-dessous.

Figure 25

Modélisation des résultats aux questions de recherche spécifiques (QRS)– logiciel Canva



Note. Les QRS allant de deux à cinq suivent un code couleur tout au long du mémoire, tandis que les autres sont colorées aléatoirement pour faciliter la compréhension de cette figure (associer bulles et voitures).

Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, iels ont majoritairement ressenti de la sérénité (28 élèves), de la joie (32 élèves) et de la peur (33 élèves) en situation d’évaluation. La tristesse (sept élèves) et la colère (12 élèves) ont été moins ressenties.

Passons aux raisons, aux moments, aux conséquences et aux stratégies (pour la tristesse, la colère et la peur) des cinq émotions interrogé-es dans ce mémoire.

Ces élèves ont ressenti de la tristesse en situation d’évaluation en raison du degré de difficulté et de réussite ainsi qu’en raisons des conditions de l’évaluation. Cette émotion a été ressentie autant avant qu’après l’évaluation. Leur tristesse a eu certaines conséquences, notamment des réactions physiologiques et une tendance à l’action. Pour réguler leur tristesse, ces élèves ont eu recours à des stratégies individuelles ou matérielles.

Concernant la colère, ces élèves en ont ressenti pour les mêmes raisons évoquées dans le cas de la tristesse, à savoir le degré de difficulté et de réussite ainsi que les conditions de l’évaluation. La colère a été ressentie pendant ou après l’évaluation. Elle a eu certaines conséquences : une tendance à l’action et des réactions physiologiques. Pour réguler leur colère, ces élèves ont eu recours exclusivement à des stratégies individuelles.

Ces élèves ont ressenti de la sérénité en situation d'évaluation en raison du degré de réussite, de travail et de difficulté ainsi qu'en raison du silence. Cette émotion a été ressentie pendant et après l'évaluation. Leur sérénité a eu certaines conséquences, notamment des réactions physiologiques et une tendance à l'action.

Concernant la joie, ces élèves en ont ressenti en raison du degré de travail, de réussite et de difficulté ainsi qu'en raison de la motivation. Elle a été ressentie exclusivement après l'évaluation. Leur joie a eu certaines conséquences : des réactions physiologiques, une tendance à l'action et une expression faciale.

Enfin, ces élèves ont ressenti de la peur en situation d'évaluation en raison du degré de difficulté et de réussite, des conditions de l'évaluation ainsi qu'en raison de la pression. Cette émotion a été ressentie après et avant l'évaluation. Leur peur a eu certaines conséquences, notamment une perte d'estime de soi, une tendance à l'action et des réactions physiologiques. Pour réguler leur peur, ces élèves ont eu recours à des stratégies mobilisant autrui ou ont été individuelles.

Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, les élèves de 5P ressentent certes davantage de tristesse et de sérénité, malgré cela dans l'ensemble les émotions ressenties en situation d'évaluation sont similaires pour les deux degrés scolaires. Bien que ces élèves de 5P aient vécu les évaluations communes et soient dans leur première année de notation, ils n'éprouvent pas d'émotions plus négatives que ces élèves de 4P qui ne sont pas encore au même stade de l'évaluation.

Parmi les élèves interrogé-es dans ce mémoire, il existe un plus grand écart entre les filles et les garçons lorsqu'il est question de tristesse ou de colère, notamment avec les garçons qui ressentent davantage ces deux émotions. Ici, les filles comme les garçons ressentent majoritairement de la sérénité, de la joie et de la peur en situation d'évaluation. De ce fait, dans le cadre de ce mémoire, le genre masculin peut être associé à la tristesse ou la colère contrairement à la sérénité, la joie et la peur qui ne sont pas associées à un genre. Ainsi, nous constatons que l'association d'une émotion à un genre précis relève de la construction sociale que ces élèves intégreront peut-être, dans la suite de leur scolarité et de leur croissance dans la société.

Concernant le N.D des élèves interrogé-es dans ce mémoire, tous les élèves ressentent surtout de la sérénité, de la joie et de la peur en situation d'évaluation. Ici, le N.D n'est pas associé à une émotion particulière. Ainsi, la question du N.D est également une construction. Nous remarquons que ces élèves s'attribuent un N.D qui n'est pas en adéquation avec celui que leur enseignant-e leur attribue. Hugo, un garçon de 5P disant avoir un bon N.D, dit d'ailleurs ne pas savoir se positionner sur son rapport aux apprentissages. C'est pourquoi, il attend impatiemment de recevoir sa première note pour se situer : « on avait pas fait de ces notes on avait pas su si on avait fait bien l'école ou pas l'année quoi ». Nous comprenons donc que certain-es élèves attendent les notes non seulement pour se positionner sur leur N.D, mais également pour déterminer si leurs pratiques d'apprentissage, façonnées depuis leur entrée en scolarité, sont les bonnes.

Ainsi, les résultats de ce mémoire ont pour la plupart confirmé ce que nous avons imaginé obtenir. Toutefois, la question de recherche spécifique traitant du N.D a été en décalage avec ce que nous avons imaginé obtenir : des élèves avec un bas N.Ds ressentant majoritairement des émotions négatives.

6.3. Analyse critique globale

Que retenons-nous de la rédaction de ce mémoire ? En une phrase, le mémoire fait acquérir diverses compétences. Tout d'abord, rédiger un mémoire implique de faire un pas de côté pour se distancier des contrôles continus, des dossiers et des examens écrits. Bien plus que de passer des examens sur table et de rédiger des dossiers, le mémoire demande à l'étudiante une étape intermédiaire jusque-là méconnue : recevoir des feedbacks. Feedbacks qui indiquent que la version envoyée et que nous pensions bien ficelée est à retravailler. C'est immanquablement l'apprentissage le plus dur, mais le plus précieux que le mémoire fait acquérir. Dès lors, la perfection n'est plus le Graal à chercher, c'est bel et bien le retour à la simplicité qui est conseillé.

Ensuite, le mémoire est souvent synonyme de solitude. Néanmoins, c'est aussi l'occasion d'échanger de près avec sa directrice de mémoire pour s'imprégner des rouages de la recherche que les cours universitaires nous saupoudrent théoriquement.

Enfin, rédiger un mémoire fait endosser à l'étudiante un nouveau statut, celui d'apprentie chercheuse. Ce nouveau statut s'accompagne de certaines maladresses ou impensés. Voilà comment, l'étudiante acquiert de la résilience. Il est bien beau de penser à multiplier les enregistreurs pour ne pas commettre une maladresse technique, mais la résilience est nécessaire lorsque le terrain ne réagit pas comme nous l'avions imaginé dans notre scénario idyllique (cf. taux de réponses des moments qui déclenchent ces émotions ou l'amour).

TERME DU TRAVAIL



BIBLIOGRAPHIE

- Akkar, N., & Lezzar, S. (2020). La pression des enseignants et la peur de l'évaluation chez les élèves de primaire : Une étude exploratoire. *Revue de l'éducation, de la formation et du développement des ressources humaines (REFORHR)*, 4(1), 56-70.
- Akkouche, S., & Ben Ahmed, H. (2019). Les émotions éprouvées par les élèves en situation d'évaluation certificative en fonction de la discipline évaluée. *Revue de l'éducation*, 8(1), 49-76.
- Akin, A. S., & Aktan, S. (2019). Fear of failure and fear of being retained among primary school students. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 161-170.
- Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). PUF .
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry & Human Development*, 37(2), 133-143. [10.1007/s10578-006-0023-8](https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8)
- Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 146-166. doi.org/10.1007/s12528-009-9020-9
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550. [10.1037/0033-295x.106.3.529](https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.3.529)
- Aspinwall, L. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1- 32. doi.org/10.1023/A:1023080224401
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Editeur.
- Audrin, C., Vuichard, A., & Salazar, F. (2022). Les émotions d'accomplissement dans l'évaluation formative : importance de la créativité à l'école. *La Revue LEeE*, 5. doi.org/10.48325/rleee.005.04
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, (1), 61-80. doi.org/10.3917/enf1.171.0061
- Bardin, L. (1977/2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bardinet, M., Belin, A.-L., Crabé, E., Elissagaray, C., Gauvin, S., Grand, S., Lasserre, A., Lepinois, T., Rivoire, C., Spitz, F. (2017). L'élève face à l'évaluation : représentation et perceptions. *Assomption France*. www.pedagogie-assomption-france.org/mediatheque/accompagnement-a-lassomption/travaux-de-recherche-sur-levaluation-articles/leleve-face-a-levaluation/view
- Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, 155, 71-77. doi.org/10.3917/idee.155.0071
- Bègue, L., & Desrichard, O. (2013). *Traité de psychologie sociale. La science des interactions humaines*. De Boeck.
- Berger, A. A. (1991a). *Media analysis techniques*. Sage
- Berger, A. A. (1991b). *Media research techniques*. Sage.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. (1985). *L'Entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens*. Dunod.

- Bloom, B. S., Madaus, G. F. & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Routledge.
- 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. www.erudit.org/fr/revues/ef/2015-v43-n2-ef02306/1034488ar/
- Bouktila, S., & Tardieu, C. (2016). L'anxiété linguistique chez les élèves de primaire : Le cas de l'évaluation de la compétence en français. *Éducation et francophonie*, 44(2), 70-87.
- Brunette, M. M. (2013). *Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Québec]. Archipel. archipel.uqam.ca/5871/
- Butera, F. (2011). Chapitre 4 : La menace des notes. In F. Butera (Ed.), *L'évaluation, une menace* (pp. 45-53). Presses Universitaires de France. doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0045
- Cadre pédagogique : cycle élémentaire (3^e Ed. 2022). Repéré à [Document cadre EP 2021-2022-CE-C1.pdf \(ge.ch\)](#)
- Cadre pédagogique : cycle moyen (3^e Ed. 2022). Repéré à [Document cadre EP 2021-2022-CM-C2.pdf \(ge.ch\)](#)
- Cai, H., Luo, W., & Cong, J. (2018). Parental pressure, academic self-concept, and test anxiety in elementary school children. *Journal of child and family studies*, 27(8), 2668-2677.
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principal*, 83(5), 36-38.
- Cavanagh, R., & Millings, A. (2013). (Inter) facing death in the classroom: Secondary school teachers' and pupils' experiences of teaching and learning about death. *Death Studies*, 37(9), 830-847.
- Centre national de la recherche scientifique [CNRS]. (s.d.a). Joie. In *Centre national des ressources textuelles et lexicales*. Consulté le 2 mai 2023, sur [SÉRÉNITÉ : Définition de SÉRÉNITÉ \(cnrtl.fr\)](#)
- Centre national de la recherche scientifique [CNRS]. (s.d.b). Joie. In *Centre national des ressources textuelles et lexicales*. Consulté le 2 mai 2023, sur [JOIE : Définition de JOIE \(cnrtl.fr\)](#)
- Centre national de la recherche scientifique [CNRS]. (s.d.c). Peur. In *Centre national des ressources textuelles et lexicales*. Consulté le 2 mai 2023, sur [PEUR : Définition de PEUR \(cnrtl.fr\)](#)
- Centre national de la recherche scientifique [CNRS]. (s.d.d). Tristesse. In *Centre national des ressources textuelles et lexicales*. Consulté le 2 mai 2023, sur [TRISTESSE : Définition de TRISTESSE \(cnrtl.fr\)](#)
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (s.d.). *Evaluation des élèves : Notes, rapport, autres modalités*. www.cdip.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/evaluation-des-eleves-notes-rapport-autres-modalites
- Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP]. (2010a). *Commentaires généraux pour la Formation générale (cycle 1)*. [Santé et bien-être - plandetudes.ch](http://santetbienetre-plandetudes.ch)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP]. (2010b). *FG 12 — Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre*. [FG 12 - plandetudes.ch](http://fg12-plandetudes.ch)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP]. (2010c). *FG 18 — Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes*. [FG 18 - plandetudes.ch](http://fg18-plandetudes.ch)
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : La place du terrain dans la construction de l'objet. In *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187-203). De

- Boeck Supérieur. doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational Interest in Physical Education: A Function of Learning Task Design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164. doi.org/10.1080/02701367.2001.10608945
- Clerc-Georgy, A., & Sander, D. (2022, 26 janvier). *Entrée en scolarité : le rôle du jeu et des compétences émotionnelles* [Présentation]. EP veille pédagogique, Genève, Suisse. [edu.ge.ch/enseignement/entree-en-scolarite](https://www.edu.ge.ch/enseignement/entree-en-scolarite)
- Cohen, J. A., Good, C., & Inzlicht S. R. (2008). The relationship between perceived difficulty and anxiety about a test in a college sample: The mediating role of processing efficiency, *Journal of Educational Psychology*, 100(1). <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1129444>
- Coppé, S. (1995). Types de connaissances mises en œuvre par l'élève dans la détermination de la composante publique de son travail. In G. Arzac, J. Gréa, D. Grenier et A. Tiberghien (Eds), *Les différents types de savoir et leur articulation* (pp. 129- 144). La pensée Sauvage.
- Coppin, G. & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. In: V. Lloveria (Ed.). *Systèmes d'interaction émotionnelle* (pp. 25-56). Hermès Science publications-Lavoisier, p. 25-56. [www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20\(2010\).pdf](http://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20(2010).pdf)
- Cuisinier, F. (2018). Emotions et apprentissages scolaires : que nous apprend l'étude des émotions déclarées ? *A.N.A.E*, 155, 1-18. [emotischool.com/Cuisinier\(2018\)_Anaé_fichier_auteur.pdf](https://emotischool.com/Cuisinier(2018)_Anaé_fichier_auteur.pdf)
- Curchod-Ruedi, D., Stephan, P., & Doudin, P.-A. (2011). *La santé psychosociale des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Dasinières, L. (2023, 22 avril). L'émotion est une compétence scolaire. *Le Temps*. [LeTemps-20230422.pdf](https://www.letemps.ch/2023/04/22/emotion-est-une-competece-scolaire)
- D'Mello, S., Graesser, A., & Cade, W. (2013). Emotions and learning during computer-based training: What is the optimal mix? *Instructional Science*, 41(6), 1071-1091.
- De Balzac, H. (1874). *Œuvres complètes*. Houssiaux.
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E., & Sander D. (2020). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Elsevier*, (69), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353>
- De Rivera, J., Possell, L., Verette, J. A., & Weiner, B. (1989). Distinguishing elation, gladness, and joy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1015-1023. doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1015
- DeSawal, D. M. (2015). Joy and engagement in formal assessment: A qualitative study of sixth grade students. *Teaching and Teacher Education*, 47, 18-28.
- De Smedt, M. (2018). *Éloge du silence*. Albin Michel.
- Directive : évaluation des compétences et connaissances des élèves (EP)*. (2022). www.edu.ge.ch/document/11430/telecharger
- Dukes, L., Buckner, E., & Akcaoglu, M. (2015). The Effects of Positive Affect on Cognitive Processes in Elementary School Children during a Simulated Standardized Testing Situation. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 128-139.
- Dupont, J., & Martin, M. (2016). La peur de l'erreur chez les élèves de l'école primaire lors d'évaluations en mathématiques : une enquête auprès de 120 élèves de 8 à 12 ans. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1(1), 1-10.

- Dupont, A., Martin, L., & Tremblay, M. (2018). La peur d'évaluation chez les élèves du primaire et ses conséquences comportementales. *Revue de psychologie de l'éducation*, 3(1), 25-35.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169-200. doi.org/10.1080/02699939208411068
- Ellsworth, P.C., & Scherer, K.R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R.J. Davidson, H. Goldsmith, & K.R. Scherer (Eds.). *Handbook of affective sciences* (pp. 572- 595). Oxford University Press. [Appraisal processes in emotion. \(apa.org\)](https://www.apa.org)
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Espinosa, G. & Visioli, J. (2022). Les émotions et le rapport au savoir de l'élève. *Administration & Éducation*, 176, 49-56. doi.org/10.3917/admed.176.0049
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486. doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève.
- Fontaine, A.-M. (2010). La peur de l'évaluation chez les élèves de primaire : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 539-556.
- Frauenfelder A., Delay C. (2005), «La cause de l'enfant et sa résonance spécifique auprès des classes moyennes à travers la régulation du problème "maltraitance" », *Carnets de bord*, (10), 79-92. [Carnets de bord 10 version B.indd \(unige.ch\)](https://www.unige.ch)
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge university press.
- Ganne, C. (2017). « Ma maman elle a parlé de ça ? » Retour sur une recherche biographique auprès d'enfants de six à onze ans après une intervention sociale, *Sociétés et jeunes en difficultés*. [" Ma maman elle a parlé de ça? " Retour sur une recherche biographique auprès d'enfants de six à onze ans après une intervention sociale \(hal.science\)](https://hal.science)
- Gavarini, L. (2002). L'enfant abusé, nouvelle figure de l'enfance en danger. *Mouvements*, (23), 136-144. <http://doi.org/10.3917/mouv.023.0136>
- Gentaz, E. (2023). *Comment les émotions viennent aux enfants : et pourquoi les compétences émotionnelles sont la clé de leur épanouissement et de leur réussite scolaire*. Nathan.
- Gentaz, E., & Vuillemin, I. (2022, 23 novembre). *Emotions, pleine conscience, yoga, école en forêt : qu'en dit la recherche aujourd'hui ?* [Présentation]. EP veille pédagogique, Genève, Suisse. [edu.ge.ch/enseignement/veille-pedagogique/actualites/conference-emotions-pleine-conscience-yoga-ecole-en-foret-quen-dit-la](https://www.edu.ge.ch/enseignement/veille-pedagogique/actualites/conference-emotions-pleine-conscience-yoga-ecole-en-foret-quen-dit-la)
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. A Carrière.
- Graham, A., Powell, M.-A., & Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People, *Children & Society*, 29(5). doi.org/10.1111/chso.12089
- Gilly, M. (1980). Chapitre III - L'élève vu par le maître. In M. Gilly, *Maître-Élève: Rôles institutionnels et représentations* (pp. 57-80). Presses Universitaires de France.
- Girardet (2022). Émotions et évaluations : introduction du numéro 5 de la Revue LEeE. *La Revue LEeE*, 5. doi.org/10.48325/rleee.005.07
- Gyöngy, P. (2020). Intolérance à la frustration chez les adolescents du secondaire I : typologie et liens avec l'agressivité et le coping [Mémoire de maîtrise, université de Fribourg]. Unifr. www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2020_08_Gyoengy_Patrick.pdf

- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. ESF.
- Halasa, K., & Bergonnier-Dupuy, G. (2022). Enquêter sur le point de vue des enfants de familles en très grande précarité. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (tome II, pp. 289-302). Editions Raison et Passions.
- Hamelin-Brabant, L. (2006). La recherche auprès des enfants, *Recherche et formation*, (52). doi.org/10.4000/rechercheformation.1224
- Hazanov-Boskovitz, O. (2003). *Etude du coping des adolescents dans un contexte expérimental*. [Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève] Archives ouvertes. www.unige.ch/cyberdocuments/theses2003/Hazanov-BoskovitzO/these_body.html
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What do teachers need to know and do? ", *Phi Delta Kappan*, 140-145. doi.org/10.1177/003172170708900210
- Hesketh, T., Zhen, Y., Lu, L., Dong, Z. X., Jun, Y. X., & Xing, Z. W. (2010). Stress and psychosomatic symptoms in Chinese school children: cross-sectional survey. *Archives of Disease in Childhood*, 95(2), 136-140. [ac171660.indd \(bmj.com\)](https://doi.org/10.1136/adc.2009.192111)
- Instituts universitaires technologiques (s.d.). Evaluer. In *Iutenligne*. Consulté le 20 mars 2023 sur [Evaluer \(iutenligne.net\)](http://Evaluer.iutenligne.net)
- Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP]. (2022). *Type et organisation des épreuves cantonales*. www.irdp.ch/institut/type-organisation-epreuves-cantonales-4087.html
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31–61. [Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves e... – Mesure et évaluation en éducation – Érudit \(erudit.org\)](https://www.erudit.org/10.7202/033111ar)
- Jadue, J. (2001). Some effects of anxiety on the students' school performance. *Estudios Pedagogicos*, 111-118. [Some effects of anxiety on the students' school performance \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/353111111)
- Jakobs, L. (2017). Stress scolaire et évaluations chiffrées : un lien indéniable, aux causes multiples, exigeant la mise en place de différentes solutions [Mémoire de maîtrise, université de Besançon]. HAL. [Stress scolaire et évaluations chiffrées - Archive ouverte HAL](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01531111)
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi.org/10.1177/0042085905274540
- Johnson, S. K., Stallman, H. M., & Duncan, J. (2018). Feeling good: An exploration of the emotional rewards of academic work. *Frontiers in Psychology*, 9, 14-67.
- Kahn, J. H., Nauta, M. M., & Westhoff, C. M. (2017). Anticipation of evaluation and anxiety in college students: A longitudinal analysis. *PloS one*, 12(2).
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358. doi.org/10.1006/ceps.1999.0993
- Keltner, D., Ellsworth, P.C., & Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 740-752. doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.740
- Khvalina S.A. (2013). *Examination stress*. *Bulletin of Medical Internet conferences*. Science and Innovation, 3(2).

- Kyélem, M., Tamboura, A., & Favre, D. (2015). Emotions et sentiments induits par les évaluations sommatives chez des apprenants en situation de formation professionnelle. *International journal of evaluation and research in éducation*, 4(3), 155-164. <http://download.garuda>
- Launet, M. & Peres-Court, C. (2018). Outil 32. La sérénité. In M. Launet & C. Peres-Court (Dir), *La boîte à outils de l'intelligence émotionnelle - 2e éd* (pp. 96-97). Dunod.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W.J. Arnold (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 175-270). University of Nebraska Press.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin and M. Lewis (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). Plenum. [Stress-Related Transactions between Person and Environment | SpringerLink](#)
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (2021). Du stress au burnout scolaire : définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques psychologiques*, 27(1), 57–69. doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.002
- Lee, H. W., Lee, K. M., & Lee, D. E. (2018). Positive emotions and motivational orientations: a test of self-determination theory. *The Journal of Positive Psychology*, 13(1), 16-26.
- Le Monde. (2009). *Elèves trop stressés : la faute aux parents ? : la pression de la réussite scolaire pèse de plus en plus tôt sur les enfants*. Consulté le 27 mars 2023, sur www.lemonde.fr/societe/article/2009/04/13/eleves-trop-stresses-la-faute-aux-parents_1180067_3224.html
- Léon, J., Nobile, B., Rozière, A., & Poussin, G. (2012). Reactions to evaluation in school: differences between girls and boys. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 315-332.
- Lepper, M.R., Woolverton, M. & Mumme, D.L. (1993). Glee as a retention-enhancing device. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 678-691.
- Lerner, D. (1958). *The passing of traditional society: modernizing the Middle East*. Free Press.
- Lerner, J. S., & Keltner, D. (2000). Beyond valence: toward a model of emotion-specific influences on judgement and choice. *Cognition, and emotion*, 14(4), 473-493. doi.org/10.1080/026999300402763
- Société du nouveau littré. (s.d.). Iel. In *Le Robert*. Consulté le 10 mai 2023, sur [iel - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert](#)
- Leroy, G. (2019). Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 53-72. doi.org/10.3917/lsdle.523.0053
- Lévesque, M., & Martin, R. (2012). L'anxiété d'évaluation chez les élèves de primaire et ses conséquences. *Revue de psychologie de l'éducation*, 60(2), 181-198.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.) (2004). *Handbook of emotions* (2nd ed.). Guilford Press.
- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, (73). doi.org/10.3917/gen.073.0020
- Liu, Y., Lu Z. (2011) The Chinese High School Student's Stress in the School and Academic Achievement ». *Educational Psychology* 31(1), 27-35. doi.org/10.1080/01443410.2010.513959
- Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions—L'album*. Editions Quatre Fleuves.

- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 107–124). Academic Press.
- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Riggsbee, J., & Perez, T. (2017). The effects of a growth mindset intervention on students' motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, *85*, 1-12.
- LIP - Loi sur l'instruction publique (2015). *Loi sur l'instruction publique (LIP) 1470*. ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf
- Lupien, S. (2021, avril). *Le stress des enfants et des adolescents : Le reconnaître pour mieux le contrôler*. Communication présentée au nom de l'institut universitaire Douglas, Québec, Canada.
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Editions Va Savoir.
- Malapert, P. (1902). Enquête sur le sentiment de la colère chez les enfants. *L'année psychologique*, *9*, 1-40. www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1902_num_9_1_3425
- Manciaux, M. (1997). La résilience : mythe ou réalité ? In B. Cyrulnik (Ed.), *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp. 109-120). Editions Hommes & Perspectives.
- Marcelli, D. (2011). Approche globale du stress chez le jeune en situation de scolarité. *La revue de santé scolaire et universitaire*, *2*(8), 11-15. www.em-consulte.com/article/292955/approche-globale-du-stress-chez-le-jeune-en-situat
- Mastagli, M., Malini, D., Hainaut, J.-P., Hoyer, A. van, & Bolmont, B. (2020). Summative assessment versus formative assessment: An ecological study of physical education by analyzing state-anxiety and shot-put performance among French high school students. *Journal of Physical Education and Sport*, *20*(3), 2220-2229. doi.org/10.7752/jpes.2020.s3298
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles formes ? *Regards croisés sur l'économie*. *2*(12). doi.org/10.3917/rce.012.0218
- Miserez-Caperos, C., Gerber, P.-Y. & Schertenleib, G.-A. (2019). Parcours de scolarisation de trois élèves HP : vécus et perceptions des élèves, leurs parents et enseignants. *Revue hybride de l'éducation*, *3*(1), 75-95. doi.org/10.1522/rhe.v3i1.981
- Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: A review. *Cognition and Emotion*, *23*, 625-662. <https://doi.org/10.1080/02699930802645739>
- Morrisette, D. (2002). *Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative: enjeux pour l'enseignement*. De Boeck (Le Point sur ... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2021, décembre). *Sensibilisation à l'éthique dans la recherche*. [Présentation] Sensibilisation à l'éthique dans la recherche, Genève, Suisse.
- Muris, P., Merckelbach, H., Ollendick, T., King, N., & Bogie, N. (2003). Measuring anxiety in children: The revised child anxiety and depression scale. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(7), 959-965.
- Mury, C., & Souchal, C. (2013). La sérénité en situation d'évaluation: ses relations avec la concentration, l'estime de soi et la performance chez des élèves de l'enseignement secondaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, *63*(1), 23-31.
- Nédélec, P. (2022). « What happens here, stays here » : Origines, cristallisation et recomposition des imaginaires touristiques de Las Vegas. *Mondes du Tourisme*, *21*, 21. doi.org/10.4000/tourisme.4644

- Netter, J., & Mamede, M. (2021) « Les enfants parlent de la classe », *Revue française de pédagogie* [En ligne], (213). doi.org/10.4000/rfp.10974
- Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) (2017). Les enfants et la peur du redoublement. Repéré à www.onpe.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport_onpe_enfants_peur_redoublement.pdf
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Science direct*, 9(5), 242-249. doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010
- Ozturk, N. A., & Karatas, H. (2017). The effect of age on the perception of joy of assessments in students. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 401-408.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: theory, research, practice*. Guilford.
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. A. Calvo & S. K.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. [The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice | SpringerLink](#)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2011). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 258-268. doi.org/10.1037/a0013383
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). La peur de l'évaluation chez les enfants d'âge primaire : une étude exploratoire. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 327-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. et Maier, M. A. (2006). Objectifs de réalisation et émotions de réussite discrètes: un modèle théorique et un test prospectif. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R. & Stephens, E.J. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 238-255. doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions, and Challenges* (pp. 149–174). Elsevier.
- Perez, K. (2019). *La recompense au degré primaire : utilité ou parasite des apprentissages ?* [Mémoire de bachelor, haute école pédagogique BEJUNE]. Sonar. sonar.ch/global/documents/310189
- Perrin-Martineng, D., & Hussant-Zébian, R. (2008, 23 novembre). *La colère, le dégoût et le mépris conduisent-ils à des formes similaires de résistance du consommateur par rapport à la marque ?* [Présentation]. Colloque international consommation et résistance des consommateurs, Paris. [Microsoft Word - Perrin-Hussan Zebian.doc \(researchgate.net\)](#)
- Pharand, J., & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Picher, M. J. (2015). Impact d'un programme de gestion de la frustration et de la colère adressée à des élèves présentant un trouble du comportement : point de vue des enfants et des parents [Mémoire de maîtrise, université de Québec], uqtr. depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7791/1/031128562.pdf

- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : Sources du stress, vécu émotionnel et ajustements*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. Papyrus. papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6327/Poirel_Emanuel_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pons, F., Drouard, M., & Florian, L. (2018). Les évaluations nationales au CP et au CE1, un outil au service de l'équité scolaire?. *Note d'information*, 18(39).
- 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. doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21, 1026-1029. (PDF) [Examination stress and test anxiety \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/270211106_Examination_stress_and_test_anxiety)
- Règlement sur l'enseignement primaire [REP] (1993). *Règlement sur l'enseignement primaire C1 10.21*. silgeneve.ch/legis/data/RSG/rsg_c1_10p21.html
- Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, (94). [EVALUER POUR \(MIEUX\) FAIRE APPRENDRE \(ens-lyon.fr\)](http://ens-lyon.fr/evaluer-pour-mieux-faire-apprendre)
- Ricketts, M. L., & Guan, S. (2014). The relationship between perceived stress and physiological stress responses in Chinese parents of children with autism spectrum disorders: The moderating role of coping styles. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1117-1128.
- Rizk, N., & El Khoury, A. (2018). L'effet de l'évaluation sur les émotions des élèves de primaire. *Education et Francophonie*, 46(2), 100-116.
- Roelens, C. (2022, 17 novembre). *Le bien-être à l'école : bonne ou mauvaise préoccupation ?* [Présentation] Le bien-être à l'école : bonne ou mauvaise préoccupation ?, Genève, Suisse. [17.11.22 | Le bien-être à l'école : bonne ou mauvaise préoccupation ? - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - UNIGE](https://www.unige.ch/psychologie/le-bien-etre-a-lecole)
- Romano, H. (2016). Chapitre 6. Le stress scolaire et ses conséquences. Dans : , H. Romano, *Pour une école bientraitante: Prévenir les risques psychosociaux scolaires* (pp. 85-129). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2016.04.0085>
- Rosenblatt, J., Chaplin, T. M., Morris, M. F., & Fath, J. F. (2015). Examining the Impact of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Mental Health of Adolescents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*, 45(7), 2041-2053.
- Rotgans, J.I., Schmidt, H.G. (2017). The Role of Interest in Learning: Knowledge Acquisition at the Intersection of Situational and Individual Interest. In O'Keefe, P., Harackiewicz, J. (eds) *The Science of Interest*. Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6_4
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230-240. doi.org/10.1002/nur.1025
- Sander, D. (2021, juin). *Emotions et apprentissage à l'école*. Communication présentée au [Conseil de direction de l'enseignement primaire], Genève, Suisse.
- Sander, D., Grandjean, D. M., & Scherer, K. R. (2018). An Appraisal-Driven Componential Approach to the Emotional Brain. *Emotion Review*, 10(3), 219-231. <https://doi.org/10.1177/1754073918765653>
- Sander, D. & Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod. doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01
- Scherer K. R., Meuleman B. (2013) Human Emotion Experiences Can Be Predicted on Theoretical Grounds: Evidence from Verbal Labeling. *PLoS ONE* 8(3). [doi:10.1371/journal.pone.0058166](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058166)

- Service de la recherche en éducation [SRED] (2023). *Repères et indicateurs statistiques*. www.ge.ch/dossier/analyser-education/produire-donnees-chiffrees-piloter-prevoir/reperes-indicateurs-statistiques
- Service de la recherche en éducation [SRED] (2022). *Vivre la 1P : Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. www.ge.ch/document/27946/telecharger
- Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation. In Tyler, R., Gagné, R. and Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp.39-83). Rand McNally.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. doi.org/10.1080/08917779108248762
- Service école-médias [SEM]. (2019). *Tableau de correspondance âge-année de scolarité*. edu.ge.ch/sem/system/files/ressources/telecharger/tableau_correspondance_age-annee_scolarite_version_finale.pdf
- Sideridis, G., & Kaplanidou, E. (2014). Affective states of Greek primary school students during an examination in mathematics: The role of familiarity with the content. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 503-518.
- Smith, J., & Jones, K. (2018). L'impact de l'anxiété liée à l'évaluation sur les réactions corporelles chez les élèves de primaire. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2(1), 45-56.
- Spahr, E. (2023). *Blague humoristique des évaluations et de deux émotions (peur et joie)*. Dessin personnel.
- Stewart, J. L., McNeish, J. H., & Frye, E. K. (2018). Fear of the clock: Effects of time limits on elementary students' test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 1-13.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education : A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 325-341. doi.org/10.1080/02602930500099102
- Takahashi, Y., Ishii, K., Katsura, R., & Oi, Y. (2017). The impact of academic level on joy in test-taking situations. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(3), 327-332.
- Théodule, M.-L. (2023, avril). Les neurosciences pour briller à l'école ? *Le Temps*. https://avenue.argusdatainsights.ch/Article/AvenuePDFClip?artikelHash=f17d598b485649a19af62b807528129b_F0AA95255E3A1CD41ACEF256CB55F8E0&artikelDateid=365598565
- Tisseron, S., Chokron, C., & Moscovici, A. (2006). Les émotions des élèves de primaire face à l'évaluation : peurs et enjeux. *Bulletin de psychologie*, 59(3), 241-252.
- Van der Linden, M. & Ceschi, G. (Eds.) (2008). *Traité de Psychopathologie Cognitive : Bases théoriques (Tome 1)*. Solal.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246
- Visioli, J., Petiot, O. & Chestakova, M. (2022). Les émotions en contexte scolaire. *Administration & Éducation*, 176, 9-12. doi.org/10.3917/admed.176.0009
- Wakefield, J. C., & Horowitz, A. V. (2010). *Tristesse ou dépression? Comment la psychiatrie a médicalisé nos tristesses*. Mardaga.
- Weber, R.P. (1985). *Basic content analysis*. Sage University Paper.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). The effects of teacher encouragement on students' motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 762-770.

- Winz, K. (2022). *La mise en oeuvre d'une réforme structurelle en éducation : Le cas de neuchâtel* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archives ouvertes UNIGE. doi:[10.13097/archive-ouverte/unige:162091](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:162091)
- Xie, F., Li, X., Wang, X., & Liang, J. (2016). Fear of Failure Among Elementary School Students: The Effect of Peer Pressure in Test Evaluation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(10), 1691-1700.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de Thérapie Comportementale & Cognitive*, 18(3), 108-112. [10.1016/j.jtcc.2008.06.006](https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.06.006)
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165– 184). Academic Press.

TERME DU TRAVAIL

ANNEXES

A. Déclaration sur l'honneur



Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteure de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 28 avril 2023

Tania Spagnolo

Tania

B. Procédure CUREG



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**



COMMISSION UNIVERSITAIRE POUR UNE
RECHERCHE ETHIQUE A GENEVE (CUREG)

DECISION FORM: CUREG-MM-2022-03-46

CUREG DECISION: Certification of Ethical Compliance

- PROCEDURE APPLIED TO MASTER'S PROJECT
- FAST TRACK PROCEDURE APPLIED TO RESEARCH PROJECT
- IN-DEPTH PROCEDURE APPLIED TO RESEARCH PROJECT

1. Title of the research project	Comprendre les liens entre émotions et évaluation certificative : les voix des élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois
2. Responsible researcher(s)	Céline Girardet
3. Funding	
4. Faculty / Interfaculty center	FPSE (SSED)

Date of submission to the Commission	22.03.2022
Decision of ethical compliance	yes <input checked="" type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
Date of acceptance (sent by e-mail)	12.04.2022
Expected completion date of the project	30.06.2023
Signature of CUREG Vice-President:	 Eric Sanchez Date: 25.04.2022

This authorization is valid only until the date of completion of the project.

Any changes to the project (title, number of participants, duration of the research, etc.) must be reported to the CUREG before the completion date.

Please contact us at "commission-ethique@unige.ch".

Commission Universitaire pour une Recherche Ethique à l'Université de Genève
Rue du Général-Dufour 24
1211 Genève 4

C. Formulaire A – Recherche dans les écoles



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
 Direction générale de l'enseignement obligatoire
Service de la direction générale

Enseignement obligatoire /
 DGEO
 Service de la direction générale
 Chemin de l'Echo 5A
 1213 Onex

Madame
 Tania SPAGNOLO
 Etudiante
 20, chemin Dottrens
 1256 Troinex

N^{réf.} : ES/ pm
 Vr^{réf.} :

Onex, le 28 avril 2022

Concerne : Recherche N° 662 : **Comprendre les liens entre émotions et évaluation certificative : les voix des élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois**

Madame,

Votre demande de recherche à l'école primaire m'a été transmise par la direction du Service de la recherche en éducation et, après examen du dossier, j'ai l'avantage de vous communiquer mon accord de principe.

Je vous informe que les établissements suivants accueilleront votre recherche :

- Mme Daniela Capolarello, Directrice de l'Etablissement Tambourine / Vigne-Rouge
Tél. 022 307 91 60, adresse électronique : daniela.capolarello@edu.ge.ch
- M. Stylianos Meintassis, Directeur de l'Etablissement Onex-Parc / Belle-Cour
Tél. 022 792 49 22, adresse électronique : stylianos.meintassis@edu.ge.ch.

En conséquence, je vous laisse le soin de prendre contact avec les directions concernées pour définir avec elles les modalités de travail.

Avec mes vœux de plein succès dans votre travail, je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations les meilleures.


 Eric Stachelscheid
 Directeur général

Annexe : une demande d'autorisation signée en retour

Copies à : Mme Daniela Capolarello, Directrice de l'Etablissement Tambourine / Vigne-Rouge
 M. Stylianos Meintassis, Directeur de l'Etablissement Onex-Parc / Belle-Cour
 Mme Aurore Duteil, Directrice adjointe du SRED
 Mme Mireille Betrancourt, Doyenne à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

D. Formulaire de consentement destiné aux parents

RECHERCHE		
Comprendre les liens entre émotions et évaluation certificative : les voix des élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois.		
Responsables du projet de recherche :	Céline Girardet Maîtresse assistante Université de Genève T : +41 22 379 88 50 Celine.Girardet@unige.ch	Tania Spagnolo Étudiante en sciences de l'éducation Université de Genève T : +41 79 906 04 13 Tania.Spagnolo@etu.unige.ch

INFORMATION AUX PARENTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Dans la classe de votre enfant, je vais mener une recherche pour mon mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Cette recherche s'intéresse aux émotions des élèves face à l'évaluation en classe.

Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche est de comprendre les émotions des élèves liées à l'évaluation certificative, en partant de leurs propres ressentis, et ce pour des élèves qui ont de l'aisance à l'école comme pour des élèves qui sont plus en difficulté. L'étude visera à comparer deux contextes : une classe de 4P HarmoS, alors que les enfants n'ont pas encore de notes, et une classe de 5P HarmoS, alors que les enfants ont des notes. Un des objectifs de la recherche est donc, en analysant les discours des enfants, de comprendre comment l'introduction des notes scolaires influence les émotions (positives comme négatives) des enfants lorsqu'ils sont en situation d'évaluation certificative.

Participation de votre enfant à la recherche

La participation de votre enfant à la recherche se fera sur la base d'un seul entretien de recherche d'une durée de 20 minutes maximum, qui aura lieu entre octobre et novembre 2022. Ce dernier aura lieu pendant le temps scolaire, dans un coin de la classe, avec la collaboration de l'enseignant-e. Pendant cet entretien, je poserai des questions à votre enfant sur la perception de son aisance à l'école, sur ses émotions (colère, joie, peur, sérénité, tristesse, amour) liées à des situations d'évaluation, sur les raisons et les conséquences de ces émotions, et sur ses éventuelles stratégies de gestion des émotions négatives. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un enregistreur audio. À tout moment, votre enfant pourra me dire s'il souhaite ne pas répondre à une question ou s'il souhaite arrêter l'entretien, en pointant une des cartes qui seront posées sur la table : une carte « Passer cette question » et une carte « Arrêter ».

Participer à cette recherche n'aura aucun impact négatif sur votre enfant. Au contraire, l'entretien représentera une occasion pour elle ou lui de réfléchir sur ses émotions et de le partager avec une personne externe bienveillante et à l'écoute.

Si vous ne consentez pas à ce que votre enfant soit enregistré, ou que votre enfant refuse d'être enregistré (à tout moment), il ou elle ne participera pas à la recherche.

Vous ou votre enfant pouvez arrêter de participer à l'étude sans formuler de motifs et sans aucune conséquence pour vous ou votre enfant. Si cela est le cas, vous pourrez m'envoyer un e-mail (Tania.Spagnolo@unige.ch) et je supprimerai l'enregistrement audio de votre enfant.

Protection des données

Toutes les données seront recueillies et traitées avec une confidentialité absolue. Les enregistrements des entretiens seront numérisés et déposés sur un espace numérique (OneDrive de l'Université de Genève) partagé uniquement entre Mme Girardet (ma directrice de mémoire) et moi. Dès que ces entretiens auront été transcrits et entièrement anonymisés, les enregistrements audios seront détruits et ne resteront que les transcriptions anonymes. À partir de ce moment (février 2023), il ne sera plus possible de détruire les données concernant votre enfant.

Restitution des résultats de la recherche

Un prospectus avec les principaux résultats de l'étude pourra être transmis par les enseignant-es à toutes les élèves des classes ayant participé à la recherche, ainsi qu'à leurs parents. Cela se fera dans le courant du mois de juin 2023. Un retour oral aux enfants dans la classe pourra aussi être envisagé.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon enfant, [prénom/nom de l'enfant] _____ participe à la recherche « Comprendre les liens entre émotions et évaluation certificative : les voix des élèves de 4P et 5P dans les classes du primaire genevois » et j'autorise :

• Que mon enfant participe à un bref entretien sur ses émotions face à l'évaluation en classe	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• Que l'entretien avec mon enfant soit enregistré sur support audio	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• L'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur l'identité de mon enfant	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
• L'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel), étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur l'identité de mon enfant	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON

J'ai choisi volontairement d'autoriser mon enfant à participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait qu'il ou elle pourra se retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données le ou la concernant tant que les enregistrements ne sont pas détruits (jusqu'à février 2023).

Ce consentement ne décharge pas les organisatrices de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

.....

Signature

.....

Date

.....

Engagement de la chercheuse

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données aux participant·es décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participant·es humain·es, en application du Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et des Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que les parents de chaque participant·e à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

E. Formulaire de consentement destiné aux élèves de 4P-5P

Recherche sur les émotions et l'évaluation à l'école

Ma recherche porte sur les émotions liées aux évaluations à l'école. Pour cela, j'aimerais t'interviewer par rapport à tes émotions lorsque tu as une évaluation dans ta classe.

Comment se passera l'interview si tu acceptes ?

Pendant la leçon, je me mettrai dans un coin de la classe. Tu pourras alors venir vers moi pour avoir une conversation. Je te demanderai comment tu débouilles à l'école, qu'est-ce que c'est pour toi une situation d'évaluation, quelles émotions tu ressens lorsque tu as une évaluation, et on essaiera ensemble de comprendre pourquoi tu te sens comme cela et qu'est-ce que ça produit chez toi.



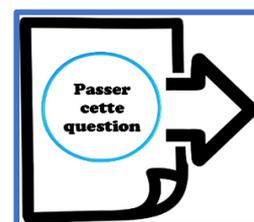
L'interview durera 20 minutes, et il n'aura lieu qu'une seule fois.



Pendant l'interview, nos voix seront enregistrées à l'aide d'un enregistreur audio qui sera posé entre nous. Tu pourras à tout moment me dire si tu souhaites arrêter l'enregistrement, et si tu souhaites arrêter l'interview. Tu n'es pas obligé(e) de répondre à mes questions.

Sur la table, deux cartes seront posées : une carte « Passer cette question » et une carte « arrêter ».

Si tu ne veux pas répondre à une question, tu peux me montrer la carte « Passer cette question ».



Si tu veux arrêter l'interview, tu peux me montrer la carte « Arrêter ».

Es-tu d'accord de participer à cet interview avec moi et d'être enregistré ?

Entoure ta réponse



Oui



Non

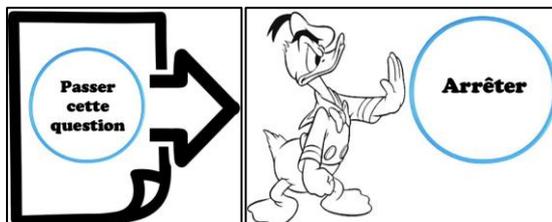
Ton prénom : Ton surnom pour la recherche :

Tania Spagnolo, étudiante en sciences de l'éducation
Université de Genève / T : +41 79 906 04 13 / Tania.Spagnolo@etu.unige.ch

F. Guide d'entretien destiné aux élèves

Présentation au collectif classe

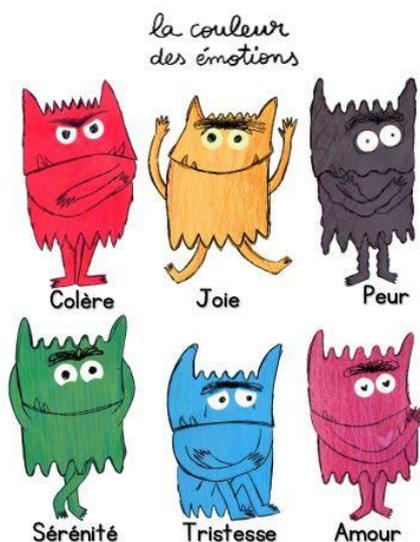
- A) Me présenter : prénom, nom, raison de ma venue dans leur classe (évaluation et émotions)
- B) Leurs droits : possibilité de ne pas répondre à certaines questions et/ou d'interrompre l'entretien en pointant les cartes, présentes lors de l'entretien (passer cette question ou arrêter).



- C) Leur demander de choisir un autre prénom que le leur pour ma recherche.

Entretien de 20 minutes maximum dans un coin de la classe avec un élève à la fois

- 1) Quel est le surnom que tu as choisi pour participer à la recherche ?
- 2) Comment tu te débrouilles à l'école ?
- 3) Est-ce que tu peux me raconter une situation d'évaluation que tu as vécue récemment ?
- 4) Passer en revue les six émotions présentes sur l'image ci-dessous²⁹ (nommer, expliciter, expliquer, exemples).



4.1 Dans la situation que tu viens de me raconter, est-ce que tu as déjà ressenti cette émotion / ça ?

4.2 Comment tu sais que tu as ressenti ça ? Relance possible : Par exemple, est-ce que tu avais mal au ventre / pleurais ?

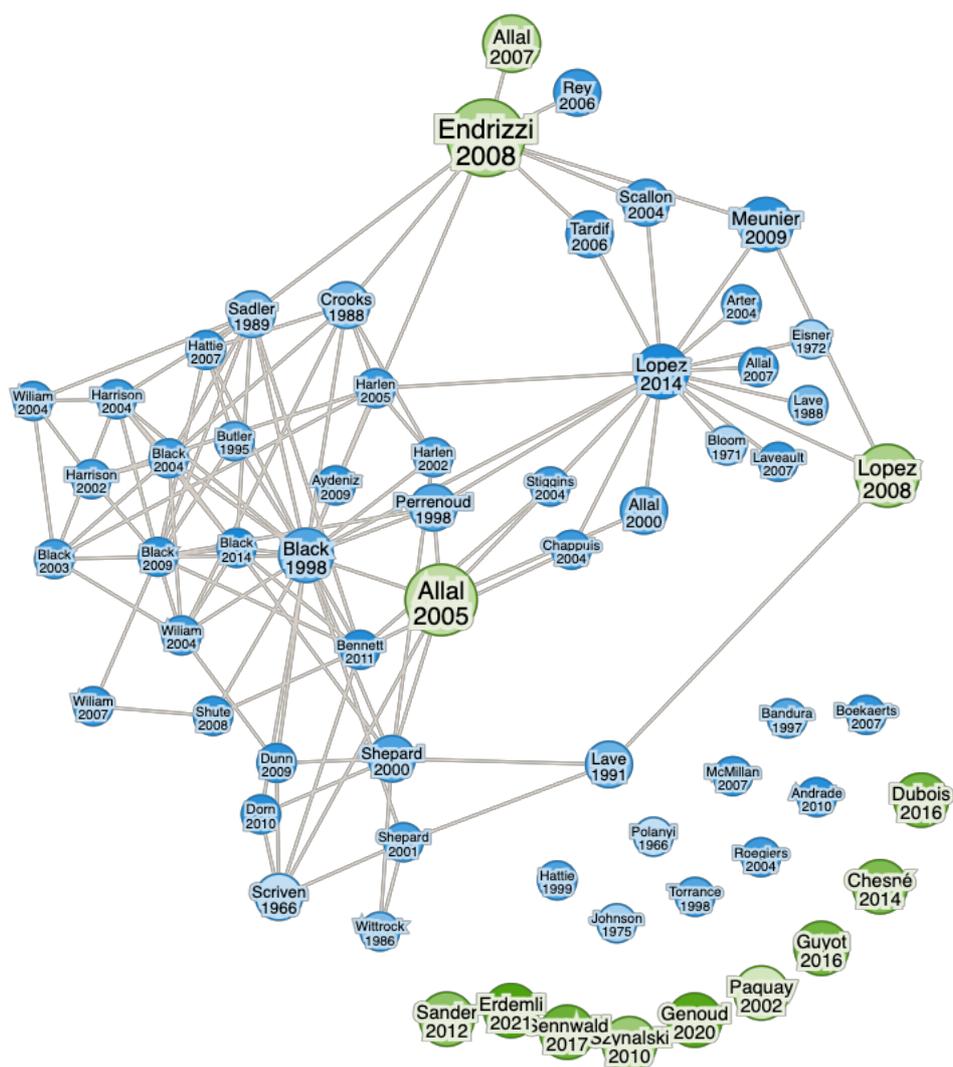
4.3 Arrives-tu à me dire pourquoi tu as ressenti ça ?

4.4 Qu'est-ce que tu as fait pour te sentir mieux quand tu as ressenti ça ? (seulement pour les émotions négatives)

- 5) Tu peux me raconter ce que c'est l'évaluation pour toi ? Est-ce que tu peux me montrer le monstre des émotions qui te ressemble le plus pendant une évaluation ?
Relance possible : Est-ce que tu as déjà été comme le monstre de ... ? Imagine-toi que tu dois expliquer ce qu'est une évaluation à un élève de 1P.
- 6) Tu peux me raconter ce que c'est la peur/stress/trac pour toi ?
Relance possible : Imagine-toi que tu dois expliquer ce qu'est une évaluation à un élève de 1P.

²⁹ Les images sont tirées du livre éducatif : Llenas, A. (2014). La couleur des émotions. Éditions Quatre Fleuves.

G. Cartographie des recherches – Logiciel Research Rabbit



H. Grille de codage détaillée (avant NVivo)

QR	Codes	N (sur 34)	Exemple
1	Joie	32	
2	POURQUOI	32	
2	Facilité	8	Oui (pause de 1 seconde) quand c'est des (pause de 1 seconde) bien j'suis c'était facile: j'suis pas eu de peine (Moon)
2	Attrait pour matière	7	Quand on faisait les maths oui j'aime bien (Puck)
2	Apprendre	7	Ouai: d'apprendre (Rex)
2	Nouveauté	7	Bah c'est que j'ai que j'étais j'avais un peu envie: vu c'était nouveau (Gloria)
2	Justesse/aucune faute	6	Bah au début j'avais peur mais quand j'ai eu la correction c'était tout juste donc contente (Moon)
2	Faire évaluation	5	Parce que j'aime bien faire les évaluations (Léon)
2	Réussir	5	Euh: mh (pause de 1 seconde) calme et content parce que j'veux réussir mais : j'sais pas ptêtre c'est juste dans ma tête donc je me calme (Renzo)
2	Difficulté/plus compliqué	5	Bah: (pause de 1 seconde) de la joie parce que euh beaucoup beaucoup d'joie parce que c'était quelque chose de plus difficile que d'habitude parce qu'on m'laisserait dix minutes pour le faire alors euh: j'ai ressenti d'la joie parce que c'était très: euh parce que ça m'mettait plus de stress que: que: les autres travaux d'maths alors j'ai adoré j'ai adoré être stressé parce par par l'exercice euh: et du coup bah euh voilà (Gogo)
2	Révision	4	Bah en fait parce que: (O inspire profondément) j'aime bien et: ma mam mes parents ils m'avaient déjà posé ces questions (Orque)
2	Amusement	3	Bah c'est parce que (pause de 2 secondes) c'est drôle le travail (Mario)
2	Fini	2	Bah: là j'suis: joie (Mario)
2	Connaitre son niveau	2	Oui un peu faut dire que quand y'a des des évaluations c'est toujours un peu comme ça on est excité d'les faire pour savoir après notre niveau ou comme ça (Elé)
2	Joie des parents	2	Puis euh j'ai été content qu'elle soit contente de moi (Tomate)
2	Passer à l'année d'après	2	Parce que: après j'peux aller en 4P euh: en 5P et: euh mh: ça fait encore j'sais pas trop mais un peu (pause de 3 secondes) (Renzo)
2	Faire l'exercice	1	Un moment j'ai de la joie faire un exercice que j'adore après des fois un exercice qui est plus dur ça change des fois (Puck)
2	Soutien des parents	1	Ouai ils vont non ils vont dire euh c'est pas grave essaye de faire mieux la prochaine fois pour me motiver (Mario)
2	Progression	1	Quand: en fait euh: quand on m'avait dit que j'avais fait des progrès: (pause de 2 secondes) (Rex)
2	Travailler	1	La joie/ parce que je: j'aime bien travailler et pis j'adore aller à l'école et pis j'aime bien voir des évaluations et maintenant j'me réjouis beaucoup d'faire les notes cette année (Tomate)
2	Refaire	1	Ouai refaire euh et: apprendre (Air)
2	Aime lire les consignes	1	Et que c'est bien de lire les consignes et bah et c'est tout (Messi)
2	Stress du temps	1	Bah: (pause de 1 seconde) de la joie parce que euh beaucoup beaucoup d'joie parce que c'était quelque chose de plus difficile que d'habitude parce qu'on m'laisserait dix minutes pour le faire alors euh: j'ai ressenti d'la joie parce que c'était très: euh parce que ça m'mettait plus de stress que: que: les autres travaux d'maths alors j'ai adoré j'ai adoré être stressé parce par par l'exercice euh: et du coup bah euh voilà (Gogo)
3	TEMPORALITE	11	
3	Après l'évaluation	5	A la +fin+ de l'éval (Emi)
3	Réception de résultats	5	Bah au début j'avais peur mais quand j'ai eu la correction c'était tout juste donc contente (Moon)
3	Avant l'évaluation	2	Souvent avant quand j'apprends les choses (Renzo)
4	CONSEQUENCES	14	
4	Sourire	6	Parce que j'avais sourire (Emi)
4	Rigoler	2	Et genre j'rigolais (Leroy)
4	Grands yeux	1	Bah: euh: bah par exemple (pause de 2 secondes) j'suis j'suis content j'suis content d'avoir réussi comme ça avec les yeux (H ouvre grands les yeux et sourit de pleines dents) (Héros)
4	Paillettes dans les yeux	1	Euh ouai j'avais les yeux en paillettes parce que j'étais trop excitée sinon à la fin aussi parce que j'avais peur parce qu'en fait il nous avait donné une fourre pour qu'on montre aux parents: j'avais peur que mes parents ils disent euh nan mais maintenant t'es punie t'as mal fait ton travail alors qu'on savait s'était entraînés toute tous les soirs avant l'épreuve et moi j'croisais qu'ils allaient faire ça mais en fait j'me suis complètement loupée parce qu'ils ils m'saisaient vraiment pas ça ils disaient plutôt c'est pas grave si t'as raté (Maxo)
4	Battement du cœur	1	Bah/ mon coeur il commençait à battre (Luffy)
4	Cœur gros	1	Bah j'ai: s: oui j'ai fait un sourire je pense et euh: vraiment dans mon coeur on m'a il était gros comme ça j'étais j'ai senti un peu d'la joie (Elé)
4	Claquement de doigts	1	Joie c'est claquer les doigts (V sourit et claque des doigts) (rires) (Vénom)
4	Autonomie du cerveau	1	Je: c'est plus en fait parce que j'aimais cette feuille d'évaluation en fait c'est juste mon cerveau qui marche tout seul (Orque)
4	Excitation	1	(V prend une profonde inspiration) oui j'étais un peu excité (Vénom)
4	Légereté	1	Euh: léger mais après finir (Messi)
4	Envie de danser	1	Surtout envie de +danser+ (Rex)
4	Envie de courir	1	Ben j'ai un ptit peu envie de rigoler de de courir partout (Tsunami)
4	Envie de se dépasser	1	De m'dépasser (Ronaldo)
4	Tout okay	1	Euh (pause de 1 seconde) ça va comme si tout était okay (Renzo)

5	Non spécifié – émotion négative			
1	Colère		12	
2		POURQUOI	12	
2		Erreur	3	Nan pas dans maths: ça français quand j'aurai habitué un peu (P point le monstre de la sérénité) celui-là maths joie et colère un peu bah quand des fois je fais pas tout juste (Puck)
2		Corriger/refaire	3	Dans une évaluation bon: à chaque fois elle me dit de me remettre quand y'a quelque chose et c'est faux et je dois à chaque fois faire ce qu'on me dit (Puck)
2		Dérangement	3	Mh mh ça m'dérangeait (Leroy)
2		Difficulté	2	Euh: quand c'est facile euh j'aime bien mais alors quand c'est: difficile là je suis un peu fâché (C pointe le monstre de la colère) (Léon)
2		Bruit	2	Oui qu'ait du bruit dans la classe (Loup)
2		Faire l'épreuve	1	Parce que j'avais pas envie d'les faire cette année mais même si j'savais pas quand j'les ferais mais de toute façon toute les années j'aurais pas aimé mais il fa il fallait quand même le faire parce que sinon et j'avais quand même un p'tit bout d'colère qui s'entraînait mais après: quand j'ai commencé à les faire et tout quand ça s'est rapproché de plus en plus ça a été (Hugo)
2		Exercice	1	Ouai j'sais pas quel exercice ça sera donc ptêtre que ça sera un nul donc je serais peu triste et un peu colère: (Mario)
2		Bien faire	1	C'était la maman et aussi l'évaluation parce que moi j'voulais la faire bien et après j'étais en colère (Maxo)
2		Facilité	1	Bah euh: j'ressens de la colère parce que c'est triste j'aime pas quand c'est trop simple (Ronaldo)
2		Oubli	1	La colère à cause d'oublier/ (Donnarouma)
2		Temps restreint	1	Le prof regarde là tu: tu mets le temps (Léon)
2		Surveillance	1	Le prof regarde là tu: tu mets le temps (Léon)
2		Echec	1	Ouai quand j'arrive chez moi avec le commentaire de j'ai pas réussi j'm'énerve (Mario)
3		TEMPORALITE	2	
3		Pendant l'évaluation	1	Mh: (pause de 1 seconde) nan: sauf dans une p'tite où genre ça c'était pas d'la colère par l'évaluation mais c'est juste mon copain (rires) il était il m'recopiait dans tout du coup: (Leroy)
3		Après l'évaluation	1	Ouai quand j'arrive chez moi avec le commentaire de j'ai pas réussi j'm'énerve (Mario)
4		CONSEQUENCES	4	
4		Mal de tête	1	Euh j'ai mal à la tête (Loup)
4		Tête qui fume	1	Bah: je suis en colère avec un exercice j'ai la tête qui fume du coup je fais un autre et après on reviendra sur celui-là sinon je perds le temps de l'épreuve (Puck)
4		Chaud	1	Ouai j'ai chaud et je veux bouger pour faire sortir ce monstre donc je le fais et ça aide (Mario)
4		Envie de bouger	1	Euh: bah: le truc des deux c'est je veux bouger mais être sous une couverture en même temps (Mario)
4		Envie de crier	1	Et: des fois j'ai envie d'crier pour aller dire d'arrêter de faire du bruit (Loup)
5		STRATEGIES	3	
5		Passer l'exercice	2	Bah: je suis en colère avec un exercice j'ai la tête qui fume du coup je fais un autre et après on reviendra sur celui-là sinon je perds le temps de l'épreuve (Puck)
5		Demander explication	1	Bah: euh j'passe l'exercice sinon j'suis en colère et à la fin j'continue et quand j'commence à avoir une idée je mets et après j'ai la note qui m'dit qu'c'est faux j'demande au prof ouai lui il m'dit il m'explique et tout (Ronaldo)
5		Bouger	1	Ouai j'ai chaud et je veux bouger pour faire sortir ce monstre donc je le fais et ça aide (Mario)
1	Tristesse		8	
2		POURQUOI	8	
2		Faute	3	Euh bah: j'me dis c'est cool parce qu'on grandit mais en même temps si j'ai des fautes j'suis un peu triste (Mario)
2		Se rater	3	Et euh bah pour euh les maths j'me suis un peu raté et j'étais un peu triste et pour le français ben j'ai bien aimé j'me suis amusée parce que c'était cool et j'étais contente joyeuse parce que j'avais +réussi+ mais les maths ben j'me suis mes parents euh: ben ils ils étaient un peu euh: pas en colère mais fa euhm: j'sais pas comment dire mais ils: (Maxo)
2		S'améliorer	2	Mh (pause de 2 secondes) des fois des f quand je me dis: qu'on pourrait faire mieux peut-être un peu (rires) (Puck)
2		Omniprésence du sujet	1	Bah: mh en fait c'est que j'savais quand j'ai: on a commencé à parler d'ça très tôt et en fait la tristesse et en fait y'a tout d'suite ça qui m'a mis dans: dans un état d'tristesse c'est que: bah en fait on en parlait trop souvent pour moi ça me stressait et ça me mettait beaucoup de tristesse ou et euh: du coup ça m'a gardé ça m'a un peu hanté comme on dit tous les les mois qui suivaient (Hugo)
2		Rester avec sa famille	1	Oui/ mh parce que: euh: ben: j'étais une fois on a commencé tout d'suite alors que c'était l'matin j'étais un peu fatiguée: j'étais pas euh: toute réveillée alors j'étais triste parce que j'voulais pas que mon papa il parte parce que j'voulais pas euh ben j'voulais restée un peu avec ma famille encore un p'tit peu plutôt que tout d'suite se réveiller à 7 heure du matin pour l'évaluation (Maxo)
2		Exercice	1	Ouai j'sais pas quel exercice ça sera donc ptêtre que ça sera un nul donc je serais peu triste et un peu colère: (Mario)

2		Etre mauvais	1	Oui: c'tait dans les mh: dans le bulletin scolaire (pause de 1 seconde) j'étais un peu triste parce que: si j'avais un bon bulletin j'avais le droit à aller: voir un cinéma mais en fait j'ai té mauvais donc euh j'étais un peu triste (Rex)
2		Oubli	1	Euh ben: quand j'ai tout oublié j'étais à moitié contente à moitié triste euh: j'étais comme j'avais tout oublié ben (pause de 1 seconde) ben je savais pas quoi faire je savais pas alors j'ai mis tout j'ai mis j'ai pas mis tout au bol/ mais j'ai j'ai: j'ai repensé un ptit peu sans repenser à toutes les réponses à que j'avais pensé avant et j'ai juste pris les réponses que: (pause de 1 seconde) que j'ai que j'ai j'sais pas comment dire que j'ai que j'ai vu comme ça qui sont arrivées comme ça (Maxo)
2		Facilité	1	Bah euh: j'ressens de la colère parce que c'est triste j'aime pas quand c'est trop simple (Ronaldo)
2		Déception de ses parents	1	Ben: pas fâché mais triste de moi parce que j'avais pas bien fait et parce que: j'suis on: savait on s'était entraînés beaucoup pour les épreuves cantonales quand j'étais chez moi mais après bah ils m'ont pardonné: et bah j'étais contente quand même (Maxo)
2		Entraînement	1	Ben: pas fâché mais triste de moi parce que j'avais pas bien fait et parce que: j'suis on: savait on s'était entraînés beaucoup pour les épreuves cantonales quand j'étais chez moi mais après bah ils m'ont pardonné: et bah j'étais contente quand même (Maxo)
3		TEMPORALITE	3	
3		Semaines avant épreuve	1	Ouai voilà j'l'a j'avais déjà genre euh deux smaines quatre smaines avant en fait ça ça peut traîner au moins trois mois mais après elle va pas te ressortir c'est quand tu vas finir ça tu vas voir qu'est-ce que t'as fait que elle va partir quoi (Hugo)
3		Avant l'évaluation	1	Oui/ mh parce que: euh: ben: j'étais une fois on a commencé tout d'suite alors que c'était l'matin j'étais un peu fatiguée: j'étais pas euh: toute réveillée alors j'étais triste parce que j'voulais pas que mon papa il parte parce que j'voulais pas euh ben j'voulais restée un peu avec ma famille encore un ptit peu plutôt que tout d'suite se réveiller à 7 heure du matin pour l'évaluation (Maxo)
3		Réception des bulletins	1	Oui: c'tait dans les mh: dans le bulletin scolaire (pause de 1 seconde) j'étais un peu triste parce que: si j'avais un bon bulletin j'avais le droit à aller: voir un cinéma mais en fait j'ai té mauvais donc euh j'étais un peu triste (Rex)
4		CONSEQUENCES	5	
4		Etre hanté	1	Bah: mh en fait c'est que j'savais quand j'ai: on a commencé à parler d'ça très tôt et en fait la tristesse et en fait y'a tout d'suite ça qui m'a mis dans: dans un état d'tristesse c'est que: bah en fait on en parlait trop souvent pour moi ça me stressait et ça me mettait beaucoup de tristesse ou et euh: du coup ça m'a gardé ça m'a un peu hanté comme on dit tous les les mois qui suivaient (Hugo)
4		Repenser	1	Euh ben: quand j'ai tout oublié j'étais à moitié contente à moitié triste euh: j'étais comme j'avais tout oublié ben (pause de 1 seconde) ben je savais pas quoi faire je savais pas alors j'ai mis tout j'ai mis j'ai mis tout au bol/ en j'ai j'ai: j'ai repensé un ptit peu sans
				repenser à toutes les réponses à que j'avais pensé avant et j'ai juste pris les réponses que: (pause de 1 seconde) que j'ai que j'ai j'sais pas comment dire que j'ai que j'ai vu comme ça qui sont arrivées comme ça (Maxo)
4		Révision inutile	1	Parce que euh dans mon corps il disait on a révisé pour rien et tout (Vnisiucy)
4		Répondre au bol	1	Euh ben: quand j'ai tout oublié j'étais à moitié contente à moitié triste euh: j'étais comme j'avais tout oublié ben (pause de 1 seconde) ben je savais pas quoi faire je savais pas alors j'ai mis tout j'ai mis j'ai mis tout au bol/ en j'ai j'ai: j'ai repensé un ptit peu sans repenser à toutes les réponses à que j'avais pensé avant et j'ai juste pris les réponses que: (pause de 1 seconde) que j'ai que j'ai j'sais pas comment dire que j'ai que j'ai vu comme ça qui sont arrivées comme ça (Maxo)
4		Etre sous couverture	1	Euh: bah: le truc des deux c'est je veux bouger mais être sous une couverture en même temps (Mario)
4		Etre comme la pluie	1	Ohm: j'étais comme la pluie c'était qu'après je me suis rattrapé et j'étais content puisque j'avais pu aller voir au cinéma (Rex)
5		STRATEGIES	3	
5		Distraction sociale	2	Up bah j'ai pensé à d'autres choses: et: j'ai pensé à d'autres choses (Mat)
5		Auto-motivation	2	Ouai bah: je me dis c'est pas grave la prochaine fois je ferai mieux (Mario)
5		Récompense	1	Oui/ après quand on a fini et qu'on travaille bien bah y'avait une petite boîte à surprises où on pouvait prendre des ptits cadeaux et ben: ça j'aimais bien quand on avait fini et ça ça me ça me remontait le moral quand j'étais triste! (Maxo)
5		Jouer au foot	1	Bah j'ai les aussi joué au foot (Mat)
1	Sérénité		28	
2		POURQUOI	28	
2		Facilité	8	Mh: parce que j'suis quand même +fort+ aux évaluations: (pause de 2 secondes) et: moi au en début de 3P j'avais fait des évaluations c'était un peu presque tout faux parce que j'savais pas lire fallait lire (pause de 1 seconde) donc c'était difficile du coup c'est pour ça qu'j'avais un peu la p peur (Héros)
2		Silence	7	Bah: j'me: dis que en évaluation quand y'a du silence bah quand y'a du silence ça me rend plus calme (Emi)
2		Révision	6	Oui à la maison à la maison maman elle me faisait des feuilles de maths pour m'entraîner et tout donc j'étais calme en vrai (Ronaldo)
2		Attrait pour la matière	4	Quand c'est les maths c'est c'est ça (M pointe la sérénité) (Moon)
2		Amusement	2	Vu que: (pause de 1 seconde) c'était un: peu cool (Air)
2		Absence de peur	2	Ouai ça va y'a: ouai c'est pas mon truc préféré mais: j'ai pas peur (Puck)
2		Assurance de finir	2	J'étais serein parce que: mh j'ai j'étais calme parce que je savais que j'avais dix minutes pour le faire du coup je savais en fait j'étais en même temps stressé en même temps serein parce que j'savais que j'allais réussir à à le faire en beaucoup moins de dix

				minutes mais euh: aussi euh je: mais: en même temps j'étais stressé parce que y'avait ptêtre un exercice que j'comprendrai pas ou comme ça (Gogo)
2		Assurance de réussir	2	Euh: j'ai été serein parce que j'savais qu'j'allais réussir mais je sais qu'j'allais pas avoir tous les points (Vnisucjy)
2		Difficulté	1	Avec des valuations des trucs durs (Messi)
2		Apprendre	1	Bah: parce que: j'avais d'la sérénité en même temps d'la joie parce que c'était facile de faire les épreuves cantonales et en même temps j'ai beaucoup appris/ (Luffy)
2		Compréhension	1	Bah encore au début j'tressais un peu parce que j'savais pas comment ça s'passait mais après quand j'ai +vraiment+ compris l'truc bah c: c'était tranquille quoi (Hugo)
2		Tranquillité	1	Ça m'déconcentrait: pas mal mais cette fois il (l'ami qui lui pose des questions normalement) m'laissait tranquille (Orque)
2		Pas grondé	1	Bah quand c'était fini les évaluations j'commençais à avoir d'la (pause de 1 seconde) j'commençais à avoir peur parce pour voir si c'était faux parce qu'à chaque fois faut aller à nos parents et: des fois ils m'grondent parce que c'est un peu faux tout: et après c'est c'est juste et ils me grondent pas ils sont contents (T montre le monstre de la joie) (Héros)
2		Expérience classe mixte	1	Ouai: pour les épreuves cantonales franchement de depuis la de la l'année dernière quand tous les 4P j'étais dans une classe mixte et quand les 4P sont arrivés à la fin des épreuves/ ils ont dit oh c'était facile et là j'étais: ça va bien XX pff ça va bien se passer nickel (Rex)
3		TEMPORALITE	9	
3		Pendant l'évaluation	3	Euh c'est qu'en fait on avait écouté l'interview et il suffisait d'écouter un maximum et voilà (Leroy)
3		Après l'évaluation	2	Oui ça m'est arrivé quand on était avec ma copine après l'évaluation et +vraiment+ euh j'étais euh toute calme parce que c'était facile c'était cool j'étais avec ma meilleure copine et après toute: la tristesse est partie et j'étais toute tranquille (Maxo)
3		Réception des résultats	2	Nan parce que j'avais une des meilleures notes de la classe et je savais que j'allais avoir une des meilleures notes de la classe alors (Gogo)
3		Juste avant	1	Juste avant elle (la maîtresse) l'a rondé et j'tais léger (Orque)
4		CONSEQUENCES	9	
4		Concentration	6	Mh me concentrer (E hoche de la tête) (Emi)
4		Respiration profonde	2	Oui je respirais profondément (Air)
4		Vide	2	Ouai j'ressentais rien vide (Rex)
4		Terminer plus tôt	1	Mh/ c'était j'ai fini très vite pace que j'étais concentrée (pause de 2 secondes) -après j'sais pas trop- (Tsunami)
4		Travailler	1	Pis j'travailais (Air)
3		Légèreté	1	Juste avant elle (la maîtresse) l'a rondé et j'tais léger (Orque)
4		Bras posés	1	Euh il était bien comme ça (A illustre son ressenti en posant ses bras sur la table) (Air)
5	Non spécifié – émotion négative			
1	Peur, stress, trac		31	
2		POURQUOI	31	
2		Se tromper	17	C'était: que j'aie pas juste (Moon)
2		Nouveauté	10	C'était bah: c'était nouveau/ mais c'était bien ça s'est bien passé (Moon)
2		Doubler	8	Parce que j'ai pas j'y vais pas en 5P (Renzo)
2		Matière	7	Le <u>grammaire</u> là on fait pas encore et quand on commencera une évaluation sur le grammaire je serai oh okay: (rires) (Puck)
2		Se faire gronder ens/par.	6	Bah parce qu'après tu dis tu devras refaire: après tu peut-être tu vas <u>l'faire gronder/</u> (Mario)
2		Manque de temps	6	Mh mh pas beaucoup et m'arrache la feuille) (Labelle)
2		Incompréhension	4	Mais parfois qu'j'ai pas très bien compris c'est mh j'ai j'ai essayé j'essaye de faire à ma manière de lire les consignes je fais corriger (pause de 1 seconde) et après j'ai un peu peur pis si y'a un peu de queue j'essaye de regarder si c'est bien (Moon)
2		Difficulté	4	Bah ça m'fait pas peur mais c'est la matière où j'suis l'moins fort (Héros)
2		Oubli	3	Euh: oui un peu pour euh: quand j'écris et: comme par mgie euhm: euh dis les trucs après c'est bah ça: me -s'efface- (Renzo)
2		Refaire	3	Bah parce qu'après tu dis tu devras refaire: après tu peut-être tu vas <u>l'faire gronder/</u> (Mario)
2		Omniprésence du sujet	2	Oui c'est que au début quand j'ai pas très bien compris le con le concept bah en fait ils me ils parlaient tout l'temps d'ça en fait et c'est vrai qu'ça m'a encore plus stressé (Hugo)
2		Incertitude	2	En fait j'ai rendu et j'étais un peu est-ce que j'vais réussir et après quand j'les ai réu réussi c'était un peu euh un soulagement pour moi (Elé)
2		Réception notes	2	Euh aussi peur de recevoir la note (Gloria)
2		Punition	2	Euh: sans faire exprès recopier et être -punie- (Labelle)
2		Moqueries	2	Et tous les gens se moquent de moi et moi j'aime pas du tout ça (Loup)
2		Mauvaises impressions	1	Mh mh mais en fait j'étais un euh nos maîtresses euh: en fait j'avais une fille dans ma classe qui était mais +super+ méchante avec toute la classe toute la classe la détestait et ben en fait euh elle nous la mère elle nous stressait pour les épreuves cantonales et et ça sa fille ben: elle est elle était trop méchante parce qu'elle donnait sa: euh elle elle disait à sa mère de nous de nous stresser pour les épreuves cantonales elle nous disait les épreuves cantonales c'est super de compliqué et tout et elle nous stressait et ben et après ben le vrai jour et ben on s'est avec ma copine bah on a tout oublié de c'qu'on avait appris ensemble et euh: parce que sa mère elle nous elle nous faisait des mauvaises: impressions (Maxo)
2		Réjouissement	1	Bah c'est parce que j'me réjouissais beaucoup en fait (Tomate)

2		Performance	1	Parce qu'il fait aïe essaye de battre mon rcord: (Luffy)
2		Pas bien faire	1	Pis la peur c'est quand j'ai peur de faire euh des fautes et de: pas bien lire (Emi)
2		Pas faire mieux	1	Bah: (pause de 2 secondes) j'ai peur parfois de pas faire mieux en français parce que (pause de 6 secondes) ouai (Puck)
2		Manquer une information	1	Oui j'ai peur d'aller aux toilettes euh : parce que parce que je vais pas entendre ce qu'elle dit comme consigne et je vais mal faire les tests (regarde vers le bas) (Moon)
2		Perdre l'habitude	1	Maths parce que: je suis forte en maths mh français j'arrive mais (pause de 3 secondes) parce que: (pause de 2 secondes) fin j'frai le français: et j'ai (pause de 2 secondes) j'ai un peu perdu l'habitude d'en faire (Puck)
2		Déconcentré par autrui	1	Des fois oui parce que vu parce quand: des gens ils m'déconcentrent après dès que ça m'déconcentrent des fois bah après j'ai pas beaucoup d'temps pour finir (Orque)
2		Coups	1	Ils peuvent ils peuvent m'taper parce qu'ils m'tappent tous les jours quand j'fais une bêtise (Loup)
3		TEMPORALITE	20	
3		Réception des résultats	9	Bah au début j'avais peur mais quand j'ai eu la correction c'était tout juste (Moon)
3		Pendant évaluation	6	Bah: déjà c'est surtout pendant et je perds ma confiance d'un (claque des doigts) (Loup)
3		Soir avant l'évaluation	5	Quand je dors j'ai un peu peur genre euh euh: euh: faire des fautes (Renzo)
3		Avant l'épreuve	3	Euh: avant de commencer (Léon)
3		Au début de l'année	1	Ben; j'stresse parfois au début d'année et des fois quand tout l'monde me parle des évaluations je stresse un peu pour les évaluations et tout mais après nan après j'ai pas peur (Ronaldo)
3		A l'approche épreuves	1	Bah oui c'est parce qu'on avait jamais fait ça: euh auparavant et euh: bah on avait j'en fsais du coup et euh elle était pas fr au début d'année on était pas forcément préparés à ça on sa j'crois qu'on savait même pas qu'y avait les épreuves ptêtre un tout ptit bout mais on savait pas qu'y en avait autant au début d'année j'étais tranquille mais après quand ça s'approchait c'est de moins et quelque chose oh c'est déjà dans deux mois et on y'a des moments y'a quand il restait deux smaines j'étais stressé quoi (Hugo)
3		Première fois	1	Quand c'est ça devient compliqué quand c'est la première fois que j'ai fait (Moon)
4		CONSEQUENCES	28	
4		Mal / boule au ventre	7 / 2 = 9	Quaij des j'ai mal au ventre avec le +stress+ (Labelle)
4		Perte de confiance	3	Quaij des j'ai mal au ventre avec le +stress+ (Labelle)
4		Oublier	3	Euh (pause de 2 secondes) j'commence à plus bien réfléchir euh: j'arrive plus trop à réfléchir euh c'est pour ça qu's j'me perds j'me souviens plus comment faut et c'qui faut faire quand je et dis bah je sais pas c'que c'que ça veut dire parce que j'arrive plus trop à m'concentrer (Héros)
4		Peine à s'endormir	2	Bah moi qu'j'ai du mal à m'endormir en fait déjà au début j'ai d'la peine et quand j'ai peur j'ai encore plus de peine quand c'est des trucs stressants le lendemain (Gloria)
4		Respirer	2	Bah quand j'suis en géographie j'fais (H expire) j'expire parce que ça m'déplaît tellement que (rires) j'dois respirer euh: au moins 10 fois pour que après j'peux j'peux faire et sinon j'sais pas comment j'ferai j'srai stressé (Héros)
4		Difficulté pour réfléchir	2	Euh (pause de 2 secondes) j'commence à plus bien réfléchir euh: j'arrive plus trop à réfléchir euh c'est pour ça qu's j'me perds j'me souviens plus comment faut et c'qui faut faire quand je et dis bah je sais pas c'que c'que ça veut dire parce que j'arrive plus trop à m'concentrer (Héros)
4		Cœur qui bat à 100	2	Mon coeur il bat à 100 (Héros)
4		Mains moites	2	Nan mais moites (Eloïse)
4		Tremblements jambes	2	Nan j'avais que les jambes qui tremblaient (Léon)
4		Paralysie	2	Bah rien bah rien que penser à ça bah ça me paralysait (Mbapé)
4		Tension	1	Bah: j'pense que c'est parce que j'stressais du coup je: un ptit peu tendue mais si j'dis pas trop qu'c'est d'la colère parce que c'était un ptit peu moyen j'étais pas très très contente mais voilà (Emma)
4		Cauchemars	1	J'avais un peu le coeur serré j'me disais tout l'temps est-ce que j'vais réussir est-ce que j'vais réussir et après dans des rêves ou comme ça j'avais toujours des des sortes de cauchemars parce que j'avais vraiment peur ou comme ça (Elé)
4		Poids	1	C'était un poids\ (Maxo)
4		Transpiration	1	Bah j'étais un peu en train d'transpirer mais sinon nan (Gogo)
4		Langue sortie	1	Euh moi j'ai moi quand j'suis très stressée j'ai la langue qui sort d'ma bouche (Kara)
4		Froid dans le dos	1	J'suis mais parfois quand ça devient ptit compliqué j'ai ptit peu peur j'ai froid dans le dos (Moon)
4		Tête en agitation	1	Beaucoup pleins d'choses qui tournaient dans ma tête/ (Gloria)
4		Tremblements tête	1	Quaij la peur ça : ça me fait trembler la tête (Mario)
4		Cœur serré	1	J'avais un peu le coeur serré j'me disais tout l'temps est-ce que j'vais réussir est-ce que j'vais réussir et après dans des rêves ou comme ça j'avais toujours des des sortes de cauchemars parce que j'avais vraiment peur ou comme ça (Elé)
4		Manque de concentration	1	Euh (pause de 2 secondes) j'commence à plus bien réfléchir euh: j'arrive plus trop à réfléchir euh c'est pour ça qu's j'me perds j'me souviens plus comment faut et c'qui faut faire quand je et dis bah je sais pas c'que c'que ça veut dire parce que j'arrive plus trop à m'concentrer (Héros)
4		Se perdre	1	Euh (pause de 2 secondes) j'commence à plus bien réfléchir euh: j'arrive plus trop à réfléchir euh c'est pour ça qu's j'me perds j'me souviens plus comment faut et c'qui faut faire quand je et dis bah je sais pas c'que c'que ça veut dire parce que j'arrive plus trop à m'concentrer (Héros)
4		Se dépêcher	1	Alors j'suis vraiment trop stressé et pendant l'év (pause de 1 seconde) al tellement qu'j'suis stressé donc j'fais tout vite (Air)

4		Croyances notes	1	Bah: j: je j'croisais qu'après j'avais peur d'avoir de mauvaises: notes du coup je me disais oh nan j'vais avoir des mauvaises notes (Tomate)
4		Impatience	1	(L prend une grande inspiration) bah: comment dire/ mon coeur il battait plus et euh j'tai impatient de voir mon euh mon résultat (Luffy)
4		Erreurs	1	J'fais pleins d'erreurs (Air)
4		Déception	1	Oui si j'oublie j'suis pas content de moi (Renzo)
4		Renoncement	1	+Peur+ j'ai envie d'y arriver mais en même temps j'aimerais arrêter (Maxo)
5		STRATEGIES	27	
5		Distraction	7	Penser à quelqu'un qu'on aime (Héros)
5		Rien	6	Elle part toute seule d'accord (Rex)
5		Validation enseignante	4	Mais parfois qu'on n'a pas très bien compris c'est mh j'ai j'ai essayé j'essaye de faire à ma manière de lire les consignes je fais corriger (pause de 1 seconde) et après j'ai un peu peur pis si y'a un peu de queue j'essaye de regarder si c'est bien (Moon)
5		Auto-rassurance	4	Ah/ bah des fois j'essaye de m'concentrer et des fois j'essaye de me dire que j'vais y arriver des fois j'vais dmander de l'aide à la à la maîtresse et du coup des fois quand elle m'explique ça va mieux (Labelle)
5		Parents	3	Bah j'ai surtout dit à mes parents parce que comme ça ils pouvaient trouver des choses et euh: j'ai j'me j'ai respiré et j'me dis qu'j'allais réussir (Elé)
5		Respirer	3	Bah j'ai surtout dit à mes parents parce que comme ça ils pouvaient trouver des choses et euh: j'ai j'me j'ai respiré et j'me dis qu'j'allais réussir (Elé)
5		Se calmer	3	Bah j'ai essayé de (pause de 2 secondes) quand je s sais bah j'essaye de mh: (pause de 2 secondes) de trouver quelque chose qui me calme et de travailler ce qu'on allait faire (Moon)
5		Parler	2	Ou alors ou alors j'parle je papote un tout ptit peu avec quelqu'un et après ça va et après voilà (Leroy)
5		Serrer objet (peluche, balle)	2	J'ai une peluche: (pause de 2 secondes) pis je dors tout le temps avec (pause de 2 secondes) quand je la sers (M fait le geste comme si la peluche était présente) y'a tout qui s'envole (Moon)
5		Révision	2	Bah j'ai essayé de (pause de 2 secondes) quand je s sais bah j'essaye de mh: (pause de 2 secondes) de trouver quelque chose qui me calme et de travailler ce qu'on allait faire (Moon)
5		Concentration	2	Ah/ bah des fois j'essaye de m'concentrer et des fois j'essaye de me dire que j'vais y arriver des fois j'vais dmander de l'aide à la à la maîtresse et du coup des fois quand elle m'explique ça va mieux (Labelle)
5		Manger pas trop	1	En fait j'ai une technique (pause de 1 seconde) je je (pause de 1 seconde) j'mange pas trop et ça part (Rex)
5		Boire un verre d'eau	1	Bah j'sais pas j'me dis quand des fois y'a des trucs que j'arrive plus bah je dois juste boire un verre d'eau et voilà (Leroy)
5		Faire une boule et jeter	1	Bah: euhm avec ma mère des fois on fait une boule avec les émotions qu'on aimerait pas et on la jette très loin (Tsunami)
5		Support	1	Près j'ai regardé dans de (pause de 3 secondes) j'ai rgardé dans une banderole euh (pause de 2 secondes) pour ça et après j'ai: remarqué parce que c'était pas bien écrit pis voilà c'est pour ça (Moon)
5		Réfléchir	1	Bah je passe un autre quand j'ai tout fini les autres (pause de 2 secondes) bon (pause de 1 seconde) je regarde partout dans: (pause de 1 seconde) je regarde je réfléchis après je mh: (P regarde vers ses camarades qui partent à la récréation) (Puck)
5		Prioriser difficultés	1	Par euh: des fois je commence par euh (pause de 2 secondes) le plus facile et j'fais à la fin le plus compliqué (Emi)
5		Finir tranquillement	1	Mh: me calmer et finir les exercices tranquillement (Emi)
5		Aller dans son lit	1	C'est juste: oui on est allés voir les exercices après j'suis allé dans mon lit et voilà (Luffy)
1	Amour		30	
2		POURQUOI	30	
2		Maths	23	J'adore les maths (Moon)
2		Français	13	Ouai bah: quand on fait des maths j'aime bien c'est cool (pause de 2 secondes) le français aussi: (Mario)
2		Gymnastique	2	Euh j'aime beaucoup les maths et la gym (Elé)
2		Sciences	1	J'aime moi mes matières préférées c'est la gym et: mh la science (Elo)
2		Allemand	1	Euh j'aime bien euh l'allemand qu'on a commencé et euh: les maths (Arash)
2		Géographie	1	Ah euh (pause de 1 seconde) j'ai deux en fait la géographie j'aime bien mais j'aime surtout les capitales des pays: villes comme ça j'adore ça (Tomate)
2		Histoire	1	Et: et j'aime bien aussi l'histoire justement chez moi pour l'plaisir j'ai fait j'ai commencé un exposé sur l'Antiquité parce que j'adore l'histoire (Tomate)
2		Apprendre des langues	1	Oui/ c'est: apprendre des nouvelles langues des nouveaux alphabets surtout j'aime bien pouvoir recopier des lettres nouvelles ou comme ça mais j'aime beaucoup aussi les maths (Gogo)
2		Les tableaux à double entrée	1	Ouai les les tableaux à double entrée (Léon)
2		Bricolages	1	Bah: si j'aime aussi bien faire: mh les les bricolages (Héros)
2		Jouer	1	Euh: c'que j'aime beaucoup faire à l'école/ jouer (Vénon)
2		Les trucs faciles	1	Nan c'est pas plus dur c'est des trucs que je pour moi +oui+ plus dur mais par exemple séparer les mots je sais c'est facile c'est facile j'adore les trucs pas forcément faciles mais c'est que j'aime les exercices quand j'aime pas souvent c'est plus difficile (Puck)
2		Tout		J'aime tout (Renzo)

I. Grille de codage simplifiée (avant NVivo)

QR	Codes	N (sur 34)	Exemple
1	Joie	32	
2		32	
2	POURQUOI	27	
2	Attrait	14	Et que c'est bien de lire les consignes et bah et c'est tout (Messi)
2	Niveau de difficulté	13	Oui (pause de 1 seconde) quand c'est des (pause de 1 seconde) bien j'suis c'était facile: j'suis pas eu de peine (Moon)
2	Niveau de réussite	13	Bah au début j'avais peur mais quand j'ai eu la correction c'était tout juste donc contente (Moon)
2	Apprendre	8	Ouai: d'apprendre (Rex)
2	Nouveauté	7	Bah c'est que j'ai que j'étais j'avais un peu envie: vu c'était nouveau (Gloria)
2	Niveau de travail	6	Bah en fait parce que: (O inspire profondément) j'aime bien et: ma mam mes parents ils m'avaient déjà posé ces questions (Orque)
2	Facteurs temporels	4	Bah: là j'suis: joie (Mario)
3	TEMPORALITE	11	
3	Après l'évaluation	5	A la +fin+ de l'éval (Emi)
3	Réception de résultats	5	Bah au début j'avais peur mais quand j'ai eu la correction c'était tout juste donc contente (Moon)
3	Avant l'évaluation	2	Souvent avant quand j'apprends les choses (Renzo)
4	CONSEQUENCES	15	
4	Sensations corporelles	15	Parce que j'avais sourire (Emi)
4	Envies corporelles	4	Joie c'est claquer les doigts (V sourit et claque des doigts) (rires) (Vénom)
5	Non spécifié – émotion négative		
1	Colère	12	
2	POURQUOI	12	
2	Niveau de réussite	8	Nan pas dans maths: ça français quand j'aurai habitué un peu (P point le monstre de la sérénité) celui-là maths joie et colère un peu bah quand des fois je fais pas tout juste (Puck)
2	Facteurs perturbateurs	8	Le prof regarde là tu: tu mets le temps (Léon)
2	Niveau de difficulté	3	Euh: quand c'est facile euh j'aime bien mais alors quand c'est: difficile là je suis un peu fâché (C pointe le monstre de la colère) (Léon)
2	Attrait	2	Parce que j'avais pas envie d'les faire cette année mais même si j'savais pas quand j'les ferais mais de toute façon toute les années j'aurais pas aimé mais il fa il fallait quand même le faire parce que sinon et j'avais quand même un petit bout d'colère qui s'entraînait mais après: quand j'ai commencé à les faire et tout quand ça s'est rapproché de plus en plus ça a été (Hugo)
3	TEMPORALITE	2	
3	Pendant l'évaluation	1	Mh: (pause de 1 seconde) nan: sauf dans une ptite où genre ça c'était pas d'la colère par l'évaluation mais c'est juste mon copain (rires) il était il m'recopiait dans tout du coup: (Leroy)
3	Après l'évaluation	1	Ouai quand j'arrive chez moi avec le commentaire de j'ai pas réussi j'm'énervé (Mario)
4	CONSEQUENCES	4	
4	Sensations corporelles	3	Euh j'ai mal à la tête (Loup)
4	Envie corporelles	2	Euh: bah: le truc des deux c'est je veux bouger mais être sous une couverture en même temps (Mario)
5	STRATEGIES	3	
5	Individuelles	3	Bah: je suis en colère avec un exercice j'ai la tête qui fume du coup je fais un autre et après on reviendra sur celui-là sinon je perds le temps de l'épreuve (Puck)
5	Auprès d'autrui	1	Bah: euh j'passe l'exercice sinon j'suis en colère et à la fin j'continue et quand j'commence à avoir une idée je mets et après j'ai la note qui m'dit qu'c'est faux j'demande au prof ouai lui il m'dit il m'explique et tout (Ronaldo)
1	Tristesse	8	
2	POURQUOI	8	
2	Niveau de réussite	9	Euh bah: j'me dis c'est cool parce qu'on grandit mais en même temps si j'ai des fautes j'suis un peu triste (Mario)
2	Facteurs perturbateurs	3	Euh ben: quand j'ai tout oublié j'étais à moitié contente à moitié triste euh: j'étais comme j'avais tout oublié ben (pause de 1 seconde) ben je savais pas quoi faire je savais pas alors j'ai mis tout j'ai mis j'ai pas mis tout au bol/ mais j'ai j'ai: j'ai repensé un ptit peu sans repenser à toutes les réponses à que j'avais pensé avant et j'ai juste pris les réponses que: (pause de 1 seconde) que j'ai que j'ai j'sais pas comment dire que j'ai que j'ai vu comme ça qui sont arrivées comme ça (Maxo)
2	Déception	2	Ben: pas fâché mais triste de moi parce que j'avais pas bien fait et parce que: j'suis on: savait on s'était entraînés beaucoup pour les épreuves cantonales quand j'étais chez moi mais après bah ils m'ont pardonné: et bah j'étais contente quand même (Maxo)
2	Niveau de difficulté	1	Bah euh: j'ressens de la colère parce que c'est triste j'aime pas quand c'est trop simple (Ronaldo)
2	Attrait	1	Ouai j'sais pas quel exercice ça sera donc ptêtre que ça sera un nul donc je serais peu triste et un peu colère: (Mario)
3	TEMPORALITE	3	
3	Avant l'évaluation	2	Oui/ mh parce que: euh: ben: j'étais une fois on a commencé tout d'suite alors que c'était l'matin j'étais un peu fatiguée: j'étais pas euh: toute réveillée alors j'étais triste parce que j'voulais pas que mon papa il parte parce que j'voulais pas euh ben j'voulais restée un peu avec ma famille encore un ptit peu plutôt que tout d'suite se réveiller à 7 heure du matin pour l'évaluation (Maxo)

3		Après l'évaluation	1	Oui; c'tait dans les mh: dans le bulletin scolaire (pause de 1 seconde) j'étais un peu triste parce que: si j'avais un bon bulletin j'avais le droit à aller: voir un cinéma mais en fait j'ai té mauvais donc euh j'étais un peu triste (Rex)
4		CONSEQUENCES	5	
4		Sensations corporelles	4	Bah: mh en fait c'est que j'savais quand j'ai: on a commencé à parler d'ça très tôt et en fait la tristesse et en fait y'a tout d'suite ça qui m'a mis dans: dans un état d'tristesse c'est que: bah en fait on en parlait trop souvent pour moi ça me stressait et ça me mettait beaucoup de tristesse ou et euh: du coup ça m'a gardé ça m'a un peu hanté comme on dit tous les les mois qui suivaient (Hugo)
4		Actions	2	Euh ben: quand j'ai tout oublié j'étais à moitié contente à moitié triste euh: j'étais comme j'avais tout oublié ben (pause de 1 seconde) ben je savais pas quoi faire je savais pas alors j'ai mis tout j'ai mis j'ai mis tout au bol/ en j'ai j'ai: j'ai repensé un p'tit peu sans repenser à toutes les réponses à que j'avais pensé avant et j'ai juste pris les réponses que: (pause de 1 seconde) que j'ai que j'ai j'sais pas comment dire que j'ai que j'ai vu comme ça qui sont arrivées comme ça (Maxo)
5		STRATEGIES	3	
5		Individuelles	3	Ouai bah: je me dis c'est pas grave la prochaine fois je ferai mieux (Mario)
5		Auprès d'autrui	2	Up bah j'ai pensé à d'autres choses: et: j'ai pensé à d'autres choses (Mat)
5		Matérielles	1	Oui/ après quand on a fini et qu'on travaille bien bah y'avait une petite boîte à surprises où on pouvait prendre des p'tits cadeaux et ben: ça j'aimais bien quand on avait fini et ça ça me ça me remontait le moral quand j'étais triste\ (Maxo)
1		Sérénité	28	
2		POURQUOI	28	
2		Niveau de difficulté	12	Mh: parce que j'suis quand même +fort+ aux évaluations: (pause de 2 secondes) et: moi au en début de 3P j'avais fait des évaluations c'était un peu presque tout faux parce que j'savais pas lire fallait lire (pause de 1 seconde) donc c'était difficile du coup c'est pour ça qu'j'avais un peu la p peur (Héros)
2		Attrait	9	Quand c'est les maths c'est c'est ça (M pointe la sérénité) (Moon)
2		Facteurs perturbateurs	8	Bah: j'me: dis que en évaluation quand y'a du silence bah quand y'a du silence ça me rend plus calme (Emi)
2		Révision	6	Oui à la maison à la maison maman elle me faisait des feuilles de maths pour m'entraîner et tout donc j'étais calme en vrai (Ronaldo)
2		Niveau de réussite	4	Euh: j'ai été serein parce que j'savais qu'j'allais réussir mais je sais qu'j'allais pas avoir tous les points (Vnisiucy)
3		TEMPORALITE	9	
3		Pendant l'évaluation	3	Euh c'est qu'en fait on avait écouté l'interview et il suffisait d'écouter un maximum et voilà (Leroy)
3		Après l'évaluation	4	Oui ça m'est arrivé quand on était avec ma copine après l'évaluation et +vraiment+ euh j'étais euh toute calme parce que c'était facile c'était cool j'étais avec ma meilleure copine et après toute: la tristesse est partie et j'étais toute tranquille (Maxo)
3		Avant l'évaluation	1	Juste avant elle (la maîtresse) l'a rondé et j'tais léger (Orque)
4		CONSEQUENCES	9	
4		Sensations corporelles	9	Mh me concentrer (E hoche de la tête) (Emi)
4		Actions	4	Oui je respirais profondément (Air)
4		Temporelles	1	Mh/ c'était j'ai fini très vite parce que j'étais concentrée (pause de 2 secondes) -après j'sais pas trop- (Tsunami)
5		Non spécifié – émotion négative		
1		Peur, stress, trac	31	
2		POURQUOI	31	
2		Niveau de réussite	31	C'était: que j'aie pas juste (Moon)
2		Facteurs perturbateurs	18	Oui c'est que au début quand j'ai pas très bien compris le con le concept bah en fait ils me ils parlaient tout l'temps d'ça en fait et c'est vrai qu'ça m'a encore plus stressé (Hugo)
2		Nouveauté	12	C'était bah: c'était nouveau/ mais c'était bien ça s'est bien passé (Moon)
2		Matière	7	Le <u>grammaire</u> là on fait pas encore et quand on commencera une évaluation sur le grammaire je serai oh okay: (rires) (Puck)
2		Facteurs temporels	6	Mh mh pas beaucoup et m'arrache la feuille\ (Labelle)
2		Niveau de difficulté	4	Bah ça m'fait pas peur mais c'est la matière où j'suis l'moins fort (Héros)
3		TEMPORALITE	20	
3		Avant l'évaluation	10	Quand je dors j'ai un peu peur genre euh euh: euh: faire des fautes (Renzo)
3		Après l'évaluation	9	Bah au début j'avais peur mais quand j'ai eu la correction c'était tout juste (Moon)
3		Pendant évaluation	6	Bah: déjà c'est surtout pendant et je perds ma confiance d'un (claque des doigts) (Loup)
4		CONSEQUENCES	28	
4		Sensations corporelles	28	Ouai des j'ai mal au ventre avec le +stress+ (Labelle)
4		Actions	13	Euh (pause de 2 secondes) j'commence à plus bien réfléchir euh: j'arrive plus trop à réfléchir euh c'est pour ça qu'js j'me perds j'me souviens plus comment faut et c'qui faut faire quand je et dis bah je sais pas c'que c'que ça veut dire parce que j'arrive plus trop à m'concentrer (Héros)
5		STRATEGIES	27	
5		Individuelles	20C	Ah/ bah des fois j'essaye de m'concentrer et des fois j'essaye de me dire que j'vais y arriver des fois j'vais dmander de l'aide à la à la maîtresse et du coup des fois quand elle m'explique ça va mieux (Labelle)
5		Auprès d'autrui	17	Penser à quelqu'un qu'j'aime (Héros)
5		Rien	6	Elle part toute seule d'accord (Rex)
5		Matérielles	3	J'ai une peluche: (pause de 2 secondes) pis je dors tout le temps avec (pause de 2 secondes) quand je la sers (M fait le geste comme si la peluche était présente) y'a tout qui s'envole (Moon)
1		Amour	30	
2		POURQUOI	30	
2		Mathématiques	23	J'adore les maths (Moon)
2		Langues	16	Ouai bah: quand on fait des maths j'aime bien c'est cool (pause de 2 secondes) le français aussi: (Mario)
2		Sciences humaines et sociales	3	Ah euh (pause de 1 seconde) j'ai deux en fait la géographie j'aime bien mais j'aime surtout les capitales des pays: villes comme ça j'adore ça (Tomate)
2		Corps et mouvement	2	Euh j'aime beaucoup les maths et la gym (Elé)
2		Arts	1	Bah: si j'aime aussi bien faire: mh les les bricolages (Héros)
2		Jouer	1	Euh: c'que j'aime beaucoup faire à l'école/ jouer (Vénon)
2		Les trucs faciles	1	Nan c'est pas plus dur c'est des trucs que je pour moi +oui+ plus dur mais par exemple séparer les mots je sais c'est facile c'est facile j'adore les trucs pas forcément faciles mais c'est que j'aime les exercices quand j'aime pas souvent c'est plus difficile (Puck)
2		Tout	1	J'aime tout (Renzo)