



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your name here

Your name here

NOTICE

AVIS

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

**LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DE 6^e, 7^e ET 8^e ANNÉE
ET LEUR PERCEPTION DES PRATIQUES D'ÉVALUATION
DES APPRENTISSAGES**

par : **Micheline Bercier-Larivière**

**Thèse présentée à l'École des études supérieures et de la recherche
de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du M.A. en éducation**

Ottawa, Canada, 1994

©Micheline Bercier-Larivière, Ottawa, Canada, 1994



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

THE AUTHOR HAS GRANTED AN
IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE
LICENCE ALLOWING THE NATIONAL
LIBRARY OF CANADA TO
REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR
SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY
ANY MEANS AND IN ANY FORM OR
FORMAT, MAKING THIS THESIS
AVAILABLE TO INTERESTED
PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE
IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE
PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE
NATIONALE DU CANADA DE
REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER
OU VENDRE DES COPIES DE SA
THESE DE QUELQUE MANIERE ET
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT
POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE
CETTE THESE A LA DISPOSITION DES
PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP
OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER
THESIS. NEITHER THE THESIS NOR
SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT
MAY BE PRINTED OR OTHERWISE
REPRODUCED WITHOUT HIS/HER
PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE
DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE
SA THESE. NI LA THESE NI DES
EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-
CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU
AUTREMENT REPRODUITS SANS SON
AUTORISATION.

ISBN 0-612-00518-6

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

RECONNAISSANCE

Plusieurs personnes ont facilité la réalisation de ce projet que j'ai longtemps considéré comme périlleux et je désire les remercier parce qu'ils ont contribué à rendre cette expérience positive.

D'abord ma famille. Clémence, en me ramenant aux préoccupations élémentaires quotidiennes dans les moments difficiles ou stressants, puis Sylvain, en s'intéressant à mon cheminement, en alimentant ma réflexion par des discussions stimulantes et pour son soutien inconditionnel, que ce soit au point de vue moral, pécuniaire, linguistique ou informatique. Sans eux, je n'y serais pas arrivée.

Je désire aussi exprimer toute ma gratitude à la professeure Renée Forgette-Giroux, pour avoir cru que je pouvais réussir un tel exercice, puis pour l'encadrement sur mesure qu'elle m'a fourni. Quelle pédagogue! Ce travail de longue haleine m'a permis aussi de la mieux connaître, d'apprécier encore plus son professionnalisme, son expertise et ses nombreuses qualités humaines. Ce fut pour moi une expérience fantastique et j'ai enfin compris le plein sens des mots «maître à penser».

Merci aussi aux divers intervenants du Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell pour m'avoir donné accès aux écoles du Conseil et permis d'interroger les élèves.

Je partage avec vous tous la satisfaction d'avoir mené à bien cette tâche.

LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DE 6^e, 7^e ET 8^e ANNÉE
ET LEUR PERCEPTION DES PRATIQUES D'ÉVALUATION
DES APPRENTISSAGES

Résumé

Pour explorer comment la motivation des élèves peut être affectée par les pratiques d'évaluation des apprentissages vécues en salle de classe, ce projet de recherche s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (Deci, & Ryan, 1985) et sur la «*goal orientation theory*» (Ames, 1992). Toutes les étapes du processus d'évaluation sont examinées selon qu'elles respectent les besoins psychologiques fondamentaux des apprenants (autodétermination) et selon les priorités qu'elles véhiculent – performer ou se développer (*goal orientation*).

Au moyen de l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) et de l'Indicateur d'intention pédagogique créé pour cette recherche, les données recueillies auprès de 331 élèves de 6^e, 7^e et 8^e année démontrent qu'en général, ils peuvent poser un regard critique sur la manière qu'ils sont évalués à l'école. Leurs réponses ont permis de décrire

L'emploi exclusif de la forme masculine dans ce document ne vise qu'à alléger le texte et n'exclut aucunement les femmes.

sommairement les pratiques courantes d'évaluation des apprentissages et d'identifier celles qui ont un lien étroit avec l'autodétermination des élèves.

Plusieurs pratiques d'évaluation semblent pouvoir véhiculer aussi bien les deux types d'intention pédagogique, la différence se situant probablement dans leur application en salle de classe. C'est davantage l'impression que l'ensemble des pratiques dégagent quant à leur équité, à leur utilité et la confiance démontrée par l'enseignant dans la capacité de réussir qui stimulent le plaisir d'apprendre, que les pratiques elles-mêmes.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	page
INTRODUCTION	1
I - CADRE CONCEPTUEL	6
A - Motivation scolaire	10
B - Théorie de l'autodétermination	15
C - Intention pédagogique	21
1. L'intention pédagogique axée sur le développement	24
2. L'intention pédagogique axée sur la performance	24
D - Recension des écrits	27
1. La motivation des élèves	30
2. L'intention pédagogique du milieu d'apprentissage	33
3. L'évaluation des apprentissages des élèves	34
E - Questions de recherche	44
II - CADRE EXPÉRIMENTAL	49
A - Population et échantillon	49
B - Instrumentation	55
1. <u>L'Échelle de motivation en éducation</u>	55
2. <u>L'Indicateur d'intention pédagogique</u>	60
C - Collecte des données	64
D - Plan des analyses des données	65

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	page
III - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	68
A - Analyses quantitatives	69
1. Vérification de la première question de recherche	69
2. Vérification de la deuxième question de recherche	79
3. Vérification de la troisième question de recherche	83
B - Analyses qualitatives	
1. Vérification de la quatrième question de recherche	94
RÉSUMÉ ET CONCLUSION	106
BIBLIOGRAPHIE	118

ANNEXES	page
A - <u>Échelle de motivation en éducation</u> (Vallerand et al., 1989)	138
B - Cohérence interne de l' <u>Échelle de motivation en éducation</u>	141
C - Corrélations des sous-échelles de l'ÉMÉ, étude pilote	143
D - Assentiment du Comité de déontologie de l'Université d'Ottawa	145
E - Lettres de consentement du CÉSCLFP-R, des directions d'écoles et des parents	147
F - Statistiques descriptives des résultats recueillis avec l' <u>Indicateur d'intention pédagogique</u> par groupes-classes	151
G - Statistiques descriptives des résultats recueillis avec l' <u>Indicateur d'intention pédagogique</u> , pour l'ensemble des répondants	157

LISTE DES TABLEAUX

	page
Tableau 1. Répartition de l'échantillon des élèves interrogés.	54
Tableau 2. Statistiques descriptives des résultats recueillis au moyen de l'ÉMÉ et de l'IIP par groupes-classes.	70
Tableau 3. Items de l'IIP significativement corrélés avec l'indice d'autodétermination des élèves.	84
Tableau 4. Corrélation entre la motivation des élèves et l'ensemble des pratiques d'évaluation conformes à chacune des intentions pédagogiques.	92

LISTE DES FIGURES

	page
Figure 1. Types de motivation et niveau d'autodétermination correspondant, selon la théorie de l'autodétermination	19
Figure 2. Niveau d'autodétermination des élèves selon divers regroupements	82

INTRODUCTION

Comprendre pourquoi le décrochage scolaire est un problème social autant qu'un drame personnel pour celui qui le vit n'est pas suffisant pour identifier les motifs qui peuvent mener un aussi grand nombre d'adolescents à jeter l'éponge, quitte à renoncer du même coup à une grande part des ambitions qu'ils nourrissaient depuis l'enfance. Pourquoi préfèrent-ils malgré tout renoncer à plusieurs projets d'avenir plutôt que de continuer à essayer de se plier aux exigences d'une vie scolaire pourtant acceptée par la majorité de leurs pairs?

Et ceux qui persistent, pourquoi le font-ils? Certains d'entre eux se le demandent. D'autres en ont décidé ainsi parce c'est le seul moyen d'arriver à leurs fins . . . et il en reste un certain nombre qui trouvent de la satisfaction dans les activités scolaires. Pourtant, ils ont tous eu un jour du plaisir à fréquenter l'école, surtout dans leur jeune âge.

L'étude du thème de la motivation fait ressortir combien elle est déterminante pour la qualité de l'apprentissage de tous les élèves, décrocheurs potentiels

ou non, à l'école élémentaire comme à l'école secondaire. Qu'elle naisse chez l'individu même ou qu'elle résulte de contraintes imposées, elle est avant tout la source d'énergie où puise constamment l'apprenant pour arriver à faire ce que l'école attend de lui.

Des experts en plusieurs domaines proposent des explications à ce phénomène (Delannoy, & André, 1992; Lafont, 1992; Pantanella, 1992). Certains attribuent ce fléau au manque d'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants, d'autres croient que c'est le manque de réalisme de l'école. Ou peut-être le contexte d'apprentissage collectif étouffe-t-il la spontanéité nécessaire au plaisir d'apprendre? Les jugements incessants que les enseignants posent sur les réalisations des apprenants pourraient-ils eux aussi être en cause?

L'école évalue beaucoup, surtout ces dernières années. Alors qu'on réserve aux spécialistes de la mesure et de l'évaluation la préparation des épreuves à grande échelle, l'évaluation régulière de la salle de la classe revient naturellement aux enseignants. Ceux-ci s'acquittent de cette tâche avec les meilleures intentions du monde et au meilleur de leurs connaissances. Il n'en

demeure pas moins que cette activité, malgré tout le temps, l'énergie et l'expertise qu'elle requiert, et malgré ses conséquences sur le vécu des élèves, constitue une tâche délicate à laquelle les enseignants sont mal préparés.

Les recherches le confirment. La plupart des enseignants qui ont reçu une formation quelconque en évaluation des apprentissages, l'on fait de manière volontaire et celle-ci ne s'est pas avérée pertinente aux besoins de la salle de classe (Stiggins, 1988, 1991a). Ils apprennent donc sur le tas, aux dépens de leurs élèves, souvent en reproduisant les modèles qu'ils ont reçus . . . et ils disent avoir confiance dans leur manière de faire (Gullickson, 1984). C'est ainsi que, comparativement à la pédagogie qui devient plus humaine avec les années, l'évaluation des apprentissages en salle de classe est restée plutôt traditionnelle (Caouette, 1992), souvent incohérente avec les buts actuels de l'éducation et peu utile au processus pédagogique malgré l'importance que tous les intervenants y accordent.

Caouette, dans son livre Si on parlait d'éducation (1992), expose les incohérences qui semblent exister entre les grands buts de l'éducation et les approches pédagogiques et évaluatives qui ont cours dans de nombreuses

salles de classe. Le raisonnement logique de l'auteur dans l'explication du désintéressement de beaucoup jeunes à l'égard de l'école et ses observations quant aux pratiques d'évaluation qu'ils subissent collent bien à la réalité. Les travaux de Ames, Madaus, Stiggins, puis Wiggins et Wlodkowski aident à préciser le malaise qui accompagne souvent la manière d'évaluer les élèves.

La manière d'évaluer les apprentissages, mais surtout la raison qui porte à le faire, reflète bien l'intention pédagogique de l'enseignant. Entre autres, l'évaluation menée dans le but de dépister une difficulté précise ou celle qui permet de situer où l'enfant doit faire son entrée dans une démarche d'apprentissage communique une préoccupation différente de celle qui sert à identifier les membres d'un club d'excellence, à produire un bulletin ou à comparer la performance d'une école par rapport à une autre. L'évaluation peut donc avoir un effet différent sur la motivation des élèves.

On commence à peine à penser que l'évaluation des apprentissages peut «affectivement» indisposer ou soutenir l'élève dans sa persévérance scolaire et les résultats de recherches empiriques effectuées jusqu'à maintenant justifient la poursuite de recherches en ce domaine. Il ressort aussi que très

peu d'études se sont intéressées à ce que les élèves pensent de la manière de faire de l'école ou ont même exploré leur capacité à poser un regard critique sur des pratiques qui les touchent de près. C'est l'intérêt du présent projet de recherche.

Le premier chapitre de ce document expose le concept de motivation en milieu scolaire et présente les théories de l'autodétermination et de l'intention pédagogique. La recension des écrits pertinents situe comment les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves sont le plus susceptibles d'affecter leur motivation. Le chapitre se termine par l'énoncé des questions de recherche. La méthodologie fait l'objet du deuxième chapitre. Les divers instruments utilisés pour recueillir les informations appropriées aux questions de recherche, de même que la population cible et l'échantillon choisi y sont décrits. Les données recueillies et leur analyse sont présentées au chapitre trois; les résultats sont discutés et interprétés à la lumière de la recension des écrits et des théories qui ont orienté cette recherche. Le dernier chapitre résume et conclut l'étude de ce problème de recherche.

Chapitre 1

CADRE CONCEPTUEL

Depuis le début du siècle, la psychologie comportementale essaie de cerner l'ampleur du concept de motivation. Ce dernier a alimenté de nombreuses recherches et fait l'objet de multiples théories. Encore aujourd'hui, malgré les énormes progrès réalisés, nombre de chercheurs continuent à débattre du sujet.

Longtemps la motivation a été vue comme un trait de caractère génétiquement transmissible : on naissait plus ou moins motivé, comme on hérite d'un naturel plus ou moins robuste ou dynamique. Ce n'est que vers le milieu du siècle que la motivation a pris l'aspect d'une variable modifiable. Du caractère stable qu'on lui avait attribué, elle est devenue une caractéristique altérable sur laquelle il est possible d'intervenir. Dans le contexte expérimental, elle est alors passée de variable indépendante à variable dépendante (Ruel, 1987).

En éducation, on a mis du temps à comprendre qu'agir sur la motivation des

élèves pouvait indirectement améliorer la qualité des apprentissages (Ball, 1984; Gagné, & Archambault, 1987; Girard, McLean, & Morissette, 1992). Parce que la motivation n'est pas une fin en soi (Ball, 1984; Winne, & Marx, 1989), certains intervenants-chercheurs (Archambault, & Goupil, 1987) préfèrent encore parler de pédagogie plutôt que de motivation, sans se rendre compte que les pratiques pédagogiques qu'ils jugent cruciales pour la réussite scolaire agissent aussi sur la motivation des élèves (Gagné, & Archambault, 1987).

Cependant, le décrochage, les statistiques aberrantes sur les capacités de lecture des adolescents et la difficulté des finissants à se tailler une place sur le marché du travail en amènent lentement quelques-uns à parler de motivation à l'école (Carbonneau, 1991; Centrale de l'enseignement du Québec, 1991; Pilon, & Archambault, 1985). Certains commencent à croire sérieusement qu'il ne suffit pas de munir les écoles de matériel pédagogique à la fine pointe de la technologie, de chercher les approches les plus efficaces, de diminuer la taille des groupes-classes, d'allonger l'année scolaire ou d'imposer des contrôles et des sanctions plus sévères pour

stimuler chez les jeunes la volonté d'apprendre et de réussir (Comité directeur de la prospérité, 1992; Lepper, & Hodell, 1989). Sans l'engagement volontaire des élèves, le système scolaire risque d'engloutir des sommes d'argent faramineuses tout en continuant de donner des résultats boiteux. En optant pour la recherche d'une motivation saine et constructive, l'école pourrait être plus invitante et plus propice à un apprentissage de qualité.

Plusieurs auteurs (Caouette, 1992; Glaser, 1986; Goetz, Alexander, & Ash, 1992; Madaus, Kellaghan, & Schwab, 1989; Wiggins, 1993) signalent que parmi les différents éléments qui peuvent influencer le plaisir que les jeunes ont à fréquenter l'école, l'évaluation des apprentissages joue un rôle important. Contrairement à ce que pensent de nombreux enseignants (Simon, Forgette-Giroux, & Bercier-Larivière, 1993), les pratiques actuelles d'évaluation auraient un effet négatif sur la motivation des élèves (Crooks, 1988; Spear, 1991; Wlodkowski, & Jaynes, 1990). L'évaluation des apprentissages étant essentielle au processus pédagogique, la recherche de

pratiques compatibles avec le désir et le plaisir d'apprendre des élèves apparaît à la fois utile et réalisable.

Afin de mieux cerner ce problème, la présente recherche s'appuie d'une part sur la théorie de l'autodétermination (Deci, & Ryan, 1985) pour expliquer le concept de motivation scolaire et d'autre part sur la *goal orientation theory* (Ames, 1992) pour aborder sous un angle nouveau différentes pratiques d'évaluation des apprentissages. Précisons que cette recherche ne s'intéresse pas directement aux techniques de mesure des apprentissages réalisés mais bien à toutes les étapes du processus d'évaluation, à sa gestion en salle de classe et à la perception qu'en ont les élèves pour ensuite tenter d'explorer leurs effets sur leur motivation.

Le présent chapitre, consacré au cadre conceptuel de la recherche, présente d'abord les notions de motivation qui sont particulières au domaine scolaire et utiles à la compréhension de ce problème. Il décrit ensuite la théorie de l'autodétermination (Deci, & Ryan, 1987) et la «*goal orientation theory*» avancée par Ames et désignée ici par «intention pédagogique». Par la suite, la recension des écrits fait état des connaissances provenant de recherches

empiriques pertinentes à ce sujet. Le chapitre se termine par la présentation des questions de recherche.

A - Motivation scolaire

Il existe de très nombreuses définitions de la motivation mais dans son élément le plus simplifié, la motivation c'est «ce qui porte à l'action» (Scallon, 1992, p. 8), ou encore, l'«ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé» (De Landsheere, 1992, p. 199). Pour Decker c'est plutôt «la source d'énergie psychique nécessaire à l'action» (1988, p. 15). Legendre apporte plus de détails : la motivation est l'«ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin» (1993, p. 881). On parle de motivation positive lorsque le but du comportement procure en lui-même une satisfaction, et de motivation négative lorsque le but du comportement est d'éviter un danger réel ou imaginaire (Decker, 1988).

Dans la documentation, plusieurs types de motivation sont discutés mais

pour la présente recherche, il est essentiellement question de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque. En approfondissant chacun de ces types, on constate que c'est d'abord l'objectif poursuivi ou la raison d'agir qui les distingue.

La motivation intrinsèque «est ce qui pousse un individu à accomplir une tâche pour le seul plaisir qu'elle procure» (Scallon, 1992, p. 9). C'est ce qui fait que l'activité elle-même est perçue comme une source de plaisir et de satisfaction à créer quelque chose, à relever un défi ou pour les sensations qu'elle procure (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). L'élément d'intérêt est plutôt le processus lui-même que son résultat.

«La motivation extrinsèque se distingue de la motivation intrinsèque en ce sens que l'objet-but poursuivi par l'individu est autre que l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre» (Scallon, 1992, p. 9). Une personne est motivée extrinsèquement si elle accomplit une tâche pour ce qu'elle lui permet d'avoir ou d'éviter, d'où le nom de raisons instrumentales (Deci, & al., 1987). Dans une telle situation, l'élément d'intérêt est le résultat plutôt que le processus qui l'a amené.

On observe un état d'amotivation lorsqu'il n'existe plus de motif pour agir. L'individu éprouve alors «un sentiment de perte de contrôle et d'aliénation» (Pelletier, Comeau, Tuson, Blanchard, & Legault, 1993). C'est l'«impuissance acquise» ou la «résignation acquise» désignée en anglais par le terme «*learned helplessness*» (Tardif, 1992; Vallerand, & al., 1989).

La motivation intrinsèque est donc un état d'être qui dispose l'individu à s'engager dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. La motivation extrinsèque se caractérise par le désir de faire une activité pour la récompense qu'elle apporte. L'activité scolaire est donc presque toujours motivée, soit intrinsèquement, soit extrinsèquement. L'absence de motivation, ou amotivation, est rarement constatée à l'école parce que le sentiment d'aliénation qui la caractérise amène habituellement l'individu à décrocher.

Bien que ces notions soient appropriées au milieu scolaire et que la plupart des chercheurs accordent beaucoup d'importance à la motivation dans la réussite scolaire, ils sont nombreux à souligner que les protocoles expérimentaux élaborés en psychologie ne constituent pas toujours un

fondement utile pour prescrire des stratégies efficaces en salle de classe (Corno, & Rohrkemper, 1985; Epstein, 1989; Good, & Tom, 1985; Weiner, 1984, 1990). À ce sujet, Brophy (1983) explique que les activités d'apprentissage sont des activités intellectuelles nécessitant des efforts de concentration considérables, rarement des situations de jeu libre de courte durée comme c'est souvent le cas des études expérimentales en psychologie. À son avis, la motivation en contexte scolaire a plus de similitudes avec le milieu de travail, les enfants fréquentant l'école plusieurs heures par jour, pendant dix mois par année, pendant au moins 12 ans. Ses propos sont corroborés par Ball (1982) et Glasser (1986).

En classe, il n'est pas nécessaire que l'apprenant ressente un plaisir intense ou qu'il soit excité par l'apprentissage, mais simplement qu'il le trouve sensé et utile, qu'il soit bien disposé à l'accueillir. C'est pourquoi, pour Brophy, il ne faut pas maximiser la motivation d'apprendre (comme on tente souvent de le faire en psychologie) mais plutôt l'optimiser (la rendre adéquate) si on veut maximiser l'apprentissage. De plus, l'atmosphère de la salle de classe a un effet déterminant sur la motivation des élèves (Berliner, 1989;

deCharms, 1976; Maehr, & Midgley, 1991). L'enseignant, par sa philosophie de l'enseignement, le rôle qu'il s'attribue, sa manière d'interagir avec les élèves et les buts qu'il poursuit contribue pour beaucoup à l'atmosphère du milieu d'apprentissage (Alkin, 1992; Ball 1984; Dufresne-Tassé, 1988; Graham, & Golan, 1991; Messier, 1982; Skinner, & Belmont, 1993; Weinstein, 1991). Pour ces raisons, la motivation en milieu d'apprentissage se distingue du concept général développé en psychologie.

Certaines théories de la motivation, parce qu'elles ne tiennent pas compte de la particularité du contexte scolaire ou qu'elles ne distinguent pas les comportements motivés intrinsèquement de ceux motivés extrinsèquement, ne sont pas susceptibles d'aider à comprendre ce phénomène aussi bien que ne le fait la théorie de l'autodétermination. Celle-ci a été éprouvée à de multiples reprises dans le contexte de la salle de classe et semble être appropriée aux besoins de la présente recherche. La prochaine section la décrit brièvement.

B - Théorie de l'autodétermination

Plus la recherche au sujet de la motivation progresse, plus on constate combien il est risqué de fragmenter le contexte et d'étudier isolément certains facteurs qu'on croit déterminants. Un modèle intégrateur comme la théorie de l'autodétermination est plus représentatif de la complexité du concept parce qu'il regroupe les facteurs qui agissent sur elle (Deci, 1992; Tardif, 1992). Cette théorie de la motivation, dite **organismique**, est en fait l'intégration de trois «microthéories» : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, et celle de l'orientation causale. Voici un court aperçu de chacune.

La théorie de l'évaluation cognitive explique comment certaines circonstances extérieures à l'individu peuvent amener un comportement d'abord motivé intrinsèquement à devenir par la suite extrinsèque. Parce qu'elle présente les récompenses soit comme un moyen de contraindre le comportement, soit comme un moyen de fournir une rétroaction informative, cette microthéorie est probablement l'aspect de la théorie de l'autodétermination qui est la mieux connue en milieu scolaire.

Par sa manière d'expliquer l'intériorisation progressive d'un comportement imposé, la théorie de l'intégration organismique illustre la progression du niveau d'autorégulation. Dans le contexte d'apprentissage, elle permet de comprendre comment une attitude d'indifférence à l'égard d'une activité peut graduellement évoluer en un comportement intentionnel et donc autorégulé.

Tout individu a besoin de se sentir responsable de ce qui lui arrive pour agir de manière autodéterminée. En analysant les répercussions des comportements sur les événements vécus, la théorie de l'orientation causale contribue à mieux comprendre la nécessité d'impliquer l'élève dans les décisions qui l'affectent.

La théorie de l'autodétermination s'appuie sur trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de se sentir compétent, d'agir de manière volontaire et de développer des liens significatifs avec les autres (*relatedness*). Selon cette théorie, ces trois besoins sont propres à la nature humaine et le comportement de chaque individu résulte du désir de les combler. Selon le degré de satisfaction éprouvé à faire une activité, le comportement est soit autodéterminé, soit contraint, soit amotivé.

Comme précisé précédemment, le motif pour lequel un individu s'engage dans une activité détermine si son comportement est motivé intrinsèquement ou extrinsèquement. La théorie de l'autodétermination apporte de plus la notion de régulation. Lorsque le comportement provient de l'individu, il est autorégulé, alors que lorsqu'il lui est imposé, il est régulé extérieurement ou contraint (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). En qualifiant le comportement (choisi ou contraint) et en le quantifiant (niveau d'autodétermination), la théorie de l'autodétermination permet d'expliquer comment une même intensité de motivation peut mener à des performances de qualité différente.

Pour satisfaire aux trois besoins fondamentaux de cette théorie, chacun doit savoir ce qu'on attend de lui et comment y parvenir; il doit agir par choix, percevoir un lien entre ses actes et leurs conséquences et se sentir capable de rapports sociaux égalitaires (Connell, & Wellborn, 1991; Monty, & Perlmuter, 1987; Patrick, Skinner, & Connell, 1993). Selon la capacité de l'école à satisfaire ces besoins, les élèves qui la fréquentent s'engageront

dans l'activité scolaire avec plus ou moins de plaisir et plus ou moins d'autodétermination.

Contexts in which others are both autonomy supportive and involved allow satisfaction of the individual's basic needs and are thus optimal for development, whereas those that are controlling by virtue of contingent love and approval can put the basic needs against each other and impair development (Deci, & Ryan, 1991, p. 273).

La figure 1 tente d'illustrer la progression du niveau d'autodétermination des comportements, à mesure que la contrainte diminue. L'intériorisation, ou intégration organismique d'un comportement, fait évoluer la motivation extrinsèque du niveau de la régulation externe vers celui de la régulation introjectée et éventuellement arriver au niveau de la régulation identifiée. Même si à ce niveau, le comportement est encore extrinsèquement motivé, il est plus autodéterminé qu'à l'étape précédente (Deci, & Ryan, 1991).

Qu'un comportement naisse du plaisir d'apprendre quelque chose (motivation intrinsèque à la connaissance), de celui d'accomplir quelque chose (motivation intrinsèque à l'accomplissement), ou de la sensation que procure

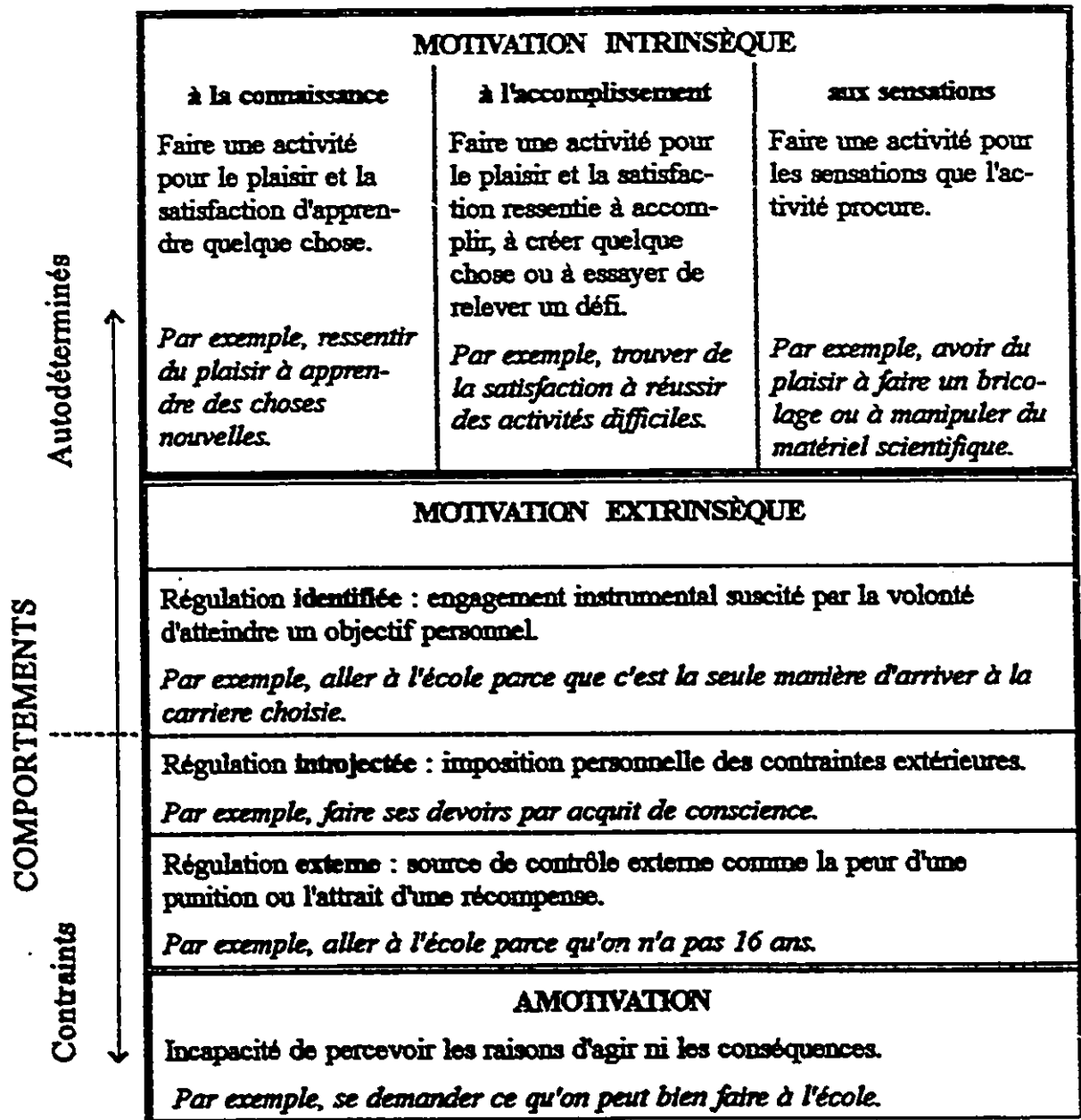


Figure 1. Types de motivation et niveau d'autodétermination correspondant des comportements, selon la théorie de l'autodétermination.

l'activité (motivation intrinsèque aux sensations), il constitue le niveau d'autodétermination ou d'engagement maximum. Ces trois types de motivation intrinsèque sont donc différents mais de même niveau d'autodétermination.

Cette théorie de la motivation convient bien au domaine scolaire parce qu'elle prévoit la possibilité d'une progression éventuelle des comportements motivés extrinsèquement vers des niveaux d'autorégulation plus importants. Par exemple, même si l'engagement dans des activités scolaires demeure motivé extrinsèquement, il peut devenir plus important et plus volontaire sans nécessairement être motivés intrinsèquement. Aussi, en s'appuyant sur des besoins fondamentaux, la théorie de l'autodétermination permet de mieux comprendre comment l'évaluation des apprentissages peut agir sur la motivation des apprenants; selon qu'une pratique d'évaluation soutient ou non les besoins de l'apprenant, elle pourrait agir différemment sur son niveau d'autodétermination.

La *goal orientation theory*, quant à elle, permet d'envisager les pratiques d'évaluation selon les priorités qu'elles communiquent aux élèves. En effet, l'enseignant exprime ses principales préoccupations par l'usage qu'il fait de

l'évaluation. Soit qu'il s'agisse de vérifier la compréhension du contenu enseigné avant de s'engager plus à fond dans la démarche pédagogique, ou au contraire, d'accumuler des notes pour un bilan futur. La section suivante permet de mieux saisir comment l'évaluation des apprentissages reflète ce que désire l'enseignant chez l'élève : la performance ou le développement.

C - Intention pédagogique

L'Achievement goal theory of motivation (Ames, 1992) est une théorie qui situe la motivation d'agir des élèves d'après la conception personnelle que se fait l'enseignant de l'apprentissage et du but à atteindre lorsqu'il leur propose des activités pédagogiques. Par sa manière de valoriser certaines choses et d'en ignorer d'autres, par ce qu'il choisit de promouvoir et par l'attitude qu'il adopte, l'enseignant indique ses priorités (Ames, & Ames, 1984a; Green, & Foster, 1986; Maehr 1987). L'intention pédagogique de l'enseignant influence la raison d'agir des élèves, leur plaisir d'apprendre, leur persistance face aux difficultés, la qualité de leur apprentissage de même que leur comportement immédiat et futur à l'égard de celui-ci (Ames, 1992; Wlodkowski, 1985).

Ames distingue deux types d'intentions pédagogiques : celles axées sur le développement de l'élève et celles axées sur sa performance. Ces deux types englobent les notions de *task/ego involvement* (Maehr, 1987; deCharms, 1976), *learning/performance oriented* (Dweck, 1985) et *mastery/ability focus* (Ames, & Archer, 1988) proposés par différents chercheurs. À son avis, l'intention pédagogique axée sur le développement de l'élève nourrirait une motivation intrinsèque supérieure et pourrait être, par conséquent, le précurseur d'une meilleure qualité d'apprentissage.

L'intention pédagogique telle que décrite par Ames permet de distinguer les pratiques d'évaluation qui contribuent à amener l'apprenant à comprendre et à se développer de celles qui l'incitent plutôt à produire des résultats satisfaisants. De plus, en associant les types d'intention pédagogique à des types particuliers de motivation chez les élèves, cette théorie laisse voir la manière dont certaines pratiques évaluatives pourraient agir sur l'autodétermination.

Dans son livre Pour un enseignement stratégique, Tardif (1992) élabore sur ce sujet en opposant les buts d'apprentissage (*learning goals*) aux buts

d'évaluation (*performance goals*) poursuivis par l'école. Tardif explique clairement ces deux buts et permet de mieux saisir comment ils agissent sur la motivation des élèves. Le choix du terme **intention pédagogique** est motivé par le fait que l'enseignant a une conception personnelle de son rôle et également par la possibilité que dans une même école, on puisse poursuivre des buts qui diffèrent d'une classe à l'autre. Une **intention pédagogique** semble moins fermement arrêtée et moins clairement exprimée qu'un **but**, ce qui pourrait expliquer pourquoi on peut observer deux intentions opposées simultanément dans une même salle de classe (Butler, 1988).

Quoique l'analyse systématique des activités pédagogiques et de l'intention qu'elles peuvent véhiculer n'ait pas encore été faite, Ames croit que la recherche empirique sur des sujets connexes permet de désigner les **activités d'apprentissage, l'autorité de l'enseignant et l'évaluation des élèves** comme étant particulièrement propices à exprimer l'intention pédagogique. Voici comment s'expriment, selon cette auteure, chacune de ces intentions pédagogiques.

1. L'intention pédagogique axée sur le développement

Dans ce contexte, l'enseignant se porte garant du développement de chaque enfant en lui offrant des activités à son niveau et correspondant à ses intérêts. Les stratégies d'apprentissage sont très importantes. Les réalisations et les objectifs à atteindre sont personnels à chaque élève, il n'y a ni perdant ni gagnant. En échange, chacun doit fournir l'effort qu'on attend de lui, apprendre de ses erreurs et persister. Cette intention s'apparente en partie à la pédagogie de la maîtrise popularisée par Bloom et valorise l'usage formatif de l'évaluation (Deci, Sheinman, Schwartz & Ryan, 1981; Marshall, 1988). L'élève est une entité et il n'a pas à porter le poids de son ignorance; son intelligence est une faculté à développer. Il est partenaire dans la gestion de son apprentissage.

2. L'intention pédagogique axée sur la performance

Lorsque cette intention prime, l'élève perçoit l'école comme un lieu où l'on sanctionne les connaissances plutôt que de faciliter leur acquisition. Les normes et les critères pour juger de sa compétence sont souvent vagues et se fondent sur la performance de ses compagnons, ce qui peut l'amener à

attribuer ses échecs et ses réussites à des causes extérieures et hors de son contrôle. Puisque l'intelligence prend un caractère stable et fixe, la réussite doit être immédiate et sans effort. L'erreur est une preuve d'ignorance qui engendre la honte. Dans un tel contexte, si le risque de commettre une erreur est jugé trop grand, mieux vaut s'esquiver pour protéger son estime personnelle, donc l'élève « ... préfère apprendre moins et être jugé intelligent que d'apprendre plus en prenant le risque de ne pas l'être» (Tardif, 1992, p. 115).

Puisque cette intention valorise la réussite scolaire et la démonstration de savoirs supérieurs aux autres, les élèves plus faibles s'engagent dans l'activité pédagogique avec la conviction d'en sortir perdants, une fois de plus. Le caractère public des résultats d'une évaluation davantage axée sur les bonnes réponses que sur les stratégies adoptées encourage les élèves à juger leur performance d'après celle des autres. Les erreurs et les mauvais comportements reçoivent plus d'attention que l'effort et la persistance et les notes servent souvent à contraindre l'élève à se plier aux exigences d'une structure assez rigide.

Ce serait caractéristique de la société américaine que d'accorder plus d'importance à l'habileté qu'à l'effort. Selon Perkins (1992), nous apprenons très tôt à penser que s'il faut nous efforcer pour faire quelque chose c'est que cette tâche est trop difficile pour nos capacités. Les différents niveaux de difficulté des programmes scolaires reflètent bien cette mentalité. Dans d'autres cultures, il est beaucoup plus important de s'efforcer; l'effort peut contrer tous les manques d'aptitudes.

D'après la *goal orientation theory*, les raisons d'évaluer et l'utilisation que fait l'enseignant des informations recueillies reflètent ses préoccupations principales. Selon qu'il évalue d'abord pour faciliter l'apprentissage de l'élève et personnaliser sa démarche ou que l'évaluation soit une fin en soit, ne servant qu'à assurer que la majorité des élèves ont atteint les objectifs fixés, elle témoigne de son type d'intention. La consultation des écrits apporte des éléments utiles à la compréhension de ces deux théories et à la place que les pratiques d'évaluation des élèves y occupent.

D - Recension des écrits

Il est difficile de traiter séparément la documentation portant sur la motivation des élèves, sur l'intention pédagogique et sur l'évaluation des apprentissages parce que certaines recherches ont chevauché ces sujets. La présente section commence donc par faire état des écrits qui ne peuvent être séparés, puis traite ensuite de chacun de ces sujets individuellement.

Parmi les effets positifs associés à l'engagement volontaire des élèves dans l'activité scolaire, les écrits font état d'émotions plus positives eu égard à leur vécu et à leurs tâches scolaires, d'un intérêt accru, d'une diminution de l'anxiété et d'une meilleure réussite (Deci, Vallerand, & al., 1991; Gottfried, 1990; Vallerand, & al., 1989). Ces élèves ont confiance en eux-mêmes et en leur capacité d'apprendre et manifestent une capacité supérieure d'adaptation (Deci, & al., 1987; Ryan, 1982; Ryan, & Grolnick, 1986). Ils adoptent des stratégies d'apprentissage plus complexes (Grolnick, & Ryan, 1987), plus actives et recherchent des défis supérieurs (Butler, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Ils sont aussi plus susceptibles de persévérer

à l'école (Daoust, Vallerand, & Blais, 1988; Deci, & al., 1985; Vallerand, & Bissonnette, 1992).

Au contraire, dans le milieu d'apprentissage où l'on constate une motivation extrinsèque élevée (un niveau d'autodétermination plus faible), on observe que les élèves préfèrent des activités d'apprentissage simples, faciles à faire et prévisibles (Dweck, 1985; Meece, & al., 1988; Pittman, Emery, & Bogiano, 1982). Ils expriment un sentiment de contrôle par l'école et par leurs parents qui est supérieur à celui d'autres élèves, mais peu de contrôle personnel sur leur vie (Sénécal, Vallerand, & Pelletier, 1992; Vallerand, & al., 1989; Vallerand, & Senécal, 1992). Aussi, la rétention et l'intégration des éléments appris demeurent superficielles et à court terme (Ryan, & al., 1986).

La recherche portant sur la motivation doit nécessairement tenir compte de son caractère fragile et subjectif. Chaque individu, compte tenu de son vécu particulier, a sa propre perception de l'atmosphère dans laquelle il évolue et c'est elle qui détermine son comportement et son état d'être (Ames, 1992; Ames, & Ames, 1989; Berliner, 1989; Corno, & al., 1985; McCombs,

1984; Ryan 1982). Aussi, un concept aussi complexe peut facilement être modifié du simple fait que les élèves se sentent observés ou épiés (Lepper, & Greene, 1975). La validité des résultats réside souvent dans la rigueur de la méthodologie employée et les multiples contre-vérifications des résultats obtenus.

En considérant l'autorité de l'enseignant comme un moyen d'exprimer son intention pédagogique, Ames rappelle des notions développées par deCharms (1976) au cours des années 1970. Ce chercheur a été le premier à s'intéresser à la relation maître-élève et à son effet sur la volonté de réussir des élèves (Csikszentmihalyi, & Nakamura, 1989). À son avis, tous les rapports et le contenu des communications en salle de classe seraient plus ou moins imprégnés d'un désir de contrôler ou de développer l'autonomie et de responsabiliser l'apprenant dans son cheminement scolaire. Non seulement ses recherches ont-elles confirmé son hypothèse mais elles ont aussi démontré qu'il est possible de modifier favorablement le comportement des enseignants par une formation d'appoint de courte durée.

Par ses travaux, deCharms a suscité de l'intérêt pour le style interpersonnel

(McManiman, 1982), lequel est encore aujourd'hui l'objet d'expérimentation (Pelletier, & al., 1993; Legault, & Pelletier, 1993). Cependant, même s'il s'est intéressé à la motivation des élèves dans ses travaux, il s'est limité à étudier leur désir de réussir sans distinguer de types de motivation puisque à cette époque, il n'y avait pas encore d'instrument de mesure de la motivation adaptés aux jeunes élèves.

1. La motivation des élèves

En milieu scolaire, la théorie de l'évaluation cognitive est le volet de la théorie de l'autodétermination qui a le plus fait l'objet d'expérimentations et probablement celui qui est le plus approprié au présent problème de recherche parce qu'il concerne l'utilisation de récompenses. Des recherches empiriques ont démontré que lorsqu'un apprenant s'engage dans une activité pour la récompense qu'elle lui procure, par exemple obtenir un bon bulletin, une bonne note, ou pour éviter une punition quelconque comme une retenue après la classe ou un échec, il est peu probable qu'il poursuive ce comportement si on retire le motif pour lequel il a agi. Dans tous les cas où une récompense sert à mettre de la pression sur l'élève pour qu'il agisse,

pense ou se sente d'une manière particulière, (ce qui équivaut à contrôler son comportement), elle diminue son sens d'autonomie, son autodétermination et entraîne une baisse de sa motivation intrinsèque parce qu'elle l'amène à agir pour une raison autre que l'activité elle-même (Butler, 1988; Butler, & Nissan, 1986; Deci, & al., 1987; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Grolnick, & al., 1987; Maehr, 1976; Pittman, & al., 1982; Ryan, Connell, & Deci, 1985; Wlodkowski, 1985; Yuen, 1984). Pour que la motivation produite soit intrinsèque, la récompense doit être pour l'élève une preuve tangible de la qualité de l'engagement qu'il a fourni dans une tâche (Green, & al., 1986; Ryan, & al., 1985).

C'est à partir de 1981, avec l'arrivée de la première échelle de motivation adaptée aux enfants du niveau élémentaire, que la notion de motivation scolaire a le plus évolué. Dès les premières applications, Harter (1981) a observé que la motivation intrinsèque est plus grande chez les jeunes enfants et qu'elle va en diminuant, au profit de la motivation extrinsèque, à mesure qu'ils progressent dans leurs années de scolarité. Ce fait a été vérifié à quelques reprises, entre autres dans le cadre d'une recherche sur la résolution

de problèmes. Dans des contextes identiques, les élèves de quatrième année démontraient une motivation intrinsèque plus élevée que ceux de sixième année, qui à leur tour en démontraient plus que ceux de huitième année (Green, & al., 1986; Maynes, 1986).

Plusieurs recherches portant sur la motivation scolaire (Deci, & al., 1981; Meece, & al., 1988; Ryan, & al., 1986) ont eu recours à la première échelle de motivation adaptée aux enfants du niveau primaire (Harter, 1981) pour tenter de mieux comprendre ce phénomène. On remarque cependant que cet outil mesure la motivation selon les caractéristiques que l'élève recherche lorsqu'il choisit une tâche d'apprentissage, en associant ces caractéristiques à des types de motivation particuliers.

D'autres recherches ont évalué la motivation au moyen de quelques items portant sur l'attitude face à l'école (Ames, & al., 1988; Harackewicz, Abraham, & Wageman, 1987), la persistance de l'élève à la tâche (Law, 1987; Lepper, & al., 1975) ou des questionnaires d'attitudes et d'intérêt (Benware, & Deci, 1984; Butler, 1988; Butler, & al., 1986; Fisch, 1987; Lafontaine, 1989; Rivière, 1984). Dans tous ces cas, l'absence de mesure

directe et valable de la motivation des élèves nous amène à utiliser les résultats de ces études avec beaucoup de prudence.

2. L'intention pédagogique du milieu d'apprentissage

En questionnant des élèves de cinquième année, Elliot et Dweck (1988) ont observé que dans un environnement axé sur le développement, tous les élèves ont opté pour des tâches favorisant leur apprentissage, même s'ils risquaient de faire des erreurs. Par contre, dans un milieu axé sur la performance, seuls les élèves qui se croyaient habiles osaient choisir des tâches correspondant à leur niveau de développement. Ames et Archer (1988) ont constaté la même tendance chez des élèves doués, qui, généralement, demeurent intrinsèquement motivés plus longtemps durant leur scolarité (Bender, & Hom, 1988). D'autres études portant sur les buts poursuivis par l'école ont traité du niveau d'engagement des élèves dans l'activité scolaire, sans toutefois mesurer la motivation des élèves de façon précise (Graham, & al., 1991; Stipek, & Kowalski, 1989).

Même si Ames soutient que l'intention pédagogique axée sur le développe-

ment de l'élève nourrit plutôt une motivation intrinsèque et que celle qui est axée sur sa performance entraîne une motivation extrinsèque plus importante, cette preuve n'a pas été faite; la dynamique de cette situation n'est pas encore tout à fait claire (Blumenfeld, 1992). D'ailleurs, ce n'est qu'en 1992 qu'elle parle de théorie pour désigner ce paradigme de la motivation scolaire qu'elle étudie depuis plusieurs années et qui a mené à la parution de trois volumes ayant pour titre général *Research on Motivation in Education* (1984, 1985, 1989).

3. L'évaluation des apprentissages des élèves

L'évaluation des apprentissages est un jugement de valeur quant à l'atteinte des objectifs poursuivis (Rogers, 1991; Traub, 1990). Elle est habituellement précédée d'une analyse d'informations recueillies dans le but précis d'éclairer ce jugement et est normalement suivie d'une ou de plusieurs décisions quant à l'orientation du cheminement scolaire de l'élève. Même si elle ne peut être dissociée de l'enseignement ni de l'apprentissage, ce n'est que récemment qu'on a commencé à s'interroger sur les effets qu'elle peut avoir sur les élèves, leur apprentissage, leurs manières d'apprendre, leur

estime personnelle et à plus long terme, leur rapport avec l'école. Les chercheurs en sont encore à scruter la manière dont elle se déroule et ont jusqu'à maintenant peu approfondi ses effets psychologiques.

Les résultats des recherches effectuées jusqu'à maintenant au sujet de la formation des enseignants, de l'objet des évaluations et de la manière dont elles se déroulent justifient cependant la poursuite d'études dans ce domaine (Earl, & Cousins, 1993). Ces thèmes seront abordés de manière très succincte dans les pages qui suivent, simplement pour faire ressortir la nécessité d'en connaître davantage sur le sujet et pour démontrer que l'idée d'un lien possible avec la motivation des élèves n'est pas sans fondement.

Les recherches effectuées tant au Canada qu'aux États-Unis ont démontré que même si l'évaluation quotidienne des apprentissages constitue une des tâches les plus complexes et les plus exigeantes, pour beaucoup d'enseignants, l'apprentissage de l'évaluation se fait par essais et erreurs, aux dépens des élèves. Au mieux, ceux qui disent avoir effleuré le sujet au cours de leurs études ne jugent pas cette formation pertinente pour les besoins quotidiens de la salle de classe (Anderson, 1989; Bateson, 1990;

Boothroyd, 1990; Campbell, 1992; Dempster, 1992; Hill, 1991; Rogers, 1991; Shepard, 1992; Stiggins, 1988, 1990, 1991a). Mais à leur avis, leur expérience justifie la confiance qu'ils ont dans leur manière de faire (Archbald, 1991; Hill, 1991; Stiggins, 1991b; Stiggins, & Conklin, 1992; Wilson, 1989).

Même s'ils disent évaluer les niveaux de pensée supérieurs tels que les capacités d'analyse et de synthèse des élèves, l'examen des instruments d'évaluation qu'ils utilisent révèle l'utilisation presque exclusive d'items fondés sur le rappel de connaissances. (De Pascale, 1990; Fleming, & Chambers, 1983)

La manière d'évaluer les élèves varie beaucoup d'un enseignant à l'autre, d'une école et d'un palier scolaire à l'autre. La pondération pour l'attitude de l'élève, l'assiduité, la performance et la pensée critique est tout sauf uniforme et elle justifie le questionnement qui s'y rapporte. (Earl, & Cousins, 1993; Higgins, & Rice, 1991; Rogers, 1991; Simon, & al. 1993; Stiggins et al., 1992; Wilson, 1990; Wilson, & Rees, 1990) L'observation spontanée ou intuitive fait partie des techniques utilisées régulièrement pour

évaluer et prendre des décisions au sujet des élèves (Desjarlais, 1976, 1979; Simon et al., 1993; Stiggins et al., 1992).

Malgré l'enthousiasme d'élèves ayant vécu l'expérience (Beaudoin, 1990; Doyon et Juneau, 1991), l'évaluation formative est une pratique peu exploitée (James, 1990) et les enseignants disent attribuer des notes à toutes formes d'évaluation, résultats qu'ils gardent en registre. Peu importe leur âge, les élèves ont rarement l'occasion de participer activement à l'évaluation, que ce soit par auto-évaluation, évaluation par les pairs, définition des critères d'évaluation et seuils de performance ou choix de la tâche qui servira à l'évaluation (Gardner, 1992; Simon et al., 1993).

Quoique moins généralisée à l'école primaire, l'interprétation des résultats d'évaluation est surtout normative et les enseignants font très peu usage des informations qu'ils obtiennent. Ils font peu de rétroaction, si ce n'est que de fournir une note. (Bangert-Drowns, Kulik, & Kulik, 1991; Baron, 1991; Dempster, 1992; Dorr-Bremme, & Herman, 1986; Dumoulin, J. 1991; Stiggins et al., 1992; Wilson, 1990)

Certaines recherches reliées à l'évaluation des apprentissages se sont aussi intéressées à ses effets sur la motivation. Malheureusement, elles sont peu utiles pour éclairer la présente problématique parce qu'elles se sont concentré sur l'effet de stratégies propres à une étape du processus d'évaluation (Crooks, 1988; Natriello, 1987), comme la manière de fournir de la rétroaction après une épreuve (Butler, & al., 1986; Oren, 1983; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, & Kramer, 1980; Pittman, & al. 1982), la fréquence des épreuves (Bangert-Drowns, & al., 1991), la manière d'attribuer les récompenses (Harackiewicz, & al., 1987) et l'effet de la surveillance (Lepper, & al., 1975). À notre connaissance aucune n'a porté sur le processus global de l'évaluation des apprentissages et à ses effets sur la motivation des élèves.

Dans une analyse philosophique des pratiques d'évaluation, Spear (1991) s'attaque aux mythes voulant que l'évaluation soit nécessaire à un enseignement efficace et qu'elle motive les élèves. D'après lui, même si l'enseignant doit vérifier de temps à autre la compréhension des élèves, l'évaluation n'a pas besoin d'être très formelle pour être efficace. À son

avis, telle qu'elle se déroule présentement, l'évaluation encourage l'élève à se couper de la principale source d'aide dont il dispose; elle l'éduque à tricher, à «bluffer» et à donner l'impression qu'il comprend. En plus de valoriser la performance plutôt que la compréhension, le développement de l'esprit critique et de l'autonomie, elle nuit au plaisir d'apprendre pour apprendre, lequel devrait pourtant être le propre de l'école. Il va même jusqu'à affirmer que l'évaluation contamine le processus d'apprentissage; que par les jugements qu'elle porte, elle est néfaste à l'estime de soi de la majorité des élèves, surtout lorsqu'elle est rendue publique. Il résume la situation en disant : *«As a result of this review, it is concluded that much of what is done within schools in the way of testing, marking and grading undermines the educative project. Some of what is done is also morally suspect.»* (1991, p. ii)

Bien que sans observation systématique pour appuyer leurs dires, des experts forts respectés dans le domaine de l'éducation se prononcent également sur le sujet. D'après eux, l'enfant apprendrait à se connaître et à s'apprécier à travers l'évaluation et la manière dont elle se déroule risquerait

d'influencer son plaisir et sa satisfaction d'apprendre. *«Every test, every grade affects the learner. Every dull test - no matter how technically sound - affects the learner's future initiative and engagement»* (Wiggins, 1993, p. 24). C'est pourquoi *«il faut toujours s'assurer de l'aspect constructif de l'évaluation»* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1976).

Voici ce qu'en disent Madaus et ses collaborateurs:

A star, the comment "very good" penciled on a paper, hanging a paper on the blackboard, or merely putting a check on a paper are all used by teacher to reward good work. Verbal comments to the student in front of the class, the poor work sent home to be signed, the extra work, or the tearing up of a paper are also forms of informal grading and sanctioning and may have a powerful effect on the student's motivation and attitude toward schoolwork. (Madaus, & al., 1989, p. 359)

À leur avis, l'interprétation normative ne serait ni bénéfique ni utile parce qu'elle ne facilite en rien l'apprentissage progressif de l'élève dans un contexte obligatoire (Crooks, 1988; Glasser, 1986; Trahan, & Dassa, 1978; Wlodkowski, & Jaynes, 1990) et qu'elle n'a rien de cohérent avec une pédagogie qui tend vers le soutien des besoins psychologiques de l'apprenant

(Elliot, 1991; Gardner, 1992; Spear, 1991; Wiggins, 1993; Wilson, 1989). Aussi, elle nuit à l'impression de contrôle détenu par l'élève parce que dans ce contexte, sa réussite ne dépend plus de lui-même mais de celle des autres élèves de sa classe (Mitchell, 1992). Elle encourage la compétition, valorise l'habileté au dépend de l'effort et décourage ceux qui ne sont pas de taille à en sortir gagnant (Ames, 1992; Archbald, 1991; Natriello, 1987; Rowntree, 1987; Stiggins, 1991b).

Parmi les hypothèses avancées, l'évaluation serait perçue par l'élève soit comme un moyen de le contrôler et de le faire agir dans la direction souhaitée, soit comme un moyen de l'aider à progresser et de lui apporter des activités d'apprentissages qui l'intéressent et qui sont appropriées à ses besoins (Harackiewicz, & al., 1987; Deci, & al., 1987; Ryan, & al., 1985).

Comme Spear, plusieurs chercheurs s'interrogent sur la déontologie de l'évaluation et à ses effets sur la motivation des élèves (Airasian, 1991; Stiggins, & al., 1992; Wiggins, 1993; Wilson, 1989). Avec les droits accordés aux enseignants viennent des responsabilités que certains ignorent

ou auxquels ils n'accordent pas assez d'importance. À ce sujet, Caouette dit :

Ce qui est particulièrement dommageable et provocant dans cette série continue d'évaluations (...) c'est la façon dont ces évaluations sont utilisées. Il arrive souvent que l'enseignant y ait recours de façon punitive et pour renforcer son pouvoir et son emprise sur les élèves. Mais le caractère le plus "anxiogène" et le plus injuste de ces évaluations leur vient surtout de leurs conséquences à long terme. Chaque fois, on fait sentir à l'élève - et très souvent aussi à ses parents, ce qui n'arrange rien - que c'est tout son avenir scolaire et professionnel qui se joue. (...) Il arrive souvent que l'enseignant y ait recours de façon punitive et pour renforcer son pouvoir et son emprise sur les élèves (1992, p. 132).

Pour Wiggins aussi, la position de pouvoir de l'enseignant l'inquiète parce qu'il est bien probable qu'elle agisse sur l'autodétermination des élèves :

To be autonomous (meaning, as the word's roots imply, "self-regulating"), students must confront assessment procedures that are maximally transparent - that is, procedures that are rehearsable to the greatest possible extent without compromising the test's validity or the purposes of

school learning. (...) Students must always be able to verify the aptness of the test, the score, and the assessor's use of secrecy. Otherwise, they resort to merely guessing or to calculating what the teacher "wants". In practice, this requirement of verification means that testing contexts should always make it possible for the student to self-assess and self-adjust before it is too late. (1993, p. 101)

L'étude des écrits porte à croire que les priorités et les buts que l'enseignant croit valables de poursuivre peuvent influencer les raisons qui portent l'élève à s'engager dans l'activité scolaire. Nourrir chez les apprenants une motivation intrinsèque et des comportements autodéterminés en respectant leurs besoins psychologiques fondamentaux devrait résulter en un apprentissage de plus grande qualité et une attitude plus positive face à l'école. Selon les résultats des recherches et leur extrapolation, il existerait des stratégies d'évaluation qui soient à la fois cohérentes aussi bien avec une intention pédagogique axée sur le développement de l'élève qu'avec ses besoins d'autonomie, de compétence et de liens satisfaisants. Toutefois, la démonstration reste à faire.

Le manque d'études empiriques pour confirmer le lien entre, d'une part,

l'intention pédagogique et l'autodétermination des élèves et d'autre part, le lien entre les pratiques d'évaluation des élèves et leur motivation, limite grandement la portée des opinions à ce sujet et oriente les questions de recherche de la présente étude.

D - Questions de recherche

Des recherches empiriques ont démontré qu'un milieu d'apprentissage peut être particulièrement propice à l'épanouissement des élèves, tout en favorisant une bien meilleure qualité d'apprentissage, même dans un contexte de scolarité obligatoire et collectif (Ames, & al., 1988; Butler, 1988; Deci, & al., 1987, 1991; Gottfried, 1990; Lepper, & al., 1989; Meece, & al., 1988; Ryan, 1982; Ryan, & al., 1986; Stipek, & al., 1989). Plusieurs éléments de l'activité pédagogique sont concernés, mais la recension des écrits démontre que l'évaluation des apprentissages est à la fois déterminante et critique à réaliser.

Une évaluation au service de l'apprenant fournit des renseignements utiles au cheminement scolaire et aide à comprendre les erreurs de raisonnement.

Elle s'inspire de buts réalistes et de critères de réussite clairs et précis, ce qui lui donne la transparence nécessaire au développement de l'autodétermination. La rétroaction qui l'accompagne devrait porter autant sur les forces que sur les faiblesses et orienter les élèves forts autant que les élèves faibles vers les moyens à prendre pour s'améliorer. L'évaluation doit d'ailleurs toujours être axée sur la possibilité d'amélioration plutôt que de constituer une marque disgracieuse et indélébile au dossier de l'élève.

Dans un tel contexte, l'enseignant est la source d'aide principale sur laquelle l'enfant peut toujours compter. Il traite l'élève de manière respectueuse, comme il le ferait dans une relation d'aide avec un adulte, sans abuser du pouvoir que lui confère sa position d'autorité et son niveau supérieur de scolarité. Son objectif ultime est d'aider l'enfant à devenir un citoyen autonome et responsable, intégré à la société.

L'évaluation des apprentissages, étape essentielle au processus d'enseignement et événement marquant dans le cheminement quotidien de l'écolier, n'évolue pas nécessairement au même rythme que la pédagogie et peut prendre à certains moments un caractère menaçant et coercitif (Ames,

1992; Ames, & al., 1988; Goetz, Alexander, & Ash, 1992; Harackiewicz, & al., 1987; Kirst, 1991; Matthews, 1991; Spear, 1991; Wiggins, 1993).

D'une part, la théorie de l'autodétermination (Deci, & Ryan, 1985) exposée précédemment situe la raison d'agir des apprenants dans le contexte social de la salle de classe, avec l'enseignant comme source principale du soutien de leurs besoins psychologiques fondamentaux. D'autre part, la *goal orientation theory* (Ames 1992) permet de distinguer les pratiques d'évaluation des apprentissages selon les priorités qu'elles communiquent aux élèves - apprendre et se développer ou performer. En se fixant le double objectif de soutenir les besoins psychologiques fondamentaux de l'apprenant et de recourir à des pratiques d'évaluation cohérentes avec une intention pédagogique axée sur le développement de l'élève, il devrait être possible de vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis d'une manière qui ne soit pas menaçante ni dégradante pour l'élève, tout en créant un milieu positif, agréable et propice au développement de sa motivation intrinsèque (Ames, 1992; Ames, & al., 1988; Goetz, & al., 1992; Harackiewicz, & al., 1987;

Kirst, 1991; Matthews, 1991; Spear, 1991; Wiggins, 1993; Wlodkowski, & al., 1990).

Bien que la théorie de l'autodétermination ait fait l'objet de plusieurs recherches empiriques, celle de l'intention pédagogique a été très peu explorée. Aussi, à notre connaissance, les chercheurs n'ont pas tenté de recourir à l'opinion des élèves et à leur perception des pratiques d'évaluation dans le but de mieux en saisir l'impact sur leur motivation scolaire. Les élèves sont pourtant les principaux intéressés; ils sont la raison d'être de l'école et ce sont eux qui subissent les évaluations (Thorkildsen, & Nicholls, 1991; Stiggins, & al., 1992). En relevant l'information à partir de groupes-classes entiers, les résultats devraient être plus valides que lorsque ce sont les enseignants eux-mêmes qui font état de leurs pratiques, à cause de l'absence de l'effet de désirabilité sur les répondants et aussi de par leur nombre face à une même situation. Les élèves semblent donc être une source d'information utile et fiable au sujet des pratiques d'évaluation qu'ils subissent dans leur vie quotidienne et leur consultation permettrait aussi d'observer la variation des perceptions qu'ils en ont.

Conséquemment, la présente recherche vise à répondre aux questions suivantes :

1. Selon la perception des élèves, les pratiques d'évaluation des enseignants correspondent-elles à une intention pédagogique axée sur le développement ou sur la performance?
2. Quelle est la motivation scolaire des élèves interrogés?
3. Existe-t-il un lien entre les pratiques d'évaluation des enseignants, telles que perçues par les élèves, et leur motivation scolaire?
4. En terme qualitatif, que pensent les élèves des évaluations qu'ils subissent?

Chapitre 2

CADRE EXPÉRIMENTAL

Le présent chapitre expose le plan d'observation qui permet de répondre aux questions de recherche énoncées précédemment. Il comprend d'abord la description de la population et de l'échantillon, la présentation des instruments de mesure et le plan de la collecte des données. Finalement, le plan des analyses statistiques est présenté.

A - Population et échantillon

Selon le cadre théorique de cette étude, les variables d'intérêt sont l'autodétermination des élèves, leur motivation et leur perception des pratiques d'évaluation des apprentissages. La motivation des élèves étant évaluée à partir des raisons pour lesquelles ces derniers vont à l'école, les élèves eux-mêmes sont les meilleurs informateurs, à condition d'avoir assez de maturité pour pouvoir réagir à l'outil utilisé.

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation de ces élèves, l'enseignant

pourrait être un informateur puisque c'est lui qui gère l'évaluation des apprentissages. Mais, à partir de leur expérience, certains chercheurs s'interrogent sur la validité de cette source d'information (Simon, & al., 1993; Wilson, 1989; Stiggins, & al., 1992). Un commentaire de Gravel exprime bien leur préoccupation «Vu que plusieurs questions présentaient un comportement souhaitable en évaluation du rendement scolaire et invitaient le sujet à porter un jugement sur sa pratique en salle de classe par rapport à ce comportement souhaitable, il est normal de supposer que les données de l'enquête sont possiblement teintées de l'effet de désirabilité» (1991, p. 161). Il est donc indiqué de se tourner vers l'autre source d'information possible, l'élève.

Les élèves constituent une source d'information souvent ignorée, malgré qu'ils soient la raison d'être de l'école (Thorkildsen, & al., 1991).

We have yet to study assessment through the eyes of students. Our assessments inform our decisions, we act and students feel the impact of our action. Our assessments inform student decisions about themselves, they act and feel the impact of their actions. Yet, we know so little about what students see and feel about our day-to-day assessments. (...) We can

only use assessments to help motivate, study and promote learning if we understand their effects from inside the learner.» (Stiggins, & al., 1992, p. 211)

D'après la recension des écrits, l'autodétermination des élèves dépend des capacités du milieu à satisfaire les trois besoins fondamentaux identifiés par cette théorie. Puisqu'il a été démontré que l'enseignant détient une grande responsabilité dans la création de ce milieu, il apparaît important que l'information à ce sujet provienne d'un contexte où l'élève est en contact relativement prolongé avec le même enseignant. Celui qui passe régulièrement plusieurs heures par jour avec le même enseignant connaît bien sa capacité à soutenir ses besoins d'autonomie et de compétence et la qualité de la relation qu'il a avec lui. Il connaît aussi mieux la manière dont l'enseignant gère l'évaluation dans sa classe. En étant évalué par la même personne, dans plus d'une discipline, il est susceptible de pouvoir mieux faire état de ses manières de faire, dans plus de situations variées et avec plus de précision.

Des enquêtes sur les pratiques d'évaluation (Stiggins, & al., 1992; Wilson,

1989, 1990) démontrent que dans les premières années de scolarité, l'évaluation des apprentissages est davantage formative et plus axée sur l'interprétation critériée. Les bilans sont plus souvent personnalisés, moins comparatifs et numériques. Au palier secondaire, les enseignants évaluent surtout de manière routinière, dans le but d'accumuler des notes et font très peu usage des informations qu'ils obtiennent. Les bilans sont habituellement normatifs.

Ces informations laissent supposer un changement dans l'intention pédagogique du milieu d'apprentissage entre l'école élémentaire et l'école secondaire. Vers les niveaux supérieurs de l'école élémentaire, les élèves sont initiés à la réalité de l'école secondaire; graduellement, ils apprennent à négocier avec plus d'un enseignant à la fois, à composer avec des pratiques et des exigences particulières à chacun. Ce changement intervient aussi sur la relation maître-élève en réduisant les occasions de rapports sociaux plus étroits. Cette conjoncture, au stade crucial du début de l'adolescence, amène de plus en plus de chercheurs à scruter cette population dans l'étude de l'abandon scolaire (Eccles, Lord, & Midgley, 1991).

Les niveaux scolaires de sixième, septième et huitième années (cycle supérieur du niveau élémentaire du système scolaire ontarien) sont donc une étape charnière entre les deux contextes. Selon ce raisonnement, c'est à ce niveau qu'on devrait pouvoir observer une plus grande variabilité des pratiques d'évaluation, la transition se faisant plus ou moins abruptement, tôt pour certains, tardivement pour d'autres. Aussi, à ce niveau scolaire, les élèves ont assez de maturité pour fournir des réponses fiables à des instruments de mesure de type papier crayon comme ceux qui seront utilisés dans cette recherche. Ces élèves constituent donc la population de choix pour observer la motivation, le niveau d'autodétermination et les pratiques d'évaluation qu'ils subissent, à condition qu'ils n'aient pas un horaire rotatif avec un enseignement dispensé par des enseignants différents pour chaque matière. Dans ce dernier cas, il pourrait être difficile pour l'élève de départager les diverses pratiques pour l'ensemble de ses enseignants.

Dans le Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell, cette population est constituée de 2026 élèves, répartis dans 89 groupes-classes, à travers 24 écoles. La taille des écoles varie, allant de

257 élèves de 6e, 7e ou 8e année répartis dans dix groupes-classes, à un seul groupe-classe rassemblant cinq élèves de 6e année, quatre élèves de 7e année et cinq élèves de 8e année. Ces deux situations extrêmes sont toutes deux uniques mais témoignent de l'écart qui existe à travers le Conseil.

Aux fins de recherche, la permission d'interroger des groupes d'élèves de sixième, septième ou de huitième année a été accordée par le surintendant à l'éducation responsable de ces niveaux scolaires et l'échantillon est décrit au tableau 1. Les personnes à la direction de différentes écoles ont ensuite

Tableau 1

Répartition de l'échantillon des élèves interrogés (n=331).

Niveau scolaire	Nombre de groupes	Nombre d'élèves
6 ^e année	5	112
7 ^e année	4	90
8 ^e année	4	76
6 ^e - 7 ^e année	1	15
6 ^e , 7 ^e , 8 ^e année		38
Total	14	331

été contactées par téléphone afin de planifier une rencontre pour exposer le projet de recherche et les inviter à participer. Des formulaires de

consentement ont ensuite été adressés aux parents. L'annexe E présente des exemplaires de ces formulaires.

B -Instrumentation

Cette recherche a eu recours à deux instruments de mesure : une échelle de mesure de la motivation basée sur les raisons pour lesquelles les élèves vont à l'école et un questionnaire pour recueillir la perception des élèves quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages dans leur classe.

1. L'Échelle de motivation en éducation

La recherche sur la motivation en milieu scolaire doit s'appuyer sur des instruments appropriés à la population ciblée et être de qualité. Selon le document *Assessing Learning Motivation : A Consumer's Guide* (Naccarato, 1988), le format le plus populaire pour identifier la motivation des élèves consiste en énoncés à répondre sur une échelle de type Likert et pouvant être administré en groupe. Cependant, les instruments de mesure de la motivation en langue française et validés auprès d'une clientèle canadienne sont rares. Le lien récemment établi entre la motivation et le décrochage

scolaire a toutefois donné lieu à quelques recherches en ce sens. La création de l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand, & al., 1989) est venue combler ce besoin.

Fondé sur la théorie de l'autodétermination et inspiré du Self-Regulation Questionnaire élaboré par Ryan et ses collaborateurs, cet instrument s'appuie sur une définition opérationnelle équivalente à la définition conceptuelle de la motivation : «les raisons perçues pour effectuer les tâches inhérentes au domaine de l'éducation» (Vallerand, & al., 1989, p. 331). Il est composé de 28 items regroupés en sept sous-échelles, chacune correspondant à un niveau différent de motivation, allant de l'amotivation (absence d'autodétermination) à la motivation intrinsèque (comportement le plus autodéterminé). Les items sont des énoncés exprimant des raisons personnelles de fréquenter l'école et les élèves doivent indiquer la pertinence des énoncés proposés sur une échelle de type Likert en cinq points. Un score de «1» indique une absence totale de correspondance et un score de «5» une correspondance parfaite. Un exemplaire de cet instrument se retrouve à l'annexe A.

Cette échelle comporte trois types de construits de la motivation : la

motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation, conformément à la théorie de l'autodétermination (Deci, & Ryan, 1985). La figure 1 présentée au chapitre premier (page 18) peut aider à situer la progression du niveau d'autodétermination correspondant à chaque type dont voici une brève description :

- La motivation intrinsèque à la connaissance résulte du plaisir et de la satisfaction à apprendre quelque chose de nouveau.
- La motivation intrinsèque à l'accomplissement provient du plaisir d'acquérir un savoir-faire.
- La motivation intrinsèque aux sensations survient lorsque le plaisir de faire une activité tient des sensations qu'elle procure.

Ces trois types de motivation intrinsèque correspondent au même niveau d'autorégulation; aucun n'est plus recherché que l'autre pour accroître la motivation intrinsèque. Cependant, en procurant plus d'un type de motivation intrinsèque en même temps, certaines situations peuvent amener un plus haut niveau d'autodétermination.

- La motivation extrinsèque identifiée amène un comportement volontaire

et autodéterminé mais pas encore motivé intrinsèquement parce qu'il est instrumental, c'est-à-dire effectué dans le but d'atteindre un objectif et non pas pour le plaisir qu'il procure.

- La motivation extrinsèque introjectée correspond à un comportement volontaire qui résulte de l'intériorisation graduelle d'un comportement qui était auparavant contraint. Parce qu'il n'est pas tout à fait forcé, il comporte un minimum d'autodétermination.

- La motivation extrinsèque par régulation externe correspond au comportement contraint par des pressions extérieures à l'individu.

- L'amotivation survient lors d'une absence totale de raison d'agir. L'individu ne perçoit aucun lien entre ce qu'il fait et ce qu'il lui arrive.

La cohérence interne et la stabilité temporelle de l'échelle ont d'abord été mis à l'épreuve chez des étudiants du CEGEP et sont présentées à l'annexe B. Selon Vallerand, l'instrument a maintenu sa performance auprès de clientèle plus jeune, allant jusqu'au niveau du secondaire I et II du système scolaire québécois. Une étude pilote effectuée auprès de 123 élèves de la

population visée par cette recherche a démontré, par des moyennes et des écarts-types des sept sous-échelles et les corrélations entre elles, la stabilité de l'échelle et un continuum d'autodétermination allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque confirmant son applicabilité auprès d'élèves de cet âge. Ces résultats sont présentés à l'annexe C.

À partir de cet outil, il est possible de produire un score pour chacune des sept sous-échelles, puis un indice d'autodétermination calculé de la manière suivante :

$$(MI + ME \text{ identif.}) - [(ME \text{ introjec.} + ME \text{ rég. ext.} + (2)(\text{amotiv.})]$$

où : MI = Total des motivations intrinsèques à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations (12 items)

ME identif. = Total des quatre items portant sur la motivation extrinsèque identifiée

ME introjec. = Total des quatre items portant sur la motivation extrinsèque introjectée

ME rég. ext. = Total des quatre items portant sur la motivation extrinsèque par régulation externe

amotiv. = Total des quatre items portant sur l'amotivation

2. L'Indicateur d'intention pédagogique

Contrairement à l'instrument choisi pour mesurer la motivation des élèves, celui utilisé pour déterminer l'intention pédagogique a été conçu spécialement pour la présente recherche. Ames et Archer (1988) ont utilisé ce genre de questionnaire pour déterminer le climat du milieu d'apprentissage, selon que le but poursuivi en est un de performance ou de développement. Les items utilisés portaient sur tous les aspects de l'activité pédagogique; ils n'étaient pas restreints à l'évaluation des apprentissages et n'avaient pas de liens avec la théorie de l'autodétermination comme l'Indicateur d'intention pédagogique. Outre celui préparé par ces deux chercheuses et qui ne semble pas avoir été repris, aucun instrument de ce type ne semble exister en langue française ni en langue anglaise.

Pour l'élaborer, la documentation mentionnée au premier chapitre a été scrutée afin d'amasser toutes les notions qui caractérisent la manière de faire de l'enseignant pour chaque intention pédagogique; cette information a ensuite servi à la formulation de 60 énoncés. Certains portent sur des manières de gérer l'ensemble des résultats de la classe, d'autres portent sur

le traitement individuel du travail de chaque élève et d'autres encore portent plutôt sur la perception subjective que chaque élève a des pratiques d'évaluation.

Au départ, des études qualitatives de cet instrument de mesure ont été effectuées par des experts (enseignant, chercheure en psychologie éducationnelle, conseiller pédagogique, professeures en mesure et évaluation en éducation) afin de réajuster la formulation des questions et d'assurer la validité de contenu de l'outil. Une étude pilote menée auprès de 123 élèves de six groupes-classes faisant partie de la population ciblée par cette recherche mais ne faisant pas partie de l'échantillon a donné l'occasion de vérifier la faisabilité des analyses qualitatives et quantitatives prévues, de vérifier les qualités métrologiques de l'instrument et d'estimer le temps nécessaire à l'exercice.

L'étude pilote a permis de constater que les réponses fournies par les élèves de même groupe-classe varient peu lorsqu'elles portent sur des éléments de gestion globale comme «il arrive que le prof demande d'expliquer comment on est arrivé à notre réponse parce qu'il veut comprendre notre manière de

penser» ou «pendant qu'il enseigne, le prof donne des exemples de questions qu'il pourrait demander sur un test». Pour des pratiques plus individualisées, comme «sur ma copie corrigée, j'ai des commentaires pour me dire ce que je dois améliorer» ou «mon enseignant discute avec moi de mes progrès scolaires», les réponses étaient plus diversifiées. Les réponses aux items portant sur des impressions laissées par les pratiques, comme «il m'arrive d'avoir honte à cause d'un travail mal fait» étaient les plus variées.

Au cours de cette étude pilote, les questions qu'ont posées les élèves et leurs commentaires ont fait ressortir l'ambiguïté de certains items. Ceux-ci ont été reformulés ou retirés complètement du questionnaire, tout comme des items portant sur des pratiques qui n'ont été répertoriées dans aucun groupe mais qui ont fait l'envie des élèves comme «quand je comprends très bien l'exercice que j'ai à faire, j'ai le droit d'en faire juste la moitié».

Des analyses de cohérence interne effectuées sur l'ensemble des items à conserver et sur ceux de chacune des intentions pédagogiques ont donné des coefficients alpha variant entre 0,60 et 0,75, ce qui est plutôt faible. Aussi, l'examen isolé de certains items révélait des incohérences avec l'ensemble

auquel ils appartenaient. Cependant, les groupes d'énoncés prévus pour relever des attitudes ou des opinions, lorsque traitées isolément, donnaient de meilleurs résultats.

Après l'examen détaillé de chaque item, du genre d'information qu'il visait à relever et de la confirmation de son utilité par l'étude pilote, il est apparu que les analyses mentionnées plus haut pourraient être inappropriées pour juger de la qualité de cet instrument constitué d'éléments relativement disparates.. Certaines pratiques observées amenaient des réponses très semblables chez tous les répondants d'un groupe-classe, puis d'autres produisaient plus de variation dans les réponses. Les pratiques explorées étant indépendantes les unes des autres, elles devaient être traitées individuellement et non comme appartenant à un seul construit.

La version finale de l'Indicateur d'intention pédagogique contenant 50 items a ensuite été rédigée en tenant compte du genre d'information recherchée pour la présente recherche, de la clarté des items éprouvés au cours de l'étude pilote, et des renseignements quantitatifs et qualitatifs obtenus à cette occasion. Malgré tout le soin apporté à la mise au point de cet instrument,

nous sommes conscients de ses limites puisqu'il n'a pas été éprouvé sur une grande échelle et que peu d'études ont été effectuées dans ce domaine.

Une fois l'assentiment du Comité de déontologie de l'université d'Ottawa obtenu (annexe D), il a été possible de procéder à la collecte des données.

C - Collecte des données

Les élèves de 6e, 7e et 8e année des écoles participantes qui ont eu l'autorisation de leur parents ont été invités à répondre de manière anonyme aux deux questionnaires décrits précédemment. Ils ont été informés de leur droit de refuser de participer bien que leur collaboration soit très appréciée et utile à la recherche en éducation. Pour assurer la constance de la collecte des données, l'étudiante-chercheuse a personnellement fait remplir tous les questionnaires et dans chaque classe elle a lu à haute voix chacun des items, fournissant des explications lorsque nécessaire. Les participants ont indiqué leur sexe, leur niveau scolaire et s'ils se considéraient un élève académiquement fort, moyen ou faible. Cette dernière information, quoique très arbitraire, permet d'observer si la perception des élèves est affectée par l'intention pédagogique de l'enseignant. Les élèves répondaient directement

sur les questionnaires en encerclant parmi les choix, la réponse qui correspondait le mieux à leur réalité.

Une question ouverte les invitant à faire part de leur opinion au sujet de l'évaluation de leurs apprentissages leur a permis de commenter des pratiques considérées dignes de mention. Tel que convenu dans le formulaire de consentement soumis aux parents, notre engagement à n'utiliser les données recueillies qu'à des fins de recherche, à les traiter confidentiellement et à les détruire une fois la recherche terminée leur a été répété. L'observation s'est déroulée au mois d'avril 1994 et s'est échelonnée sur une dizaine de jours.

D - Plan des analyse des données

Les résultats des analyses descriptives des données recueillies seront d'abord présentées dans un tableau synthèse permettant de visualiser l'ensemble des observations faites au moyen des deux instruments utilisés. La médiane des réponses fournies à l'Indicateur d'intention pédagogique (IIP) par les élèves de chaque groupe-classe dont le taux de participation est assez élevé pour offrir une validité acceptable sera présentée pour chaque item. Un autre

tableau résumera les observations en situant, par groupe-classe, la moyenne de la somme des items portant sur chacune des intentions pédagogiques, de même que le niveau d'autodétermination moyen.

Pour l'ensemble des répondants, la distribution des données recueillies sera répartie selon les choix de réponses proposés dans le questionnaire, afin de donner aux pratiques d'évaluation une perspective plus globale.

Afin de répondre à la première question de recherche, les pratiques d'évaluation visées par l'Indicateur d'intention pédagogique seront comptabilisées selon l'intention pédagogique qu'elles véhiculent et pondérées à partir de leur utilisation selon les élèves. Elles seront présentées sous forme de tableau permettant de comparer les groupes-classes entre eux.

L'indice d'autodétermination servira d'indicateur du niveau de motivation des élèves. La moyenne de l'indice et sa variation seront données pour chaque groupe-classe et un histogramme en présentera la moyenne répartie par sexe, par niveau scolaire et par catégorie d'élèves (forts, moyens ou faibles).

Pour explorer l'existence d'un lien entre les pratiques d'évaluation recensées et la motivation des élèves interrogés au moyen des instruments sélectionnés, chacun des 50 items de l'IIP sera mis en relation avec l'indice d'autodétermination des élèves, par groupe-classe et pour l'ensemble des répondants. Ces analyses permettront de répondre à la troisième question de recherche.

Pour analyser qualitativement les commentaires des élèves et ainsi répondre à la quatrième question de recherche, leurs impressions au sujet des évaluations qu'ils subissent seront transcrites et regroupées par thèmes pour être ensuite présentées et brièvement commentées. Ces mêmes réponses seront rassemblées selon que l'auteur se perçoit comme étant un élève fort, moyen ou faible et leur contenu sera analysé de manière à repérer l'existence de différences entre ces groupes.

Chapitre 3

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Au total, 331 élèves répartis dans cinq écoles ont participé à cette étude. Puisqu'une seule classe était constituée d'élèves de deux niveaux scolaires, elle a été éliminée des analyses par groupe-classe pour préserver l'homogénéité des groupes à l'étude. Aussi, dans l'une des écoles, un manque de suivi des formulaires de consentement a entraîné une participation inégale des élèves; seuls les groupes ayant un taux de participation élevé ont été retenus pour les analyses des données par groupe-classe. Pour les analyses effectuées sur une base individuelle, l'ensemble de toutes les données recueillies a cependant été traité. La répartition des élèves interrogés a été présentée au tableau 1 du chapitre précédent. Les réponses recueillies à chacun des items de l'Indicateur d'intention pédagogique (IIP), par groupe-classe et pour l'ensemble des élèves interrogés, constituent les annexes F et G, respectivement.

A - Analyses quantitatives

1. Vérification de la première question de recherche

La première question de recherche visait d'abord à déterminer si, selon la perception des élèves, les pratiques d'évaluation des enseignants sont davantage axées sur le développement ou sur la performance. Pour ce faire, les 50 items de L'Indicateur d'intention pédagogique ont été répartis en deux séries selon l'intention pédagogique à laquelle ils correspondent (dans la documentation recensée), puis une moyenne des totaux de ces deux groupes d'items a été établie par groupe-classe puis traduite en pourcentage pour faciliter la comparaison. Ces valeurs sont données au tableau 2 et complètent les statistiques descriptives des données recueillies au moyen de l'IIP.

En comptabilisant ainsi les items de l'IIP reliés à chacun des types d'intention pédagogique, il n'est pas possible de dire si les enseignants ont des pratiques d'évaluation plus ou moins axées sur l'un des deux types définis dans la présente étude. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un amalgame de pratiques

appartenant aux deux intentions pédagogiques rappelant les incohérences de l'école déplorées entre autres par Caouette, Wiggins et Tardif.

Tableau 2

Statistiques descriptives des données recueillies au moyen de l'IIP et de l'ÉMÉ (n=331).

Groupe nombre	Niveau scolaire	Intention de développement (30 items) %		Intention de performance (20 items) %		ÉMÉ Indice d'autodéterm. moyen - variation	
H (n=23)	6 ^e année	76,7	64%	48,2	60%	16,0	(-23 à 33)
N (n=20)	6 ^e année	80,9	67%	39,2	49%	16,0	(-7 à 30)
P (n=23)	6 ^e année	72,0	60%	39,5	49%	18,1	(-17 à 35)
Q (n=25)	6 ^e année	75,7	63%	51,6	64%	20,3	(-2 à 39)
W (n=21)	6 ^e année	72,2	60%	44,4	55%	8,9	(-17 à 46)
I (n=24)	7 ^e année	77,9	65%	46,7	58%	12,1	(-27 à 32)
L (n=21)	7 ^e année	70,4	59%	45,5	57%	14,2	(-12 à 33)
O (n=21)	7 ^e année	73,5	61%	42,6	53%	16,5	(-9 à 35)
T (n=24)	7 ^e année	73,1	61%	52,3	65%	7,5	(-12 à 29)
R (n=20)	8 ^e année	58,2	48%	49,1	61%	-5,1	(-21 à 11)
S (n=16)	8 ^e année	71,9	60%	42,8	53%	17,3	(2 à 31)
U (n=20)	8 ^e année	76,4	64%	48,7	61%	14,9	(-5 à 31)
V (n=20)	8 ^e année	66,0	55%	48,7	61%	0,6	(-34 à 23)
Autres	6 ^e -7 ^e -8 ^e					11,7	(-11 à 35)

Malgré ces résultats, il est quand même possible d'apporter des précisions sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Rappelons qu'il s'agit essentiellement des éléments susceptibles d'affecter l'autodétermination des élèves; ils portent sur des pratiques, des attitudes et des impressions qui témoignent de la perception qu'ont les élèves des priorités des enseignants durant l'année scolaire en cours.

Des mesures de tendance centrale des réponses fournies à chaque item de l'IIP par les élèves de chaque groupe-classe ont été établies (annexe F). Ces analyses font ressortir les pratiques d'évaluation habituelles de chaque enseignant et la manière dont se déroule généralement l'évaluation. Afin de dégager plus clairement l'attitude et les impressions laissées par ces pratiques d'évaluation chez les élèves, des distributions de fréquences pour chaque item sont aussi présentées (annexe G). Elles font mieux ressortir la variation des impressions laissées par les pratiques et la part de l'échantillon, souvent négligeable par groupe-classe mais plus considérable globalement, qui a opté pour les choix aux extrémités de l'échelle de réponses. Ces deux manières d'analyser les données pour en faire ressortir les points d'intérêt font qu'à

certains moments ce sont les pratiques d'évaluation des enseignants qui sont décrites, alors qu'à d'autres moments c'est plutôt l'impression qu'elles laissent chez l'ensemble des élèves interrogés.

L'information recueillie auprès des élèves démontre que, selon leur perception, les enseignants cherchent à comprendre la manière de penser des élèves et les encouragent à poser des questions. Ils questionnent souvent les élèves pour s'assurer qu'ils comprennent. Leur manière de faire porte la majorité des élèves à croire que leur enseignant a confiance dans leur capacité à réussir et qu'il est plus important de comprendre que d'avoir les bonnes réponses. Ces élèves croient aussi qu'ils apprennent des choses utiles en faisant leurs travaux.

Bien que ce soit une manière d'impliquer activement les élèves au processus d'évaluation et de les motiver (Doyon, & al., 1991; Goetz, & Alexander, 1992; Hodgson, 1988; Perkins, 1992; Smith, 1986; Wigigns, 1993), les enseignants ne corrigent pas un travail en présence de l'élève, ne serait-ce que de temps à autres, pour l'éduquer à l'auto-évaluation, lui expliquer ses fautes et donner par la même occasion plus de transparence à l'exercice. La possibilité de choisir le sujet d'un travail, même quand la situation s'y prête, est elle aussi peu

exploitée pour stimuler leur plaisir d'apprendre; il en est de même pour les travaux en collaboration, même s'ils valorisent l'entraide plutôt que la compétition. Ces résultats rejoignent ceux des recherches de Ames (1992) et de Crooks (1988). Comme observé lors d'études antérieures, les enseignants discutent rarement avec les élèves de leurs progrès scolaires et ne les encouragent pas à conserver les réalisations dont ils sont particulièrement fiers, moyen qui concrétiserait leur compétence et leur capacité à réussir (Oren, 1983; Goetz, & al., 1992; Rowntree, 1987). De plus, moins des deux tiers des élèves disent avoir souvent des commentaires sur leur copies corrigées pour souligner ce qu'ils ont bien réussi, et ils sont encore moins nombreux à en avoir pour indiquer ce qu'ils ont à améliorer.

Plusieurs pratiques valorisant davantage la performance que le développement sont encore très présentes dans plusieurs salles de classe, si on s'en tient à ce que les élèves perçoivent. Par exemple, en ne permettant pas aux élèves qui le désirent de recommencer un travail dont ils ne sont pas satisfaits, les enseignants manquent, d'après Ames (1992) et Wiggins (1993), de belles occasions d'encourager la persévérance et le désir de s'améliorer. Comme

Tardif (1992) l'explique, les limites de temps fixées pour faire un test créent une tension néfaste à la concentration et ne soutiennent pas l'importance de faire de son mieux. Lorsque les enseignants communiquent les résultats de chacun à haute voix devant la classe, ils favorisent la comparaison entre les élèves et risquent de décourager ceux qui progressent lentement (Harackiewicz, Abrahams, & Wageman, 1987); c'est la même chose quand ils n'affichent que les meilleurs travaux d'élèves. Mais ces pratiques sont-elles suffisantes pour expliquer que pour plus du quart des répondants, bien réussir c'est réussir mieux que les autres de la classe et que près du tiers des élèves consultés trouvent nécessaire de savoir quelle note les autres ont eu pour pouvoir juger de leur réussite?

D'après Ames (1992), en donnant des exemples de questions qui pourraient être posées sur une épreuve future pendant qu'ils enseignent, les enseignants entretiendraient chez les élèves, la préoccupation constante de l'évaluation et nuiraient à leur plaisir d'apprendre des choses nouvelles. Pourtant, encore beaucoup d'élèves (66 %) sentent qu'apprendre par coeur aide à réussir un test et disent que les réponses doivent être formulées de la manière indiquée par

l'enseignant pour se mériter les points attribués. Le fait que les épreuves ne soient pas toujours annoncées à l'avance entretient la méfiance et l'anxiété des élèves face à l'évaluation. Aussi, puisque plus du quart de l'échantillon consulté dit souvent entreprendre un travail sans savoir précisément ce qu'ils doivent faire, il n'est pas étonnant que beaucoup d'élèves n'aient pas envie de travailler et ne produisent pas toujours des travaux à la hauteur des attentes de leurs enseignants; pas étonnant non plus que plus du tiers des répondants disent avoir souvent honte à cause d'un travail mal fait.

Ces observations font état de pratiques qui vont à l'encontre des moyens décrits par Connell et Wellborn (1991), Ames (1992) et Tardif (1992) pour soutenir les besoins fondamentaux à la base de la théorie de l'autodétermination. Ces pratiques répondent très mal à la nécessité pour chacun de savoir ce qu'on attend de lui et comment y parvenir, d'agir par choix et de percevoir un lien entre ses actes et leurs conséquences.

Pour la plupart des élèves interrogés (84 %), réussir c'est avoir un bon bulletin et plus de la moitié des élèves interrogés disent que les notes et les bulletins les forcent souvent à travailler même s'ils n'en ont pas le goût. Plus des deux

tiers disent s'efforcer plus pour les tests et les travaux qui comptent pour le bulletin et plus du tiers des élèves disent que l'enseignant parle souvent de l'importance d'avoir un bon bulletin lorsque les élèves ne sont pas assez sérieux. Toutes ces informations confirment la présence de motivation extrinsèque chez les élèves et le recours, par des enseignants, à des pratiques qui l'entretiennent.

L'analyse des réponses fournies par les élèves qui se perçoivent académiquement forts, comparativement à celles des élèves qui se perçoivent moyens (le nombre d'élèves se considérant faibles étant négligeable), démontre que pour certains aspects de la vie scolaire, leur expérience n'est pas la même. Par exemple, toute proportion gardée, les élèves forts sont plus nombreux que les élèves moyens à trouver que réfléchir leur aide à réussir leurs tests, qu'ils apprennent des choses utiles en faisant leurs travaux, qu'ils doivent travailler autant que les élèves faibles pour se mériter de bonnes notes, que leurs enseignants ont confiance dans leur capacité à réussir et vérifient s'ils comprennent les fautes qu'ils ont faites sur un test. Ils ont aussi plus souvent l'impression de pouvoir choisir un sujet qui les intéresse quand on leur assigne

un travail.

Toujours en respectant les proportions, ils sont moins nombreux à penser que les récompenses vont à ceux qui ont les plus hautes notes, que l'opinion des meilleurs élèves est plus importante que celle des autres de la classe, à noter le manque de disponibilité de leur enseignant pour des explications supplémentaires et à avoir honte à cause d'un travail mal fait. Il leur arrive moins fréquemment d'entreprendre un travail sans savoir précisément ce qu'ils doivent faire, ils ressentent moins le besoin de savoir quelle note les autres ont eu pour juger la qualité de leur réussite et ont moins souvent sur leur copie corrigée des commentaires pour leur dire ce qu'ils doivent améliorer.

La manière dont les élèves forts font état de leur expérience de vie scolaire porte à croire qu'ils ont moins besoin d'incitations pour s'engager dans l'activité scolaire et moins besoin de se comparer aux autres; ils sont satisfaits de leurs résultats et leurs enseignants renforcent cette impression. Étrangement, ils n'auraient pas tellement besoin d'une atmosphère compétitive pour vouloir persister alors qu'ils seraient en fait, selon Pilon et Archambault (1985), les élèves avantagés par le caractère normatif des résultats.

N'ayant recensé que très peu de recherches au sujet de perceptions d'élèves à ce niveau scolaire, qui s'estiment académiquement forts comparativement aux autres élèves de leur groupe-classe, il n'est pas possible de savoir si ces impressions sont habituelles. Si on considérait les élèves qui s'estiment forts comme des élèves doués, ces observations au sujet de la compétition des élèves n'iraient cependant pas dans le même sens que celles d'Ames et Archer, selon qui les élèves doués sont affectés de la même manière que les autres élèves par l'intention pédagogique du milieu d'apprentissage.

L'IIP indique que certaines pratiques varient d'un groupe à l'autre alors que d'autres sont très constantes. Pour les éléments d'évaluation gérés globalement, comme la possibilité de recommencer un travail lorsque insatisfait des résultats, la faible variation des données recueillies auprès des élèves confirme la fiabilité de cette information (écart-type allant de 0,410 à 1,271, selon les groupes). Pour le traitement individuel des travaux, comme les commentaires de l'enseignant sur les copies corrigées, la variation des réponses recueillies confirme que les élèves ne vivent pas tous les mêmes expériences ou ne les perçoivent pas de la même manière, peut-être parce que les attentes ou les

besoins différent d'un élève à l'autre, ou que le traitement réservé à chaque élève, parce qu'individualisé, laisse place à beaucoup de variations dans les agissements des enseignants.

La comparaison des conditions évoquées par les élèves forts et moyens démontre qu'en général, les premiers jouissent de conditions d'apprentissage moins frustrantes. Selon les écrits de Ames (1992), Deci et Ryan (1985), de même que Tardif (1992), s'ils comprennent mieux ce qu'ils ont à faire, s'ils ont l'impression que réfléchir leur est utile et si les enseignants leur semblent plus préoccupés de les voir comprendre leurs fautes, il est normal qu'ils aient plus de plaisir à apprendre (Ames, 1992). En produisant de meilleurs travaux, ils sont moins susceptibles de se sentir incompetents et d'avoir honte de ce qu'ils ont fait (Tardif, 1992). Il est difficile toutefois de préciser où commence cette réaction en chaîne.

2. Vérification de la deuxième question de recherche

La deuxième question de recherche porte sur la motivation scolaire des élèves.

Au tableau 2, on remarque que l'indice d'autodétermination varie beaucoup à

l'intérieur d'un même groupe (la différence entre le maximum et le minimum dans un même groupe variant entre 32 et 63 points), comme le niveau moyen entre les groupes (de -5,1 à +20,3 points). Les groupes «R» et «S» se distinguent toutefois; le premier par un indice moyen d'autodétermination négatif et le deuxième par un indice d'autodétermination minimum positif.

L'indice d'autodétermination, tel que décrit au chapitre précédent, permet de déterminer mathématiquement si l'engagement volontaire d'un individu dans une activité quelconque est plus grand, équivalent ou moindre que la contrainte qui l'accompagne. Un indice d'autodétermination positif indique que ce qui porte une personne à agir est plus volontaire que forcé, alors qu'un indice négatif indique le contraire. Ainsi, cet indicateur situe le désir d'agir, selon qu'il est positif ou négatif, sans avoir à considérer les niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque ni à tenir compte du fait que les comportements par régulation identifiée sont suffisamment intériorisés et volontaires pour être des éléments positifs. C'est pourquoi ici, seul l'indice d'autodétermination est donné.

L'ensemble des données recueillies avec l'Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ) et regroupées selon le sexe des élèves, selon leur niveau scolaire ou selon qu'ils s'estiment académiquement fort, moyen ou faible est illustré à la figure 2. Tous les niveaux d'autodétermination des groupes sont significativement différents l'un de l'autre (sexe : $F=7,3616, p \leq 0,0070$; niveau : $F=12,1042, p \leq 0,0000$; force : $F=16,8012, p \leq 0,0000$). Comme Harter (1981) et Maynes (1986), on observe que le niveau de motivation des élèves diminue à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité. Les filles sont généralement plus motivées que les garçons, tout comme les élèves s'estimant académiquement forts le sont par rapport à ceux qui s'estiment moyens ou faibles.

D'après l'ÉMÉ, des 331 élèves interrogés, 64 ont un niveau d'autodétermination nul ou négatif. De ceux-ci, 42 sont des garçons et 22 sont des filles; 13 sont en 6e année, 21 sont en 7e année et 30 sont en huitième année. Chez plus de 45 % des élèves qui s'estiment académiquement faibles on retrouve un indice d'autodétermination négatif ou nul, comparativement à 23 % des élèves académiquement moyen et 10 % de ceux qui s'estiment fort.

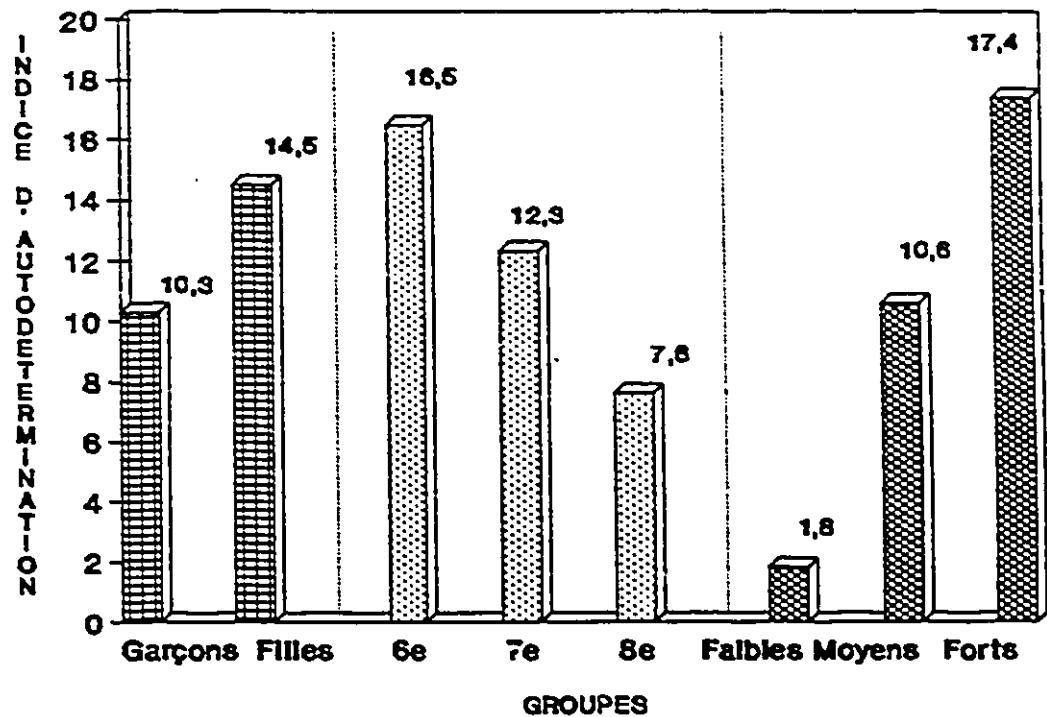


Figure 2. Niveau d'autodétermination des élèves selon divers regroupements

D'après Vallerand et ses collaborateurs, si les élèves dont l'indice d'autodétermination est nul ou négatif ne sont pas contraints au moyen de récompenses et de punitions de faire les activités scolaires, ils ne les feront probablement pas. Aussi, ces élèves se limitent souvent à faire le minimum d'effort pour éviter d'être réprimandés ou punis; leur apprentissage est plutôt superficiel, peu intégré et rarement mis en pratique par la suite (Tardif, 1992).

Inutile de dire que le comportement de ces élèves affecte l'atmosphère de la salle de classe et indirectement les élèves plus autodéterminés. Lorsque ces élèves se retrouvent à plusieurs dans le même groupe-classe, le recours à des principes de motivation négative est peut-être la seule manière de les amener à agir.

3. Vérification de la troisième question de recherche

Dans le but d'étudier les liens possibles entre les pratiques d'évaluation des apprentissages et la qualité de la motivation qu'elles pourraient susciter chez les élèves, des analyses ont établi la corrélation entre chaque item de l'IIP et le niveau d'autodétermination des élèves, par groupe-classe et aussi pour l'ensemble des répondants. Les 25 items qui se sont avérés significativement corrélés à l'indice d'autodétermination de l'ensemble des élèves sont présentés au tableau 3. On remarque que trois des items associés à une intention pédagogique de performance se sont en fait révélés être corrélés positivement avec l'indice d'autodétermination des élèves. Contrairement à ce que prédisait la recension des écrits, les pratiques concernées par les items 37, 32 et 39 s'apparentent à une intention

Tableau 3
Items de l'IIP significativement corrélés avec l'indice d'autodétermination des élèves (n=331).

Intention pédagog.	Items	Coefficient corrélation
Développ.	10. En faisant mes travaux j'apprends des choses utiles.	0,5855***
Développ.	36. Le prof a confiance dans ma capacité à réussir.	0,4523***
Développ.	34. En enseignant, le prof questionne pour s'assurer qu'on comprend.	0,3673***
Développ.	3. Pour moi apprendre est plus important que d'avoir toutes les bonnes réponses.	0,3585***
Développ.	6. Réfléchir m'aide à réussir mes tests.	0,3322***
Développ.	30. On nous habitue à regarder si nos réponses ont du bon sens avant de remettre un travail.	0,2376***
Développ.	18. Après un test, l'enseignant vérifie si je comprends les fautes que j'ai faites.	0,2205***
Développ.	38. Quand j'utilise bien le temps que j'ai en classe, je n'ai pas de travaux à faire chez moi.	0,2120***
Développ.	8. Tous les élèves peuvent réussir.	0,2106***
Développ.	42. L'enseignant m'encourage à garder les travaux et les tests dont je suis fier.	0,2056***
Développ.	45. Les points que j'ai sur ma copie indiquent si j'ai bien compris ce qui a été enseigné.	0,2029***
Développ.	35. Quand c'est possible, on nous donne des travaux où chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse.	0,1964***
Développ.	13. Nous avons des tests parce que le prof veut savoir si on a compris ce qu'il a enseigné.	0,1850*

* $p > 0,01$

*** $p > 0,001$

Tableau 3 (suite)

Items de l'IIP significativement corrélés avec l'indice d'autodétermination des élèves (n=292).

Intention pédagog.	Items	Indice de corrélation
Développ.	50. C'est pas grave si je fais des erreurs, c'est normal quand on apprend.	0,1843*
Développ.	11. Il arrive que le prof demande d'expliquer comment on est arrivé à notre réponse parce qu'il veut comprendre notre manière de penser.	0,1762*
Perform.	37. Quand les élèves ne sont pas assez sérieux, l'enseignant parle de l'importance d'avoir de bonnes notes sur notre bulletin.	0,1738*
Perform.	32. Pendant qu'il enseigne, le prof donne des exemples de questions qu'il pourrait demander sur un test.	0,1696*
Déviopp.	5. Mon enseignant discute avec moi de mes progrès scolaires.	0,1674*
Perform.	39. Je sais quels élèves de la classe ont plus de difficulté que moi.	0,1654*
Développ.	19. Les élèves forts doivent travailler autant que les élèves faibles pour se mériter de bonnes notes.	0,1608*
Développ.	17. Il arrive que pour certains tests nous ayons le droit d'utiliser le dictionnaire.	0,1557*
Perform.	7. Ce sont ceux qui ont les plus hautes notes qui ont les récompenses.	-0,1710*
Perform.	26. L'enseignant ne trouve pas le temps pour m'expliquer ce que je ne comprends pas.	-0,1861*
Perform.	49. L'opinion des meilleurs élèves est plus importante que celle des autres élèves.	-0,2131***
Perform.	9. Il m'arrive de faire un travail sans savoir précisément ce que je dois faire.	-0,3872***

* p>0,01

*** p>0,001

pédagogique de développement; ils pourraient donc possiblement contribuer au plaisir d'apprendre et non lui nuire comme Ames le prétend.

Parmi les 25 autres items de l'IIP, 22 se comportent de manière inattendue; la corrélation avec l'autodétermination diffère selon qu'elle est calculée par groupe-classe ou sur l'ensemble des élèves. Chacun de ces 22 items est corrélé de manière significative avec l'indice d'autodétermination dans au moins un groupe-classe, mais il n'est pas toujours corrélé dans le même sens (positif ou négatif) avec chacun des autres groupes d'élèves. Par exemple, l'item 21 portant sur les commentaires de l'enseignant sur la copie corrigée au sujet de ce qui est à améliorer. Il est corrélé de manière significative positive avec le groupe R (+0,7530*), de manière positive mais non-significative aux groupes P (+0,2929) et U (+0,24442) mais de manière négative non significative avec les groupes V (-0,4665) et Q (-0,4873); pourtant, cette pratique est aussi fréquente dans ces cinq groupes. Voici quelques autres de ces items :

Les meilleurs travaux sont montrés ou sont affichés. (item 2)

Il arrive que le prof préfère être avec moi quand il corrige mon travail.
(item 14)

Quand je ne suis pas satisfait de la note que j'ai eue sur un travail, j'ai le droit de recommencer. (item 20)

On peut faire nos devoirs en petits groupes pourvu qu'on les faits. (item 40)

Enfin, trois items de l'IIP (1, 15, 47) n'ont pas donné d'information jugée utile, soit parce que leur corrélation avec l'indice d'autodétermination des élèves est presque nul, soit qu'ils comportaient une ambiguïté qui rend difficile l'interprétation des réponses à leur sujet. Ces énoncés devraient être modifiés ou simplement retirés de l'IIP pour une utilisation ultérieure.

Il est difficile d'interpréter avec certitude ces observations, mais les commentaires et les questions posées par les enseignants et les élèves durant l'administration du questionnaire fournissent des indices utiles. Ce qui semble plausible c'est que ces pratiques, bien qu'aussi fréquentes dans plusieurs groupes, aient un lien différent avec l'indice d'autodétermination des élèves parce qu'elles ne leur sont pas présentées de la même façon. Ainsi, les commentaires sur la copie corrigée au sujet des choses à améliorer peuvent être exprimés de manière positive et être précédés de commentaires

faisant ressortir les éléments bien réussis. Ils peuvent aussi ne souligner que les erreurs ou les associer à un manque d'effort ou d'étude. L'enseignant peut ou non avoir déjà expliqué pourquoi il inscrit ce genre de commentaires et à quoi ils servent, en faisant ressortir l'usage formatif qu'ils ont. Enfin, pour des élèves, ces commentaires peuvent évoquer la tâche de corriger les éléments soulignés pour démontrer qu'ils comprennent leurs erreurs. Dans chacune de ces situations, la même pratique peut mener à une impression différente chez les élèves. Ce qui justifie une pratique d'évaluation auprès des élèves, la manière dont elle se déroule en classe et l'usage réservé aux informations recueillies influenceraient l'attitude des élèves et les impressions qu'elle laisse, plus que la pratique elle-même.

Un autre item corrélé de manière différente dans les groupes porte sur la préférence d'un enseignant pour la correction d'un travail en la présence de l'élève. Dans certains groupes, cette pratique semble être réservée aux travaux de très mauvaise qualité, comme ceux qui sont médiocres ou presque illisibles, alors que dans d'autres groupes, cette pratique servirait à éduquer l'élève à l'auto-évaluation, à lui fournir une rétroaction verbale immédiate, à

rendre le procédé plus transparent et à lui donner la chance de préciser son point de vue. Cette pratique, bien que citée par Wiggins (1993) comme un moyen d'amener l'élève à développer son autonomie, peut en fait être associée aussi bien à une intention de performance.

Ce serait la même chose pour la possibilité de faire des devoirs en groupes. Si l'esprit compétitif au sein de la classe est fort et que les enseignants accordent des points pour les devoirs, il est possible que les élèves ne voient pas dans cette activité les avantages et les plaisirs de la collaboration.

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche permettent de constater que les élèves ont beaucoup à dire au sujet de leur vie à l'école et qu'en général ils peuvent porter un regard critique et objectif sur les pratiques d'évaluation qu'ils subissent en salle de classe. Il ressort que c'est l'impression qui se dégage de l'ensemble des pratiques d'évaluation quant à leur utilité, la confiance démontrée par l'enseignant dans la capacité de l'élève et son désir de lui aider qui est le plus étroitement lié à un niveau d'autodétermination élevé. Au contraire, l'impression de ne pas être traité de la même manière que les autres et de travailler sans savoir précisément ce qu'il faut faire sont

tout à fait opposés à l'engagement volontaire dans l'activité scolaire.

La comparaison des groupes-classes entre eux démontre qu'une même pratique, à fréquence égale, peut prendre un caractère différent selon l'usage qui en est fait. Plusieurs des pratiques explorées peuvent en fait communiquer soit une intention pédagogique de développement, soit une intention pédagogique de performance, selon la manière dont elles sont justifiées à l'élève, dont elles se déroulent et dont elles sont perçues. Il semble que dans le milieu où s'est déroulée l'observation, plusieurs des pratiques d'évaluation ne sont pas expliquées aux élèves; ces derniers les subissent tout simplement.

Parmi les pratiques explorées, certaines ont manifestement des liens plus forts ou plus constants que d'autres avec l'autodétermination des élèves. Les liens avec la motivation positive apparaissent beaucoup plus complexes et plus subtils que ne le laissait présager la recension des écrits. Plusieurs des éléments présentés au tableau 3 (page 84) correspondent à des impressions de l'élève. La manière dont l'évaluation est gérée et le *standing* qu'elle confère ou pas à chacun sont à la base de l'opinion que se fait l'élève de

l'utilité d'évaluer, de sa nécessité, du sens d'équité de son enseignant et de sa capacité personnelle à réussir. En fait, l'impression qu'a l'élève des pratiques d'évaluation a souvent un lien plus étroit avec son niveau d'autodétermination que les pratiques elles-mêmes; c'est donc l'impression qui se dégage de l'ensemble des pratiques d'évaluation qui favorise le plus sa motivation.

Même s'il est impossible de comptabiliser les pratiques d'évaluation dans le but de déterminer si elles sont davantage axées sur le développement des élèves ou sur leur performance, il est possible d'affirmer que les pratiques identifiées au départ comme axées sur le développement, ajoutées aux trois items du tableau 3 qui sont associés à tort à une intention de performance (items 37, 32 et 39), constituent un ensemble de pratiques associées à des comportements volontaires. Ces pratiques ont de plus un lien négatif avec l'amotivation et un lien positif avec l'indice d'autodétermination (voir tableau 4). Elles sont la preuve qu'il existe des pratiques d'évaluation qui ne nuisent pas au plaisir d'apprendre des élèves, tout en stimulant leur désir de réussir et de performer.

Tableau 4

Corrélation entre la motivation des élèves et l'ensemble des pratiques d'évaluation conformes à chacune des intentions pédagogiques (n=331).

	Intention pédagogique de développement (33 items)	Intention pédagogique de performance (17 items)
Amotivation	-0,2783***	0,3120***
Indice d'autodétermination	0,4437***	-0,2622***

*** $p > 0,001$

Il est aussi possible d'analyser ces résultats en ne s'arrêtant qu'aux 25 items corrélés significativement avec l'indice d'autodétermination des élèves, parce que reliés aux pratiques les plus importantes (tableau 3, page 84). Si on veut produire un score global représentant l'ensemble des pratiques d'évaluation, en supposant que l'effet négatif de pratiques corrélées négativement à l'indice d'autodétermination contrebalance l'effet positif de pratiques corrélées positivement. L'ensemble des pratiques d'évaluation pourrait être mathématiquement exprimé par un score obtenu en soustrayant la fréquence des pratiques reliées à une intention de performance du total des

fréquences des pratiques reliées à une intention de développement, comme dans la formule suivante :

Pratiques d'évaluation des apprentissages	==	Pratiques corrélées à une intention pédagogique de développement (21 items)	—	Pratiques corrélées à une intention pédagogique de performance (4 items)
----------------------------------------------------	----	--------------------------------------------------------------------------------------	---	-----------------------------------------------------------------------------------

Selon cette formule, il est possible de chiffrer les pratiques d'évaluation des apprentissages telles qu'elles sont perçues par chaque élève, et d'établir un coefficient de corrélation entre ce score et l'indice d'autodétermination de chacun des 331 répondants ($r=0,5406^{***}$). Ce faisant, le coefficient de détermination s'établit à 0,2916; c'est dire que 29,16 pour cent de la variation de l'indice d'autodétermination observée chez les élèves interrogés est expliquée par la variation dans les pratiques d'évaluation touchées par ces 25 items. Sans pouvoir affirmer un lien de cause à effet, ces statistiques démontrent l'importance de l'évaluation des apprentissages dans ce qui porte un élève à s'engager dans l'activité scolaire.

B - Analyses qualitatives

La quatrième question de recherche porte sur ce que pensent les élèves, en termes qualitatifs, des évaluations qu'ils subissent. Dans l'ensemble, les commentaires des élèves démontrent qu'ils ont beaucoup à dire à propos de leur vie à l'école et plusieurs ont tenu à exprimer leur satisfaction d'avoir contribué à cette recherche. Le sujet commenté le plus souvent est le bulletin scolaire actuel. Ils sont nombreux à ne pas aimer la manière vague avec laquelle il communique les résultats même si d'autres en sont satisfaits. Cette formule étant relativement récente dans ce conseil scolaire (depuis septembre 1992), plusieurs des élèves interrogés ont connu les bulletins avec des notes en pourcentage et des moyennes de groupe-classe. Voici quelques commentaires recueillis à ce sujet (cités textuellement) :

Je n'aime pas les chiffre 1 à 4 dans le bulletin car ce n'est pas assez précis on ne c'est pas si le plus bas du 1 ou le plus haut du 1.

La manière qu'on utilise présentement je l'aime pas car c'est juste des 1, 2, 3, 4, ou 5 ce n'est pas les vraie note. Moi j'aimerais mieux avoir la note et le pourcentage.

J'aimerais avoir des A B C .. au lieu que 1 2 3 4.

J'aime de la manière qu'il évalue car sa montre à quelle niveau que toi tu es et qu'est-ce que tu peux améliorer à l'école pour t'aider à réussir.

Tous les élèves aimait mieux (...) quand on avait une moyenne sur notre bulletin (...) ça nous encourageait à faire mieux.

On ne peut pas savoir la note exacte.

J'aimais plus quand les notes (...) était directement en pourcentage.

Le bulletin je l'aime mieux avec nos vrais notes en chiffres et pas des 1, 2, 3, 4. on ne sais pas notre note exacte.

J'ai aimé la manière qu'on inscrivais les point sur le bulletin avant maintenant il faut se forcer encore plus.

La façon dévaluer est camême bon dans le sence que quand on reçoit le bulletin on sais quoid ameliorer.

Considérons en particulier : «j'aime la manière qu'on évalue les tests» et « ... ce n'est pas assez exact. Les profs vont par chiffre 1=90 à 100%, 2=80 à 89%, 3= 70 à 79%, 4=60 à 69% et 5=59% et moins». Ces commentaires donnent à penser que des enseignants accordent encore des notes en pourcentage quand ils corrigent et qu'eux-mêmes ont de la difficulté à s'adapter à ce nouveau barème. Les élèves ne semblent pas comprendre pourquoi on donne maintenant les résultats scolaires de cette manière et pourquoi celle-ci est jugée préférable à celle d'avant. Peut-être n'y ont-ils simplement pas été exposés, ou les enseignants eux-mêmes n'ont-ils pas été

suffisamment sensibilisés lors de l'implantation de cette nouvelle formule?

Bien que ce soit étonnant, des élèves ont dit souhaiter qu'il y ait un suivi plus étroit pour ceux qui ne réussissent pas un test ou un travail ou qui n'ont pas fait aussi bien qu'ils l'auraient voulu. C'est peut-être là une manière par laquelle l'enseignant pourrait communiquer aux élèves sa préoccupation de les voir réussir (Deci, & Ryan, 1987). Voici quelques autres témoignages d'élèves :

J'aime bien quand qu'on peut rester au récré quand qu'on ne comprends pas.

J'aime quand le prof nous aide à comprendre nos fautes.

À l'école je trouve que nos enseignants nous aide pas assez à comprendre.

J'aimerais qu'il garde celle qui ont eu les note base pour nous faire apprendre nos fautes.

J'aime quand les maitresse prend leur temp a mexpliquer des travaille.

J'aimerais mieux quand un élève passe pas sont évaluation le prof lui aide plus dans leur travail

J'aime M. car il nous encouragent il nous lâche pas si ont fait pas une réponse il nous oublige a la faire pour mieux quond réussissent.

Plusieurs élèves disent qu'ils aimeraient avoir le droit de recommencer un travail lorsqu'ils ne sont pas satisfaits des résultats qu'ils ont obtenus. Par ailleurs, d'autres élèves du même groupe-classe disent perdre intérêt parce

que le rythme d'apprentissage est trop lent et qu'ils aimeraient qu'on se préoccupe plus de leur trouver des activités à leur niveau.

Même si en général les élèves semblent comprendre l'utilité de faire des tests, plusieurs disent ne pas apprécier que ceux-ci soient concentrés au même moment du terme et qu'ils se sentent anxieux durant les semaines qui précèdent un bulletin. Ceci donne à penser que l'évaluation formelle est surtout réservée à la préparation de bulletin. Certains disent ne pas comprendre ce qui détermine la valeur de chaque numéro d'un travail ou d'une épreuve et d'autres aimeraient qu'on accorde plus d'importance à la méthode de travail et un peu moins aux bonnes réponses. Ils aiment que la matière soit revue en classe avec eux et que l'enseignant y revienne une fois la correction terminée, pour qu'ils puissent comprendre leurs erreurs. En général, ils n'aiment pas échanger les copies entre eux pour corriger.

Les élèves qui ont commenté la discipline en classe ont surtout dit apprécier qu'elle soit sévère pour éviter le temps perdu à rétablir l'ordre car ils n'aiment pas l'atmosphère qui en résulte. Nombre d'entre eux disent accorder beaucoup d'importance à la relation qu'ils ont avec leur enseignant. Ils

aiment sentir qu'ils peuvent se confier à lui et sentir la confiance qu'il a dans leur capacité personnelle à réussir. Les commentaires qui suivent démontrent qu'ils en sont affectés et l'atmosphère du milieu d'apprentissage aussi.

J'aime pas quand le prof gueule parce que j'ai de la difficulté.

J'aime pas quand je ne réussis pas un test et Mme me chicane.

J'hais quand le prof est de mauvaise humeur contre une classe pi y sens prend a notre classe.

Certains profs sont faciles à parler, c'est moins gênant pour moi lorsque j'ai des questions.

J'aime avoir une bonne relation avec mes profs.

[J'aimais quand] des profs nous disaient des fois si tu as un problème je peux t'aider.

J'aime pas quand elle est fâcher et elle chiale après quelqu'un.

Elle nous parle amicalement et on peut parler de nos problèmes sans qu'elle rie de nous. Elle nous comprend.

Elle est patiente et gentille avec nous.

Qu'ils soient en 6^e, 7^e ou 8^e année et qu'ils soient académiquement forts, moyens ou faibles, ils accordent énormément d'importance à toute forme d'encouragement. Certains déplorent que ce soit toujours les mauvais comportements et les mauvaises notes qui fassent l'objet de remarques et qu'en général, on ignore les élèves qui font ce qu'on attend d'eux ou qui ont

des résultats scolaires jugés satisfaisants. Des commentaires comme ceux qui suivent sont très nombreux.

J'aime quand ma maitresse m'encourage à continuer et que je pense à mon diplôme plus tard.

J'aime quand les prof me dise que je peux le fèr si je concentre.

Je pense que c'est une bonne façon d'évalué avec des smartise et des petite surprise de temps à autre.

J'aime les récompenses bien mériter

J'aime quan le prof me félicit quand je fait quelque chose de bien.

J'aime ça me faire encourager quand je réussi un test mais souvent c'est le contraire. Aussitôt que j'ai une faute, je me le fait dire.

Le sens d'équité des enseignants est jugé sévèrement par les élèves et il a un effet déterminant sur la confiance qu'ils ont en eux. Beaucoup d'élèves doutent qu'ils soient toujours traités équitablement et plusieurs garçons se plaignent d'attitude sexiste de la part de leurs enseignants.

Les rapports sociaux en classe ont beaucoup d'importance, qu'ils impliquent ou non l'enseignant; ils sont la source de grandes frustrations pour certains élèves alors qu'ils sont l'élément le plus agréable pour d'autres. Bien que le sujet n'ait pas été abordé dans les questionnaires utilisés pour cette

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 100

recherche, de nombreux élèves ont confié se sentir mal à l'aise de participer en classe parce que des élèves rient d'eux quand ils font des erreurs. Ces quelques extraits témoignent du malaise que certains d'entre eux vivent.

J'aime pas quand les élèves rit quand quelqu'un fait une faute.

Moi je pense vraiment que j'aimerais plus l'école si j'étais plus respecté par les autres élèves.

J'aime pas qu'on rise de moi quand je pase pas mon test

C'est pour la même raison qu'ils n'aiment pas que les notes soient dites à haute voix quand les copies corrigées leurs sont remises. Ils estiment que les enseignants devraient imposer plus de respect entre les élèves.

Des élèves qui ont parlé d'effort pensent que les enseignants ne sont pas en mesure de juger de l'effort qu'ils ont mis à faire une tâche. Par exemple, cet élève dit : «moi des fois je trouve ça pas juste parce que si j'ai pas une bonne note les profs disent que j'ai pas étudié. Ça me choque parce que j'étudié et je me force».

Même si à première vue, ces commentaires ne semblent pas tous se rapporter directement à l'évaluation des apprentissages, ils concernent les notes, les

fautes, les tâches à faire, les points, la volonté et le plaisir d'apprendre et la réussite des élèves. Ils démontrent qu'un nombre important d'élèves accordent beaucoup d'importance à leur résultats scolaires et aimeraient que l'école les aide à s'améliorer sans qu'ils aient à en faire la demande explicitement. D'une part, des élèves trouvent gênant de participer en classe parce qu'ils ont peur de faire des erreurs et d'autres apprécient que l'enseignant soit disponible pour des explications et du rattrapage à la récréation; d'autre part, des élèves trouvent que le rythme est trop lent, qu'ils ne donnent pas leur plein potentiel et perdent intérêt à ce qui est enseigné.

Dans l'ensemble, l'information recueillie au moyen de l'IIP et les commentaires des élèves au sujet de l'évaluation des apprentissages confirment la capacité des élèves à participer à ce type de recherche et leur sensibilité à ce qui passe autour d'eux. Bien qu'elle confirme une fois de plus la complexité de la tâche d'évaluer les élèves, elle démontre aussi que l'évaluation prend suffisamment d'importance aux yeux des élèves pour qu'il vaille la peine de s'en préoccuper.

Il n'apparaît pas possible de comptabiliser les pratiques d'évaluation des

enseignants dans le but de déterminer si elles communiquent une intention pédagogique davantage axée sur la performance ou sur le développement des élèves, comme l'ont fait Ames et Archer (1988). L'TIP, bien qu'ayant fourni beaucoup d'informations nouvelles au sujet de l'évaluation des élèves, a davantage mis en valeur la complexité du processus d'évaluation, la manière dont il est perçu par les élèves et l'indifférence des enseignants à justifier leur pratiques auprès des élèves que les préoccupations réelles des enseignants lorsqu'ils évaluent.

Les élèves académiquement forts semblent percevoir l'évaluation différemment des autres. En général ils comprennent plus facilement ce qu'ils ont à faire et sont moins dépendants de leurs enseignants pour réussir. Ils mettent peut-être moins à l'épreuve la disponibilité et la persévérance du personnel enseignant, mais par contre, les défis qu'ils ont à relever ne sont peut-être pas aussi stimulants qu'ils le sont pour les autres élèves. Toutefois, le peu de recherches empiriques effectuées jusqu'à maintenant sur ce sujet ne permet pas de juger si ces faits sont habituels.

Bien qu'il soit impossible d'identifier l'intention pédagogique des enseignants dans les classes observées, plusieurs indices portent à penser qu'il existe encore beaucoup de pratiques qui contribuent à valoriser la performance et la compétition et qui privent les élèves du plaisir d'apprendre. Les élèves ont rarement l'occasion d'exprimer en classe leur opinion sur la manière dont l'évaluation se déroule et ils semblent même ignorer qu'il soit possible de le faire. Personne ne semble encore se préoccuper de l'effet que peut avoir ce manque de communication sur l'attitude des élèves à l'égard de l'école.

Puisque dans cette étude, les informations ont été recueillies auprès des élèves et que cette approche est peu répandue, il n'existe pas de point de comparaison; des études subséquentes permettront de valider ces résultats et de poser un jugement quant à la situation observée.

En résumé, il semble que les élèves peuvent fournir quantité d'information au sujet de la manière dont est utilisée l'évaluation en salle de classe. Beaucoup d'indices permettent de croire qu'aux yeux des élèves les bonnes notes, les bulletins, les encouragements et les récompenses sont des motifs valables pour s'efforcer à l'école. De nombreuses pratiques ne semblent pas avoir déjà été expliquées aux élèves et peuvent prendre une allure différente selon l'expérience de vie de chaque élève, de même que ses caractéristiques personnelles. Les commentaires des élèves font ressortir combien certains détails peuvent les préoccuper et comment, en faisant de légères modifications, il serait possible d'augmenter leur motivation tout en leur rendant la vie plus agréable à l'école.

En étant plus attentifs aux réactions des élèves, en discutant ouvertement avec eux, en communiquant plus explicitement et en respectant leur opinion, il apparaît possible d'améliorer l'atmosphère de la salle de classe pour qu'ils y soient plus heureux et plus épanouis. Même si l'évaluation n'est pas seule

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 105

en cause, les résultats présentés ici confirment qu'il est possible d'évaluer les apprentissages sans que ce soit aux dépens de la motivation des élèves.

RÉSUMÉ ET CONCLUSION

Ce projet de recherche a apporté beaucoup d'information sur les élèves de 6^e, 7^e et 8^e année et sur leur perception des pratiques d'évaluation qui ont présentement cours dans leur salle de classe. En général, ils se sont montrés enthousiastes de participer à cette recherche et l'abondance des commentaires recueillis témoigne de leur disposition à s'exprimer sur le sujet, de leur capacité à poser un regard critique sur les pratiques d'évaluation qu'ils subissent et de l'importance de se préoccuper de la qualité de leur vécu scolaire.

Ce dernier chapitre est destiné à une synthèse des connaissances apportées par ce projet, à leurs limites et aux diverses avenues par lesquelles il pourrait être possible d'améliorer la compréhension de ce sujet.

Le cadre conceptuel a permis d'abord de préciser pourquoi la motivation en milieu scolaire est différente de celle en psychologie. La théorie de l'autodétermination facilite la compréhension du concept de

motivation en milieu scolaire parce qu'elle tient compte de ces particularités. L'indice d'autodétermination situe l'engagement dans l'activité scolaire en tenant compte à la fois des contraintes et des plaisirs ressentis. De plus, en basant les comportements sur les besoins psychologiques fondamentaux de se sentir compétent, d'agir de manière autonome et de développer des liens significatifs avec d'autres personnes, cette théorie amène à voir comment l'évaluation pourrait être ou non motivante en milieu scolaire.

L'intention pédagogique (*goal orientation theory*, Ames 1992), quant à elle, a donné une autre perspective aux pratiques d'évaluation. Selon la conception personnelle que se fait l'enseignant des buts les plus importants à atteindre en faisant des activités scolaires (apprendre ou performer), il optera pour des pratiques d'évaluation qui valorisent des résultats jugés convenables, ou des pratiques qui facilitent le cheminement vers la maîtrise des objectifs poursuivis et le développement des capacités personnelles.

L'intérêt des chercheurs pour les pratiques d'évaluation est relativement récent. Jusqu'à maintenant, les recherches ont surtout porté sur la mesure des apprentissages éclairant les décisions à prendre. Celles qui se sont intéressées

en même temps à la motivation des élèves ont examiné en détail un élément précis d'une étape du processus d'apprentissage, comme la rétroaction verbale ou les commentaires écrits sur les copies corrigées, mais très peu au processus dans son ensemble. Dans la plupart des cas, la motivation n'a été que sommairement évaluée, avec un nombre très réduit d'items, quand ce n'est pas avec un seul.

La présente recherche s'est intéressée à la manière dont les élèves perçoivent l'évaluation de même qu'à tous les aspects et à toutes les étapes du processus qui risquent d'avoir un lien avec la motivation des élèves. L'Indicateur d'intention pédagogique, conçu expressément pour cette étude et l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand, & al., 1989), administrés simultanément à 331 élèves de 6^e, 7^e et 8^e année d'un conseil scolaire de l'Est ontarien ont fourni nombre de renseignements utiles à la compréhension du phénomène de motivation scolaire et à l'étude de liens possibles avec les pratiques d'évaluation des apprentissages qui ont présentement cours dans les écoles.

La similitude des réponses aux items portant sur des pratiques appliquées globalement à l'intérieur des groupes-classes confirme la fiabilité du

recensement des pratiques d'évaluation des apprentissages auprès des élèves. Quant aux items portant sur les pratiques plus individuelles et les attitudes qui en découlent, les réponses démontrent bien la complexité du processus d'évaluation et la subtilité des impressions qu'il laisse, la difficulté pour les enseignants de traiter tous les élèves de manière égale et les perceptions personnelles d'une même réalité différent selon le vécu de chacun.

L'Indicateur d'intention pédagogique (IIP) a servi à quantifier certaines pratiques jugées importantes pour la motivation d'apprendre des élèves et de les comparer avec celles d'études antérieures, habituellement recensées auprès des enseignants. Il s'en dégage que la réalité mérite d'être nuancée lorsque décrite par l'ensemble des élèves qui en sont témoins.

Telle que l'évaluation se déroule présentement, il n'est pas possible de dire si l'intention qui prime dans les salles de classes est davantage axée sur l'un ou l'autre des types d'intention pédagogique décrits dans la documentation. Elle est plutôt constituée d'un ensemble de pratiques disparates difficiles à comptabiliser et appartenant aux deux types. Il semble que les élèves ne soient pas familiers avec les raisons qui justifient la manière de faire de leurs

enseignants et qu'ils ont rarement l'occasion d'émettre leur opinion ou de discuter ouvertement du sujet avec eux.

Quelques pratiques propres à une intention pédagogique de développement sont très courantes mais plusieurs enseignants favorisent plutôt la comparaison et entretiennent la compétition entre les élèves. Les notes dites à haute voix devant la classe ne sont qu'un exemple de pratiques qui déplaisent aux élèves, qui encouragent la comparaison entre eux et qui valorisent davantage les résultats obtenus que la maîtrise des notions étudiées. Cet exemple illustre aussi l'absence de communication entre les élèves et les enseignants au sujet de l'évaluation.

Les stratégies reconnues pour stimuler le plaisir d'apprendre sont peu exploités et les enseignants sont peu portés à l'évaluation formative. Les élèves qui s'estiment académiquement forts expriment moins de frustrations que les autres élèves, probablement parce qu'ils saisissent plus rapidement les leçons et les tâches à faire et sont plus autonomes.

Dans la phase exploratoire, des analyses de corrélation ont permis d'identifier

les pratiques ayant un lien statistiquement significatif avec l'autodétermination des élèves. Les pratiques qui sont le plus étroitement liées à l'autodétermination des élèves sont celles qui leur donnent l'impression d'apprendre des choses utiles en faisant des travaux et le sentiment que l'enseignant se préoccupe de leur progrès et de leur compréhension, qu'il a confiance dans la capacité de réussir de chacun et qu'il prend les moyens d'y arriver. L'impression d'être traité de manière juste et équitable, dans un contexte social respectueux des valeurs de chacun et donnant droit à l'erreur semble essentiel à l'épanouissement harmonieux de tous les enfants.

Le lien établi dans la documentation entre l'intention pédagogique du milieu d'apprentissage telle que perçue par l'élève et le type de motivation qu'il ressent pour l'activité scolaire s'est avéré en pratique très complexe. D'abord, certaines pratiques associées à une intention pédagogique de performance se sont révélées être favorables à l'autodétermination de l'ensemble des élèves (voir tableau 3 page 84). Ces pratiques, bien qu'associées à des moyens d'entretenir une préoccupation constante au sujet de l'évaluation et de comparer les élèves entre eux, contribuent en fait à encourager l'élève à

travailler.

D'autres pratiques, appliquées à une fréquence semblable, ont démontré un lien positif avec l'autodétermination des élèves dans certains groupes et négatif dans d'autres groupes. L'explication la plus réaliste se trouve dans l'application de ces pratiques en classe et la justification qui l'accompagne. Une même pratique pourrait servir à faciliter l'apprentissage et être présentée de manière positive mais aussi n'apporter rien d'utile et ne faire ressortir que des faiblesses.

Enfin, les 21 items de l'IIP corrélés positivement avec l'indice d'autodétermination des élèves interrogés (tableau 4 page 95) constituent un ensemble de pratiques qui ont des liens significatifs positifs avec l'autodétermination des élèves, leur motivation intrinsèque et leur motivation extrinsèque et des liens significatifs négatifs avec l'amotivation des élèves. Ce sont donc des pratiques qui ne nuisent pas au plaisir d'apprendre et confirment qu'il est possible d'évaluer les élèves tout en tenant compte de leur motivation.

Bien que la présente recherche contribue à éclairer les préoccupations au sujet de l'intention pédagogique, elle laisse entrevoir aussi toute la complexité du problème. L'évaluation des apprentissages, identifiée comme un moyen d'exprimer l'intention pédagogique dans la théorie de Ames (1992), semble en fait n'être qu'un véhicule pour le faire. La manière d'appliquer les pratiques d'évaluation se révèle plus déterminante que les pratiques elles-mêmes qui semblent pouvoir communiquer aussi bien une intention pédagogique de développement qu'une intention pédagogique de performance. L'hypothèse émise par deCharms voulant que tous les rapports maître-élèves soient imprégnés d'un désir de contrôler ou de développer l'autonomie des élèves pourrait être une explication possible à ce phénomène.

L'intention pédagogique de l'enseignant ne se reflète pas autant dans le choix des pratiques d'évaluation que dans la manière de les appliquer. La subtilité des impressions laissées par les pratiques d'évaluation, telle qu'observée dans la présente recherche, n'est possiblement qu'un indicateur de la complexité des rapports maître-élève. L'attitude de l'enseignant et le climat qu'il crée pourraient être des éléments clés dans cette problématique et se révéler être

des facteurs beaucoup plus critiques pour le désir et le plaisir d'apprendre que n'importe quelle approche pédagogique observable. Quoi qu'il en soit, le recours à l'intention pédagogique - comme dans la présente recherche - demeure une approche valable pour étudier la motivation scolaire. Ainsi l'expriment Anderman et Maeh dans une synthèse des écrits sur le sujet parue dans le dernier numéro de *Review of Educational Research* :

... current research, especially that conducted from a goal theory perspective, provides a useful and operational integration of current knowledge that is directly and immediately applicable to school reform. (...) Indeed, we suggest that motivation theory in general and goal theory in particular present a perspective that cannot be ignored if there is indeed a will to reinvent schooling. (p. 301)

Au plan théorique, cette recherche a permis de mieux situer les pratiques d'évaluation dans le contexte d'apprentissage et de cerner l'intention pédagogique qu'elles soutiennent. Elle a aussi souligné la cohérence qui devrait exister entre les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives par rapport à l'intention pédagogique.

Du point de vue pratique, elle a démontré qu'il est possible de recenser les pratiques d'évaluation à partir des perceptions d'élèves de 6^e, 7 et 8^e année et que les recensements effectués auprès des enseignants sont loin de présenter toutes leurs nuances. Malgré la bonne intention des enseignants, il existe encore des pratiques d'évaluation qui rendent les élèves mal à l'aise et leur font honte; une communication maître-élèves plus ouverte pourrait assainir le climat du milieu d'apprentissage et donner plus de transparence au processus d'évaluation.

Afin de faire la lumière sur les pratiques qui n'ont pas de liens constants avec l'autodétermination des élèves, des recherches ultérieures ayant recours à l'observation systématique en salle de classe permettraient de préciser si ce fait est relié à la manière dont ces pratiques répondent aux besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination. Par exemple, l'enseignant qui corrige un travail en présence de l'élève parce que le produit est médiocre ou illisible ne contribue pas à satisfaire les besoins de se sentir compétent, d'être autonome et de développer une relation significative, alors que celui qui le fait pour éduquer à l'autocritique et rendre l'opération plus

transparente y contribue peut-être. Le premier cas donnerait-il lieu à une corrélation négative et l'autre à une corrélation positive?

Aussi, une étude semblable à celle-ci mais tenant compte du locus de contrôle des élèves pourrait aider à déterminer si les pratiques qui nécessitent l'engagement personnel de l'élève interviennent de manière différente avec l'indice d'autodétermination. Plus précisément, une pratique d'évaluation qui respecte les besoins fondamentaux des élèves ou qui y répond pourrait-elle être favorable à l'autodétermination des élèves dont le locus de contrôle est interne et néfaste à celui dont le locus de contrôle est externe? Par exemple, de pouvoir recommencer un travail pourrait-il favoriser l'autodétermination de l'élève au locus de contrôle interne mais avoir l'effet contraire sur celui au locus de contrôle externe?

Il serait utile aussi d'étudier l'intention pédagogique de l'enseignant en tenant compte de son type de personnalité et d'explorer l'existence d'un lien entre ces deux éléments. Enfin, un échantillon plus vaste et provenant de différents conseils scolaires, quant à lui, pourrait contribuer à préciser si les pratiques observées sont plus ou moins constantes au sein d'un même conseil

et d'un conseil à l'autre.

Bien que ces diverses suggestions puissent apporter des éclaircissements sur cette problématique, le phénomène de la motivation scolaire demeure complexe. Les recherches les plus récentes à ce sujet confirment cependant l'importance à accorder à cette variable dans la recherche d'un milieu scolaire plus enrichissant.

Le climat de la classe semble être affecté par les pratiques d'évaluation et agir sur l'engagement des élèves dans l'activité scolaire. En étant plus attentifs aux réactions des élèves, en discutant ouvertement avec eux, en communiquant plus explicitement et en respectant leur opinion, il apparaît possible d'améliorer l'atmosphère de la salle de classe pour qu'ils y soient plus heureux et plus épanouis. Fort des résultats de cette recherche, l'enseignant pourrait en profiter pour se montrer plus sensible à la qualité de vie que l'école offre aux enfants et aux modèles qu'elle leur propose. En tenant compte de la motivation des élèves et en s'imaginant à leur place de temps à autre, il est possible de créer un milieu encore plus propice à un apprentissage de qualité et à une relation humaine plus saine.

BIBLIOGRAPHIE

- Airasian, P. (1991). *Classroom assessment*. Toronto : Mc Graw Hill.
- Alkin, M. (1992). Motivation. In *Encyclopedia of educational research* (Vol. 3, 6th edition). Toronto : Maxwell MacMillan International.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Ames, R. (1984a). Systems of student and teacher motivation : Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535-556.
- Ames, C., & Ames R. (Eds.). (1984b). *Research on motivation in education : Student motivation*, Volume 1. Toronto : Academic Press.
- Ames, C., & Ames R. (Eds.). (1985). *Research on motivation in education : The classroom milieu*, Volume 2. Toronto : Academic Press.
- Ames, C., & Ames R. (Eds.). (1989). *Research on motivation in education : Goals and cognitions*, Volume 3. Toronto : Academic Press.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.

- Anderson, J. (1989). Evaluation of student achievement : Teacher practices and educational measurement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35(2), 123-133.
- Archambault, J. & Goupil, G. (1987). Faut-il encore parler de motivation à l'école? *Revue de modification du comportement*, 17(4), 242-252.
- Archbald, D. (1991). Authentic assessment : Principles, practices, and issues. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 279-293.
- Ball, S. (1982). Motivation. In *Encyclopedia of educational research* (Vols. 2, & 3, 5th edition). New York : Macmillan.
- Ball, S. (1984). Student motivation : Some reflections and projections. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Student motivation* (Vol. 1, p. 191-215). Toronto : Academic Press.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, J., & Kulik, C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85(2), 89-99.
- Baron, J. (1991). Strategies for the development of effective performance exercices. *Applied Measurement in Education*, 4(4), 305-318.
- Bateson, D. (1990). Measurement and evaluation practices of British Columbia science teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36(1), 45-51.

- Beaudoin, P. (1990). *Perceptions et opinions d'élèves de cinquième secondaire ayant expérimenté une approche d'évaluation formative instrumentée tout au long d'une année scolaire*. Thèse de maîtrise, document non publié, Québec : Université Laval.
- Bender, T., & Hom, H. (1988). *Individual differences in achievement orientation and use of classroom feedback*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ED 298 156).
- Benware, C., & Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Berliner, D. (1989). Furthering our understanding of motivation and environments. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education : Goals and cognitions (vol. 3, p. 317-341). Toronto : Academic Press.
- Bloom, B., Madaus, G., & Hasting, T. (1981). *Evaluation to improve learning*. Toronto : McGraw-Hill.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation : Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.

- Boothroyd, R. (1990). *Variables to the characteristics and quality of classroom tests : An exploratory study with seventh and eighth-grade science and mathematics teachers*. Thèse de doctorat, Dissertation Abstracts International, 51(7), 2355A.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation : The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, R., & Nissau, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216.
- Campbell, M. J. (1992). *Teacher expertise in the assessment of student outcomes*. Thèse de doctorat, Columbia University Teachers College, Dissertation Abstracts International, 53(5), p. 1492.
- Caouette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- Carbonneau, H. (1991). *La motivation scolaire : Une clé pour l'école*. Commission scolaire des Manoirs, Services de consultation.

- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). *Donner à l'école les moyens de la réussite : Avis au ministère de l'Éducation concernant les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire.*
- Comité directeur de la prospérité. (1992). *Innover pour l'avenir. Un plan d'action pour la prospérité du Canada. Document officiel.*
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (p. 43-77), Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Corno, L., & Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom milieu* (Vol. 2, p. 53-85). Toronto : Academic Press.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation : A study of adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognitions* (vol. 3, p. 45-69). Toronto : Academic Press.
- Daoust, H., Vallerand, R., & Blais, M. R. (1988). Motivation and education : A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29(2a), 172.

- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation : Change in the classroom*. New York : Halsted Press.
- Deci, E. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science*, 3(3), 167-171.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self : Integration in personality. In R. Dienstbier (Eds.), *Perspectives on motivation* (Vol. 38, p. 237-288). Nebraska symposium on motivation. London : University of Nebraska Press.
- Deci, E., Sheinman, L., Schwartz, A., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children : Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Deci, E., Spiegel, N., Ryan, R., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles : Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859.

- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Decker, J.-F. (1988). *Être motivé et réussir*. Paris : Les éditions d'organisation.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Delannoy, A. (1992). La motivation. *Cahiers Pédagogiques*, 300, 7-48.
- Dempster, F. (1992). Using tests to promote learning : A neglected classroom resource. *Journal of Research and Development in Education*, 25(4), 213-217.
- De Pascale, C. (1990). *Factors influencing the cognitive emphasis of classroom tests*. Thèse de doctorat, University of Minnesota, Dissertation Abstracts International, 51(7), 3241B.
- Desjarlais, L. (1976). *L'évaluation du rendement scolaire*. Cycle intermédiaire et supérieur. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Desjarlais, L. (1979). *L'évaluation du rendement scolaire*. Cycle primaire et moyen. Toronto : Ministère de l'Éducation
- Dorr-Bremme, D., & Herman, J. (1986). *Assessing student achievement : A profile of classroom practices*. Center for the Study of Evaluation. Los Angeles : University of California.

- Doyon, C., & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Laval : Editions Beauchemin.
- Dufresne-Tassé, C. (1988). *Motiver des étudiants : Une intervention clinique*.
- Dumoulin, J. (1991). Etude des pratiques de l'évaluation des apprentissages. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.
- Dweck, C. (1985). Intrinsic motivation, received control, and self-evaluation maintenance : An achievement goal analysis. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom milieu* (Vol. 2, p.289-303). Toronto : Academic Press.
- Earl, L., & Cousins, B. (1993). Enhancing classroom assessment. In K. Leithwood, A. Hargreaves, & D. Gerin-Lajoie, *Years of transition : Times for change Exemplary practices in the transition years: A review of research and theory* (Vol. 4). Toronto : Queen's Printer for Ontario.
- Eccles, J., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542.
- Elliot, S. (1991). Authentic Assessment : An introduction to a neobehavioral approach to classroom assessment. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 273-278.

- Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation : A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognitions* (vol. 3, p. 259-290). Toronto : Academic Press.
- Fisch, M. (1987). *La relation entre la motivation et les perceptions affectivo-cognitives que l'élève du primaire a de l'école*. Thèse de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Fleming, M., & Chambers, B. (1983). Teacher-made test : Windows in the classroom. In W. E. Hathaway (Ed.), *Testing in the schools. New directions for testing and measurement* (p. 19, 29-38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gagné, M.-P., & Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'éducation*, XIII(2) p. 290-305.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context : The alternative to standardized testing. In B. Gifford, & M. O'Connor, *Changing assessments : Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (p. 77-120). Boston : Kluwer.
- Girard, L., McLean, E., & Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Ed.

- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York : Harper & Row.
- Goetz, E., Alanxander, P., & Ash, M. (1992). *Educational psychology, a classroom perspective*. New York : Macmillan.
- Good, T., & Tom, D. (1985). Self-regulation, efficacy, expectations, and social orientation : Teacher and classroom perspectives. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom milieu* (Vol. 2, p.307-325). Toronto : Academic Press.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 525-538.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition : Task involvment, ego involvment, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-194.
- Gravel, L. (1991). *L'évaluation du rendement de l'élève dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de la région Nord-Est*. Document non publié, Université d'Ottawa.
- Green, L., & Foster, D. (1986). Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation, and gender. *Journal of Educational Measurement*, 80(1), 34-39.

- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Gullickson, A. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, 77(4), 244-248.
- Harackiewicz, S., Abrahams, S., & Wageman, R. (1987). Performance evaluation and intrinsic motivation : The effect of evaluative focus, rewards, and achievement orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1015-1023.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Higgins, N. & Rice, E. (1991). Teachers' perspectives on competency-based testing. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 59-69.
- Hill, J. (1991). Apathy concerning grading and testing. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 540-545.
- Hodgson, C. (1988). *Realistic expectation and enhanced motivation through records of achievement*. Index to Thesis, 1990, 39(4), p. 1699.
- James, M. E. (1990). *Studies in school-focused evaluation and pupil-centred assessment*. Index to Thesis, 1992, 41(3), 962.

- Kirst, M. (1991). Interview on assessment issue with James Popham. *Educational Researcher*, 20(2), 24-27.
- Lafont, M. (1992). Au-delà de la carotte et du bâton. *Cahiers Pédagogiques*, 300, p.5-6.
- Lafontaine, D. (1989). *L'influence des facteurs de personnalité sur la motivation intrinsèque*. Thèse de maîtrise, Université Laval.
- Law, A. (1987). *The effect of time constraint on intrinsic motivation*. Thèse de maîtrise, Université d'Alberta.
- Legault, L., & Pelletier, L. (1993). *L'influence du style interpersonnel de l'enseignant(e) et des parents sur la motivation académique de l'élève*. Présentation annuelle au congrès de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie, Ste-Foy.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition). Montréal : Guérin.
- Lepper, M., & Greene, D. (1975). Turning play into work : Effects of Adult surveillance and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479-486.
- Lepper, M., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognitions* (vol. 3, p. 73-101). Toronto : Academic Press.

- Madaus, G., Kellaghan, T., & Schwab, R. (1989). *Teach them well*. San Francisco : Harper & Row.
- Maehr, M. (1976). Continuing motivation : An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46(3), 443-462.
- Maehr, M. (1987). Managing organizational culture to enhance motivation. In M. Maehr, & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement : Enhancing motivation* (Vol. 5, p. 287- 320). Greenwich : Jai Press.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation : A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 399-427.
- Marshall, H. (1988). In pursuit of learning-oriented classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 85-98.
- Matthews, D. (1991). The effects of school environment on intrinsic motivation of middle-school children. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30(1), 30-36.
- Maynes, F. (1986). *Perceived problem-solving competence and intrinsic motivation*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- McCombs, B. (1984). Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn : Toward a definition of motivational skills training interventions. *Educational Psychologist*, 19(4), 199-218.

- McManiman, N. (1982). *Étude des effets positifs et négatifs des attitudes autoritaires ou démocratiques des enseignants*. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Messier, D. (1982). *L'évolution de la motivation scolaire chez des enfants, de la maternelle à la troisième année*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1976). *L'évaluation du rendement de l'élève*. Documentation à l'usage des enseignants.
- Mitchell, R. (1992). *Testing for learning : How new approaches to evaluation can improve american schools*. New York : The Free Press.
- Monty, R., & Perlmutter, L. (1987). Choice, control, and motivation in the young and aged. In M. Maehr, & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement : Enhancing motivation* (Vol. 5, p. 99-122). Greenwich : Jai Press.
- Naccarato, R. (1988). *Assessing learning motivation: A consumer's guide*. Portland : Northwest Regional Education Laboratory. (ED 297 027).
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation process on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.

- Oren, D. (1983). Evaluation systems and attributional tendencies in the classroom : A sociological approach. *Journal of Educational Research*, 76(5), 307-312.
- Pantanella, R. (1992). Un certain regard. *Cahiers Pédagogiques*, 300, p.10-12.
- Patrick, B., Skinner, E., & Connell, J. (1993). What motivates children's behavior and emotions? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Pelletier, L., Comeau, J.-M., Tuson, K., Blanchard, C., & Legault, L. (1993). *L'influence relative des parents et de l'entraîneur sur l'autodétermination des athlètes de différents groupes d'âge*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Canadienne de Psychologie, Montréal.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools*. New York : The Free Press.
- Pilon, N., & Archambault, J. (1985). *Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève?* Guide de motivation à l'intention des écoles primaires. Montréal : C.E.C.M., Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle.
- Pittman, T., Davey, M., Alafat, K, Wetherill, K., & Kramer, N. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6(2), 228-233.

- Pittman, T., Emery, J., & Bogiano, A. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations : Reward-induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 789-797.
- Rivière, B. (1984). *Les relations entre le concept de soi et la motivation aux études en milieu collégial*. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Rogers, T. (1991). Educational Assessment in Canada : Evolution or Extinction? *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(2), 179-192.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students : How shall we know them?* London : Kogan Page.
- Ruel, P. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259.
- Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R., Connell, J., & Deci, E. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom milieu* (Vol. 2, p.13-47). Toronto : Academic Press.

- Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom : self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Scallon, G. (1992). *L'impact des pratiques évaluatives sur la motivation des élèves : le pouls de la recherche*. Département de mesure et évaluation, Université Laval.
- Sénécal, C., Vallerand, R., & Pelletier, L. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant : effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 375-388.
- Shepard, L. (1992). Commentary : What policy makers who mandate tests should know about the new psychology on intellectual ability and learning. In B. Gifford, & M. O'Connor (Eds.), *Changing assessments : Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (p. 301-328). Boston : Kluwer.
- Simon, M., Forgette-Giroux, R., & Bercier-Larivière, M. (1993). *L'évaluation des apprentissages des élèves*. Rapport d'enquête menée auprès d'enseignants du secondaire du Conseil des Écoles Séparées Catholiques de Stormont, Dundas et Glengarry.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

- Smith, D. (1986). Do tests and examinations alienate the gifted students? *Gifted Education International*, 4(2), 101-105.
- Spear, R. E. (1991). *A philosophical critique of student assessment practices*. Thèse de doctorat, Université de Colombie-Britannique.
- Stiggins, R. (1988). Revitalizing classroom assessment : The highest instructional priority. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 363-368.
- Stiggins, R. (1990). Toward relevant classroom assessment research agenda. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36(1), 92-97.
- Stiggins, R. (1991a). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.
- Stiggins, R. (1991b). Facing the challenges of a new era of educational assessment. *Applied Measurement in Education*, 4(4), 263-273.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands. Investigating the Practices of Classroom Assessment*. New York : State University of New York Press.
- Stipek, D., & Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 384-391.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

- Thorkildsen, T., & Nicholls, J. (1991). Students' critiques as motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 347-368.
- Trahan, M., & Dassa, C. (1978). La courbe normale en éducation : postulat, constante naturelle ou erreur scientifique. *Revue des sciences de l'éducation, 4*(1), 71-80.
- Traub, R. (1990). Assessment in the classroom : What is the role of research? *The Alberta Journal of Educational Research, 36*(3), 233-246.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior : A prospective study. *Journal of Personality, 60*(3), 599-620.
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349.
- Vallerand, R., & Senécal, C. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation, 15*(1), 49-62.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Student motivation* (Vol. 1, p. 15-38). Toronto : Academic Press.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 616-622.

- Weinstein, C. (1991). Editor's Comment. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 199-205.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Wilson, R. (1989). Evaluating student achievement in an Ontario high school. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35(2), 134-144.
- Wilson, R. (1990). Classroom processes in evaluating student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36(1), 4-17.
- Wilson, R., & Rees, R. (1990). The ecology of assessment : Evaluation in educational settings. *Revue canadienne de l'éducation*, 15(3), 215-228.
- Winne, P., & Marx, R. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognitions* (Vol. 3, p. 223-254). Toronto : Academic Press.
- Wlodkowski, R. (1985). *Breaking the finishing habit*. Washington : American Association for Higher Education.
- Wlodkowski, R., & Jaynes, J. (1990). *Eager to learn*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Yuen, Wai Cheung. (1984). *Self-schema, task orientation, extrinsic reward, and intrinsic motivation*. Thèse de doctorat, Université Simon Fraser.

ANNEXE A

Échelle de motivation en éducation (Vallerand, & al., 1989)

ATTITUDES FACE À L'ÉCOLE

139

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

1. Parce qu' avec un diplôme d'études secondaires je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant.	1	2	3	4	5
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	1	2	3	4	5
5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1	2	3	4	5
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1	2	3	4	5
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1	2	3	4	5
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5
11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	1	2	3	4	5
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime me sentir "emporté(e)" par les discussions avec des professeur(e)s intéressant(e)s.	1	2	3	4	5
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur(se).	1	2	3	4	5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5

ANNEXE B

Cohérence interne de l'Échelle de motivation en éducation

Cohérence interne (alpha de Cronbach) des 7 sous-échelles de l'Échelle de motivation en éducation. (Vallerand et al., 1989, p. 336)

Sous-échelles	Alpha au prétest	Alpha au post-test	corrélation test-retest
Amotivation (4 items)	0,89	0,83	0,75
Régulation externe (4 items)	0,81	0,83	0,75
Régulation introjectée (4 items)	0,83	0,90	0,81
Régulation identifiée (4 items)	0,70	0,82	0,69
Intrinsèque à la connaissance (4 it.)	0,80	0,83	0,73
Intrins. à l'accomplissement (4 it.)	0,89	0,93	0,77
Intrinsèque aux sensations (4 items)	0,84	0,90	0,76

ANNEXE C

Corrélation des sous-échelles de l'ÉMÉ, données de l'étude pilote

Corrélations des sous-échelles de l'ÉMÉ, données de l'étude pilote (n=117)

	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Autodétermination	Amotivation
Motivation intrinsèque	1,0000	0,6573***	0,8041***	-0,5401***
Motivation extrinsèque	0,6573***	1,0000	0,3666***	-0,3157***
Autodétermination	0,8041***	0,3666***	1,0000	-0,8877***
Amotivation	-0,5401***	-0,3157***	-0,8877***	1,000

***p<0,001

ANNEXE D

Assentiment du Comité de déontologie de l'Université d'Ottawa



FACULTÉ D'ÉDUCATION
FACULTY OF EDUCATION

DESTINATAIRE : Micheline Bercier-Larivière

EXPÉDITEUR : Pierre Michaud, président,
Comité de déontologie

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'P. Michaud', written over the typed name of the sender.

OBJET : Projet de recherche

DATE : le 15 avril 1994

J'ai bien reçu votre lettre en réponse à celle que je vous envoyais le 25 mars à la suite de l'évaluation de votre projet intitulé «Analyse motivationnelle des pratiques d'évaluation des apprentissages». La Catégorie IA a été accordée. Celle-ci stipule une approbation inconditionnelle. Nous vous souhaitons tout le succès dans cette démarche de recherche.

ANNEXE E

**Lettres de consentement du CÉSCLFP-R, des directions
d'écoles et des parents**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(conseil scolaire)

Par la présente, je sollicite la participation du Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell à une recherche sur la motivation des élèves de 6^e, 7^e et 8^e année dans le but d'étudier les liens entre cette motivation et les pratiques d'évaluation des enseignants.

Aux fins de cette étude qui constitue mon projet de thèse, les élèves seront invités à remplir deux questionnaires :

- l'Échelle de motivation en éducation,
- l'Indicateur d'intention pédagogique.

La collecte de données se fera de manière anonyme en groupe-classe, en une seule séance d'environ 30 minutes et en ma présence. Toute information recueillie demeurera strictement confidentielle. Les données seront détruites à la fin de l'étude et aucun nom d'école ne paraîtra dans le rapport de recherche.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, chaque directeur des écoles participantes devra fournir son consentement par écrit et les résultats de l'étude seront mis à sa disposition.

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration.

Micheline Bercier-Larivière

(sous la direction de Renée Forgette-Giroux)

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

Le Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell accepte de participer à cette étude.

Nom de la personne responsable (CÉSCLFPR) : **Monsieur Marcel Massé**

Signature de la personne responsable pour le CÉSCLFPR

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(direction d'école)

Par la présente, je sollicite la participation des élèves de 6e, 7e et 8e année de votre école à une recherche sur la motivation, dans le but d'étudier les liens entre cette motivation et les pratiques d'évaluation de leurs apprentissages.

Aux fins de cette étude, les élèves seront invités à répondre à deux questionnaires :

- l'Échelle de motivation en éducation,
- l'Indicateur d'intention pédagogique.

La collecte de données se fera de manière anonyme en groupe-classe, en une seule séance d'environ 30 minutes et en ma présence. Toute information recueillie demeurera strictement confidentielle. Les données seront détruites à la fin de l'étude et aucun nom d'école ne paraîtra dans le rapport de recherche. Cependant, les données recueillies dans votre école vous seront disponibles, de même que les conclusions générales de la recherche.

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration.

Micheline Bercier-Larivière
(sous la direction de Renée Forgette-Giroux)
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa

L'école _____ accepte de participer à cette étude.

Nom de la personne à la direction de l'école :

Signature de la personne responsable

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(parent ou tuteur)

Bonjour,

Je suis présentement étudiante en éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de mon projet de thèse de maîtrise, j'étudie la motivation des élèves de 6e, 7e et 8e année et je tente de voir les liens qui peuvent exister entre leur motivation pour l'école et la manière dont ils sont évalués en classe.

La motivation des élèves influence leur plaisir d'apprendre, leur volonté de s'efforcer et d'étudier. Elle est aussi liée de près au décrochage scolaire. Afin de mieux comprendre comment la motivation peut être affectée par la manière dont les élèves sont évalués en salle de classe, je demande votre autorisation pour que votre enfant puisse participer à cette recherche.

Les participants auront à répondre à deux questionnaires. Ils n'indiqueront pas leur nom ni aucune autre information confidentielle. Ce sera cependant pour eux l'occasion d'exprimer leur point de vue sur une activité qui influence beaucoup leur satisfaction à fréquenter l'école. **Ces questionnaires seront remplis de manière anonyme en groupe-classe, en une seule séance d'environ 30 minutes réservée à cette activité et en ma présence. Toute information recueillie demeurera strictement confidentielle et ne servira qu'à des fins de recherche.** Si vous le désirez, les résultats de cette recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

Pour toute information supplémentaire dont vous auriez besoin pour m'accorder votre permission, vous pouvez me rejoindre au numéro de téléphone suivant : (613) 679-2869. Si vous vous objectez à ce que votre enfant participe à cette recherche, vous devez nous l'indiquer en cochant la case correspondante du formulaire et en y apposant votre signature.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Micheline Bercier-Larivière,
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa

J'accepte

Je refuse

que mon enfant participe à la recherche sur la motivation et l'évaluation des élèves, telle qu'elle est décrite sur ce formulaire de consentement.

Nom de l'enfant

Signature d'un parent ou d'un tuteur

Date

ANNEXE F

Statistiques descriptives des résultats recueillis avec
l'Indicateur d'intention pédagogique, par groupes-classes

Médiane des réponses aux items de l'IP portant sur des pratiques d'évaluation conformes à une intention pédagogique de développement, par group-classe (n=278).

Items	H	I	L	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
3. Pour moi apprendre est plus important que d'avoir toutes les bonnes réponses.	4	3	3	2½	3	3	3	2	3½	3	3½	3	3
4. Sur ma copie corrigée, j'ai des commentaires pour me dire ce que j'ai bien fait.	2	4	3	3	3	1½	2	2½	3	2	3	2½	2
5. Mon enseignant discute avec moi de mes progrès scolaires.	3	2	1	3	1	1	2	1	2	1	1½	2	1
6. Réfléchir m'aide à réussir mes tests.	4	3½	4	4	3	4	4	4	3	3	2½	3	4
8. Tous les élèves peuvent réussir.	3	3	4	4	3	3	3	2½	3½	3	2½	3	3
10. En faisant mes travaux j'apprends des choses utiles.	3	3	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3
11. Il arrive que le prof demande d'expliquer comment on est arrivé à notre réponse parce qu'il veut comprendre notre manière de penser.	4	3	3	3	3	3½	3	3½	3	4	4	3	3
12. Il arrive qu'on recommence les mêmes leçons parce que trop d'élèves ont mal réussi au test.	0	3	2	1	2	1	2	0	1	1	1½	1	1
13. Nous avons des tests parce que le prof veut savoir si on a compris ce qu'il a enseigné.	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
14. Il arrive que le prof préfère être avec moi quand il corrige mon travail.	0	1	1	1	0	1½	1	0	0	0	1	0	0
17. Il arrive que pour certains tests, nous ayons le droit d'utiliser le dictionnaire.	2	2	2	2½	2	1	2	2	2	2½	3	2	3
18. Après un test, l'enseignant vérifie si je comprends les fautes que j'ai faites.	2	1½	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2

Items	H	I	L	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
19. Les élèves forts doivent travailler autant que les élèves faibles pour avoir de bonnes notes.	4	2½	2	3	3	3	4	4	3	3½	3½	2	3
20. Quand je ne suis pas satisfait de la note que j'ai eu sur un travail, j'ai le droit de recommencer.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
21. Sur ma copie corrigée, j'ai des commentaires au sujet de ce que je dois améliorer.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2½	2	2	2
22. Certains tests servent juste à vérifier si on a bien compris et ne comptent pas au bulletin.	1	3	2	2	2	2	2	1	1½	3	2	2	2
27. Nous faisons certains tests spécialement pour le bulletin.	4	3	3	3½	3	3	3	1	2½	3	2½	3	3
29. Je peux prendre le temps dont j'ai besoin pour faire un test.	3	2	2	2	2	1½	2	1	0½	1	1	0	1
30. On nous habitude à regarder si nos réponses ont du bon sens avant de remettre un travail.	3	3	3	3	4	3½	4	2	3	2	3	3	4
31. L'enseignant m'encourage à lui poser des questions sur ce qu'il enseigne.	3	4	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3
34. En enseignant, le prof questionne pour s'assurer qu'on comprend.	3	4	3	3	4	4	3	3	3½	4	3	3	3
35. Quand c'est possible, on nous donne des travaux où chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse.	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
36. Le prof a confiance dans ma capacité à réussir.	3	3	3	4	3	3½	4	2	4	3	3	3	3
38. Quand j'utilise bien le temps que j'ai en classe, je n'ai pas de travaux à faire chez moi.	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2½	4
40. On peut faire nos devoirs en petits groupes, pourvu qu'on les fait.	3	3	2	3	2	1	1	1	2	2	3	2	1
41. Les tests qui comptent sont toujours annoncés à l'avance.	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4

Items	//	Groupes	H	I	L	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
42. L'enseignement m'encourage à garder les tentes et les travaux dont je suis fier.			3	2	1	3½	0	2	0	0	2	2	2	2	2
43. Les points que j'ai sur ma copie indiquent si j'ai bien compris ce qui a été enseigné.			4	3	3	3½	4	3½	4	3	3	3	3½	3	3
46. Avant la date limite, les élèves peuvent montrer à l'enseignant le travail qu'ils ont fait pour vérifier que c'est bien ce qu'il a demandé.			2	3	2	3	2	2	3	1½	3	2	3	3	3
50. C'est par prudence si je fais des erreurs, c'est normal quand on apprend			4	3	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4

Médiane des réponses aux items de l'IIP portant sur des pratiques d'évaluation conformes à une intention pédagogique de performance, par group-classe (n=278).

Items	H	I	L	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1. L'enseignant doit se méfier de ceux qui pourraient copier.	2	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2
2. Les meilleurs travaux sont montrés ou sont affichés.	2	2	2	2	2	1½	3	2	2	2	2	2	1
7. Ce sont ceux qui ont les plus hautes notes qui ont les récompenses.	3	3	1	1	0	0	4	3	1	2	2	2	2
9. Il m'arrive de faire un travail sans savoir précisément ce que je dois faire.	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2
15. Les notes et les bulletins me forcent à travailler même si je n'en ai pas envie.	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3
16. Si je ne sais pas quelle note les autres ont eue, je ne peux pas savoir si j'ai bien réussi.	2	2	2	2	2	½	2	1	1½	3	2	2	2
23. Bien réussir, c'est réussir mieux que les autres de la classe.	2	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	2	1
24. Pour moi, réussir c'est avoir un bon bulletin.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
25. Je m'efforce plus pour les travaux et les tests qui comptent pour le bulletin.	4	4	3	3	3½	2	3	4	3	2	3	4	3
26. L'enseignant ne trouve pas le temps pour m'expliquer ce que je ne comprends pas.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
28. Apprendre par coeur nous aide à réussir un test.	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3
32. Pendant qu'il enseigne, le prof nous donne des exemples de questions qu'il pourrait demander sur un test.	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4
33. Tous les tests comptent pour le bulletin.	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2

Items	//	Groupes	H	I	L	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
37. Quand les élèves ne sont pas assez sérieux, l'enseignant parle de l'importance d'avoir de bonnes notes sur notre bulletin.			2	2	2	2	1	1	3	1	2½	2	2½	2	1
39. Je sais quels élèves de la classe ont plus de difficulté que moi.			3	2½	2	2	3	3	4	2½	3	4	4	3	3
43. Quand on reçoit un test corrigé, on nous dit quelle note chaque élève a eu.			2	2	2	2	1	0	1	0	0	4	3	3	1
44. Sur un test il faut répondre de la manière indiquée par le prof.			3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3
47. La note qu'on reçoit sur un test ou un travail dépend du nombre de fautes qu'on a fait.			4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3
48. Il m'arrive d'avoir honte à cause d'un travail mal fait.			2	2½	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2
49. L'opinion des meilleurs élèves est plus importante que celle des autres élèves.			1	1	0	0	1	0	1	0	1	1½	1	1	2

ANNEXE G

· Statistiques descriptives des résultat recueillis avec
l'Indicateur d'intention pédagogique, pour l'ensemble des répondants

Distribution de fréquences des réponses aux items de l'IIP, pour l'ensemble des répondants (n=331).

Items // Choix de réponses	0 jamais	1 presque jamais	2 parfois	3 assez souvent	4 très souvent
1. L'enseignement doit se méfier de ceux qui pourraient copier.	20	113	106	53	38
2. Les meilleurs travaux sont montrés ou sont affichés.	82	52	102	48	46
3. Pour moi apprendre est plus important que d'avoir toutes les bonnes réponses.	10	17	76	113	115
4. Sur ma copie corrigée, j'ai des commentaires pour me dire ce que j'ai bien fait.	39	34	69	98	91
5. Mon enseignant discute avec moi de mes progrès scolaires.	66	84	82	53	46
6. Réfléchir m'aide à réussir mes tests.	13	14	42	81	180
7. Ce sont ceux qui ont les plus hautes notes qui ont les récompenses.	95	47	59	49	80
8. Tous les élèves peuvent réussir.	4	13	73	115	125
9. Il m'arrive de faire un travail sans savoir précisément ce que je dois faire.	19	79	137	56	40
10. En faisant mes travaux j'apprends des choses utiles.	5	15	65	119	127
11. Il arrive que le prof demande d'expliquer comment on est arrivé à notre réponse parce qu'il veut comprendre notre manière de penser.	4	11	58	92	166
12. Il arrive qu'on recommence les mêmes leçons parce que trop d'élèves ont mal réussi au test.	71	91	97	49	22
13. Nous avons des tests parce que le prof veut savoir si on a compris ce qu'il a enseigné.	3	5	21	76	225

Distribution de fréquences des réponses aux items de l'ITP, pour l'ensemble des répondants, (suite de la page précédente) (n=331).

Items // Choix de réponses	0 jamais	1 presque jamais	2 parfois	3 assez souvent	4 très souvent
14. Il arrive que le prof préfère être avec moi quand il corrige mon travail.	166	98	44	13	8
15. Les notes et les bulletins me forcent à travailler même si je n'en ai pas envie.	28	33	67	95	104
16. Si je ne sais pas quelle note les autres ont eue, je ne peux pas savoir si j'ai bien réussi.					
17. Il arrive que pour certains tests, nous ayons le droit d'utiliser le dictionnaire.	38	50	128	78	37
18. Après un test, l'enseignement vérifie si je comprends les fautes que j'ai faites.	50	62	83	85	50
19. Les élèves forts doivent travailler autant que les élèves faibles pour avoir de bonnes notes.	42	32	55	62	140
20. Quand je ne suis pas satisfait de la note que j'ai eu sur un travail, j'ai le droit de recommencer.	211	76	36	2	5
21. Sur ma copie corrigée, j'ai des commentaires au sujet de ce que je dois améliorer.	39	64	96	89	43
22. Certains tests servent juste à vérifier si on a bien compris et ne comptent pas au bulletin.	45	60	114	72	38

Distribution de fréquences des réponses aux items de l'IIIP, pour l'ensemble des répondants, (suite de la page précédente) (n=331).

Items // Choix de réponses	0 jamais	1 presque jamais	2 parfois	3 assez souvent	4 très souvent
23. Bien réussir, c'est réussir mieux que les autres de la classe.	93	66	79	48	45
24. Pour moi, réussir c'est avoir un bon bulletin.	5	8	33	85	195
25. Je m'efforce plus pour les travaux et les tests qui comptent pour le bulletin.	21	26	52	75	154
26. L'enseignement ne trouve pas le temps pour m'expliquer ce que je ne comprends pas.	108	98	70	33	20
27. Nous faisons certains tests spécialement pour le bulletin	18	21	72	104	116
28. Apprendre par coeur nous aide à réussir un test.	21	18	73	85	134
29. Je peux prendre le temps dont j'ai besoin pour faire un test.	88	54	85	64	38
30. On nous habitue à regarder si nos réponses ont du bon sens avant de remettre un travail.	18	29	64	86	133
31. L'enseignement m'encourage à lui poser des questions sur ce qu'il enseigne.	13	21	68	104	124
32. Pendant qu'il enseigne, le prof nous donne des exemples de questions qu'il pourrait demander sur un test.	2	7	49	133	139
33. Tous les tests comptent pour le bulletin.	28	38	93	104	66
34. En enseignant, le prof questionne pour s'assurer qu'on comprend.	3	13	43	121	149
35. Quand c'est possible, on nous donne des travaux où chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse.	56	71	117	45	40

Distribution de fréquences des réponses aux items de l'IP, pour l'ensemble des répondants, (suite de la page précédente) (n=331).

Items // Choix de réponses	0 jamais	1 presque jamais	2 parfois	3 assez souvent	4 très souvent
36. Le prof a confiance dans ma capacité à réussir.	17	10	63	103	137
37. Quand les élèves ne sont pas assez sérieux, l'enseignant parle de l'importance d'avoir de bonnes notes sur notre bulletin.	53	52	96	79	51
38. Quand j'utilise bien le temps que j'ai en classe, je n'ai pas de travaux à faire chez moi.	22	15	60	97	135
39. Je sais quels élèves de la classe ont plus de difficulté que moi.	18	34	66	82	131
40. On peut faire nos devoirs en petits groupes, pourvu qu'on les fait.	53	49	96	80	51
41. Les tests qui comptent sont toujours annoncés à l'avance.	18	20	40	79	172
42. L'enseignant m'encourage à garder les travaux et les tests dont je suis fier.	112	37	65	48	68
43. Quand on reçoit un test corrigé, on nous dit quelle note chaque élève a eu.	108	58	74	41	50
44. Sur un test il faut répondre de la manière indiquée par le prof.	7	20	67	86	150
45. Les points que j'ai sur ma copie indiquent si j'ai bien compris ce qui a été enseigné.	5	9	58	95	164
46. Avant la date limite, les élèves peuvent montrer à l'enseignant le travail qu'ils ont fait pour vérifier que c'est bien ce qu'il a demandé.	25	27	102	103	74
47. La note qu'on reçoit sur un test ou un travail dépend du nombre de fautes qu'on a fait.	6	9	37	100	176

Distribution de fréquences des réponses aux items de VIIIP, pour l'ensemble des répondants, (suite de la page précédente) (n=331).

Items // Choix de réponses	0 jamais	1 presque jamais	2 parfois	3 assez souvent	4 très souvent
48. Il m'arrive d'avoir honte à cause d'un travail mal fait.	36	57	113	57	68
49. L'opinion des meilleurs élèves est plus importante que celle des autres élèves.	127	71	70	29	33
50. C'est pas grave si je fais des erreurs, c'est normal quand on apprend.	12	12	62	87	137