

# MOTIVATION, SOUTIEN ET ÉVALUATION :

## LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

PROGRAMME DE RECHERCHE SUR LA PERSÉVÉRANCE  
ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES





## **SYNTHÈSE DE DEUX RECHERCHES FINANCÉES DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE RECHERCHE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES (MELS-FQRSC)**

- Les stratégies de motivation des enseignantes et des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves au primaire
- L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire



# MOTIVATION, SOUTIEN ET ÉVALUATION :

## LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Les enseignantes et les enseignants, par les stratégies qu'ils utilisent pour motiver leurs élèves, le soutien qu'ils leur assurent ainsi que les pratiques évaluatives qu'ils privilégient ont une grande influence sur la persévérance et l'engagement scolaires de leurs élèves, et par ricochet, sur leur réussite scolaire. Quelle est l'efficacité de ces stratégies et de ces pratiques ? Deux équipes de chercheurs se sont penchées sur cette question, mais en allant chercher le point de vue des élèves. D'une part, l'équipe dirigée par Thérèse Bouffard, du Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), s'est intéressée aux stratégies utilisées par les enseignantes et les enseignants pour motiver leurs élèves du primaire<sup>1</sup>. D'autre part, l'équipe dirigée par Roch Chouinard, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, s'est concentrée sur l'approche choisie par les enseignantes et les enseignants pour évaluer leurs élèves de sixième année et de première secondaire, un moment charnière dans leur développement<sup>2</sup>.

1. Thérèse Bouffard et autres, 2005. *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, Université du Québec à Montréal. Recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS. Le rapport est accessible à l'adresse suivante : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-ThereseBouffard.pdf>.
2. Roch Chouinard et autres, 2005. *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*, Université de Montréal. Recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS. Le rapport est accessible à l'adresse suivante : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-rchouinard.pdf>.

# LE RÔLE CRUCIAL DE LA MOTIVATION

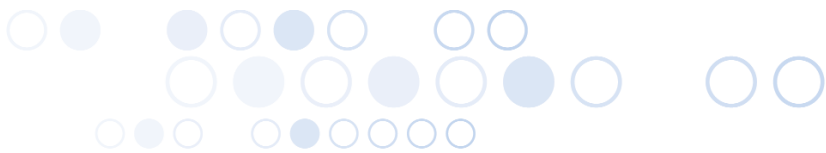
La professeure Thérèse Bouffard et son équipe ont voulu mieux connaître le rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans le développement de la motivation des élèves, celle-ci jouant un rôle crucial dans son engagement, son rendement et sa réussite scolaires. La motivation a plusieurs composantes, les plus importantes pour l'engagement et la réussite scolaires étant le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, les buts qu'il se donne dans ses apprentissages et la valeur qu'il accorde aux différentes matières scolaires.

## Les composantes du profil motivationnel d'un élève sont les suivantes :

- Son **sentiment d'efficacité personnelle** (que d'autres nomment la perception de compétence), qui se définit comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et ses apprentissages.
- Ses **buts dans ses apprentissages**, qui concernent les objectifs poursuivis par l'élève s'engageant dans une activité donnée d'apprentissage. On distingue généralement trois grands types de buts :
  1. La maîtrise, soit une préoccupation première de l'élève pour les contenus d'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités.
  2. La performance, qui traduit le souci de l'élève d'obtenir des notes élevées et d'être le meilleur ou parmi les meilleurs de son groupe.
  3. L'évitement, qui indique le désir de l'élève de limiter ses efforts à ceux tout juste nécessaires pour arriver à satisfaire les exigences minimales de passage.
- Enfin, la **valeur accordée aux matières**, qui résulte de la combinaison de son niveau d'intérêt pour ces matières, de l'importance qu'il leur accorde et de l'utilité qu'il leur attribue.

Dans l'étude réalisée, on détermine le profil motivationnel d'un élève à partir de ces trois composantes.





Selon l'approche sociocognitive adoptée par l'équipe de recherche dirigée par Thérèse Bouffard, les diverses caractéristiques du profil motivationnel de l'élève sont des constructions mentales s'élaborant au fil de ses expériences d'apprentissage et se modifiant ou se consolidant, selon les résultats de ces expériences, des causes qu'il invoque pour les expliquer et de l'interprétation qu'il donne aux commentaires qu'il reçoit des agents sociaux qu'il juge crédibles. À cet égard, et sans dénier le rôle continu des parents dans le soutien de la motivation scolaire de l'enfant, après quelques années d'école les enseignantes et les enseignants occupent une place centrale dans la détermination et la consolidation des composantes du profil motivationnel de l'élève.

Les enseignantes et les enseignants peuvent contribuer activement à faire augmenter la motivation de leurs élèves, que ce soit par la disponibilité de leur soutien ou la nature et le contenu de leurs commentaires sur la qualité de leur travail et leurs accomplissements. Thérèse Bouffard et son équipe ont entrepris d'étudier ces deux derniers aspects afin de mieux connaître le rôle des enseignantes et des enseignants dans l'évolution de la motivation de leurs élèves au primaire. L'originalité de la recherche vient du fait que c'est du point de vue des élèves que l'efficacité des interventions des enseignantes et des enseignants sur ce plan est examinée.

### **UN OUTIL POUR CONNAÎTRE CE QUE PENSENT LES ENSEIGNANTES, LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES**

Dans un premier temps, les chercheuses ont élaboré un questionnaire pour connaître le jugement des enseignantes et des enseignants sur l'utilité de l'ensemble des stratégies qu'ils utilisent pour développer et soutenir la motivation de leurs élèves. Elles ont validé ce questionnaire auprès de 162 enseignantes et enseignants du primaire des régions de Montréal et de Trois-Rivières, et de 452 sortantes et sortants du Département d'éducation de l'UQAM ayant terminé leurs stages. Le questionnaire final comporte 41 éléments répartis en huit catégories, qui sont : la valorisation des efforts, la promotion de l'autonomie et la stimulation cognitive, la promotion de la coopération entre les élèves et la maîtrise des apprentissages, l'utilisation de récompenses, l'utilisation de punitions, l'utilisation de félicitations verbales, l'émulation « positive » et l'émulation « négative ».

Elles observent ainsi que :

- les jugements portés par les enseignantes et les enseignants en exercice diffèrent peu de ceux des futures enseignantes et enseignants en formation;
- les répondantes et les répondants associent, d'une part, les élèves qui aiment l'école avec ceux qui n'ont pas de difficulté et, d'autre part, ceux qui ne l'aiment pas avec ceux ayant des difficultés;
- à quelques exceptions près, l'ensemble des répondantes et des répondants considère que les stratégies sont plus utiles pour motiver leurs élèves qui aiment l'école que ceux qui ne l'aiment pas.

## UTILES LES RÉCOMPENSES, LES PUNITIONS ET AUTRES STRATÉGIES MOTIVATIONNELLES ?

Dans une deuxième étude, le questionnaire ainsi élaboré devient l'instrument de base des chercheuses pour comparer les jugements que portent les enseignantes, les enseignants et les élèves sur l'utilité des stratégies de motivation employées. Il leur a permis aussi d'examiner la relation entre le jugement que portaient les élèves sur ces stratégies, leur perception du soutien reçu de leur enseignante ou de leur enseignant, les composantes de leur profil motivationnel et leur rendement scolaire. Avec cette étude, les chercheuses voulaient aussi vérifier s'il existe des différences entre les filles et les garçons dans leur manière de réagir aux actions de l'enseignante ou de l'enseignant et, le cas échéant, cerner celles qui sont les plus favorables à chacun des deux sexes.

Pour ce faire, les chercheuses ont administré le questionnaire sur les stratégies motivationnelles à 471 élèves de deuxième année, 483 élèves de quatrième année et 554 élèves de sixième année de 29 écoles de la grande région de Montréal, ainsi qu'aux enseignantes et enseignants des 94 classes accueillant ces élèves. Ces derniers indiquaient l'utilité de chacune des stratégies décrites pour agir positivement sur la motivation, d'une part, des élèves qui aiment l'école et, d'autre part, de ceux qui ne l'aiment pas. Ils jugeaient aussi de leur capacité à motiver ces deux types d'élèves.

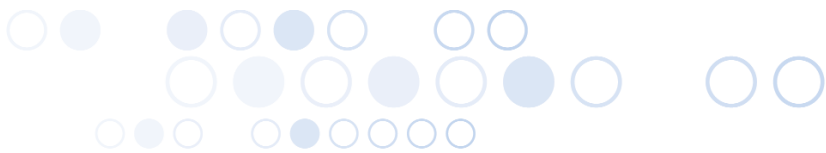
Pour leur part, les élèves répondaient à un questionnaire supplémentaire portant sur les trois composantes de leur profil motivationnel relativement à deux matières, soit le français, pour la moitié d'entre eux, et les mathématiques, pour l'autre moitié. Ils donnaient aussi leur perception du soutien reçu de leur enseignante ou de leur enseignant et de sa capacité à leur faire aimer la matière. De plus, ils portaient un jugement sur leur facilité à bien réussir à l'école et indiquaient leur appréciation de l'école.

## MOINS L'ÉLÈVE EST MOTIVÉ, MOINS IL REÇOIT DE SOUTIEN...

L'analyse des résultats montre que :

- au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire, ils déclarent avoir de moins en moins de facilité et apprécier de moins en moins l'école;
- tous les élèves n'étant pas également motivés au début de leur scolarité, déjà en deuxième année plusieurs élèves déclarent ne pas aimer l'école;
- à tous les niveaux de scolarité, les garçons sont plus nombreux à ne pas aimer l'école, mais l'écart entre les garçons et les filles s'amenuise nettement avec les années;
- les élèves qui affirment aimer l'école estiment recevoir de la part de leur enseignante ou de leur enseignant plus de soutien que ceux qui disent ne pas l'aimer.

Pour expliquer ce dernier résultat, les chercheuses se sont demandé si l'appréciation que l'élève fait de l'école ne teinterait ou ne biaiserait pas la plupart de ses jugements, y compris celui sur le soutien de son enseignante ou de son enseignant.



Mais elles avancent une autre possibilité : les élèves qui disent ne pas aimer l'école reçoivent peut-être effectivement moins de soutien de la part de leur enseignante ou de leur enseignant.

Cette deuxième hypothèse laisserait entrevoir, selon les chercheuses, un processus de déterminisme réciproque :

- moins l'élève aime l'école, moins il reçoit de soutien;
- et moins il reçoit de soutien, moins il aime l'école...

Or, les réponses des enseignantes et des enseignants quant à leur capacité à motiver les élèves convergent vers la validation de cette deuxième hypothèse. En effet, s'ils se déclarent tous plutôt ou parfaitement capables de motiver les élèves qui aiment l'école, ils sont relativement nombreux à reconnaître l'être plus ou moins vis-à-vis de ceux qui ne l'aiment pas. Cette proportion va en augmentant de la deuxième à la sixième année.

### Les stratégies de motivation sur la sellette

Les huit catégories de stratégies motivationnelles retenues sont les suivantes :

1. Souligner l'importance des efforts consentis par les élèves.
2. Favoriser l'autonomie des élèves et la stimulation cognitive.
3. Faire la promotion de la coopération entre les élèves et de la maîtrise des apprentissages.
4. Utiliser des récompenses.
5. Utiliser des punitions.
6. Féliciter verbalement un élève pour la qualité de son implication.
7. Utiliser le travail d'un élève comme modèle à suivre (émulation positive).
8. Utiliser le travail d'un élève comme modèle à ne pas suivre (émulation négative).

L'équipe de chercheuses observe ainsi que :

- le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement n'est pas associé à un choix particulier de stratégies;
- peu de différences distinguent les stratégies utilisées par les enseignantes et les enseignants selon le niveau de scolarité de leurs élèves;
- les enseignantes et les enseignants font peu de différences entre les stratégies jugées utiles avec les élèves qui aiment l'école ou avec les élèves qui ne l'aiment pas;
- les élèves partagent généralement les jugements des enseignantes et des enseignants sur l'utilité des stratégies;
- les enseignantes et les enseignants classent parmi les stratégies qu'ils utilisent le moins l'émulation positive, l'émulation négative et les punitions;
- les enseignantes et les enseignants jugent l'émulation négative carrément nuisible;
- selon les enseignantes et les enseignants, l'émulation positive et les punitions auraient peu d'effets sur la motivation des élèves qui aiment l'école, mais nuiraient à celle des élèves qui ne l'aiment pas;
- les élèves qui n'aiment pas l'école reconnaissent aussi à ces deux stratégies, l'émulation positive et les punitions, un caractère plus nuisible que les élèves qui l'aiment;
- les élèves plus jeunes et les plus vieux jugent généralement de la même façon l'utilité des différentes stratégies;
- il en est de même des filles et des garçons, sauf pour ce qui concerne les félicitations, qui sont jugées plus utiles par les filles de quatrième et de sixième année;
- généralement, les élèves qui disent aimer l'école attribuent à l'ensemble des stratégies plus d'utilité que ceux et celles disant ne pas l'aimer.

Les chercheuses constatent aussi un jugement relativement tiède des enseignantes, des enseignants et des élèves sur les stratégies mettant l'accent sur les efforts. Pour un bon nombre d'élèves, la notion d'effort n'est pas claire et peut même s'opposer à celle de l'intelligence : plusieurs pensent que la nécessité de faire plus d'efforts pour réussir démontre un manque d'intelligence. Selon les chercheuses, « ce même jugement porté sur cette stratégie par les enseignantes et les enseignants est inquiétant à l'heure de la réforme où, en principe, l'accent est mis sur les processus d'apprentissage et les facteurs qui leur sont associés. À cet égard, la reconnaissance par les élèves du rôle des efforts devrait être un enjeu important ».

### LES COMPOSANTES DE LA MOTIVATION

L'étude visait, entre autres, à vérifier la relation entre les jugements que portent les élèves sur les stratégies utilisées par leur enseignante ou leur enseignant pour les motiver et les composantes de leur motivation. Les chercheuses ont constaté que :

- le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, leurs buts dans leurs apprentissages et la valeur qu'ils accordent à la matière sont plus faibles chez les élèves plus âgés que chez les plus jeunes, et ces différences apparaissent dans chaque matière;
- la maîtrise et la performance sont des buts davantage poursuivis par les plus jeunes élèves et les filles, mais pour tous, c'est le cas en mathématiques plus qu'en français;
- la valeur accordée à la matière est plus faible chez les élèves plus âgés que chez les plus jeunes. Les garçons accordent plus de valeur aux mathématiques qu'au français, tandis que les filles ne font pas une telle distinction.

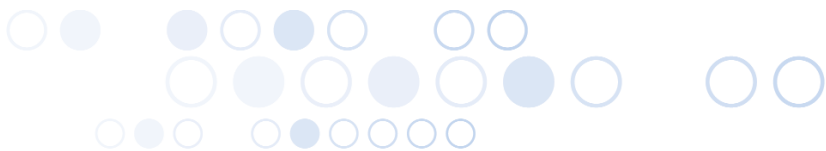
### LA QUALITÉ DE LA RELATION AVEC L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT : UNE PRIORITÉ

L'objectif central de cette étude visait à vérifier dans quelle mesure le jugement des élèves sur les stratégies utilisées par leur enseignante ou leur enseignant et leur perception du soutien de ces derniers sont reliés à leur profil motivationnel. Les chercheuses ont constaté qu'à tous les niveaux de scolarité, autant chez les élèves qui n'aiment pas l'école que chez ceux qui l'aiment, une perception positive du soutien reçu par leur enseignante ou leur enseignant est ce qui assure le mieux leur sentiment d'efficacité personnelle et leur engagement. Cela suggère fortement que la perception qu'a l'élève de la qualité de sa relation avec son enseignante ou son enseignant importe davantage à ses yeux que son jugement sur l'utilité des stratégies qu'utilise ce dernier pour le motiver. Le sentiment d'efficacité personnelle est quant à lui un puissant prédicteur du rendement des élèves, qu'ils soient jeunes ou plus âgés et qu'ils aiment ou non l'école.

### LES RECOMMANDATIONS DES CHERCHEUSES

Les chercheuses font des propositions aux enseignantes et aux enseignants visant à les aider à augmenter la motivation de leurs élèves. Elles soulignent à cette fin deux points particuliers. Le premier concerne la perception qu'a l'élève du soutien de son enseignante ou de son enseignant, perception qui recouvre bien plus que la possibilité d'obtenir une aide de sa part, mais qui serait aussi interprétée, selon les chercheuses, comme un message implicite de reconnaissance de sa personne, de sa valeur aux yeux de l'enseignante ou de l'enseignant et de la capacité d'apprendre qu'elle ou il lui attribue.





Le second point touche la puissance du sentiment d'efficacité personnelle dans le cheminement et le rendement des élèves. Les résultats de cette étude, de même que ceux des travaux que les chercheuses ont réalisés au cours des vingt dernières années les amènent à affirmer qu'il s'agit d'une dimension de l'élève qui, si elle se construit lentement, est fort instable et particulièrement fragile lors des moments de transition. À cet égard, elles se questionnent sur l'impact de l'organisation du primaire en trois cycles plutôt que deux; bien que fondées sur des motifs sûrement raisonnables, ces transitions répétées imposent aux élèves des remises en question plus fréquentes de leurs capacités. Si, dans un premier temps, l'élève développe son sentiment d'efficacité personnelle en se basant sur ses performances antérieures, dans un second temps il s'appuie sur la rétroaction qu'on lui donne par rapport à ces mêmes performances. Cela démontre l'importance de la conscience des enseignantes et des enseignants quant à leur rôle dans ce processus.

En dernier lieu, les chercheuses font remarquer que motiver les élèves qui le sont moins ne se fait pas automatiquement, et qu'il faut des compétences particulières pour y arriver. À cet égard, elles déplorent la quasi-absence, dans les programmes de formation des enseignantes et des enseignants, de cours axés sur la motivation des élèves et sur les rapports entre cette dernière, l'affectivité des élèves et la qualité de leurs apprentissages.

## LES FILLES ET LES GARÇONS SE DISTINGUENT-ILS ?

TABLEAU 1

	2 <sup>e</sup> ANNÉE		4 <sup>e</sup> ANNÉE		6 <sup>e</sup> ANNÉE	
Facilité à l'école						
<b>Garçons</b>	2,93 (1,13)		2,73 (0,95)		2,77 (0,90)	
<b>Filles</b>	3,05 (1,05)		2,85 (0,90)		2,74 (0,82)	

### Appréciation de l'école

<b>Garçons</b>	2,96 (1,17)	2,45 (1,10)	2,37 (0,98)
<b>Filles</b>	3,33 (1,02)	2,92 (1,01)	2,61 (0,93)

Note : Scores moyens sur un maximum de 4 (écarts types)

Les garçons et les filles portent un jugement semblable sur leur facilité à l'école. Cependant, les filles obtiennent globalement un niveau plus élevé quant à leur appréciation de l'école.

À tous les niveaux de scolarité, la proportion de filles qui disent aimer l'école est significativement supérieure à celle des garçons. Cependant, chez les filles comme chez les garçons, cette proportion va en diminuant d'année en année. Ainsi, se situant déjà à plus de 30 % en deuxième année, la proportion de garçons disant ne pas aimer l'école passe à 47 % en quatrième année, puis atteint plus de 50 % en sixième année. Chez les filles, elle passe de 18 % en deuxième année à 33 % en quatrième, puis à 42 % en sixième année.

La perception des élèves de la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à leur faire aimer la matière pour laquelle ils ont été interrogés n'indique qu'une seule différence selon la matière; en sixième année, la proportion des élèves à dire que leur enseignante ou leur enseignant n'arrive pas à leur faire aimer la matière est plus élevée chez ceux interrogés en français (39,1 %) qu'en mathématiques (27,2 %). L'analyse faite selon le sexe des élèves n'indique aucune différence entre les garçons et les filles.

TABLEAU 2

	2 <sup>e</sup> ANNÉE		4 <sup>e</sup> ANNÉE		6 <sup>e</sup> ANNÉE	
	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES
Sentiment d'efficacité personnelle						
<b>Garçons</b>	3,01 (0,66)	3,12 (0,63)	2,89 (0,64)	3,29 (0,56)	2,72 (0,66)	3,20 (0,52)
<b>Filles</b>	3,21 (0,58)	3,04 (0,59)	2,96 (0,58)	3,02 (0,63)	2,81 (0,58)	2,93 (0,57)



TABLEAU 2 (suite)

	2 <sup>e</sup> ANNÉE		4 <sup>e</sup> ANNÉE		6 <sup>e</sup> ANNÉE	
	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES
<b>Buts de maîtrise</b>						
<b>Garçons</b>	3,40 (0,67)	3,51 (0,65)	3,37 (0,59)	3,55 (0,65)	3,26 (0,59)	3,49 (0,43)
<b>Filles</b>	3,63 (0,51)	3,68 (0,46)	3,56 (0,48)	3,62 (0,52)	3,43 (0,47)	3,56 (0,39)
<b>Buts de performance</b>						
<b>Garçons</b>	3,43 (0,63)	3,44 (0,66)	3,14 (0,59)	3,35 (0,53)	2,94 (0,61)	3,10 (0,55)
<b>Filles</b>	3,40 (0,68)	3,47 (0,54)	3,17 (0,57)	3,24 (0,56)	2,96 (0,50)	2,96 (0,48)
<b>Capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à motiver les élèves</b>						
<b>Garçons</b>	3,14 (0,99)	3,21 (0,99)	2,82 (0,99)	3,23 (0,92)	2,72 (0,97)	3,05 (0,93)
<b>Filles</b>	3,31 (0,98)	3,37 (0,93)	3,08 (0,95)	3,05 (0,97)	2,78 (0,99)	2,80 (0,89)
<b>Valeur accordée à la matière</b>						
<b>Garçons</b>	3,23 (0,68)	3,26 (0,71)	2,95 (0,63)	3,40 (0,60)	2,75 (0,59)	3,25 (0,49)
<b>Filles</b>	3,46 (0,54)	3,37 (0,61)	3,21 (0,58)	3,27 (0,62)	3,01 (0,53)	3,08 (0,51)

Note : Scores moyens sur un maximum de 4 (écarts types)

Globalement, les élèves, filles et garçons, disent se sentir plus compétents en mathématiques qu'en français.

Concernant les buts visés dans leurs apprentissages :

- les filles, davantage que les garçons, disent viser la maîtrise, mais pour les deux sexes, cela est davantage le cas en mathématiques qu'en français;
- la poursuite de la performance diminue en fonction du niveau de scolarité, les élèves la visant davantage en mathématiques qu'en français, aucune différence significative n'étant notée ici entre les filles et les garçons.

Les garçons reconnaissent à leur enseignante ou leur enseignant une plus grande capacité à bien les motiver en mathématiques qu'en français, tandis que les filles évaluent que cette capacité est similaire dans chacune de ces deux matières.

Les garçons accordent significativement plus de valeur aux mathématiques qu'au français, mais les filles ne font pas une telle distinction. Comme les buts visés, la valeur accordée à chacune des matières diminue avec la scolarisation, et ce, autant chez les filles que chez les garçons.

Les différences entre garçons et filles quant au jugement qu'ils portent sur l'ensemble des stratégies utilisées par les enseignantes et les enseignants pour les motiver sont plutôt minces. Cependant, les félicitations sont toujours jugées plus utiles par les filles que par les garçons, sauf chez les filles de deuxième année qui aiment l'école.

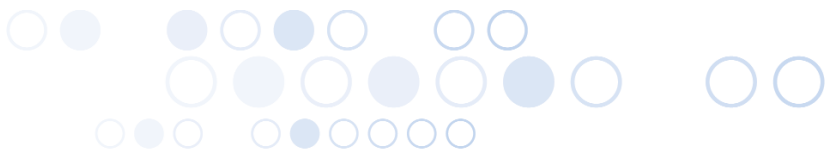
# L'INFLUENCE DES PRATIQUES ÉVALUATIVES

L'équipe de recherche dirigée par le professeur Roch Chouinard a étudié l'influence des pratiques évaluatives sur la motivation, l'adaptation sociale en classe et le recours des élèves aux stratégies d'apprentissage par la lecture dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Outre le professeur Chouinard, l'équipe de recherche était composée de François Bowen, Sylvie C. Cartier, Nadia Desbiens et Michel Laurier, tous professeurs à l'Université de Montréal.

L'école connaît actuellement une réforme qui fait émerger de nouvelles pratiques évaluatives : évaluation plus personnalisée et différenciée, participation accrue des élèves et des parents à la démarche évaluative, approches moins normatives et basées davantage sur des critères associés aux programmes d'études, diminution de l'importance accordée aux tests et utilisation accrue des productions des élèves (évaluation en contexte authentique).

Ces nouvelles pratiques sont actuellement mises en application surtout au primaire. Aussi, en passant du primaire au secondaire, les élèves sont-ils confrontés à une gamme différente de pratiques évaluatives. Or, le passage du primaire au secondaire est critique, car il a lieu dans une période où l'enfant vit des changements physiologiques et psychologiques majeurs. De plus, plusieurs caractéristiques de l'école secondaire pourraient expliquer la baisse de motivation des élèves pour certaines matières, telles que l'école plus grande, l'approche plus autoritaire dans la gestion de la classe, la composition moins stable des groupes, la diminution quantitative et qualitative des contacts avec les enseignantes et les enseignants, l'importance accrue de l'évaluation des apprentissages et du rendement normatif.

Les recherches en éducation nous avaient déjà appris que les attitudes et les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants exercent une influence significative sur la motivation des élèves et que, plus que la forme et les objectifs de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe. Cela dit, l'équipe dirigée par Roch Chouinard remarquait que, si les nouvelles pratiques évaluatives sont fondées sur des assises théoriques solides, leur efficacité réelle et les conditions de leur efficacité sont mal connues. Ces chercheurs ont donc entrepris une étude afin de mieux comprendre les effets des pratiques évaluatives sur les élèves dans le contexte du passage du primaire au secondaire.



## Méthodologie

Pour ce faire, les chercheurs ont administré un questionnaire sur les pratiques évaluatives à 167 enseignantes et enseignants d'écoles publiques francophones de la grande région de Montréal (106 enseignantes et enseignants de sixième année et 61 enseignantes et enseignants de français ou de mathématiques de première secondaire), puis ils les ont regroupés selon leur ordre d'enseignement et leur approche évaluative.

Ils ont aussi demandé à leurs 3 659 élèves (1 860 garçons et filles de sixième année, 1 799 garçons et filles de première secondaire) de répondre à un questionnaire afin de comparer leurs réponses selon leur sexe et l'approche évaluative de leurs enseignants pour les variables suivantes : motivation à apprendre, adaptation sociale en classe, recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture et rendement en mathématiques et en français.

Finalement, ils ont aussi comparé les pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire.

### Les approches évaluatives des enseignantes et enseignants

Les chercheurs ont établi une typologie des approches évaluatives des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. Le milieu scolaire serait caractérisé par deux types d'enseignants, ceux adoptant l'approche unimodale et ceux optant pour des méthodes évaluatives multimodales.

Selon **l'approche unimodale**, les enseignantes et les enseignants ont recours surtout à :

- l'administration de tests et d'examens pour évaluer leurs élèves. C'est l'approche traditionnelle en évaluation. Même si l'approche unimodale reste majoritaire dans les deux ordres d'enseignement, elle est beaucoup plus répandue au secondaire, constatent les chercheurs.

Dans **l'approche multimodale**, les enseignantes et les enseignants font appel à :

- une individualisation de l'évaluation supérieure à la moyenne;
- une participation plus grande des élèves à la démarche;
- une utilisation plus grande des productions individuelles pour constituer les bulletins.

Elle correspond davantage à la vision proposée par la réforme scolaire et elle est plus répandue au primaire qu'au secondaire, peut-être parce que la réforme scolaire est déjà implantée dans le milieu primaire, avancent les chercheurs.



## LEUR INFLUENCE SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

La recherche menée par l'équipe du professeur Roch Chouinard montre que l'approche évaluative privilégiée par les enseignantes et les enseignants exerce une influence significative sur la motivation à apprendre des élèves, et cette influence serait plus prononcée au secondaire qu'au primaire.

### À la fin du primaire

- Dans un contexte multimodal, les élèves considèrent recevoir davantage d'encouragements de la part de leur enseignante ou de leur enseignant.
- Les élèves éprouvent aussi moins d'anxiété par rapport à l'évaluation.
- Ce contexte semble exercer une influence négative sur les perceptions de contrôle (associées à la conviction qu'a l'élève de pouvoir atteindre les résultats désirés grâce aux actions posées) et d'utilité des contenus d'apprentissage chez les garçons, et positive sur celles des filles.
- Par ailleurs, les élèves visent de plus hautes performances dans une approche unimodale.

### Au début du secondaire

- Les élèves éprouvent des niveaux d'anxiété plus élevés que ceux du primaire.
- Cela est plus marqué dans le contexte d'une approche multimodale de l'évaluation.
- Et c'est davantage le cas chez les garçons que chez les filles.

Il ressort de l'étude que les filles profitent plus que les garçons d'un contexte d'évaluation multimodal :

- Les filles se disent plus encouragées par leur enseignante ou leur enseignant que les garçons, comme elles auraient de meilleures perceptions de leur compétence et de leur contrôle, qu'elles viseraient plus la maîtrise et la performance et qu'elles estimeraient davantage l'utilité et l'intérêt des contenus d'apprentissage qu'eux.

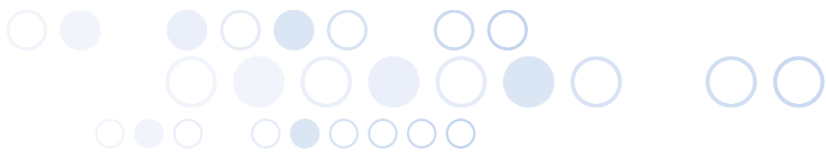
Les chercheurs expliquent ces résultats étonnants à première vue par le fait que l'approche multimodale de l'évaluation est peu fréquente au secondaire. Par ailleurs, le faible nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant participé à l'étude et qui ont recours à cette approche fait que d'autres facteurs, non vérifiés, pourraient avoir influencé les résultats.

## LE CLIMAT DE JUSTICE ET LA QUALITÉ DES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES ET AVEC LEUR ENSEIGNANT

### Au primaire

Les chercheurs observent que, à la fin du primaire, l'approche d'évaluation retenue par l'enseignante ou l'enseignant a peu d'effets sur le climat scolaire et la qualité des relations que les élèves entretiennent avec elle ou lui et entre eux, si ce n'est que les élèves exposés à une approche évaluative unimodale ont des scores plus élevés sur le plan de la perception de la qualité de ces relations. Selon les chercheurs, comme l'approche unimodale permet de définir des points de repère très clairs pour suivre le succès, l'échec et la progression des élèves, il est plus facile pour l'enseignante ou l'enseignant d'encourager ses élèves et de leur donner des rétroactions positives, d'autant plus que la classe constitue un groupe stable avec une enseignante ou un enseignant titulaire.

Les chercheurs notent toutefois des différences reliées au sexe des élèves. Les filles, par exemple, sont plus sensibles au climat qui favorise un sentiment d'appartenance, à la qualité des relations avec leur enseignante ou leur enseignant et avec leurs pairs, alors que les garçons sont davantage attentifs à un climat de justice.



## LES STRATÉGIES POUR APPRENDRE PAR LA LECTURE

### Au secondaire

Au début du secondaire, l'influence de l'approche évaluative diffère aussi selon le sexe des élèves. Exposés à l'approche multimodale, les garçons et les filles ont une même perception du climat de justice. Par contre, si leur enseignante ou leur enseignant adopte une approche unimodale, les garçons expriment ressentir un sentiment de justice en moyenne plus élevé que les filles du même groupe. Cela pourrait s'expliquer par la possibilité qu'a alors l'enseignante ou l'enseignant d'énoncer des règles plus claires et plus précises sur ses attentes et les critères d'échec ou de succès.

Les élèves entretiennent par ailleurs de meilleures relations entre eux quand l'enseignante ou l'enseignant adopte une approche unimodale. Toutefois, quelle que soit l'approche évaluative, les filles font état de meilleures relations avec leurs camarades de classe que les garçons. Selon les chercheurs, cela appuierait leur hypothèse voulant que les garçons soient plus sensibles que les filles aux règles et à l'équité entourant les différents modes d'évaluation.

Si, au secondaire, les filles et les garçons apprécient de la même façon leur relation avec leur enseignante ou leur enseignant quand celui-ci adopte une approche unimodale de l'évaluation, les filles ont une perception plus élevée de la qualité de cette relation dans un contexte multimodal de l'évaluation. Les chercheurs avancent l'hypothèse que la plus grande faculté qu'ont les filles de s'adapter aux exigences formulées par leur enseignante ou leur enseignant leur permet, dans une approche multimodale, de répondre plus adéquatement à ses attentes. Ainsi elles s'assurent de recevoir une rétroaction positive de sa part, ce qui leur ferait percevoir favorablement leur relation avec leur enseignante ou leur enseignant. Le tout vient renforcer leur sentiment de compétence. « En d'autres termes, au secondaire, les pratiques multimodales semblent particulièrement avantageuses pour les filles, mais moins pour les garçons », concluent les chercheurs.

L'apprentissage par la lecture, ou lire pour apprendre, vise l'apprentissage d'un contenu, plutôt que la compréhension du texte ou l'initiation aux œuvres littéraires : « Dans un tel contexte, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre des textes, mais également en retirer l'information qu'ils vont traduire par la suite en connaissances<sup>3</sup>. »

Les stratégies d'apprentissage par la lecture ont été mesurées par rapport à neuf variables regroupées en trois catégories :

- *Les exigences de l'activité* : interprétation, critères généraux et critères spécifiques.
- *Les stratégies d'autorégulation* : planification, contrôle, ajustement et engagement périphérique.
- *Les stratégies cognitives* : lecture et encodage ou rappel.

### Au primaire

À la fin du primaire, que les enseignantes et les enseignants optent pour l'approche évaluative unimodale ou multimodale, cela a peu d'effets sur l'apprentissage par la lecture chez les élèves, observent les chercheurs. Cela pourrait s'expliquer par le fait que d'autres activités scolaires ont une plus grande influence, soit les activités d'apprentissage et d'enseignement. Les chercheurs émettent une autre hypothèse : les exigences liées aux activités d'évaluation – exigences qui seraient les mêmes pour les deux approches évaluatives – auraient plus d'effets que l'approche elle-même.

Les chercheurs observent toutefois une tendance en faveur de l'approche unimodale pour deux variables : dans cette approche, les élèves semblent utiliser plus de stratégies de planification ainsi que d'encodage ou de rappel. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les tests et les examens utilisés dans cette approche requièrent explicitement des élèves qu'ils retiennent les informations lues, alors que cette exigence ne serait pas aussi explicite dans l'approche multimodale.

3. S. CARTIER et J. TARDIF, « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », *Vie pédagogique*, vol. 115, avril-mai 2000, p. 44-49.

## Au secondaire

Les résultats obtenus au début du secondaire montrent que les activités d'évaluation ont plusieurs effets sur le profil d'apprentissage par la lecture des élèves, et tous sont en faveur de l'approche multimodale. Selon les chercheurs, les exigences différentes des deux approches d'évaluation expliqueraient leurs effets distincts : au secondaire, plusieurs enseignantes et enseignants se perçoivent d'abord comme des spécialistes de contenu.

« On peut dès lors penser que les activités d'évaluation préparées par les enseignantes et les enseignants de l'approche unimodale tiennent compte uniquement des connaissances et des compétences de leur spécialité. Les stratégies d'apprentissage de leurs élèves et leur progrès dans l'activité ne font probablement pas partie de leur visée. Pour les enseignantes et les enseignants de l'approche multimodale, on peut penser qu'ils sont sensibles au processus d'apprentissage des élèves (...) » et que cela se reflète dans leurs pratiques évaluatives.

En effet, les résultats montrent que, exposés à une approche évaluative multimodale, les élèves reconnaissent davantage un ensemble d'exigences associées à cette activité (par exemple, lire le texte, le comprendre et en tirer des connaissances), ils se réfèrent plus aux critères spécifiques lorsqu'ils s'autoévaluent et ils déclarent alors utiliser davantage des stratégies de planification, de contrôle et d'ajustement, ainsi que des stratégies d'encodage ou de rappel des connaissances. Tout compte fait, les élèves s'engagent plus en profondeur dans l'apprentissage par la lecture.

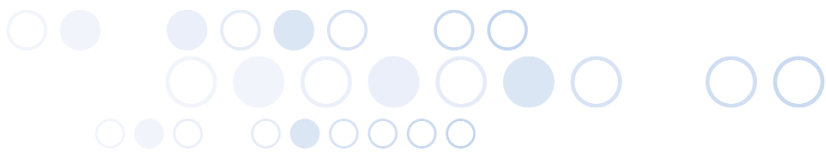
Les effets plus marqués de l'approche multimodale s'expliqueraient par les pratiques pédagogiques reliées à l'autoévaluation, telles que demander aux élèves d'évaluer leur propre travail suivant des critères donnés et selon une échelle descriptive contenant différents niveaux de compétence.

Enfin, les chercheurs observent des différences de profil entre les garçons et les filles, mais aucune ne s'explique par les approches évaluatives. Les garçons mentionnent plus d'engagement périphérique (non directement relié à l'activité) que les filles, alors que, selon les déclarations de ces dernières, elles utilisent plus de stratégies de lecture qu'eux. Pour comprendre ces résultats, indiquent les chercheurs, il faudrait formuler d'autres hypothèses concernant l'historique d'apprentissage scolaire et les champs d'intérêt différents chez les garçons et les filles.

## LE RENDEMENT SCOLAIRE EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS

Les chercheurs ont voulu examiner les relations entre les différentes approches évaluatives et le rendement en mathématiques et en français. Ils n'ont observé qu'un résultat significatif : au secondaire, les élèves exposés à une approche unimodale de l'évaluation obtiennent de meilleurs résultats que ceux exposés à une approche multimodale. Leurs résultats indiquent aussi que :

- une plus grande diversification des méthodes évaluatives, la participation accrue des élèves à la démarche et la personnalisation plus poussée des pratiques évaluatives ne peuvent être associées à une augmentation du rendement des élèves;
- à la fin du primaire, les filles ont de meilleurs résultats en français que les garçons, mais c'est l'inverse en mathématiques;
- au début du secondaire, si la différence entre les filles et les garçons persiste pour les résultats en français, ce n'est pas le cas en mathématiques.



## LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

La recherche de l'équipe du professeur Roch Chouinard a montré que les pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire divergent sur de nombreux points. Les enseignantes et les enseignants du secondaire recourent plus à des pratiques traditionnelles, tandis que ceux du primaire, adoptant une approche multimodale, les ont davantage modifiées. Ces différences « sont peut-être dues au fait de la réforme scolaire déjà implantée dans le milieu primaire », avancent les chercheurs.

Toutefois, font-ils remarquer, l'élève, dans la période critique du passage du primaire au secondaire, se trouve inévitablement confronté à de nouvelles pratiques évaluatives. Des recherches ont déjà montré qu'un nombre croissant d'élèves manifestent des problèmes d'engagement et de persévérance dans leurs apprentissages à chacune des années du primaire et du secondaire, et que cela serait lié à l'importance croissante du rendement normatif au cours de ces années.

Les nouvelles pratiques sont fondées sur de solides assises théoriques. Cependant, compte tenu de leur nouveauté, leur efficacité et leurs conditions d'efficacité sont encore mal connues. Par exemple, l'autoévaluation, mécanisme complexe, serait susceptible d'amener une certaine confusion chez l'élève et de favoriser l'adoption de comportements indésirables. Par ailleurs, les différences observées au cours de cette étude entre les élèves des deux sexes méritent d'être étudiées davantage.

## DES RETOMBÉES UTILES POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS

Les recherches menées par les deux équipes de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal seront utiles aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux conseillères et conseillers pédagogiques à plusieurs égards. D'abord, elles apportent des connaissances nouvelles qui les aideront à mieux comprendre plusieurs dimensions du phénomène complexe de la motivation. De plus, elles feront prendre conscience aux enseignantes et aux enseignants du rôle important qu'ils jouent au chapitre de la motivation, que ce soit dans leur relation avec leurs élèves ou par leurs pratiques évaluatives. Cela est d'autant plus important que, dans les deux cas, les chercheurs avancent que la réforme scolaire en cours pourrait avoir des impacts significatifs.

Les recherches de Thérèse Bouffard et de ses collègues montrent que les enseignantes et les enseignants peuvent avoir une influence considérable sur leurs élèves, notamment sur leur sentiment d'efficacité personnelle et en particulier lors des passages d'un cycle à un autre, étape pendant laquelle ce sentiment est instable et fragile. Or, ces transitions sont accrues au primaire avec la réforme scolaire. De son côté, Roch Chouinard et son équipe avancent que les différences notées entre les pratiques évaluatives au primaire et au secondaire sont peut-être dues au renouveau pédagogique déjà implanté au primaire.

Les deux recherches contribuent de façon importante à la compréhension de l'influence de la motivation de l'élève et de l'évaluation sur sa réussite scolaire. De plus, elles amènent les chercheurs à proposer deux nouvelles interventions, soit : que le sujet de la motivation des élèves occupe une place plus importante dans la formation des enseignantes et des enseignants et que de nouvelles recherches soient entreprises afin de mieux connaître certains aspects des nouvelles pratiques évaluatives ou, encore, les différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne leurs réponses aux stratégies d'apprentissage de leurs enseignantes et enseignants ainsi que par rapport aux pratiques évaluatives adoptées par ces derniers.



**On trouve le document à l'adresse suivante :**  
**[www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca)**

**RÉDACTION**

Diane Dontigny

*Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)*

**COORDINATION**

Julie-Madeleine Roy

*Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs*

**RÉVISION LINGUISTIQUE**

Sous la responsabilité de la Direction des communications

**GRAPHISME**

Ose Design

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 – 07-00448

ISBN 978-2-550-50567-9 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-50568-6 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007



