

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DU RÔLE DES STRATÉGIES DE MOTIVATION DES ENSEIGNANTS ET DE LA STRUCTURE DE BUTS DANS L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE DES ÉLÈVES DÉBUTANT LE SECONDAIRE SELON LE GENRE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR
ANDRÉANE GRAVEL ST-PIERRE

MAI 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette recherche.

Tout d’abord, je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Isabelle Plante, pour son encadrement rigoureux, ses précieux conseils et son soutien indéfectible tout au long de ce projet. Sa grande disponibilité, son soutien et son expertise ont été des facteurs essentiels dans l’aboutissement de ce mémoire. Un énorme merci à toi, Isabelle, qui a su m’aider à garder le «cap» dans la bienveillance malgré les tempêtes et les délais qui s’allongeaient encore toujours bien malgré moi.

Je tiens également à remercier, Catherine Fréchette-Simard, dont le travail, les encouragements et l’accompagnement m’ont permis d’approfondir ma réflexion et de structurer mes idées avec clarté. Son appui, son humour et son encadrement ont été une source précieuse d’inspiration et de motivation. Oh combien je rêvais de te ressembler avec une maîtrise en poche ! Me voilà maintenant avec le sourire de ce rêve accompli. 😊

Isabelle et Catherine, vous avez su me rappeler l’importance de persévérer et de croire en mes capacités et ce même lorsque je doutais de moi-même. Votre dévotion constante me témoigne de l’amour que vous portez à cette profession si importante pour les enseignants et les élèves du Québec. Votre passage dans ma vie professionnelle m’aura permis d’évoluer comme jamais auparavant. Merci !

Enfin, un dernier merci à ma famille pour son soutien inconditionnel. Votre patience, vos encouragements et votre présence ont été d’une aide essentielle tout au long de ce parcours exigeant tout en me rappelant de me relever les manches au bon moment. Votre générosité et votre écoute m’auront donc permis de nourrir ma persévérance et mon désir de terminer ce travail. Vous avez toujours été un modèle pour moi. Merci !

À toutes et à tous qui ont croisés mon chemin lors de ses dernières années à l’UQAM, merci du fond du cœur. Une petite partie de chacun d’entre vous se retrouve dans ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'école à l'ère de la performance.....	3
1.2 De la performance à l'anxiété de performance à l'amorce du secondaire.....	4
1.3 Les liens entre les stratégies de motivation et la structure de buts.....	6
1.4 Les différences de genre dans les stratégies de motivation des enseignants et l'anxiété de performance des élèves.....	7
1.5 Objectif général et pertinence de l'étude.....	8
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Anxiété de performance.....	10
2.1.1 Distinction entre l'anxiété et l'anxiété de performance.....	10
2.1.2 Théories et définition de l'anxiété de performance.....	11
2.1.3 Répercussions de l'anxiété de performance sur les élèves.....	14
2.1.4 Déterminants scolaires de l'anxiété de performance des élèves.....	15
2.2 Structure de buts de la classe.....	15
2.2.1 Théorie et définition.....	15
2.2.2 Stratégies de motivation.....	17
2.3 Objectifs spécifiques de l'étude.....	22
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	24
3.1 Devis de recherche.....	24
3.2 Le contexte de l'étude.....	24
3.3 Participants et recrutement.....	25
3.4 Instruments et procédures.....	25
3.4.1 Mesure de l'anxiété de performance.....	26
3.4.2 Mesure de la structure de buts.....	26
3.4.3 Mesure des stratégies de motivation.....	27
3.4.4 Mesure du genre de l'enseignant et de l'élève.....	28
3.4.5 Plan d'analyses réalisées.....	29

3.5 Considérations éthiques	31
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	32
4.1 Résultats des analyses descriptives	32
4.2 Résultats de l'objectif 1	33
4.3 Résultats de l'objectif 2	33
4.4 Résultats de l'objectif 3	35
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	38
5.1 Objectif 1 : Stratégies de motivation et structure de buts selon le genre des enseignantsà	38
5.2 Objectif 2 : Stratégies de motivation, structure de buts, genre de l'enseignant et anxiété de performance	39
5.3 Variation des variables enseignantes selon le genre des élèves.	42
CONCLUSION	44
APPENDICE A FORMULAIRE D'EXPLICATION ET DE CONSENTEMENT PARENTAL POUR PARTICIPANT MINEUR	47
APPENDICE B QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES	54
APPENDICE C QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS.....	69
APPENDICE D ÉCHÉANCIER DU PROJET DE RECHERCHE.....	75
BIBLIOGRAPHIE	76

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1: MANOVA incluant le genre de l'enseignant, la structure de but et les stratégies de motivation.	29
Figure 3.2: Modèle conceptuel de l'analyse de régression multiniveaux représentant les divers niveaux d'analyse	30

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1: Catégorisation des stratégies de motivation de Bouffard et al. (2005) axées sur la maîtrise des apprentissages.	19
Tableau 2.2: Catégorisation des stratégies de motivation de Bouffard et al. (2005) encourageant la performance.	20
Tableau 3.1: Catégorisation et détails des sept types de stratégies de motivation retenues	28
Tableau 4.1: Statistiques descriptives des structures de buts et des stratégies de motivation selon le genre des enseignants.....	32
Tableau 4.2: Résultats des effets fixes de l'analyse multiniveaux prédisant l'anxiété de performance des élèves	34
Tableau 4.3: Résultats des effets fixes de l'analyse multiniveaux prédisant l'anxiété de performance des garçons.....	35
Tableau 4.4: Résultats des effets fixes de l'analyse multiniveaux prédisant l'anxiété de performance des filles	36

RÉSUMÉ

L'anxiété de performance, vécue en contexte d'évaluation, aurait des incidences psychologiques et physiologiques majeures (Zeidner, 1998) chez les élèves fréquentant le secondaire (Putwain, 2014). Au Québec, ce serait plus de la moitié des élèves débutant le secondaire, dont deux fois plus de filles que de garçons, qui seraient affectés à un niveau modéré ou élevé par l'anxiété de performance (Plante, 2019). Les enseignants, acteurs de premier ordre en classe, auraient la possibilité d'influencer l'anxiété de performance de leurs élèves par les structures de buts et les stratégies motivationnelles qu'ils emploient (Larivière, 2019), lesquelles sont liées au contexte d'apprentissage et l'anxiété de performance (Bouffard et al, 2005 ; Gertsakis *et al*, 2020). Or, le choix de stratégies de motivation pourrait varier selon le genre de l'enseignant (Krieg, 2005) et de l'élève (Chevet, 2004) ; générant potentiellement des distinctions dans l'anxiété de performance (Huberty, 2009). La présente recherche s'intéresse aux liens entre les structures de buts et les stratégies de motivation des enseignants sur l'anxiété de performance des élèves selon le genre de l'enseignant et de l'élève. Pour ce faire, 1659 élèves de secondaire 1 et leur enseignant (n=52) ont été sondés à l'aide de questionnaires d'enquête. Des analyses statistiques telles que la MANOVA et la régression multiniveaux ont été ensuite réalisées pour identifier les relations entre les pratiques pédagogiques des enseignants et l'anxiété de performance des filles et des garçons. Les résultats suggèrent que le genre de l'enseignant ne semble pas jouer un rôle important dans l'établissement d'un climat de classe orienté sur la maîtrise ou la performance, ou encore sur les stratégies de motivation employées. Par contre, les élèves ayant une enseignante femme vivraient moins d'anxiété de performance que ceux dont l'enseignant était un homme et ce peu importe le genre des élèves. Par ailleurs, la valorisation des efforts par l'enseignant ressort comme étant un atout significatif tout comme les structures de performance-évitement qui sont associées à moins d'anxiété de performance chez les élèves. Ces données soulignent alors l'importance de s'attarder davantage aux diverses pratiques des enseignants en lien avec l'anxiété de performance des élèves du Québec.

Mots clés : anxiété de performance, stratégies de motivation, structures de buts, motivation, genre, maîtrise, performance, secondaire.

INTRODUCTION

L'éducation, assurée notamment par le système d'éducation, représente un vecteur de développement personnel et social de premier plan. Toutefois, à l'heure actuelle, de nombreux pays voient leurs écoles confrontées à plusieurs défis, notamment en ce qui concerne la compétition entre les divers établissements d'enseignement. Avec le système scolaire actuellement centré sur les résultats, nombreux sont les élèves qui éprouvent de l'anxiété de performance, ce qui peut entraver leur épanouissement et leur bien-être psychologique (Zeidner, 1998). Au Québec, cette forme d'anxiété est une problématique grandissante particulièrement présente lors de la transition du primaire au secondaire, et touchant particulièrement les filles (Plante et al., 2019, 2022). De nombreux facteurs contribuent à l'émergence de cette anxiété, parmi lesquels les stratégies de motivation des enseignants et la structure de buts mise en place en classe pourraient prendre place (Bouffard et al, 2005 ; Gertsakis *et al*, 2020). Parallèlement, plusieurs études suggèrent que les enseignants et les enseignantes n'adopteraient pas les mêmes pratiques et que les élèves, selon leur genre, ne réagiraient pas de la même manière face aux stratégies mises en place en classe (Cho et Shim, 2013; Raymond Lam et al., 2010). Mieux comprendre le rôle des enseignants dans le développement de l'anxiété de performance des élèves constitue un élément essentiel pour favoriser un climat de classe propice à l'apprentissage des élèves.

Dans ce contexte, le présent mémoire vise à examiner les liens entre les stratégies motivationnelles des membres enseignants et de la structure de buts qu'ils mobilisent en classe dans l'anxiété de performance des élèves à leur entrée au secondaire. Cette recherche s'intéresse aussi aux différences de genre des personnes enseignantes et des élèves dans la mobilisation de ces pratiques ainsi que dans leurs liens avec l'anxiété de performance des élèves. Pour exposer la recherche qui a été menée, ce mémoire comprend cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique, en détaillant le contexte actuel de l'éducation marqué par la valorisation de la performance, les défis liés à la transition vers le secondaire et les implications de l'anxiété de performance. Il met également en lumière les liens entre les stratégies de motivation des enseignants, la structure de buts et l'anxiété des élèves, tout en exposant les différences de genre observées dans ces dynamiques. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique en définissant les concepts centraux de l'étude. Il aborde notamment la notion d'anxiété de performance, ses manifestations et ses conséquences sur les élèves, ainsi que les modèles théoriques permettant de mieux comprendre les structures de buts et les stratégies motivationnelles en contexte scolaire. Ce chapitre établit également les objectifs spécifiques et les hypothèses de la recherche. Le troisième chapitre est

consacré à la méthodologie adoptée pour cette étude. Il détaille le devis de recherche, les membres participants, les instruments de mesure, les procédures de collecte et d'analyse des données. Une attention particulière est portée aux considérations éthiques qui ont guidé l'ensemble du processus de recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus, organisés en fonction des objectifs de recherche. Il expose les analyses effectuées et met en évidence les tendances observées en lien avec les stratégies de motivation des enseignants, la structure de buts et l'anxiété de performance des élèves selon leur genre. Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats à la lumière du cadre théorique et des études antérieures. Il explore les implications des conclusions de la recherche pour les pratiques enseignantes et offre des recommandations visant à réduire l'anxiété de performance chez les élèves. Enfin, la conclusion résume les principales contributions de l'étude et suggère des pistes pour de futures recherches dans ce domaine.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'école à l'ère de la performance

La notion de performance est très présente dans notre société actuelle. N'étant plus simplement considérée comme un atout, elle est devenue davantage une exigence de base pour réussir à progresser dans le parcours scolaire ou professionnel des individus (Finn et Guay, 2013). En effet, de nombreuses sociétés néolibérales, incluant le Canada, les États-Unis et l'Angleterre, ont subi des changements culturels importants depuis les années 1970, se traduisant notamment par une diminution du collectivisme au profit de l'individualisme et de la compétition entre les gens (Blyth *et al.*, 2002 ; Curran et Hill, 2019). Par exemple, des études intergénérationnelles ont révélé que les cohortes plus récentes de jeunes adultes rapportent des préoccupations accrues qui découlent de la comparaison sociale (De Botton, 2004 ; Scott *et al.*, 2014).

Le néolibéralisme véhicule également l'idée que la vie idéale — se traduisant par le succès, le statut social et la richesse — est accessible à tout individu qui fournit des efforts suffisants pour y parvenir (Dupriez, 2012 ; Tenret, 2008). Suivant cette conception néolibérale dite de *méritocratie*, ceux qui parviennent à être admis dans les meilleures écoles et universités, ou qui accèdent aux meilleurs emplois, reçoivent la rétribution qui leur est due et jouissent d'un statut social élevé. En contrepartie, pour ceux qui n'accèdent pas à ces écoles et emplois prestigieux, la doctrine de méritocratie véhicule qu'ils méritent moins et que leur faible performance ou réussite est le reflet de leurs capacités personnelles insuffisantes (c.-à-d., faibles habiletés, manque d'intelligence, ou efforts insuffisants, Tenret, 2008). Qui plus est, puisque les individus sont inévitablement comparés et ordonnancés par les écoles, les universités et le marché du travail, la méritocratie néolibérale incite les gens à fournir des efforts accrus pour performer, exceller et chercher à atteindre un statut social élevé (Curran et Hill, 2019 ; Jutras et Bergheul, 2020).

La méritocratie a également une association directe sur la finalité même du système scolaire. En effet, alors que l'école a toujours cherché à offrir aux jeunes un large répertoire de compétences et de connaissances, la méritocratie néolibérale suggère plutôt que celles-ci sont sans valeur si elles ne procurent pas un avantage économique (Gohier, 2018). Ceci contribue également à exercer une pression sur les jeunes pour qu'ils atteignent les attentes grandissantes des écoles et des universités (Guinier, 2015). Le Québec ne semble pas échapper à cette tendance puisque les élèves québécois semblent préoccupés

par la performance. Par exemple, la pression de performance amène de plus en plus d'étudiants universitaires québécois à recourir à des techniques pour augmenter leur performance intellectuelle, comme la consommation de psychostimulants, au détriment de leur santé, pour continuer à repousser les limites de cette performance considérée essentielle (Marra, 2012).

L'arrivée au secondaire apparaît comme un point tournant dans les exigences de performance auxquelles les élèves québécois font face. Certes, alors que la vaste majorité des élèves du primaire fréquentent leur école publique de quartier, c'est généralement pour le secondaire que les élèves et leurs parents feront un choix quant à l'école qui répondra le mieux à leurs besoins. De plus, avec la multiplication des programmes enrichis qui n'admettent que les meilleurs, les élèves sont de plus en plus confrontés à la nécessité d'obtenir un rendement élevé pour accéder à l'école ou au programme de leur choix (Berger, 2016). Ce phénomène est accru avec la popularité bien établie du palmarès des écoles qui est maintenant considéré comme une référence par de nombreux parents et élèves pour orienter le choix de l'école secondaire (Cowley et Labrie, 2019). De surcroît, ce palmarès induit une concurrence entre établissements et se fonde presque exclusivement sur des indicateurs liés à la performance des élèves (Desjardins et al, 2009). Ceci donne à penser que la qualité d'une école se traduit principalement par le rendement scolaire des élèves (Desjardins et al, 2009), amenant ainsi les écoles, les parents et les élèves à valoriser hautement cet indicateur (Bruyns, 2019). En effet, une étude PISA de l'OCDE rapporte que 94 % des élèves voient la réussite scolaire comme importante dans l'atteinte d'une carrière future (OECD, 2016).

1.2 De la performance à l'anxiété de performance à l'amorce du secondaire

Bien que l'on puisse croire que la valorisation de la performance scolaire sera bénéfique pour la réussite des élèves, cette valorisation du succès individuel et de la performance est également susceptible d'avoir des conséquences néfastes pour les jeunes. En effet, celle-ci motive les élèves à vouloir être compétitifs pour se démarquer des autres (Palazzolo et Arnaud, 2013), ce qui accentue l'anxiété de performance chez les élèves (Stan et Oprea, 2015). Cette forme d'anxiété, qui se manifeste lorsque l'élève perçoit l'évaluation comme une menace à son estime de soi (Putwain, 2009), se traduit par un ensemble de symptômes cognitifs, physiologiques et comportementaux qui se produisent avant, pendant ou après ladite évaluation (Cassady et Johnson, 2002 ; Sarason, 1984 ; Zeidner, 2020). Par conséquent, l'anxiété de performance est associée à des désagréments physiques et une détresse psychologique lors des évaluations, ce qui prédit négativement les résultats scolaires et qui peut même mener au décrochage

scolaire (Berger, 2016 ; Crişan et Copaci, 2015 ; Murphy, 2014 ; Putwain et Best, 2011 ; Stan et Oprea, 2015).

Chez les adolescents, l'anxiété de performance est une problématique très répandue avec des taux allant jusqu'à 60 % aux États-Unis, incluant 16 % des adolescents qui manifesteraient cette problématique à un niveau élevé (Putwain et Daly, 2014 ; Segool et al., 2013 ; Thomas et al., 2018). De plus, deux fois plus de filles (23 %) rapportent vivre de l'anxiété de performance d'une intensité importante, comparativement à leurs collègues masculins (10 %, Putwain et Daly, 2014). L'anxiété de performance serait également très saillante dans les écoles du Québec. Par exemple, une étude menée chez les jeunes québécois qui amorcent leur secondaire indique que la prévalence de l'anxiété de performance est très élevée. En effet, 65 % des élèves de première secondaire rapportent vivre de l'anxiété à un niveau modéré ou élevé, avec deux fois plus de filles que de garçons qui rapportent manifester de l'anxiété de performance à un niveau élevé (Plante et al., 2019, 2022).

Le risque de développer de l'anxiété de performance semble accru à l'arrivée au secondaire, une période lors de laquelle les adolescents doivent s'adapter à une multitude de changements (Berger, 2016 ; Chouinard et al., 2014 ; Givens Rolland, 2012). En arrivant au secondaire, les élèves déjà fragilisés par les difficultés et les changements physiques et psychologiques développementaux qui sont propres à l'adolescence (Berger, 2016 ; Nadeau, 1997) doivent notamment s'adapter à un nouvel environnement. Entre autres, l'arrivée au secondaire implique généralement un horaire différent et plus chargé, de nouveaux enseignants ayant des façons de faire variées, ainsi qu'une augmentation de la difficulté générale des devoirs et des travaux (Duchesne et al., 2012). Qui plus est, cette période est associée à une augmentation des évaluations, maintenant distinctes selon les cours. De plus, dès les premières années du secondaire, les enseignants sont souvent moins disponibles, plus sévères et utilisent davantage de pratiques qui incitent les élèves à se comparer et à se sentir en compétition les uns avec les autres (Duchesne et al., 2012 ; Fréchette-Simard et al., 2022, 2023).

Par ailleurs, les filles semblent être celles qui développent davantage d'anxiété de performance durant cette période de transition. Cette vulnérabilité peut notamment s'expliquer par le fait qu'elles ont en général une confiance en soi plus faible ; elles sont aussi plus à risque de vivre de l'inquiétude face à l'adaptation au secondaire, aux évaluations et à l'opinion d'autrui (Brandmo et al., 2019 ; Chouinard, 2017 ;

Duchesne et al., 2012 ; Putwain et Daly, 2014). Ceci pourrait ainsi les prédisposer à vivre de l'anxiété de performance à un niveau élevé (Fréchette-Simard et al., 2022).

En dépit de la période charnière que représente l'arrivée au secondaire, tous les contextes de classe ne semblent pas aussi susceptibles de générer de l'anxiété de performance. Ces contextes constitués de l'ensemble des éléments environnementaux d'une classe, tels que l'ambiance d'apprentissage, les règles ou encore les pratiques de gestion de classe, seraient susceptibles de moduler l'anxiété de performance. En effet, le climat de la classe, orchestré par les enseignants via leurs pratiques, crée un certain climat d'apprentissage qui incitera les élèves vers l'ambition de la performance ou vers le souci de la maîtrise des apprentissages (Murayama et Elliot, 2009). Cette orientation vers la performance ou la maîtrise des apprentissages pourrait jouer un rôle important dans l'anxiété de performance vécu par les élèves.

Ainsi, mieux comprendre les caractéristiques des différents contextes de classe apparaît primordial pour identifier les pratiques susceptibles de limiter l'anxiété de performance des jeunes. Une théorie pertinente pour examiner ces différents éléments du contexte de la classe et leurs liens avec l'anxiété de performance des élèves est la structure de buts qui découlent des pratiques enseignantes auxquelles les adolescents sont exposés en contexte de classe.

1.3 Les liens entre les stratégies de motivation et la structure de buts

Les stratégies de motivation sont des stratégies utilisées quotidiennement par les enseignants pour susciter la motivation des élèves (McIntyre, 2010). Elles se traduisent par des gestes employés par les enseignants pour intéresser leurs élèves par les contenus présentés en classe de manière à les engager dans leurs travaux scolaires (Bouffard et al., 2005). Ces stratégies sont multiples et exécutées sous plusieurs formes, en passant du simple commentaire en classe à la stimulation cognitive plus complexe (Bouffard et al., 2005). Comme elles font partie de l'ensemble des stratégies utilisées par les enseignants, elles contribuent également à forger la structure de buts de performance ou de maîtrise des apprentissages préconisés par l'enseignant. Plus spécifiquement, en adoptant des stratégies motivationnelles pour encourager leurs élèves à performer, les enseignants font la promotion de la comparaison entre les élèves, reflétant ainsi une structure de performance. Cette pratique motivationnelle pourrait ainsi être associée à de plus hauts niveaux d'anxiété de performance chez les élèves. En

contrepartie, des stratégies visant à motiver les élèves à s'améliorer, reflétant davantage une structure de buts de maîtrise, sont susceptibles d'être associées à de plus faibles niveaux d'anxiété de performance. De par leur fréquence d'utilisation ainsi que par le lien potentiel entre les stratégies de motivation des enseignants, la structure de buts et l'anxiété de performance des élèves, il apparaît essentiel de documenter empiriquement le rôle de ces stratégies de motivation sur l'anxiété de performance des élèves à l'école.

1.4 Les différences de genre dans les stratégies de motivation des enseignants et l'anxiété de performance des élèves

En plus des stratégies de motivation, il y a lieu de penser que le genre de l'enseignant est associé à des niveaux différents d'anxiété de performance chez les élèves. Les écrits suggèrent entre autres que le genre de l'enseignant module la façon dont il interagit avec les élèves (Collie et al., 2020; Hofmeister et al., 2016). Spécifiquement, les enseignants auraient une approche d'enseignement plus coercitive, moins diversifiée et centrée davantage sur la performance de leurs élèves ; en contrepartie, les enseignantes seraient plus souples et encourageraient leurs élèves à aimer et à comprendre la matière étudiée selon une panoplie d'activités et d'approches pédagogiques (Raymond Lam et al., 2010). Ces données sont également cohérentes avec des résultats qui indiquent que les enseignants hommes optent davantage pour une structure de buts de performance alors que les enseignantes femmes optent plutôt pour une structure de buts de maîtrise (Cho et Shim, 2013). Considérant que le genre de l'enseignant prédirait le choix des stratégies utilisées en classe (Raymond Lam et al., 2010), et donc le type de buts y étant véhiculée, il apparaît pertinent d'examiner si le genre de l'enseignant a un lien avec l'anxiété de performance des élèves.

En plus des différences liées au genre de l'enseignant, le genre de l'élève risque quant à lui de moduler le type de réactions face aux différentes stratégies utilisées ou encore le niveau d'anxiété de performance vécu. En supplément de la grande prévalence de l'anxiété de performance chez les filles (Plante, 2019), ces dernières rapportent un niveau significativement plus élevé de symptômes cognitifs et physiques d'anxiété de performance que les garçons, modifiant ainsi leur comportement face à une évaluation (Aydin, 2019). De plus, les filles seraient beaucoup plus enclines à percevoir les évaluations comme menaçantes (Putwain, 2008), à se laisser envahir et à vouloir exprimer leur détresse face à l'anxiété de performance que les garçons (Bodas et al., 2008 ; Cassidy et Johnson, 2002). Cette différenciation selon le genre pourrait notamment s'expliquer par une variation des exigences sociales reliées aux résultats

scolaires demandés aux filles et aux garçons (Hill et Wigfield, 1984). Aussi, les hormones féminines auraient un rôle à jouer dans l'émotivité accrue des filles en générant une labilité émotionnelle, une difficulté de concentration, une augmentation de tensions et de nervosité, une diminution de l'intérêt pour les activités scolaires ou encore un sentiment d'être débordé et de perdre le contrôle devant une situation. Ces symptômes peuvent d'ailleurs résulter en un trouble dysphorique prémenstruel, lorsque très intenses (American Psychiatric Association, 2015). Couplés aux changements contextuels qui émanent de l'arrivée au secondaire, les changements hormonaux pourraient donc accroître la possibilité d'être plus sensibles aux stratégies motivationnelles qui exercent une pression de performance, contribuant davantage à la vulnérabilité des filles face à l'anxiété de performance.

La pression de performance pouvant être véhiculée par les stratégies de motivation et la structure de buts des enseignants est ainsi un élément non négligeable contribuant à l'anxiété de performance. En plus de la vulnérabilité biologique ou sociale des filles à l'anxiété de performance, elles sont plus sensibles aux facteurs contextuels pouvant se retrouver dans une classe. En effet, contrairement aux garçons, elles sont très préoccupées de plaire à leur entourage et plus soucieuses du jugement des adultes à leur égard (Aydin, 2019), dont les enseignants. Les filles seraient alors susceptibles de réagir différemment que les garçons aux stratégies de motivation et à la structure de buts établie en classe. Ces deux théories motivationnelles, étant basées sur l'utilisation de stratégies par les enseignants pour obtenir un certain comportement chez les élèves, seraient susceptibles de prédire, chez les filles, de l'anxiété de performance en raison de leurs inquiétudes à répondre aux exigences des enseignants ; une situation potentiellement accrue en contexte de classe orienté vers la performance. Dans l'ensemble, ces données soulignent donc la nécessité d'examiner les liens entre la structure de buts ou les stratégies motivationnelles et l'anxiété de performance des élèves, d'une part, de même que les variations de ces liens selon le genre des élèves et des enseignants, d'autre part.

1.5 Objectif général et pertinence de l'étude

L'objectif général de l'étude est de documenter la contribution des enseignants, à travers certaines pratiques enseignantes, à l'anxiété de performance des élèves qui amorcent leur secondaire. Pour ce faire, le présent projet de recherche examinera les liens entre les structures de buts, d'une part, et les stratégies de motivation des enseignants, d'autre part, et l'anxiété de performance des élèves. Cette étude innove puisqu'elle est parmi les premières à s'intéresser aux stratégies des enseignants et l'anxiété de performance, en se penchant précisément sur les stratégies de motivation et les structures de buts des

enseignants. Enfin, l'étude examinera aussi les associations possibles du genre de l'enseignant et de ses élèves dans les liens entre les stratégies de motivation, la structure de buts, et l'anxiété de performance des élèves. Les données ainsi produites devraient permettre de formuler des recommandations aux enseignants en vue de réduire l'apparition de l'anxiété de performance chez leurs élèves qui amorcent le secondaire, une période charnière dans le cheminement scolaire des jeunes. Ultiment, ceci devrait favoriser le déploiement du plein potentiel des élèves à l'école, un objectif social et scolaire hautement souhaitable.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Pour répondre à l'objectif général de recherche, il convient de documenter les concepts centraux abordés dans l'étude. En ce sens, ce chapitre exposera d'abord les différentes théories définissant l'anxiété de performance. Puis, les assises théoriques qui présentent la structure de buts, les stratégies de motivation et le genre seront également présentées. En terminant, le cadre théorique présentera les objectifs et les hypothèses de cette étude.

2.1 Anxiété de performance

2.1.1 Distinction entre l'anxiété et l'anxiété de performance

De façon générale, l'anxiété constitue un signal d'alarme provoquant des émotions négatives qui ne sont pas résolues par de simples gestes apaisants utilisés par la majorité des gens (Crocq et al., 2016). Alors qu'une émotion comme la peur est générée chez une personne dans une situation réelle, elle peut être interprétée selon une perception négative même en l'absence de menace externe et ainsi créer une réponse physiologique d'anxiété (Hellemans, 2004). De plus, alors que la peur se caractérise par la réponse émotionnelle devant une situation perçue comme étant menaçante, l'anxiété se définit plutôt comme étant l'anticipation d'une menace à venir (Rector et al., 2016). Cette anxiété peut devenir un trouble anxieux pathologique lorsqu'elle est omniprésente et handicapante dans le quotidien d'une personne (Crocq et al., 2016).

Les trois formes les plus fréquentes d'anxiété pathologique (troubles anxieux), constituent des troubles de santé mentale inclus dans le manuel diagnostique du DSM V. Ces troubles sont l'anxiété sociale (agoraphobie), l'anxiété généralisée et l'anxiété de type panique (American Psychiatric Association, 2015). Les troubles anxieux sont regroupés ensemble de par la similitude de leurs symptômes qui impliquent la présence de peur, d'anxiété excessive et de bouleversements comportementaux. Les troubles anxieux se caractérisent aussi par la nature et les répercussions de la peur ou de l'anxiété vécue, qui génèrent des comportements d'évitement et un raisonnement cognitif favorisant l'état anxieux (Crocq et al., 2016). Par exemple, le trouble d'anxiété sociale se traduit par une anxiété vécue dans un contexte où la personne a une possibilité d'être observée socialement, amenant ainsi la personne qui en souffre à éviter les contextes sociaux (American Psychiatric Association, 2015). Dans le trouble panique, l'anxiété se vit plutôt sous

forme de vives attaques de peur soudaine, ce qui provoque des symptômes cognitifs et physiques très intenses. Finalement, le trouble d'anxiété généralisé se caractérise par la présence constante de peur et d'anxiété vécues autour d'une variété de sujets qui provoquent des symptômes récurrents tels que les tensions, une fatigue importante ou encore une irritabilité (American Psychiatric Association, 2015 ; Rector et al., 2016). Le DSM V présente également d'autres formes d'anxiété moins répandues comme l'anxiété de séparation, le mutisme sélectif, les phobies spécifiques, l'agoraphobie et le trouble anxieux induit par une substance (American Psychiatric Association, 2015). Il importe de noter que l'anxiété de performance ne fait pas partie des troubles anxieux répertoriés, n'étant associé à aucun diagnostic médical.

Parallèlement à cette conception médicale de l'anxiété, la théorie de l'anxiété de trait ou d'état apporte un éclairage intéressant pour comprendre la problématique de l'anxiété et la distinguer de l'anxiété de performance (Spielberger et Vagg, 1995). Selon cette théorie, l'anxiété inclut deux composantes, soit l'anxiété de trait et l'anxiété d'état. D'abord, l'anxiété de trait correspond à l'anxiété associée à des comportements relevant de la personnalité de l'individu (Spielberger et Vagg, 1995). L'anxiété de trait est donc une caractéristique plus stable se manifestant par d'importantes inquiétudes qui perdurent dans le temps. En contrepartie, l'anxiété d'état est l'anxiété émotionnelle vécue à un moment précis dans un contexte donné (Putwain, 2008). Il s'agit donc d'une forme d'anxiété transitoire qui varie selon les situations. En se référant à cette théorie, l'anxiété de performance s'apparenterait donc davantage à l'anxiété d'état, puisqu'elle est alimentée par les facteurs contextuels liés à l'évaluation (Spielberger et Vagg, 1995 ; Zeidner, 2020). Cependant, les données disponibles suggèrent également que certains individus sont plus vulnérables que d'autres à développer de l'anxiété de performance (voir par exemple Fréchette-Simard et al., 2023). Ainsi, conformément à la théorie de l'anxiété de trait et d'état, l'anxiété de performance détiendrait à la fois une composante plus stable s'apparentant à un trait, de même qu'une composante plus situationnelle s'apparentant plutôt à un état. Les définitions les plus récentes de l'anxiété de performance proposent d'ailleurs qu'il s'agit d'un trait de personnalité situationnel, reconnaissant ainsi à la fois sa nature stable et contextuelle (Putwain et Daly, 2014).

2.1.2 Théories et définition de l'anxiété de performance

Les chercheurs qui œuvrent sur la problématique de l'anxiété de performance s'entendent sur sa nature multidimensionnelle. Cela dit, la définition retenue par les experts du domaine varie. C'est donc une synthèse de ce portrait de l'anxiété de performance qui est présentée ci-dessous.

Une première théorie ayant examiné l'anxiété de performance dans les dernières années est le modèle biopsychosocial de Lowe et ses collègues (2008). Selon cette théorie, l'anxiété de performance est reliée à la perception de menace liée à l'évaluation et serait activée par les caractéristiques personnelles de l'élève (tels qu'une personnalité anxieuse ou le manque de compétence), les processus biologiques, psychologiques et sociaux. Selon ce modèle biopsychosocial, l'anxiété de performance provoque des manifestations cognitives, physiques et comportementales et pourrait être influencée par la compétition ou encore par l'idée qu'il est impossible d'atteindre son objectif (Lowe et al., 2008).

Par ailleurs, selon le modèle théorique transactionnel de Spielberger et Vagg (1995), l'anxiété de performance se définit comme l'ensemble des manifestations cognitives, physiologiques et comportementales reliées à la peur de conséquences négatives qui découlent d'une évaluation (Burcaș et Crețu, 2020 ; Putwain et Daly, 2014). Putwain ajoute également que l'anxiété de performance est vue comme un construit multidimensionnelle menaçant l'estime de soi de l'élève qui perçoit la situation d'évaluation comme un danger important (Putwain, 2008). Les dimensions cognitives, physiologiques et comportementales composant ce modèle ont toutes un processus d'action singulier dans l'instauration de l'anxiété de performance, mais ne sont pas nécessairement en action simultanément.

La dimension cognitive (aussi appelées inquiétudes) se caractérise par l'utilisation d'un discours intérieur négatif relié à une situation d'évaluation, ou encore par un manque de confiance face à la tâche demandée, favorisant l'anxiété de performance (Cassady et Johnson, 2002 ; Liebert et Morris, 2016 ; Segool et al., 2013). Les discours intérieurs négatifs pourraient aussi provenir d'une mauvaise lecture de la situation, influencée par les pensées et la comparaison sociale qui découlent d'une situation évaluative (Cassady et Johnson, 2002). L'utilisation d'un discours favorisant l'inquiétude et l'émotivité face à l'évaluation a ainsi des liens négatifs directs sur la mémoire et l'apprentissage, en altérant les habiletés cognitives des élèves qui sont nécessaires pour capter l'information, la traiter ou encore la mettre en pratique (Cassady, 2004 ; Desmarais, 2018). La dimension cognitive de l'anxiété de performance serait d'ailleurs celle qui minerait le plus la performance scolaire des élèves (Cassady et Johnson, 2002).

La dimension physiologique de l'anxiété de performance renvoie aux causes et aux manifestations corporels observables qui découlent de la situation d'évaluation. Il s'agit de réactions issues du corps telles que la nausée, les maux de tête, l'augmentation de la tension dans le corps, les changements d'appétit, les problématiques de sommeil, les tremblements, la sudation, l'augmentation du rythme cardiaque ou

encore les maux de ventre (Burcaş et Crețu, 2020 ; Liebert et Morris, 2016; Putwain et Symes, 2012 ; Zeidner, 2014). Ces effets physiologiques provenant de la suractivation du système nerveux autonome sont reliés à des manifestations d'émotivités négatives (Liebert et Morris, 2016). La difficulté d'autorégulation de l'émotivité associée à l'anxiété de performance serait donc accentuée par les symptômes physiques provoqués par la situation d'évaluation considérée comme étant menaçante (Zeidner, 1998).

Enfin, la composante comportementale de l'anxiété de performance renvoie aux stratégies et aux comportements qui découlent de la situation anxiogène (Liebert et Morris, 2016). Par exemple, l'utilisation de stratégies non-efficaces lors d'un examen, la procrastination ou l'inattention constituent de bons exemples de manifestations comportementales déployées dans le but de préserver l'estime personnelle menacée par une évaluation jugée difficile (Grebot et Girard-Dephanix, 2004). L'utilisation de stratégies d'autohandicap comme la tricherie, et le manque d'études et l'évitement de la tâche sont des manifestations comportementales de l'anxiété de performance (Desmarais, 2018). La composante comportementale est d'ailleurs la base du modèle de l'autorégulation de l'anxiété de performance de Carver et Scheier (1991) qui stipule que cette forme d'anxiété aurait lieu lorsqu'il y a un écart entre les comportements de l'élève et ses objectifs. Par exemple, un élève qui a un objectif de rendement élevé en français, mais qui n'a pas entamé la lecture de ses deux romans à l'étude, développera de l'anxiété de performance car ses comportements ne concordent pas avec ses objectifs. Ainsi, les élèves doutant de leurs capacités négligeraient ou interpréteraient mal certaines informations reliées à l'objectif désiré, réduiraient leurs efforts ce qui, du même coup, serait nocif pour leur rendement scolaire (Burcaş et Crețu, 2020 ; Carver et Scheier, 1991).

Dans le cadre de la présente étude, nous retenons la définition introduite par Spielberger et Vagg (1995) pour diverses raisons. Inspirée des travaux de Sarason (1984), cette définition semble la plus appropriée pour nos travaux puisqu'elle considère les dimensions cognitive, physiologique et comportementale de l'anxiété de performance. Ensuite, bien que Spielberger et Vagg aient été des pionniers pour définir ce construit, la définition fut complétée par la suite par plusieurs chercheurs tels que Zeidner (1998) et Putwain (2008). Cette définition est d'ailleurs omniprésente dans les publications scientifiques et guide le traitement de l'anxiété de performance (Burcaş et Crețu, 2020). Dans le présent mémoire, nous définissons alors l'anxiété de performance en contexte scolaire comme étant l'ensemble

des manifestations cognitives, physiologiques et comportementales liées à une situation évaluative scolaire menaçant l'estime de soi des élèves (Sarason, 1984 ; Spielberger et Vagg, 1995 ; Zeidner, 1998).

2.1.3 Répercussions de l'anxiété de performance sur les élèves

L'anxiété de performance est associée à de nombreux indicateurs défavorables pour les élèves vivant cet état émotionnel. Les conséquences scolaires rapportées par la recherche sont aussi nombreuses qu'importantes. D'abord, puisque l'anxiété de performance amène l'élève à être distrait de la tâche évaluative proposée, en raison des effets physiques ou cognitifs qu'il vit, et a ainsi du mal à se concentrer, cet état émotionnel négatif limiterait l'apprentissage (Berger, 2016 ; Palazzolo et Arnaud, 2013 ; Rector et al., 2016 ; Sarason, 1984 ; Viau, 1995). Ainsi, les pensées négatives générées par l'anxiété de performance interfèrent avec le processus d'apprentissage et de rétention de l'information (Berger, 2016 ; Cassady, 2004 ; Zeidner, 1998). La mémoire à long terme d'un élève peut, par exemple, faire défaut lorsqu'un enseignant lui pose une question en classe et que celui-ci craint que les autres élèves de la classe se moquent de lui, et ce même s'il connaît la réponse (Viau, 1995). L'élève aux prises avec de l'anxiété de performance pourrait également avoir des difficultés avec les trois étapes du processus d'apprentissage soit pour capter l'information, la traiter ou encore au moment de la mise en pratique (Berger, 2016 ; Cassady, 2004 ; Zeidner, 1998). L'anxiété de performance est également liée à une détresse psychologique lors des évaluations ainsi qu'à une performance plus faible (Zeidner, 2010), des facteurs qui peuvent notamment entraîner le décrochage scolaire (Murphy, 2014).

De plus, les élèves qui vivent de l'anxiété de performance peuvent perdre rapidement l'attention ou ne pas être en mesure d'intégrer l'information importante puisqu'ils sont envahis par la crainte d'un échec ou d'une sous-performance face aux autres élèves de sa classe. D'autres liens avec l'apprentissage, liés à la réduction de la capacité d'attention, des habiletés cognitives, de la mémoire de travail et à une incapacité à organiser l'information, ont aussi été rapportés dans les écrits sur le sujet (Zeidner, 2009). Sur le plan comportemental, on observe surtout que l'anxiété de performance est associée à des stratégies d'étude non efficaces, à de l'agitation en classe et à des comportements d'évitement de la performance (Cocullo, 2014 ; Putwain, 2008 ; Sarason, 1984). Concernant l'aspect physiologique, l'anxiété de performance est associée à des conséquences variées, telles des pertes d'appétit, des problématiques de sommeil, des maux de ventre, une l'augmentation du rythme cardiaque, etc. (Zeidner, 1998).

Finalement, des données suggèrent que l'anxiété de performance prédirait le choix de carrière de l'élève. En effet, le fait de vivre cette problématique restreindrait les choix de carrière vers un métier qui ne demande pas ou presque peu de contextes d'évaluation au travail (Hembree, 1988). Ces données suggèrent que l'anxiété de performance est susceptible de miner la réussite scolaire des élèves.

2.1.4 Déterminants scolaires de l'anxiété de performance des élèves

La compétition et la comparaison sociale sont vues comme des déterminants importants de l'anxiété de performance des élèves, notamment au secondaire. En effet, un contexte de classe qui promeut la comparaison entre les élèves serait néfaste pour l'anxiété de performance (Jutras et Bergheul, 2020), notamment puisque la comparaison sociale joue un rôle central dans la vision que l'élève a de ses apprentissages. Lorsque les élèves sont évalués et qu'ils se sentent comparés entre eux, leur sentiment de compétence tend ainsi à diminuer (Marsh et O'Mara-Eves, 2010). Les élèves dans un groupe où la comparaison sociale est mise de l'avant peuvent ainsi se sentir dévalués vis-à-vis des autres, ce qui alimente les inquiétudes de ces élèves. Ceci contribuerait donc à augmenter l'anxiété de performance ressentie, surtout lors de l'adaptation au début du secondaire (Duchesne et al., 2012).

Contrairement aux facteurs personnels, sur lesquels les enseignants ont moins de contrôle, le contexte de la classe est une variable sur laquelle les enseignants ont une emprise directe, par le choix des pratiques quotidiennes qu'ils mettent en œuvre en classe. Sachant que les contextes de comparaison ou de compétition de la classe sont associés à l'anxiété de performance des élèves, il est important de s'intéresser aux contextes de classe pour parvenir à réduire l'anxiété de performance. Bien que les enseignants soient les premiers intervenants scolaires à pouvoir moduler l'anxiété de performance des élèves, ils reçoivent souvent peu ou pas de formation pour faire face à cette situation (Bouffard et al., 2005). Il s'agit alors d'un facteur important et peu documenté sur lequel un enseignant pourrait avoir une réelle emprise de changements. En particulier, la structure de la classe ainsi que les pratiques de motivation mobilisées par les enseignants sont susceptibles d'avoir un rôle important dans le niveau d'anxiété de performance des élèves.

2.2 Structure de buts de la classe

2.2.1 Théorie et définition

La structure de buts est une théorie motivationnelle provenant de l'approche sociocognitive de la motivation fondée par Bandura (1986). Dans cette vision de la pédagogie, les apprentissages émaneraient

d'une interaction entre les caractéristiques personnelles d'un individu, ses croyances et son environnement (Bandura, 1986 ; Schunk, 1989). Ainsi, cette théorie propose que la motivation serait la résultante d'une transaction entre l'individu, ses comportements et son environnement. Compte tenu de l'apport de l'environnement dans cette perspective, les chercheurs se sont alors penchés sur l'apport du climat scolaire sur l'apprentissage sur la motivation des élèves (Leroy, 2009). Cette conception sociocognitive interactionniste de la motivation deviendra le berceau de la théorie de la structure de buts. En 1992, Ames et ces collègues proposent alors que les pratiques des enseignants induisent un contexte de classe orienté vers la maîtrise ou la performance scolaire (Ames, 1992 ; Hofverberg et Winberg, 2020 ; Meece et al., 2006). Selon cette théorie, c'est en créant une structure de buts et un contexte de classe prônant la maîtrise ou la performance que les enseignants tentent de motiver les élèves à s'engager dans les tâches proposées. Selon les experts de cette théorie, la structure de buts reflète les croyances pédagogiques de l'enseignant et se traduit par des pratiques pédagogiques et une organisation de la classe plus ou moins orientée vers la maîtrise des apprentissages ou encore vers un rendement élevé (Ames, 1992 ; Baudoin et Galand, 2020 ; Hofverberg et Winberg, 2020 ; Meece et al., 2006). Plus précisément, on la décrit comme étant la manière dont l'enseignant établit des routines, pose des règles, évalue les élèves et utilise l'ensemble des stratégies d'enseignement utilisé auprès des élèves créant un contexte de classe valorisant des buts de maîtrise des apprentissages ou de performance (Linnenbrink et Pintrich, 2000 ; Wolters, 2004).

Le contexte de la structure de maîtrise est réputé être le plus favorable aux apprentissages, car il promeut le processus d'apprentissage lui-même et incite les élèves à s'améliorer, de même qu'à développer leur autonomie (Luo et al., 2020). La structure de maîtrise se caractérise aussi par le développement intellectuel, puisque l'accent est principalement mis sur le développement des compétences de tous les élèves, peu importe leur niveau académique (Ames, 1992 ; Galand et al., 2006). Elle est aussi connue pour favoriser l'implication scolaire, la coopération, la persévérance et l'utilisation de stratégies favorisant la compréhension et le réinvestissement ultérieurs des connaissances (Ames et Archer, 1988 ; Meece et al., 2006 ; Wolters, 2004).

En ce qui a trait à ses retombées pour les élèves, la structure de buts de maîtrise est généralement associée à des niveaux plus élevés de rendement scolaire, de sentiment de compétence, d'estime de soi, d'intérêt envers l'apprentissage et d'engagement émotionnel, de même qu'à l'utilisation réussie de stratégies cognitives et métacognitives (Givens Rolland, 2012 ; Luo, 2017). Le concept de soi scolaire et la

motivation intrinsèque seraient également des bénéfiques de ce type de structure de buts (Luo, 2017 ; Murayama et Elliot, 2009). En somme, les élèves évoluant dans une structure de buts de maîtrise manifestent généralement des attitudes et comportements plus positifs à l'école, font des apprentissages plus durables et ont de meilleures capacités de transfert de leurs connaissances à différents contextes (Cho et Shim, 2013 ; Givens Rolland, 2012 ; Luo, 2017) tout en vivant des émotions majoritairement positives (Gertsakis et al., 2020).

La structure de performance prône principalement l'accomplissement et le succès. Il s'agit d'une structure établissant un contexte de classe basé sur la compétition et la comparaison sociale. Elle se caractérise par l'établissement d'un contexte centré sur la reconnaissance du résultat et la valorisation des élèves les plus performants (Cho et Shim, 2013 ; Galand et al., 2006 ; Luo et al., 2020 ; Wolters, 2004). Ainsi, la structure de buts de performance a été associée à des indicateurs plus néfastes, comme l'emploi de stratégies d'apprentissages et d'organisation peu efficaces (Cho et Shim, 2013). Des niveaux élevés de désengagement scolaire, de comportements dérangeants et de procrastination, de même qu'un faible engagement émotionnel ont aussi été documentés chez les élèves qui évoluent dans des environnements orientés vers des buts de performance (Kaplan et al., 2002 ; Luo, 2017 ; Shim et al., 2013). En outre, les élèves évoluant dans une classe mettant de l'avant une structure de buts de performance s'adaptent moins bien aux divers contextes d'apprentissages possibles et tendent à s'en éloigner avec le temps (Kaplan et al., 2002 ; Luo, 2017). Qui plus est, compte tenu des caractéristiques inhérentes de cette structure de buts, incluant la valorisation de la compétition et la comparaison sociale, cette structure de classe est susceptible de procurer des niveaux plus élevés d'anxiété de performance chez les élèves.

Enfin, les structures de buts de maîtrise et de performance utilisées pour favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont véhiculées par les stratégies de motivation que les enseignants choisiront de mettre en place dans leur classe. Ses stratégies établies notamment par Bouffard et al., en 2005, représentent une avenue potentiellement sujette à influencer sur l'anxiété de performance des élèves du secondaire.

2.2.2 Stratégies de motivation

Parmi l'éventail de stratégies mises en œuvre par les enseignants se trouvent les stratégies de motivation, qui se définissent comme les actions posées par les enseignants pour motiver leurs élèves (Bouffard et al., 2005). Ces stratégies de motivation permettent aux enseignants de motiver leurs élèves

en les incitant à s'engager dans les tâches scolaires qu'ils proposent. Ces stratégies sont utilisées de manière quotidienne avec les élèves, notamment lors des situations d'apprentissage réalisées avec leurs élèves. Dans notre étude, les stratégies de motivation utilisées par les enseignants ont été retenues comme stratégies d'intérêt puisqu'elles ont potentiellement un rôle dans la structure de buts qu'ils mettent en œuvre, et plus spécifiquement dans l'anxiété de performance vécue par les élèves en classe.

Pour étudier ces stratégies de motivation, le projet prendra appui sur les travaux de Bouffard et al. (2005), qui, s'inspirant de la théorie de la structure de buts, ont proposé huit stratégies de motivation couramment utilisées par les enseignants du primaire au Québec. L'intérêt de cette catégorisation pour la présente étude est qu'elle distingue des stratégies diversifiées qui sont susceptibles de jouer un rôle différent sur l'anxiété de performance des élèves. De plus, puisque ces stratégies ont été proposées à la lumière de la théorie de la structure des buts scolaires mis en œuvre, les stratégies proposées peuvent être associées à l'une ou l'autre de ces structures de buts pour ainsi proposer des hypothèses quant à leurs liens potentiels avec l'anxiété de performance des élèves. Le tableau 2.1, illustré ci-dessous, expose les stratégies de motivation identifiées, leurs liens possibles avec la structure de buts à laquelle elles correspondent, et présente des exemples de stratégies de motivation. Ces éléments seront aussi expliqués plus en détail par la suite. La catégorisation des stratégies de motivation présentée ci-dessous provient des travaux de Bouffard et al (2005). Cependant, les liens faits entre cette catégorisation et les structures de buts de maîtrise ou de performance sont le fruit d'un travail d'analyse s'appuyant sur les écrits présentés précédemment.

Tableau 2.1: Catégorisation des stratégies de motivation de Bouffard et al. (2005) axées sur la maîtrise des apprentissages.

<i>Catégorie de stratégies de motivation axé sur la maîtrise</i>	<i>Définition de la stratégie</i>	<i>Exemple de stratégies de motivation</i>
<i>FAVORISER LA MAÎTRISE DES APPRENTISSAGES</i>	Communiquer aux élèves que l'important c'est principalement d'apprendre et de s'améliorer	Mentionner aux élèves que les erreurs sont nécessaires à l'apprentissage
<i>PROMOUVOIR LA COOPÉRATION</i>	Inciter les élèves à travailler en équipe et à s'entraider	Proposer des tâches aux élèves qu'ils doivent réaliser en équipe
<i>VALORISER L'AUTONOMIE</i>	Inciter les élèves à réaliser des tâches sans aide	Donner des responsabilités aux élèves
<i>STIMULATION COGNITIVE</i>	Emmener les élèves à réfléchir afin d'acquérir des connaissances	Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité
<i>SOULIGNER L'IMPORTANCE DES EFFORTS</i>	Prendre le temps de relever la persévérance des élèves dans leur processus d'apprentissage	Lorsqu'ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est beau et de continuer.

Tableau 2.2: Catégorisation des stratégies de motivation de Bouffard et al. (2005) encourageant la performance.

<i>Catégorie de stratégies de motivation</i>	<i>Définition de la stratégie</i>	<i>Exemple de stratégies de motivation</i>
<i>UTILISER LES PUNITIONS</i>	Recourir à des sanctions désagréables pour l'élève	Imposer une conséquence ou retirer des privilèges
<i>UTILISER DES RENFORCEMENTS</i>	Encourager l'élève à refaire un comportement à l'aide d'une action donnée	Offrir des privilèges
<i>UTILISER D'AUTRES ÉLÈVES COMME MODÈLES</i>	Recourir à la comparaison sociale en modélant les actions d'un bon élève	Utiliser un tableau d'honneur pour souligner leurs bons résultats
<i>SOULIGNER L'IMPORTANT DES EFFORTS DANS LA PERFORMANCE</i>	Faire comprendre à l'élève que son comportement ne lui permettra pas d'atteindre son objectif	Dire à un élève qu'il pourrait être parmi les meilleurs de la classe s'il se forçait un peu plus.

D'abord, quatre catégories de stratégies de motivation sont liées à la structure de buts de maîtrise. Ainsi, le fait de mettre l'accent sur la maîtrise des apprentissages est relié à la structure de buts de maîtrise de l'enseignant et se caractérise par l'encouragement du processus d'apprentissage plutôt qu'à sa finalité (Luo et al., 2020). Les buts de maîtrise sont associés à des apprentissages plus durables, mais surtout à une stimulation motivationnelle efficace et à des effets positifs sur le bien-être tel qu'une augmentation de l'estime personnelle et du sentiment de compétence de l'élève (Cho et Shim, 2013 ; Givens Rolland, 2012 ; Luo, 2017). Certaines stratégies de motivation encouragent l'élève à se concentrer sur son progrès via la mise en œuvre de stratégies encourageants le développement global de l'apprenant. Il s'agit concrètement de leur communiquer l'idée que l'important est de s'améliorer plutôt que d'obtenir une note élevée (Bouffard et al., 2005). Ainsi, le fait de promouvoir la coopération, l'autonomie et la

stimulation cognitive sont des catégories de stratégies qui seraient associées à une structure de buts de maîtrise. Par exemple, amener les élèves à travailler en équipe, leur permettre de faire des choix au sein de leur apprentissage et s'assurer que les élèves aient une activité qu'ils trouvent intéressante seraient toutes des façons de motiver les élèves tout en promouvant une structure de buts de maîtrise en classe. En effet, l'utilisation de la coopération est une stratégie qui prend plus de temps que d'autres à mettre en œuvre, mais qui permet aux élèves d'être engagée et actif dans leur apprentissage. L'autonomie, pour sa part, permet à l'élève de prendre confiance en ses capacités de réussites et finalement, la stimulation cognitive associée à une activité stimulante permet à l'élève de vouloir continuer à s'engager dans son apprentissage car celui est plaisant. Alors, ces stratégies de motivation pourraient contribuer à rassurer les élèves et à réduire les occasions qui risquent de générer des craintes reliées aux évaluations en suscitant plutôt chez eux des émotions positives.

D'autres catégories de stratégies de motivation sont plutôt présentées comme étant susceptibles de générer une structure de performance chez les élèves. Ainsi, cette structure serait suscitée par le fait que l'enseignant utilise d'autres élèves comme modèles. Comme vu précédemment, l'utilisation d'un élève modèle dans une classe prédit la comparaison sociale, ce qui procure un environnement scolaire orienté vers la performance. En ce sens, l'utilisation de punitions de même que l'utilisation de renforcements dans le but de souligner les bonnes performances des jeunes sont des stratégies de motivation qui mettent également en place une structure orientée vers la performance. Effectivement, leur retirer des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé ou encore leur offrir un privilège lorsqu'ils réussissent bien contribue à installer une structure de buts de performance en établissant leur apprentissage valable ou non selon ce qu'il est possible d'obtenir en récompenses. Si l'élève ne croit pas être en mesure de répondre aux exigences de l'enseignant, ces stratégies pourraient entraîner la volonté de performer associé à l'anxiété de performance. En plus, les élèves évoluant dans ce modèle doivent fréquemment s'évaluer et positionner leur propre performance par rapport à celle mise de l'avant, ce qui pourrait provoquer de l'anxiété de performance chez eux en créant une inquiétude constante de ne pas rencontrer les exigences valorisées. En outre, bien que l'utilisation de récompenses soit généralement perçue positivement dans la pratique des enseignants, si le renforcement contribue à encourager la performance élevée, cette pratique soutient une structure de buts de performance. Les stratégies de motivation reliées à la structure de performance pourraient ainsi avoir le potentiel de générer l'anxiété de performance chez les élèves.

Enfin, bien que l'importance de souligner les efforts fournis par les élèves puisse favoriser la structure de buts de maîtrise, elle peut également relever de la structure de performance. En nommant, par exemple, que leurs élèves sont aussi bons que les autres quand ils s'investissent pleinement dans une tâche, cette stratégie met de l'avant la comparaison sociale, omniprésente dans la structure de performance. En contrepartie, si les efforts sont encouragés pour promouvoir les progrès individuels et le dépassement de soi, cette stratégie motivationnelle favorise plutôt une structure de buts de maîtrise qui est susceptible de réduire l'anxiété de performance des jeunes.

2.3 Objectifs spécifiques de l'étude

Dans l'ensemble, les écrits recensés ont révélé que l'anxiété de performance est associée négativement à de nombreux indicateurs de l'apprentissage, dont la mémoire, la capacité d'attention, la rétention de l'information ou encore les habiletés cognitives. En contexte scolaire, l'anxiété de performance serait d'abord influencée par le contexte d'apprentissage des élèves relevant de l'atmosphère de la classe et des stratégies des enseignants, dont probablement celles utilisées pour motiver les élèves à l'apprentissage. La théorie motivationnelle de la structure de buts traite de ce sujet en proposant que les enseignants aient un rôle important à jouer dans l'établissement d'un contexte de la classe orienté vers la maîtrise ou la performance. Des études ont démontré qu'un contexte qui promeut la performance génère un taux élevé d'anxiété de performance chez les élèves. À l'inverse, un contexte axé sur la maîtrise des apprentissages serait plutôt garant d'une anxiété de performance plus faible ou inexistante. En ce sens, les enseignants, à travers le contexte de classe de maîtrise ou de performance qu'ils procurent et les différentes stratégies de motivation qu'ils utilisent, pourraient moduler l'anxiété de performance de leurs élèves. Par ailleurs, certaines études ont démontré que la structure de buts et les stratégies motivationnelles choisies pourraient notamment différer selon le genre de l'enseignant. En effet, les enseignants hommes auraient tendance à utiliser des stratégies plus coercitives et reliées à la performance alors que les enseignantes femmes seraient plus enclines à employer des stratégies orientées vers la maîtrise des apprentissages. L'anxiété de performance est quant à elle susceptible de différer selon le genre des élèves. Ainsi, les jeunes filles débutant le secondaire sont beaucoup plus nombreuses à vivre de l'anxiété de performance que les garçons. De plus, puisque les filles sont reconnues être plus réactives à leur environnement et aux stratégies des adultes que les garçons, il est possible qu'elles soient plus sensibles aux stratégies de motivation constituant notamment le contexte de classe que leurs collègues masculins. Par conséquent, l'environnement et les stratégies orientées vers la performance sont susceptibles de générer davantage d'anxiété de performance chez les filles que chez les garçons.

La présente étude entend poursuivre la recherche sur les facteurs qui sont susceptibles de moduler l'anxiété de performance des élèves, en examinant les objectifs de recherche spécifiques suivants, qui s'accompagnent d'hypothèses de recherche :

- 1- Examiner les stratégies de motivation et la structure de buts des enseignants selon leur genre.

Hypothèse : Il est attendu que les enseignants rapporteront davantage de stratégies de motivation et une structure de buts orientées vers la performance que les enseignantes ; en contrepartie, il est attendu que les enseignantes rapporteront davantage de stratégies de motivation et une structure de buts orientées vers la maîtrise.

- 2- Explorer si les stratégies de motivation et la structure de buts prédisent l'anxiété de performance des élèves selon le genre de l'enseignant.

Hypothèse : Il est attendu que les stratégies de motivation et la structure de buts de performance auront un lien plus fort avec l'anxiété de performance des élèves. Plus précisément, donner des punitions ou des renforcements ainsi que de comparer les élèves entre eux sont les stratégies de motivation prônant un but de performance scolaire qui prédiraient davantage l'anxiété de performance des élèves selon le genre de l'enseignant.

- 3- Examiner si les liens entre les variables varient selon le genre des élèves.

Hypothèse : Il est attendu que les stratégies de motivation et la structure de buts de performance prédiront davantage l'anxiété de performance chez les filles que chez les garçons. Les stratégies de motivation axées sur la performance les plus susceptibles de moduler l'anxiété de performance des filles seraient donc l'utilisation de punitions et de renforcements ainsi que l'utilisation de la comparaison sociale.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La présente section abordera la méthodologie de l'étude. Pour ce faire, le devis de recherche, le contexte de l'étude, les participants et le recrutement, les instruments et les procédures, les mesures, les pistes d'analyse ainsi que les considérations éthiques y seront exposées.

3.1 Devis de recherche

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, une approche quantitative descriptive corrélacionnelle a été retenue. Cette approche est adaptée aux objectifs de la présente recherche en rendant possible l'analyse des relations entre les variables qui nous intéressent (Van der Maren, 2004). L'analyse quantitative a aussi été privilégiée pour cette recherche afin d'obtenir des données provenant d'un grand échantillon. La recherche est également longitudinale et comporte deux temps de mesure, soit au début et à la fin de la première année du secondaire.

3.2 Le contexte de l'étude

Le présent mémoire s'insère dans un projet de recherche dirigé par Isabelle Plante, professeure à l'Université du Québec à Montréal, intitulé « Comprendre l'effet "Gros poisson — Petit bassin" lors de la transition du primaire vers des écoles secondaires avec ou sans sélection sur le concept de soi, la motivation, la réussite et les aspirations scolaires des élèves ». Ce projet a été financé par le Fonds de recherche québécoise – société et culture (FRQSC 2012-2017 #2014-RP-179273) et entend examiner l'apport des pairs dans les regroupements sélectifs ou non sur la motivation et la réussite scolaire des élèves (Plante et al., 2017). Bien que les données utilisées dans nos travaux proviennent de l'étude de la Pr. Plante, le présent travail de maîtrise cible des objectifs distincts et originaux, en lien notamment avec les stratégies des enseignants, des données qui n'ont pas été exploitées pour répondre aux objectifs principaux du projet financé. En effet, alors que le projet de la Pr. Plante s'intéressait exclusivement aux données produites par les élèves, le présent projet s'intéressera aux stratégies de motivation utilisées par les enseignants, aux structures de buts employées et à leur apport sur l'anxiété de performance des élèves au début du secondaire selon le genre des enseignants et des élèves.

De plus, malgré l'insertion de l'étudiante dans un projet de plus grande envergure, cette dernière s'est impliquée dans l'ensemble des étapes de réalisation d'un projet de maîtrise. En effet, dans le cadre

de sa formation, elle a pris part à l'élaboration de plusieurs outils, à la collecte de données dans les milieux scolaires et a réalisé toutes les analyses nécessaires à l'élaboration du présent projet de recherche. D'ailleurs, de multiples rencontres avec la statisticienne ont été nécessaires pour réaliser ces analyses complexes. Finalement, l'étudiante a pu faire valoir ses idées et ses forces au sein d'une équipe de recherche associée à son projet.

3.3 Participants et recrutement

Dans la cadre de cette étude, 52 enseignants de mathématiques ou de français de première secondaire ont accepté de prendre part à l'étude. Parmi ceux-ci, 26 enseignants ont pu être associés à des groupes d'élèves et ont donc été sélectionnés pour la présente étude. En moyenne, ces enseignants détenaient 17,31 années d'expérience, étaient âgés de 42,58 ans et comprenaient 19 femmes. De plus, puisque le deuxième objectif de l'étude visait à examiner le lien entre les pratiques des enseignants et l'anxiété de performance des élèves, seuls les enseignants ayant fourni des données pour les différentes pratiques ont été retenus pour y répondre, ce qui représente 19 enseignants de français. Ces enseignants, qui incluaient 15 femmes, détenaient en moyenne 18,37 années d'expérience et étaient âgés de 44,00 ans.

De plus, les élèves de ces enseignants, 1329 élèves de première année du secondaire, ont également été retenus pour prendre part au projet. Ils étaient âgés en moyenne de 13,23 ans et majoritairement composé de garçons (N=682) pour (N=647) de filles. Conformément aux normes éthiques en vigueur à l'UQAM, seuls les élèves dont les parents ont consenti par écrit aux termes de la recherche ont participé à l'étude. Une copie du formulaire d'explication et de consentement parental est fournie en annexe (APPENDICE A). Les participants ont tous été recrutés parmi des écoles secondaires du Centre de services scolaire des Samares (MRC de Joliette), du Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe (MRC d'Acton et des Maskoutains) ou d'écoles secondaires privées, situées en régions semi-rurales ou rurales à l'extérieur de Montréal et desservant des clientèles socioéconomiques diversifiées. En guise de dédommagement, un montant de 5 \$ par élève a été remis sous forme de budget de classe, à chacune des collectes, aux enseignants participants.

3.4 Instruments et procédures

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, plusieurs mesures issues de questionnaires autorapportés complétés par les élèves (APPENDICE B) ou les enseignants (APPENDICE C) ont été retenues pour la

présente étude. Alors que les élèves ont complété des mesures en début (temps 1) et en fin de première année du secondaire (temps 2), les enseignants n'ont complété qu'un seul questionnaire, au temps 1. Les mesures relatives aux stratégies de motivation de l'enseignant et à la structure de buts des enseignants de même que de l'anxiété de performance des élèves sont présentées dans les prochaines sections.

3.4.1 Mesure de l'anxiété de performance

La mesure de l'anxiété de performance retenue pour cette étude prend appui sur une échelle initialement développée par Spielberger et ces collaborateurs (TAI ; Spielberger et al., 1980) le Test Anxiety Inventory, un outil fréquemment employé pour mesurer l'anxiété de performance. Plus récemment, Taylor et Deane (2002) ont élaboré une version réduite de cette mesure incluant cinq items qui mesure les trois dimensions de la définition retenue dans ce présent projet et ont démontré que cette échelle procurait des indices psychométriques comparables à sa version originale ($\alpha = 0,87$). Cette version abrégée est très utilisée dans les recherches en éducation étant donné sa rapidité de réponse et par sa simplicité, facilitant ainsi la passation du questionnaire auprès d'adolescents [Taylor et Deane, 2002]. Une version française de cette échelle de 5 énoncés a donc été produite par l'équipe de la professeure Plante et utilisée dans le cadre de cette recherche. Pour chacun des énoncés de cette échelle (ex. « Quand je fais un examen important, je me sens très paniqué(e) », les élèves devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert de quatre points, allant de 1 [presque jamais] à 4 [presque toujours] ($\alpha = 0,87$). Pour chacun des temps de mesure, la version française de cet instrument a produit une bonne cohérence interne ($\alpha_{\text{temps 1}} = 0,87$; $\alpha_{\text{temps 2}} = 0,87$).

3.4.2 Mesure de la structure de buts

La mesure de la structure de buts utilisée provient du *Manual for the Patterns of Adaptive Learning* réalisés en 2000 par Midgley et al. Cet outil mesure la structure de buts perçue par les élèves par rapport aux stratégies employées dans leur classe. Le questionnaire comporte 14 énoncés dont 6 évaluent la structure de buts de maîtrise ($\alpha = 0,76$). Trois énoncés évaluent la structure de buts de performance-approche ($\alpha = 0,70$) et 5 énoncés évaluent la structure de buts de performance d'évitement ($\alpha = 0,83$). Le questionnaire se base sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 [pas du tout vrai] à 5 [tout à fait vrai] (Midgley et al., 2000).

3.4.3 Mesure des stratégies de motivation

La mesure des stratégies de motivation s'appuie sur un questionnaire complété par les enseignants élaboré par Bouffard et al., (2005). Cet instrument autorapporté entendait mesurer huit différents types de stratégies de motivation chez des enseignants du primaire, soit la valorisation des efforts, la maîtrise des apprentissages, la coopération, l'autonomie, l'utilisation des punitions, l'utilisation des renforcements, l'utilisation d'élèves comme modèles et la stimulation cognitive. L'examen psychométrique de l'instrument a révélé certaines incohérences entre les catégories proposées initialement et les données obtenues avec les participants de notre étude. Ainsi, sept échelles ont pu être validées.

Pour examiner la structure psychométrique de cet instrument, une analyse en composantes principales a été menée et a révélé la présence de sept facteurs, représentant les sept catégories de stratégies suivantes : *La valorisation des efforts, l'utilisation de punitions, la stimulation cognitive, la valorisation de l'autonomie, la valorisation de la maîtrise des apprentissages, l'utilisation des récompenses, l'utilisation de l'émulation positive.* Des analyses de fiabilité ont également démontré que ces facteurs procuraient des indices de consistance internes supérieurs au seuil de 0,65 généralement retenu. Ces sept catégories ont donc été retenues pour la présente étude. Le détail de ces analyses préliminaires est rapporté dans le tableau suivant.

Tableau 3.1: Catégorisation et détails des sept types de stratégies de motivation retenues

<i>Nom de la catégorie</i>	<i>Exemple d'items</i>	<i>Nombre d'items</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
UTILISATION DE PUNITIONS	Leur enlever des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.	2	0,600
STIMULATION COGNITIVE	Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité	3	0,693
VALORISATION DE L'AUTONOMIE	Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux.	6	0,756
VALORISATION DE LA MAÎTRISE DES APPRENTISSAGES	Leur dire que le plus important ce n'est pas la note, mais de s'améliorer.	4	0,654
UTILISATION DE RECOMPENSES	Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort.	5	0,807
UTILISATION DES AUTRES ÉLÈVES COMME MODÈLES	Nommer les élèves qui ont le mieux réussi.	3	0,680
VALORISATION DES EFFORTS	Leur dire qu'ils réussiront mieux s'ils travaillent plus fort.	7	0,849

3.4.4 Mesure du genre de l'enseignant et de l'élève

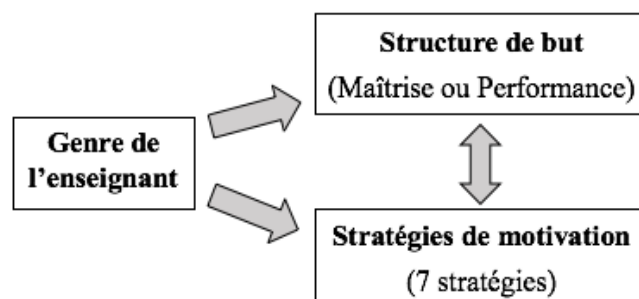
Les mesures du genre ont été complétées par les enseignants et les élèves dans les mêmes questionnaires que les autres mesures de l'étude. Pour ce faire, les participants devaient s'identifier comme étant une fille ou un garçon pour les élèves et s'ils s'identifiaient comme de genre féminin ou masculin pour la mesure des enseignants. Cette mesure prend appui sur la définition du genre du

gouvernement du Canada qui identifie le genre comme étant les rôles, les comportements, les expressions et les identités créées par la société pour une personne (Gouvernement du Canada, 2018). Ceci diffère de la notion de sexe qui renvoie au caractère physiologique et biologique attribué à la naissance par une évaluation médicale (Gouvernement du Canada, 2018). Dans le cadre de nos travaux, le choix d'une identification binaire du genre a été fait en lien avec les possibilités d'analyses à faire. Nous reconnaissons toutefois que cette approche ne reflète pas la diversité des identités de genre existantes. L'absence de la catégorie « autre » ne constitue en aucun cas une négation de la réalité vécue par les personnes non binaires ou de genre fluide. Nous tenons à souligner notre engagement envers l'inclusivité et à reconnaître la pluralité des identités de genre au-delà du cadre binaire utilisé ici.

3.4.5 Plan d'analyses réalisées

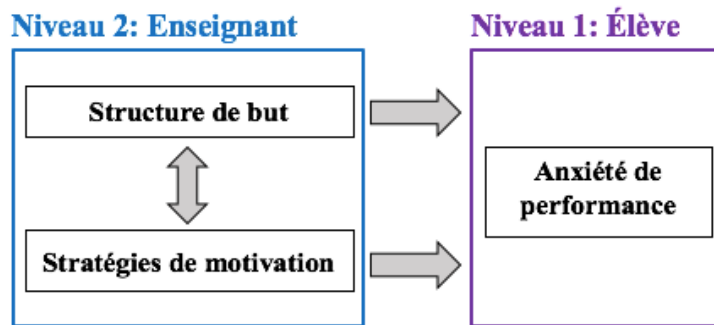
Pour répondre aux objectifs de recherche de la présente étude, plusieurs analyses ont été effectuées. D'abord, des statistiques descriptives ont été menées notamment pour s'assurer du respect des postulats des analyses inférentielles. Puis, pour répondre à l'objectif 1, une MANOVA (multivariate analysis of variance) incluant le genre de l'enseignant comme variable inter sujet, ainsi que la structure de buts et les stratégies de motivation comme variables dépendantes, a été menée. Ceci est représenté dans la figure 3.1.

Figure 3.1: MANOVA incluant le genre de l'enseignant, la structure de but et les stratégies de motivation.



Ensuite, des *analyses de régression à niveaux multiples* dans lesquelles la structure de buts, perçue par les élèves, ainsi que les stratégies de motivation des enseignants (niveau 2) prédiront l'anxiété de performance des élèves (au niveau 1) ont été menées. Cette analyse est représentée dans la figure 3.2.

Figure 3.2: Modèle conceptuel de l'analyse de régression multiniveaux représentant les divers niveaux d'analyse



Ce type d'analyse de régression à niveaux multiples aussi appelée « multiniveaux » est utile pour tenir compte de la structure d'un échantillon commun tout en considérant l'apport des particularités de chacun (Hox et al., 2017 ; Singer et Willett, 2003 ; Tabachnick et al., 2019). Elle permet notamment d'éviter l'erreur écologique où l'on sous-estime la variance provenant de l'environnement et où les comportements sont interprétés en termes de groupe et non en tant qu'individus influencés par une caractéristique commune (Bressoux, 2007 ; Courgeau, 2011 ; Goldstein, 2007 ; INED, 2021). C'est en gardant le caractère individuel de chaque participant que cette analyse différencie, en niveaux, toutes les composantes de la vie réelle ayant un lien potentiel sur la finalité de la recherche empirique qu'elle répond au postulat d'indépendance des données (Bressoux, 2007 ; Courgeau, 2011 ; INED, 2021). En prenant en compte que tous les élèves d'une classe sont exposés au même environnement, l'analyse permet aussi d'obtenir des résultats plus précis et permet de modéliser l'emprise de l'environnement sur des élèves ou des enseignants en interaction éducative (Bressoux, 2007 ; Goldstein, 2007 ; Tabachnick et al., 2019). Aux niveaux supérieurs de l'analyse multiniveaux, on retrouve généralement ce qui touche l'ensemble des élèves, tel que le contexte, et aux niveaux inférieurs, ce qui touche les élèves en tant qu'individu soumis à ce contexte (Bressoux, 2007 ; Hox et al., 2017 ; Tabachnick et al., 2019).

Dans la présente étude, les variables relatives aux enseignants, soit les structures de buts et les stratégies de motivation, mais aussi le genre de l'enseignant ainsi que son interaction potentiel avec les variables enseignantes ciblées, ont été incluses au niveau 2 de l'analyse. De plus, l'anxiété de performance des élèves a été insérée comme une variable de niveau 1.

3.5 Considérations éthiques

Afin de s'assurer du bon déroulement et du bien-être des participants, l'étude a respecté les règles d'éthiques établies par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains [CIÉR] de l'UQAM et un certificat d'éthique (no. S-703528) a été obtenu. En particulier, compte tenu du fait que l'étude comportait des élèves mineurs, un consentement parental pour tous les participants a été obtenu. Les participants étaient libres de se désister de l'étude à tous moments. Aucun désagrément n'était envisagé en lien avec la passation du questionnaire aux participants, et aucun n'a été soulevé. Ces formulaires ont été conservés sous clés dans le local de l'équipe de recherche et l'anonymat des participants a été maintenu par un code numérique attribué à chacun d'eux. Ainsi, le traitement et l'analyse de données ont été réalisés sur des fichiers anonymisés. De plus, la présentation des résultats rendait impossible l'identification des individus ayant pris part au projet puisque seules des données pour des groupes de participants ont été et seront présentées. Enfin, tous les participants ou parents de participants pouvaient demander le retrait de l'étude à tous moments dans le processus de la recherche sans pénalités ou demandes de justification. L'ensemble de ces termes ont été présentés aux parents et aux participants avant le début de la collecte de données.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Les résultats sont divisés en quatre sections. D’abord, les résultats des analyses descriptives sont présentés. Puis, les résultats des analyses qui ont permis de répondre aux objectifs 1, 2 et 3 sont présentés respectivement dans les trois sections suivantes.

4.1 Résultats des analyses descriptives

Les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) des variables enseignantes sont présentées dans le tableau 4.1 ci-dessous, séparément pour les hommes et les femmes de même qu’au total. Pour les élèves, la moyenne de l’anxiété de performance s’élevait à 2,25 avec un écart-type de 0,76.

Tableau 4.1: Statistiques descriptives des structures de buts et des stratégies de motivation selon le genre des enseignants

	Moyenne (écart-type)		
	Femmes	Hommes	Total
<i>Structure de buts de maîtrise</i>	4,44 (0,12)	4,44 (0,18)	4,44 (0,13)
<i>Structure de buts de performance-approche</i>	4,08 (0,14)	4,08 (0,21)	4,08 (0,15)
<i>Structure de buts de performance-évitement</i>	3,09 (0,16)	3,16 (0,25)	3,11 (0,17)
<i>Utilisation de punitions</i>	2,03 (1,02)	1,79 (0,76)	1,96 (0,95)
<i>Stimulation cognitive</i>	5,39 (0,66)	5,71 (0,91)	5,47 (0,73)
<i>Valorisation de l'autonomie</i>	4,78 (1,14)	4,86 (0,50)	4,80 (1,00)
<i>Valorisation de la maîtrise des apprentissages</i>	4,92 (1,22)	5,46 (0,87)	5,07 (1,15)
<i>Utilisation des récompenses</i>	5,61 (0,85)	5,23 (0,93)	5,51 (0,87)

<i>Utilisation des autres élèves comme modèles</i>	2,81 (1,50)	2,52 (1,82)	2,73 (1,56)
<i>Valorisation des efforts</i>	2,92 (1,28)	2,96 (1,44)	2,93 (1,19)

À la lumière du tableau 4.1, il semble que les résultats soient relativement similaires pour les hommes et les femmes, un constat qui sera validé dans la prochaine section.

4.2 Résultats de l'objectif 1

Les résultats de la MANOVA ont révélé que dans l'ensemble, les structures de buts et les stratégies de motivation des enseignants ne différaient pas significativement selon le genre de l'enseignant ($F(7,18) = 0,75$, $p = 0,637$, $\eta^2 = 0,23$). Il semble donc que les enseignants et les enseignantes mobilisent des structures de buts et recourent à des stratégies motivationnelles relativement similaires dans leur classe. Tel que suggéré (Field, 2000), les résultats n'ont pas été examinés séparément pour chacune des variables enseignantes, puisque l'effet principal du genre de l'enseignant ne s'est pas révélé significatif.

4.3 Résultats de l'objectif 2

Pour répondre à l'objectif 2 du projet, des analyses multiniveaux ont été menées en deux étapes. Ainsi, dans une première analyse, l'ensemble des variables enseignantes, le genre de l'enseignant et l'interaction entre le genre et les variables ont été insérées au niveau 2 afin de prédire l'anxiété de performance des élèves, une variable insérée au niveau 1 de l'analyse. Puis, une deuxième analyse a été menée en incluant uniquement les différentes variables enseignantes et le genre de l'enseignant, mais sans l'interaction entre le genre et les variables enseignantes. Cette deuxième analyse entendait cibler les principales variables à l'étude en retirant le nombre d'effet à examiner pour ainsi bénéficier d'une meilleure puissance statistique.

Les résultats de la première analyse ont montré qu'aucune des variables de niveau 2 ne permettait pas de prédire significativement l'anxiété de performance des élèves (tous les $p > 0,05$). La deuxième analyse, dans laquelle les interactions selon le genre de l'élève ne sont pas prises en compte, plusieurs effets significatifs ont été observés. Ces derniers résultats sont présentés dans le tableau 4.2 ci-dessous.

Tableau 4.2: Résultats des effets fixes de l'analyse multiniveaux prédisant l'anxiété de performance des élèves

	<i>b (es)</i>	<i>t</i>	<i>Intervalle de confiance (95%) Borne inférieure supérieure</i>
<i>Constante</i>	2,45 (0,04)	66,23***	2,37 2,53
<i>Genre de l'enseignant (Homme = 0 ; Femme = 1)</i>	-0,27 (0,05)	-5,53***	-0,37 -0,18
<i>Structure de buts de maîtrise</i>	-0,54 (0,46)	-1,18	-1,44 0,36
<i>Structure de buts de performance-approche</i>	0,60 (0,43)	1,38	-0,25 1,44
<i>Structure de buts de performance-approche</i>	0,60 (0,43)	1,38	-0,25 1,44
<i>Structure de buts de performance-évitement</i>	-0,62 (0,28)	-2,21*	-1,18 -0,07
<i>Utilisation de punitions</i>	-0,10 (0,04)	-2,36**	-0,18 -0,02
<i>Stimulation cognitive</i>	-0,05 (0,09)	-0,58	-0,24 0,13
<i>Valorisation de l'autonomie</i>	0,02 (0,04)	0,50	-0,06 0,10
Valorisation de la maîtrise des apprentissages	0,04 (0,03)	1,44	-0,02 0,10
Utilisation des récompenses	-0,05 (0,05)	-1,05	-0,15 0,05
Utilisation des autres élèves comme modèles	0,04 (0,03)	1,24	-0,02 0,10
Valorisation des efforts	-0,09 (0,03)	-2,67**	-0,16 -0,02

Note. Les béta (b) sont non-standardisés. Toutes les variables ont été centrées au préalable afin de procurer des résultats comparables peu importe leur échelle de mesure respective.

** = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$, es = erreur standard.*

Tel qu'exposé dans le tableau 4.2, les résultats ont révélé plusieurs résultats significatifs. D'abord, les données indiquent que les élèves dont l'enseignant est une femme rapportent moins d'anxiété de performance que ceux dont l'enseignant est un homme. De plus, les élèves dont les enseignants, peu importe leur genre, mettent en œuvre une structure de buts de performance-évitement, recourent à des

stratégies motivationnelles punitives et de valorisation des efforts, rapportent moins d'anxiété de performance que ceux dont les enseignants recourent moins à de telles pratiques. Par ailleurs, aucune autre variable motivationnelle ou relative à la structure de buts mise en œuvre n'a procuré d'influence significative sur l'anxiété de performance des élèves.

4.4 Résultats de l'objectif 3

Pour répondre au troisième objectif de ce projet et vérifier si les résultats différaient selon le genre des élèves, des analyses multiniveaux ont à nouveau été réalisées, séparément pour expliquer l'anxiété de performance des garçons, d'une part, et des filles, d'autre part. Spécifiquement, les variables enseignantes ciblées ont été incluses pour prédire l'anxiété de performance des garçons, d'une part, et des filles, d'autre part. Les résultats du modèle prédisant l'anxiété de performance des garçons sont présentés dans les tableaux 4.3 alors que ceux prédisant l'anxiété de performance des filles sont présentés dans le tableau 4.4.

Tableau 4.3: Résultats des effets fixes de l'analyse multiniveaux prédisant l'anxiété de performance des garçons

	<i>b (es)</i>	<i>t</i>	<i>Intervalles de confiance (95%) Borne inférieure supérieure</i>
<i>Constante</i>	2,25 (0,06)	40,72***	2,14 2,36
<i>Genre de l'enseignant (Homme = 0 ; Femme = 1)</i>	-0,17 (0,11)	-1,65	-0,38 0,03
<i>Structure de buts de maîtrise</i>	-1,05 (0,65)	-1,63	-2,33 0,22
<i>Structure de buts de performance-approche</i>	1,08 (0,63)	1,72	-0,15 2,31
<i>Structure de buts de performance-évitement</i>	-1,13 (0,40)	-2,84**	-1,90 -0,35
<i>Utilisation de punitions</i>	-0,08 (0,06)	-1,42	-0,19 0,03
<i>Stimulation cognitive</i>	0,08 (0,16)	0,49	-0,23 0,38
<i>Valorisation de l'autonomie</i>	0,03 (0,06)	0,60	-0,08 0,14
<i>Valorisation de la maîtrise des apprentissages</i>	0,02 (0,04)	0,44	-0,06 0,10

<i>Utilisation des récompenses</i>	-0,11 (0,08)	-1,43	-0,26 0,04
<i>Utilisation des autres élèves comme modèles</i>	0,03 (0,05)	0,74	-0,06 0,12
<i>Valorisation des efforts</i>	-0,04 (0,05)	-0,80	-0,14 0,06

Note. Les bêtas (b) sont non-standardisés. Toutes les variables ont été centrées au préalable afin de procurer des résultats comparables peu importe leur échelle de mesure respective.

*^t = p < 0,10 ; ** = p < 0,01 ; *** = p < 0,001, es = erreur standard.*

Tel que présenté dans le tableau 4.3, les résultats ne procurent qu'un seul effet significatif chez les garçons, soit celui qui émane de la structure de buts de performance-évitement. En effet, les garçons dont les enseignants mobilisent une structure de buts de performance-évitement rapportent vivre moins d'anxiété de performance que ceux dont les enseignants recourent moins à cette structure de buts. Aucune autre variable relative aux pratiques motivationnelles ou en lien avec la structure de buts offerte n'a atteint de seuil de signification.

Tableau 4.4: Résultats des effets fixes de l'analyse multiniveaux prédisant l'anxiété de performance des filles

	<i>b (es)</i>	<i>t</i>	<i>Intervalles de confiance (95%) Borne inférieure supérieure</i>
<i>Constante</i>	2,50 (0,05)	47,45***	2,40 2,61
<i>Genre de l'enseignant (Homme = 0 ; Femme = 1)</i>	-0,20 (0,14)	-1,48	-0,47 0,07
<i>Structure de buts de maîtrise</i>	-1,19 (0,77)	-1,54	-2,70 0,32
<i>Structure de buts de performance-approche</i>	0,11 (0,70)	0,16	-1,25 1,48
<i>Structure de buts de performance-évitement</i>	0,13 (0,47)	0,28	-0,79 1,06
<i>Utilisation de punitions</i>	-0,01 (0,08)	-0,15	-0,16 0,14
<i>Stimulation cognitive</i>	0,08 (0,13)	0,59	-0,18 0,34
<i>Valorisation de l'autonomie</i>	0,04 (0,07)	0,66	-0,09 0,18
<i>Valorisation de la maîtrise des apprentissages</i>	0,05 (0,05)	0,94	-0,05 0,14

<i>Utilisation des récompenses</i>	-0,13 (0,08)	-1,61	-0,28 0,03
<i>Utilisation des autres élèves comme modèles</i>	-0,07 (0,06)	-1,03	-0,19 0,06
<i>Valorisation des efforts</i>	-0,02 (0,06)	-0,29	-0,14 0,10

Note. Les béta (b) sont non-standardisés. Toutes les variables ont été centrées au préalable afin de procurer des résultats comparables peu importe leur échelle de mesure respective ; es = erreur standard.

Tel que présenté dans le tableau 4.4, les résultats selon les stratégies employés par les enseignants et l'anxiété de performance des filles ne procurent aucun effet significatif.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, les résultats seront discutés en concordance avec les trois objectifs spécifiques de recherche. Ainsi, en réponse au premier objectif du projet, les résultats qui découlent des stratégies de motivation et des structures de buts des enseignants (maîtrise et performance) selon leur genre seront d'abord abordés. Puis, en réponse au deuxième objectif de l'étude, les résultats relevant du rôle des variables enseignantes dans l'anxiété de performance des élèves seront interprétés. Au regard du troisième objectif spécifique de l'étude, les résultats concernant les liens entre les stratégies de motivation et les structures de buts des enseignants selon le genre de l'élève seront interprétés. Cette discussion permettra ainsi de comprendre les résultats en s'appuyant sur une perspective plus large quant aux pratiques soutenant le climat motivationnel de la classe, le bien-être à l'école et le déploiement du plein potentiel d'apprentissage des élèves.

5.1 Objectif 1 : Stratégies de motivation et structure de buts selon le genre des enseignants

Le premier objectif de l'étude entendait examiner les buts de maîtrise ou de performance véhiculée par les enseignants et l'utilisation de stratégies de motivation en fonction du genre de l'enseignant. Selon nos résultats, le genre de l'enseignant ne semble pas jouer un rôle significatif dans l'établissement d'un climat de classe orienté sur la maîtrise ou la performance, ou encore sur les stratégies de motivation employées. En ce sens, les enseignants hommes et femmes utiliseraient un éventail de stratégies motivationnelles et de structures de buts qui ne diffère pas. Malgré le manque apparent d'études empiriques qui documentent les différences de genre dans les pratiques enseignantes, nos résultats vont à l'encontre des recherches disponibles. En effet, ces recherches révèlent plutôt que les enseignants hommes auraient davantage tendance à utiliser des stratégies moins nombreuses, plus coercitives et davantage axées sur la performance que leurs collègues féminines (Cho et Shim, 2013). De plus, selon Raymond Lam et al., 2010, les enseignantes femmes seraient plus enclines que les hommes à adopter des pratiques motivationnelles axées sur l'encouragement, la compréhension et les intérêts des élèves, tout en utilisant des pratiques plus diversifiées. Ainsi, il était attendu que les enseignants hommes rapporteraient davantage des structures de buts et des stratégies de motivation orientées vers la performance, et qu'inversement, la structure de buts et les stratégies de motivation orientées vers la maîtrise seraient plus fréquemment employées par des femmes.

En revanche, sachant que les stratégies étudiées reflètent certains stéréotypes sociaux de genre, il est possible que la divergence entre les résultats des écrits antérieurs et ceux de notre recherche s'explique notamment par le contexte culturel dans lequel les études ont été réalisées. En effet, il y a lieu de penser que les rôles sociaux véhiculés au Québec diffèrent de ceux de l'Asie, où les recherches antérieures ont été réalisées sur le sujet. Ainsi, les pratiques enseignantes utilisées dans les classes du Québec reflèteraient des rôles sociaux différents de ceux promus par les sociétés asiatiques. Alors que les contextes scolaires asiatiques préconisent des rôles plus distincts pour les hommes et les femmes (Cho et Shim, 2013), le contexte québécois encourage plutôt l'égalité des genres (Bédard, 2023). Par conséquent, au Québec, le choix des stratégies de motivation et de la structure de buts reposerait sur d'autres facteurs que le genre des enseignants. Par exemple, de multiples recherches ont démontrées que les caractéristiques personnelles des enseignants influençaient le choix de leurs pratiques, incluant la personnalité ou l'expérience (Lessard, 2023).

Un autre élément à prendre en considération pour comprendre les résultats de notre recherche relève du fait qu'elle ait été menée exclusivement dans les classes de français au secondaire. Considérant qu'au Québec, le français est stéréotypé en faveur des femmes (Chaffee et Plante, 2022 ; Plante et al., 2009, 2019), il est probable que l'enseignement du français soit un choix plus atypique chez les hommes que chez les femmes. En ce sens, les stéréotypes de genre déteignant habituellement sur les pratiques enseignantes sont peut-être moins présents chez ceux qui font ce choix atypique selon leur genre.

5.2 Objectif 2 : Stratégies de motivation, structure de buts, genre de l'enseignant et anxiété de performance

En réponse au deuxième objectif de l'étude, les résultats de la recherche ont montré que plusieurs caractéristiques des enseignants exerçaient une influence sur l'anxiété de performance rapportée par les élèves. D'abord, les élèves ayant une enseignante percevaient moins d'anxiété de performance que ceux dont l'enseignant était un homme. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Beilock et ses collaborateurs (2010), qui mentionnaient que les enseignantes sont généralement plus anxieuses que les enseignants et qu'elles transmettaient cette anxiété à leurs élèves filles. Ainsi, on aurait pu s'attendre à ce que les enseignantes augmentent l'anxiété de performance des élèves filles. Nos résultats démontrent plutôt que celles-ci contribueraient à diminuer l'anxiété de performance de leurs élèves, peu importe le genre des élèves. Qui plus est, nos résultats indiquent qu'aucune interaction entre le genre de l'enseignant et les pratiques enseignantes ciblées n'influence le niveau d'anxiété de performance des jeunes. Effectivement,

l'utilisation de récompenses, d'encouragements, de valorisation des efforts, de stimulation cognitive et de la valorisation de l'autonomie, souvent utilisés pour motiver les élèves, n'auraient pas d'effets sur l'anxiété de performance et ce peu importe les variables reliées au genre. Ces résultats peuvent paraître surprenants, car plusieurs études antérieures mettent en évidence un lien entre les pratiques positives axées sur les buts de maîtrises et une diminution de l'anxiété de performance. La littérature suggère généralement que ces approches favorisent un climat de classe sécurisant et soutenant, ce qui contribuerait à réduire le stress lié aux attentes de performance. Ainsi, l'absence de relation significative observée dans notre étude soulève des questions importantes sur les conditions et les contextes dans lesquels ces pratiques sont mises en œuvre, ou sur la manière dont elles sont perçues par les élèves. Ces derniers résultats suggèrent donc que l'influence du genre de l'enseignant sur l'anxiété de performance des élèves ne provient pas de différences dans les pratiques ciblées.

À la lumière de ces observations, il semble que d'autres facteurs expliquent pourquoi les élèves scolarisés par des enseignantes rapportent moins d'anxiété de performance que ceux scolarisés par des hommes. Parmi ces facteurs, une possibilité serait que considérant les niveaux d'anxiété généralement plus élevés chez les femmes que chez les hommes (Farooqi et al., 2012), ces dernières auraient de meilleures capacités de gestion émotionnelle (Gay et al., 2023). Ainsi, la prise en compte de leurs propres émotions constituerait un modèle positif pour les élèves, qui apprendraient à mieux gérer leur propre anxiété de performance. Une autre possibilité serait que la relation enseignant-élève diffère pour les enseignants masculins et féminins. Les écrits montrent généralement que les enseignants, peu importe leur genre, établissent des relations plus chaleureuses avec les filles qu'avec les garçons (Hajovsky et al., 2017). Bien que peu documenté empiriquement, il est possible que des différences de genre émergent aussi dans la qualité de la relation selon le genre de l'enseignant. Par exemple, le lien de confiance entre les enseignantes femmes et leurs élèves pourrait être plus orienté vers les apprentissages socioémotionnels alors que le lien enseignants-élèves serait basé sur d'autres facteurs.

En second lieu, notre étude démontre que chez les enseignants qui valorisent davantage les efforts, les élèves vivent moins d'anxiété de performance. Cela suggère que le fait de valoriser les efforts constituerait un facteur de protection afin de prévenir l'anxiété de performance chez les élèves. En plus des effets démontrés par (Cassady et Finch, 2020) sur l'engagement et la motivation des élèves, la valorisation des efforts des élèves pourrait les rassurer dans l'utilisation des stratégies qu'ils mobilisent en classe et réduire leur anxiété de performance.

En plus de ces deux facteurs, deux autres variables issues des stratégies de motivation ont procuré des résultats inattendus. Alors que notre hypothèse postulait que l'utilisation de punitions ainsi que la promotion d'une structure de performance-évitement augmenteraient l'anxiété de performance, les données ont plutôt montré que ces variables contribuaient à la réduire. Bien que ces résultats soient de prime abord difficile à comprendre, une piste d'explication plausible pour expliquer le lien entre le recours aux punitions et l'anxiété de performance serait que cette pratique offre une structure prévisible aux élèves. En effet, des études antérieures ont démontré que le fait d'offrir un contexte prévisible constitue un levier pour réduire les problématiques d'anxiété chez les jeunes (Hébert, 2023 ; Pekrun et al., 2014). Ainsi, même si les punitions sont généralement désagréables et nocives pour les élèves (Lessard, 2023), il est possible qu'elles soient parfois tout de même plus efficaces que l'absence de réaction de la part de l'enseignant. Bien entendu, davantage de recherches devraient s'attarder à évaluer quels types de punitions quelles circonstances d'utilisation sont possiblement favorables au bien-être psychologique des élèves.

Le dernier résultat montre que les structures de performance-évitement sont associées à moins d'anxiété de performance chez les élèves. Ce résultat est particulièrement surprenant puisque les études sont peu équivoques quant à l'influence négative de ce type de structure sur les élèves (Cassady, 2004 ; Cassady et Johnson, 2002; Zeidner, 1998; Bouchard et al, 2004). Cependant, ce résultat est somme toute cohérent avec le résultat précédent car nous savons que la structure de buts de performance-évitement est associée à plusieurs formes de punitions (Sarrazin et al, 2006). Qui plus est, puisque la structure de performance-évitement incite les élèves à ne pas se soucier de l'échec, il est possible que paradoxalement, elle contribue à limiter l'anxiété de performance des élèves. En effet, en mettant l'accent sur l'importance de ne pas sous-performer devant les autres, les élèves développeraient un meilleur sentiment de contrôle qui pourrait réduire leur anxiété de performance (Palazzolo, 2020 ; Palazzolo et Arnaud, 2013) face à la possible comparaison sociale et aux évaluations.

En ce qui concerne les résultats non-significatifs relié à notre deuxième objectif de recherche, plusieurs hypothèses peuvent être envisagées pour expliquer cette divergence entre nos résultats et ceux de la littérature. Il est possible, par exemple, que les élèves perçoivent certaines pratiques pourtant bienveillantes, comme la valorisation des efforts ou les encouragements, comme des formes de pression implicite à réussir, ce qui pourrait paradoxalement renforcer leur anxiété. De plus, l'effet de ces pratiques pourrait dépendre fortement de la relation enseignant-élève : sans un lien de confiance établi, même les

interventions pédagogiques les plus positives pourraient être mal interprétées. Il est également envisageable que d'autres variables médiatrices, comme le perfectionnisme, l'estime de soi ou la peur de décevoir, viennent moduler l'effet de ces pratiques sur l'anxiété de performance. Enfin, il se peut que les effets bénéfiques attendus se manifestent à plus long terme, ou qu'ils soient plus perceptibles dans certains groupes d'élèves seulement.

5.3 Variation des variables enseignantes selon le genre des élèves.

Concernant le troisième objectif examinant les liens entre les stratégies de motivation, les structures de buts, le genre de l'enseignant et l'anxiété de performance des élèves selon le genre, nos résultats indiquent très peu de différence. En effet, en analysant les données séparément pour les garçons et les filles, il ressort que ni le genre de l'enseignant, ni aucune des pratiques enseignantes ciblées n'ont influencé significativement l'anxiété de performance des filles. En contrepartie, seul un effet significatif a été observé chez les garçons, soit celui qui émane de la structure de buts de performance-évitement. Ainsi, ce résultat révèle que plus une classe est axée sur les buts de performance-évitement, moins les garçons vivent d'anxiété de performance.

Considérant que l'étude a été menée dans le domaine du français uniquement, il est possible que les résultats soient influencés par la tendance générale des garçons à sous-performer dans cette matière (Plante et al., 2024 ; Voyer et Voyer, 2014). Compte tenu de cette tendance générale, on pourrait penser qu'ils valorisent moins le français, ce qui n'est toutefois pas soutenu par les recherches (Plante et al., 2013, 2019). En revanche, ce qui ressort est plutôt le fait qu'ils se sentent moins compétents que les filles dans cette matière, ce qui pourrait accentuer les comportements d'évitement dans cette matière. Tel que mentionné dans la section 5,2, la promotion de comportements d'évitement serait un facteur rassurant pour les élèves en leur offrant une porte de sortie nécessitant peu d'implication émotionnelle et comportementale.

De plus, cette interprétation est en cohérence avec les théories de la concordance entre le contexte et la personne (Elliot et al., 2023 ; Martin et Elliot, 2016 ; Zimmer-Gembeck et al., 2006). Selon cette proposition, ce ne sont pas tant les caractéristiques d'un contexte qui procurent ou non des bénéfices, mais surtout l'adéquation entre les caractéristiques d'une personne et celles de son contexte. Appliquée à la théorie des buts, les recherches sur la concordance entre le contexte et la personne ont révélé que la structure de buts de performance était positive pour la motivation et l'apprentissage des élèves qui

entretiennent eux-mêmes ce type de buts mais pas pour ceux qui entretiennent des buts de maîtrise (Elliot et al., 2023). Il serait donc possible que chez les garçons, en français, la structure de but de performance-évite-ment soit davantage arrimée avec leurs propres buts que chez les filles.

CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, nous présentons les limites et les points forts de cette étude ainsi que les pistes de recherches futures. Puis, les retombées sociales et éducatives seront exposées afin de positionner le projet dans un contexte plus large visant à promouvoir le bien-être des élèves à l'école.

Limites et points forts

Le présent projet de recherche comporte certaines limites qui méritent d'être reconnues pour mieux comprendre les résultats et leur importance. La principale limite de ce projet est qu'il a été réalisé à l'aide d'un petit échantillon d'enseignants. Effectivement, seuls 19 enseignants ont pu être conservés pour les analyses, un nombre peu élevé. Ceci a grandement limité la puissance statistique, ce qui a pu avoir des répercussions sur plusieurs résultats de la recherche. Par exemple, par manque de puissance, tous les effets d'interactions entre le genre des enseignants et les pratiques utilisées ont dû être retirées pour prédire l'anxiété de performance des élèves. Un échantillon plus important aurait sans doute permis d'apporter des nuances intéressantes dans les résultats pour examiner les liens spécifiques entre les stratégies motivationnelles et l'anxiété de performance des élèves selon le genre de l'enseignant. Par ailleurs, n'ayant pas suffisamment d'enseignants de mathématiques, seules les données issues d'enseignants de français ont pu être analysées, ce qui a pu procurer un portrait non-représentatif de la réalité de l'ensemble des matières scolaires. Ainsi, il serait intéressant, lors de recherches futures, d'aller vérifier si les résultats sont similaires chez les enseignants d'autres matières, telles que les mathématiques ou les sciences.

Plus globalement, la faible taille de l'échantillon, recruté sur une base volontaire et exclusivement dans certaines régions ciblées du Québec, rend la généralisation des résultats peu convaincante. Cette généralisation est également limitée par le contexte culturel dans lequel l'étude a été menée. Puisque les recherches antérieures ont montré que les pratiques et savoirs professionnels des enseignants sont fortement influencés par les contextes sociopolitiques et culturels (Conus et Nunez Moscoso, 2015), il serait hasardeux d'assumer que les résultats puissent s'appliquer tels quels dans d'autres milieux. Ainsi, des études menées dans des contextes variés seront nécessaire pour confirmer la stabilité des résultats.

En second lieu, un biais de réponse provenant du fait que les données aient été obtenues de façon auto-rapportée par les participants doit également être pris en considération. En effet, les enseignants et les élèves ont complété des questionnaires qui ont mesuré les perceptions relatives aux variables ciblées. Par exemple, les pratiques enseignantes ont été mesurées selon les perceptions des élèves et des enseignants et ne reflètent donc pas objectivement les pratiques réellement mobilisées en classe par les enseignants. Cette subjectivité a pu influencer les résultats et pourraient par exemple expliquer les résultats surprenants obtenus quant au rôle possiblement positif de la structure de but performance-évitement sur la réduction de l'anxiété de performance des garçons. Par exemple, il est possible, d'un côté, que les enseignant.es aient sous-estimé les buts de performance-évitement mobilisés. Spécifiquement, certains biais de réponse propres à toutes les mesures auto-rapportées ont aussi pu influencer les résultats, comme des biais de désirabilité sociale qui ont pu faire en sorte que les enseignants rapportent des pratiques plus positives que la réalité (Vallerand, 1989).

En dépit de ces limites, la présente recherche comporte aussi certains points forts qui sont à souligner. Il importe d'abord de rappeler que même si l'échantillonnage a été réalisé sur une base volontaire, le taux de participation des élèves a été particulièrement élevé, avoisinant les 95%. En outre, avoir des taux de participation élevé auprès des milieux sélectionnés s'avère essentiel pour avoir des résultats représentatifs des profils d'élèves variés, incluant ceux qui présentent des problématiques scolaires (Dion et al., 2022). Un autre aspect innovant de cette étude concerne la prise en compte simultanée des enseignants et des élèves. Alors que la vaste majorité des recherches se sont centrées sur la perspective des élèves, très peu ont abordé l'influence des pratiques des enseignants sur l'anxiété de performance des élèves.

Retombées sociales et éducatives

Cette recherche, en étudiant les liens entre le genre de l'enseignant et certaines pratiques enseignantes ainsi que l'anxiété de performance des jeunes, procure des retombées sociales et éducatives pouvant être un atout intéressant pour favoriser le bien-être des élèves. Nos résultats suggèrent que les enseignants, acteurs importants dans la vie des jeunes, peuvent jouer un rôle central dans la gestion de la problématique de l'anxiété de performance des élèves. Plus spécifiquement, les résultats de notre étude ont souligné l'importance de la valorisation des efforts comme pratique à préconiser afin de limiter l'anxiété de performance des élèves, sans égard au genre de ces derniers. À la lumière de ces constats, il

serait intéressant de mettre sur pied des formations au sein des écoles secondaires du Québec portant sur l'importance de la valorisation des efforts et l'identification des moyens pour y arriver. De plus, puisqu'il n'y a pas de différence marquée selon le genre des élèves, des interventions universelles seraient à préconiser auprès des élèves du secondaire. Ces recommandations sont en cohérence avec la tendance actuelle qui préconise l'inclusion scolaire et l'usage de flexibilité pédagogique auprès de l'ensemble des élèves (Dionne et Rousseau, 2006). Parallèlement, la recherche a montré que peu de pratiques enseignantes influençaient l'anxiété de performance des jeunes. Bien que surprenants à première vue, ces résultats pointent vers la présence d'autres facteurs qui influencent l'anxiété de performance des élèves. En plus des facteurs personnels des élèves, d'autres caractéristiques contextuelles comme le nombre, la fréquence et le type des évaluations gagneraient à être étudiés dans des recherches futures afin de mieux comprendre comment favoriser le bien-être des élèves.

Par la suite, tel qu'abordé dans la discussion, il serait intéressant de mieux comprendre en quoi les femmes enseignantes semblent avoir un rôle de protection plus marqué que leurs collègues masculins face à l'anxiété de performance des élèves. Alors que les pratiques enseignantes étudiées ne différaient pas selon le genre de l'enseignant, il serait pertinent que d'autres recherches se penchent sur d'autres caractéristiques enseignantes susceptibles d'expliquer cette différence de genre.

En terminant, afin de construire un meilleur cadre de référence sur le sujet, il serait utile de démystifier le rôle positif de la punition et des buts d'évitement sur l'anxiété de performance des élèves. Même si la punition est souvent perçue négativement par les enseignants, une meilleure compréhension de ses potentiels avantages pourraient bénéficier autant à la communauté scientifique qu'aux praticiens.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'EXPLICATION ET DE CONSENTEMENT PARENTAL POUR PARTICIPANT MINEUR

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« L'incidence des pratiques de sélection des élèves sur leur motivation et réussite scolaires lors du passage du primaire au secondaire »

PRÉAMBULE :

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche qui vise à examiner la motivation et la réussite scolaires des élèves lors du passage du primaire au secondaire. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions à la responsable du projet, en la contactant par téléphone ou par courriel.

IDENTIFICATION DES CHERCHEURS :

Chercheure responsable du projet : Isabelle Plante

Cellulaire : (438) 937-3922

Département : Éducation et formation spécialisées, UQAM

Adresse courriel :

Membre(s) de l'équipe : Annie Dubeau (UQAM) et Frédéric Guay (Université Laval)

OBJECTIFS DU PROJET et FINANCEMENT :

Cette étude s'intéresse aux différents facteurs favorisant la motivation et la réussite scolaires des élèves durant le passage du primaire au secondaire. En particulier, nous souhaitons mieux comprendre comment les pratiques sélectives de certaines écoles privées et publiques au secondaire, c'est-à-dire le fait d'admettre un élève dans une école en fonction de ses résultats scolaires antérieurs, affecte le cheminement scolaire des élèves. Ce projet de recherche a obtenu l'appui financier du Fonds de Recherche du Québec sur la Société et la Culture. La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e) ont également donné leur accord à ce projet.

PROCÉDURE(S) ou TÂCHES DEMANDÉES AUX PARTICIPANTS :

La contribution de votre enfant consiste à compléter des questionnaires en classe, d'une durée d'environ 45 minutes, évaluant différentes variables liées à la motivation et la réussite scolaires.

Ces questionnaires seront complétés à trois reprises, soit une fois en 6^e année du primaire et deux fois durant la 1^e année du secondaire (en début et en fin d'année scolaire). En acceptant que votre enfant participe à cette recherche, vous autorisez la chercheuse responsable à obtenir les données suivantes relatives à votre enfant : 1 – les notes de français et de mathématiques inscrites au bulletin de 6^e année du primaire et de 1^e secondaire, 2 – les résultats obtenus aux épreuves ministérielles réalisées en 6^e année du primaire et en 2^e secondaire, et 3 – la cote de comportement, le cas échéant. Ces renseignements personnels seront fournis par l'école ou du Centre de service scolaire de votre enfant.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

La participation de votre enfant à cette recherche est importante, car elle favorisera grandement l'avancement des connaissances dans le domaine de la motivation et de la réussite scolaire durant le passage du primaire au secondaire. À notre connaissance, il n'existe aucun risque d'inconfort significatif associé à la passation des différents questionnaires. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Sachez aussi qu'il est de la responsabilité du chercheur responsable de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre enfant s'il estime que son bien-être peut être compromis.

ANONYMAT et CONFIDENTIALITÉ :

Tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant demeureront confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux questionnaires que votre enfant aura remplis et aux renseignements personnels recueillis. L'ensemble du matériel de recherche ainsi que le formulaire d'information et de consentement de votre enfant seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il, elle sera toujours identifié(e) par un code numérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à ce projet de recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents concernant votre enfant seront détruits. Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par son enseignant(e).

En acceptant que votre enfant participe à l'étude, vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis à des fins de recherche ou de diffusion (mémoires, thèses, articles, présentations, etc.) à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Suite à chacune des collectes de données, une compensation financière de 5 \$ est prévue, en guise de dédommagement pour avoir pris part à l'étude. Pour les élèves de 6^e année, cette compensation sera remise sous forme de budget de classe à son enseignant. Au secondaire, la compensation sera remise sous forme de budget de classe ou directement à votre enfant, selon le choix de l'école.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant que votre enfant participe à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant de recherche, ou bien en cas de retrait, vous pouvez communiquer avec

Isabelle Plante, professeure à l'UQAM et responsable du projet de recherche, au numéro (438) 937-3922 ou par courriel à plante.isabelle@uqam.ca.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à cierh@uqam.ca.

REMERCIEMENTS :

La participation de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

CONSENTEMENT et SIGNATURES :

En tant que parent ou tuteur légal de : _____

Prénom et nom de l'enfant

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement ;
- b) je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche ;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique ;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature des implications de sa participation ;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante ; et
- f) je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Je comprends que la participation à ce projet de recherche implique :

- que mon enfant remplisse un questionnaire à trois reprises
- que la responsable du projet ait accès aux notes de mon enfant au bulletin de 6^e année du primaire et de 1^e secondaires en français et en mathématiques
- que la responsable du projet ait accès aux notes de mon enfant aux épreuves ministérielles de 6^e année du primaire et de 2^e secondaire

J'autorise mon enfant à prendre part à ce projet de recherche OUI NON

Signature du parent/tuteur légal

Date

Prénom et nom du parent/tuteur légal

RECHERCHES ULTÉRIEURES :

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de cinq ans après les dernières publications les données recueillies auprès de votre enfant dans l'éventualité où elles pourraient servir afin mener d'autres recherches. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme des données. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que ses données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Je refuse que ses données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Je, soussigné, déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et, au besoin, les dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées :

Isabelle Plante

Signature de la responsable de la recherche

Le lundi 21 mars 2016

Date

Nom et coordonnées : Isabelle Plante, (438) 937-3922, plante.isabelle@uqam.ca

APPENDICE B
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

Tu as la chance de m'aider à découvrir ce que tu ressens à propos des facteurs impliqués dans la réussite scolaire en mathématiques et en français. Ce n'est pas un examen. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses** et tous les élèves auront des réponses différentes. Je te poserai une question et ensuite je te demanderai de me dire si oui ou non la phrase correspond à ce que tu ressens. Ce questionnaire est confidentiel, ce qui signifie que nous ne dirons pas tes réponses à personne.

Avant de commencer, essayons avec deux exemples. Je lirai une phrase et tu devras me dire jusqu'à quel point la phrase correspond à ce que tu ressens. Si tu ne comprends pas une phrase ou un mot de la phrase, dis-moi ce que tu ne comprends pas.

EXEMPLES :

Tout à fait en désaccord	Un peu en désaccord	Neutre	Un peu d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

1. J'aime regarder la télévision.

1 2 3 4 5

Comprends-tu bien la phrase ? Jusqu'à quel point cette phrase correspond-elle à ce que tu ressens ? Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens.

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Neutre	Un peu d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

2. Je ne suis pas bon(ne) en dessin.

1 2 3 4 5 6 7

Comprends-tu bien la phrase ? Jusqu'à quel point cette phrase correspond-elle à ce que tu ressens ? Encerle, sur l'échelle de **1 à 7**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens.

Partie 1 : Ma motivation scolaire en mathématiques et en français

Encerle, sur l'échelle de **1 à 4**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Tout à fait en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. J'apprends rapidement les nouvelles notions dans la plupart des matières scolaires | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Je suis bon dans la plupart des matières scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. J'obtiens de bonnes notes dans la plupart des matières scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Encerle, sur l'échelle de **1 à 7**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

4. En général, je trouve le fait de travailler sur des travaux en mathématiques...

1	2	3	4	5	6	7
Très ennuyeux						Très intéressant

5. Jusqu'à aujourd'hui, comment as-tu réussi cette année en lecture et en écriture ?

1	2	3	4	5	6	7
Très mal						Très bien

6. Jusqu'à quel point aimes-tu faire des mathématiques ?

1	2	3	4	5	6	7
Pas vraiment						Vraiment beaucoup

7. Si tu devais classer les élèves de la classe en fonction de leur note en lecture et en écriture (du moins bon au meilleur), où te situerais-tu?

1	2	3	4	5	6	7
Le moins bon						Le meilleur

8. Est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les cours de mathématiques les plus difficiles en vaut la peine?

1	2	3	4	5	6	7
Pas vraiment						Vraiment

9. Jusqu'à quel point es-tu bon en en lecture et en écriture ?

1	2	3	4	5	6	7
Pas bon du tout						Très bon

10. Je crois qu'être bon à résoudre des problèmes qui font appel aux mathématiques est...

19. Jusqu'à quel point est-il important pour toi d'obtenir de bonnes notes en lecture et écriture ?

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout important						Très important

20. Comment crois-tu performer cette année en mathématiques ?

1	2	3	4	5	6	7
Très mal						Très bien

21. Je crois qu'être bon en lecture et en écriture est...

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout important						Très important

22. Jusqu'à quel point es-tu bon en mathématiques ?

1	2	3	4	5	6	7
Pas bon du tout						Très bon

23. Est-ce que la quantité d'efforts nécessaire pour bien réussir les activités de lecture et d'écriture les plus difficiles en vaut la peine?

1	2	3	4	5	6	7
Pas vraiment						Vraiment

24. Si tu devais classer les élèves de la classe en fonction de leur note en mathématiques (du moins bon au meilleur), où te situerais-tu ?

1	2	3	4	5	6	7
Le moins bon						Le meilleur

25. Jusqu'à quel point aimes-tu faire des activités de lecture et d'écriture ?

1	2	3	4	5	6	7
Pas vraiment						Vraiment

26. Jusqu'à aujourd'hui, comment as-tu réussi cette année en mathématiques ?

1	2	3	4	5	6	7
Très mal						Très bien

27. En général, je trouve le fait de travailler sur des travaux de lecture et d'écriture...

1	2	3	4	5	6	7
Très ennuyeux						Très intéressant

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout				Beaucoup
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 28. Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Il est important pour moi de faire des efforts pour bien lire et écrire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. J'aime les mathématiques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Je trouve les activités de mathématiques très ennuyantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Les activités de lecture et d'écriture sont intéressantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. J'aime lire et écrire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Je trouve les activités de lecture et d'écriture très ennuyantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Presque jamais				Presque toujours
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 36. Durant les activités de mathématiques, je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Je suis toujours les consignes de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. J'écoute attentivement les explications de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. En mathématiques, je fais toujours de mon mieux même lorsque le travail ne compte pas dans mon bulletin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Durant les activités de français, je lève la main pour répondre aux questions de mon enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Je suis toujours les consignes de mon enseignant(e) durant les activités de français. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. J'écoute attentivement les explications de mon enseignant(e) durant les activités de français. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Je fais toujours de mon mieux dans les dictées même lorsque le travail ne compte pas dans mon bulletin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Je vérifie mon travail de mathématiques pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Lorsque je fais une erreur en mathématiques, j'essaie de trouver ma difficulté afin de solutionner la question. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

46. Lorsque je ne comprends pas un problème en mathématiques, je relis plusieurs fois le problème pour le comprendre et j'essaie de le résoudre. 1 2 3 4 5
47. Quand je finis une dictée, je vérifie pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs. 1 2 3 4 5
48. Lorsque j'ai une erreur dans ma dictée, j'utilise mes outils et mes stratégies de correction pour me corriger. 1 2 3 4 5
49. Lorsque je ne comprends pas un mot, je regarde dans le dictionnaire. 1 2 3 4 5

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1	2	3	4

50. Pendant les examens, je me sens très tendu(e). 1 2 3 4
51. J'aimerais que les examens ne me dérangent pas autant. 1 2 3 4
52. Je me sens contreproductif(ve) quand j'étudie en vue d'un examen important. 1 2 3 4
53. Quand je fais un examen important, je me sens très paniqué(e). 1 2 3 4
54. Durant les examens, je deviens si nerveux(se) que j'oublie ce que je sais. 1 2 3 4

Encerle, sur l'échelle de **1 à 7**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Fortement en désaccord					Fortement d'accord	
1	2	3	4	5	6	7

55. Cette année, je veux en apprendre le plus possible...
 dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
56. Cette année, il est important pour moi d'éviter de mal réussir comparativement aux autres élèves...
 dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
57. Mon objectif cette année est d'éviter d'apprendre moins que je ne le pourrais...
 dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
58. Cette année, je veux bien faire comparativement aux autres élèves...
 dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
59. Cette année, il est important pour moi de comprendre en profondeur le contenu de mes cours...
 de français 1 2 3 4 5 6 7 de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7

60. Mon objectif cette année est d'éviter de faire pire que les autres élèves...
dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
61. Cette année, il est important pour moi d'éviter une compréhension incomplète du contenu des cours...
de français 1 2 3 4 5 6 7 de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
62. Cette année, il est important pour moi de réaliser de meilleurs travaux que les autres élèves...
dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
63. Mon objectif cette année est de maîtriser complètement le contenu de mes cours...
de français 1 2 3 4 5 6 7 de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
64. Cette année, je veux éviter d'avoir de faibles notes comparativement aux autres élèves...
dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
65. Cette année, je veux éviter d'en apprendre moins qu'il ne soit possible de le faire...
dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7
66. Mon objectif cette année est d'obtenir de meilleures notes que les autres élèves...
dans mon cours de français 1 2 3 4 5 6 7 dans mon cours de mathématiques 1 2 3 4 5 6 7

Encerle, sur l'échelle de **1 à 7**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Fortement en désaccord					Fortement d'accord	
1	2	3	4	5	6	7

67. Je fais faire aux autres ce que je veux qu'ils fassent. 1 2 3 4 5 6 7
68. Je ne laisse pas d'autres personnes se joindre à mon groupe d'amis. 1 2 3 4 5 6 7
69. Je trouve qu'il est difficile de me concentrer sur ce que je fais. 1 2 3 4 5 6 7
70. J'ai peur de beaucoup de choses. 1 2 3 4 5 6 7
71. Je fais souvent des choses sans réfléchir. 1 2 3 4 5 6 7
72. J'essaie que les autres aient peur de moi. 1 2 3 4 5 6 7
73. Je suis souvent distrait. 1 2 3 4 5 6 7
74. Je me sens souvent malade. 1 2 3 4 5 6 7
75. Je jure ou j'utilise un langage vulgaire. 1 2 3 4 5 6 7

76. Je dis des choses pour faire de la peine aux autres. 1 2 3 4 5 6 7
77. Je fais des erreurs d'inattention dans mes travaux scolaires. 1 2 3 4 5 6 7
78. Je suis facilement embarrassé. 1 2 3 4 5 6 7
79. Je blesse les autres lorsque je suis fâché. 1 2 3 4 5 6 7
80. Je perds beaucoup de temps. 1 2 3 4 5 6 7
81. Je ne dors pas bien la nuit. 1 2 3 4 5 6 7
82. J'ai des excès de colère. 1 2 3 4 5 6 7
83. Je me sens seul. 1 2 3 4 5 6 7
84. Je mens aux autres. 1 2 3 4 5 6 7
85. Je pense que personne ne se soucie de moi. 1 2 3 4 5 6 7
86. J'ai de la difficulté à rester assis longtemps. 1 2 3 4 5 6 7
87. Je suis souvent fatigué. 1 2 3 4 5 6 7
88. Je triche lorsque je joue à des jeux. 1 2 3 4 5 6 7
89. Je suis nerveux en présence de mes camarades de classe. 1 2 3 4 5 6 7
90. Je brise des choses lorsque je suis fâché. 1 2 3 4 5 6 7
91. Je me sens triste. 1 2 3 4 5 6 7
92. Je tiens tête aux adultes. 1 2 3 4 5 6 7
93. Je me bats avec les autres. 1 2 3 4 5 6 7
94. J'enfreins les règles. 1 2 3 4 5 6 7

Partie 2 : Le contexte de ma classe

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous

Pas du tout vrai		Un peu vrai		Tout à fait vrai
1	2	3	4	5

95. Il est très important d'essayer fort...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

96. Avoir de bonnes notes est l'objectif principal...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

97. Il est important de montrer aux autres que nous ne sommes pas mauvais pour réaliser les travaux scolaires...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

98. Le fait de s'améliorer est très important...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

99. Avoir les bonnes réponses est très important...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

100. Il est important de ne pas faire d'erreurs devant tout le monde...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

101. Comprendre la matière est l'objectif principal...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

102. Il est important d'avoir des résultats élevés aux examens...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

103. Il est important de ne pas avoir l'air stupide...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

104. Il est important de comprendre le travail et ne pas simplement le mémoriser...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

105. Il est important de ne pas faire moins bien que les autres...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

106. Apprendre de nouvelles idées et de nouveaux concepts est très important...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

107. L'un des buts principaux est d'éviter d'avoir l'air incompetent...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

108. Il est acceptable de faire des erreurs, aussi longtemps que nous apprenons...

dans mon cours de français
1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques
1 2 3 4 5

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Presque jamais			Presque toujours	
1	2	3	4	5

109. Mon enseignant(e) aime voir mon travail...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

110. Mon enseignant(e) respecte mon opinion...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

111. Mon enseignant(e) se soucie de la quantité d'apprentissage que je fais...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

112. Mon enseignant(e) comprend vraiment ce que je ressens en général...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

113. Mon enseignant(e) veut que je fasse de ton mieux à l'école...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

114. Mon enseignant(e) tente de m'aider lorsque je suis triste ou fâché(e)...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

115. Mon enseignant(e) aime m'aider à apprendre...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

116. Je peux compter sur mon enseignant(e) lorsque j'ai besoin d'aide...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout vrai			Très vrai	
1	2	3	4	5

117. Mon enseignant(e) veut que nous respections l'opinion des autres...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

118. Mon enseignant(e) nous permet de discuter de notre travail avec les autres élèves de la classe...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

119. Mon enseignant(e) ne permet pas qu'on se moque des idées des autres élèves dans la classe...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

120. Mon enseignant(e) nous encourage à partager nos idées avec les autres élèves de la classe...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

121. Mon enseignant(e) s'assure que nous ne faisons pas de commentaires négatifs sur les autres élèves de la classe...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

122. Mon enseignant(e) nous laisse parler avec les autres élèves de la classe lorsque nous avons besoin d'aide avec nos travaux...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

123. Mon enseignant(e) ne nous permet pas de rire de quelqu'un qui donne une mauvaise réponse...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

124. Mon enseignant(e) veut que tous les élèves se sentent respectés en classe...

dans mon cours de français

1 2 3 4 5

dans mon cours de mathématiques

1 2 3 4 5

Indique, à l'aide de l'échelle de **1 à 3**, jusqu'à quel point ton enseignant(e) mobilise les comportements décrits dans les énoncés ci-dessous.

Jamais	Parfois	Souvent
1	2	3

125. Avec mon enseignant(e), nous faisons des activités plaisantes...

dans mon cours de français

1 2 3

dans mon cours de mathématiques

1 2 3

Jamais	Parfois	Souvent
1	2	3

126. Mon enseignant(e) agit de façon injuste...

dans mon cours de français

1 2 3

dans mon cours de mathématiques

1 2 3

127. Mon enseignant(e) fait des blagues...

dans mon cours de français

1 2 3

dans mon cours de mathématiques

1 2 3

128. Mon enseignant(e) fait des commentaires déplaisants...

- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3
129. Mon enseignant(e) nous dit que nous faisons les choses correctement...
- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3
130. Mon enseignant(e) nous crie après...
- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3
131. Mon enseignant(e) nous fait rire...
- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3
132. Mon enseignant(e) donne des punitions...
- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3
133. Mon enseignant(e) nous laisse des périodes libres pour faire des activités de notre choix...
- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3
134. Mon enseignant(e) se fâche...
- dans mon cours de français
1 2 3
- dans mon cours de mathématiques
1 2 3

Partie 3 : Mes aspirations professionnelles

Encerle, sur l'échelle de **1 à 4**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout vrai pour moi	Pas vraiment vrai pour moi	Un peu vrai pour moi	Totalement vrai pour moi
1	2	3	4

135. Plus tard, j'aimerais faire un métier dans lequel je dois utiliser souvent le français (exemple : journaliste, enseignant, écrivain). 1 2 3 4
136. Plus tard, j'aimerais faire un métier dans lequel je dois utiliser souvent les mathématiques (exemple : comptable, architecte, ingénieur) 1 2 3 4
137. J'irai à l'école longtemps. 1 2 3 4
138. Je veux arrêter d'aller à l'école le plus tôt possible. 1 2 3 4
139. Sais-tu quel métier tu aimerais faire plus tard? Oui 1 Non 2 Je ne suis pas certain 3

Si oui, lequel ? _____

Quel âge as-tu? _____ ans

Quelle école primaire fréquentais-tu ? _____

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire!

APPENDICE C
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

L'objectif de ce questionnaire est de connaître les perceptions des enseignants à l'égard de leur profession. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse ; l'important est de savoir ce que les enseignants pensent vraiment.

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 4 proposée.

Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai
1	2	3	4

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Je suis convaincu(e) que je peux réussir à enseigner tous les contenus de cours prévus au programme même aux élèves les plus difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Je sais que je peux maintenir une relation positive avec les parents même lorsque des tensions émergent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Lorsque je mobilise beaucoup d'efforts, je peux rejoindre même les élèves les plus difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Je suis convaincu(e) qu'avec le temps, je continuerai à devenir de plus en plus apte à répondre aux besoins de mes élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Même si je suis interrompu(e) ou perturbé(e) durant mon enseignement, j'ai confiance que je peux rester calme et continuer à bien enseigner. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. J'ai confiance en ma capacité à bien répondre aux besoins de mes élèves même si j'ai une journée difficile. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Si je fournis les efforts nécessaires, je sais que je peux avoir une influence positive sur le développement personnel et académique de mes élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Je suis convaincu(e) que je peux faire preuve de créativité pour surmonter les contraintes du système (par ex. des réductions budgétaires) et continuer à bien enseigner. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je sais que je peux motiver mes élèves à participer à des projets innovateurs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Je sais que je peux mener à bien des projets innovateurs même lorsque des collègues sceptiques s'y opposent. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 5 proposée.

Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en désaccord, ni d'accord	Un peu d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. Être enseignant(e) est près de mon idéal à plusieurs égards. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Mes conditions comme enseignant(e) sont excellentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Je suis satisfait(e) d'être enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu ce que je souhaitais en devenant enseignant(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Si je pouvais refaire mon choix de carrière, je ne changerais à peu près rien. 1 2 3 4 5

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Pas du tout								Complètement
1	2	3	4	5	6	7		
16. Croyez-vous que l'enseignement est bien rémunéré ?	1	2	3	4	5	6	7	
17. Croyez-vous que les enseignants ont une grosse charge de travail ?	1	2	3	4	5	6	7	
18. Croyez-vous que les enseignants sont bien payés ?	1	2	3	4	5	6	7	
19. Croyez-vous que les enseignants sont perçus comme des professionnels ?	1	2	3	4	5	6	7	
20. Croyez-vous que les enseignants ont un sens moral élevé ?	1	2	3	4	5	6	7	
21. Croyez-vous que l'enseignement est demandant sur le plan émotionnel ?	1	2	3	4	5	6	7	
22. Croyez-vous que l'enseignement est perçu comme une profession ayant un statut social élevé?	1	2	3	4	5	6	7	
23. Croyez-vous que les enseignants se sentent socialement valorisés ?	1	2	3	4	5	6	7	
24. Croyez-vous que l'enseignement requiert une expertise de haut niveau ?	1	2	3	4	5	6	7	
25. Croyez-vous que l'enseignement est un travail difficile ?	1	2	3	4	5	6	7	
26. Croyez-vous que l'enseignement est une profession respectée?	1	2	3	4	5	6	7	
27. Croyez-vous que les enseignants sentent que leur profession a un statut social élevé ?	1	2	3	4	5	6	7	
28. Croyez-vous que les enseignants doivent maîtriser beaucoup de connaissances techniques de haut niveau ?	1	2	3	4	5	6	7	
29. Jusqu'à quel point avez-vous réfléchi au fait de devenir enseignant(e) ?	1	2	3	4	5	6	7	
30. Avez-vous été encouragé(e) à mener une autre carrière que l'enseignement ?	1	2	3	4	5	6	7	
31. Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait(e) de votre choix de carrière en enseignement ?	1	2	3	4	5	6	7	
32. Est-ce que les gens de votre entourage vous ont dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière ?	1	2	3	4	5	6	7	
33. Jusqu'à quel point êtes-vous heureux(se) de votre décision de devenir enseignant(e) ?	1	2	3	4	5	6	7	
34. Est-ce que les gens de votre entourage vous ont incité(e) à considérer d'autres carrières que l'enseignement ?	1	2	3	4	5	6	7	

Jusqu'à quel utilisez-vous les stratégies pédagogiques suivantes pour motiver les élèves de votre classe ? Veuillez encrer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Pratiquement jamais							Pratiquement toujours	
1	2	3	4	5	6	7		
35. Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité.	1	2	3	4	5	6	7	
36. Les laisser s'asseoir avec un autre élève qui pourra les aider.	1	2	3	4	5	6	7	
37. Les laisser libres dans la façon d'accomplir leurs travaux.	1	2	3	4	5	6	7	
38. Leur dire qu'ils pourraient être meilleurs s'ils se forçaient un peu plus.	1	2	3	4	5	6	7	
39. Les laisser partir pour la récréation seulement quand ils ont fini leur travail.	1	2	3	4	5	6	7	
40. Quand ils réussissent mieux que d'habitude, leur donner quelque chose qu'ils aiment vraiment pour les récompenser.	1	2	3	4	5	6	7	
41. Leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort.	1	2	3	4	5	6	7	
42. Nommer un élève de la classe qui est bon et dire aux autres élèves de l'imiter.	1	2	3	4	5	6	7	
43. Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce qu'ils font.	1	2	3	4	5	6	7	
44. Les laisser travailler avec d'autres élèves pour qu'ils s'entraident.	1	2	3	4	5	6	7	
45. Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux.	1	2	3	4	5	6	7	
46. Leur faire terminer leur travail pendant que les autres élèves font des activités libres.	1	2	3	4	5	6	7	
47. Leur dire que s'ils font de leur mieux, vous êtes content(e) et qu'ils devraient l'être aussi.	1	2	3	4	5	6	7	
48. Nommer un élève de la classe qui a mal travaillé et dire aux autres élèves de ne pas l'imiter.	1	2	3	4	5	6	7	
49. Leur dire que, pourvu qu'ils travaillent fort, ce n'est pas grave s'ils ne terminent pas tout leur travail.	1	2	3	4	5	6	7	
50. Organiser des activités à faire en équipe.	1	2	3	4	5	6	7	
51. Rechercher des façons de donner des responsabilités aux élèves.	1	2	3	4	5	6	7	
52. Dire à un élève qu'il pourrait être parmi les meilleurs de la classe s'il se forçait un peu plus.	1	2	3	4	5	6	7	
53. Leur donner des devoirs supplémentaires lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.	1	2	3	4	5	6	7	
54. Leur accorder des privilèges lorsqu'ils se sont améliorés.	1	2	3	4	5	6	7	
55. Leur proposer des tâches qui posent des défis.	1	2	3	4	5	6	7	
56. Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à suivre.	1	2	3	4	5	6	7	
57. Leur dire que le plus important ce n'est pas la note mais de s'améliorer.	1	2	3	4	5	6	7	

Jusqu'à quel point trouvez-vous utiles les stratégies pédagogiques suivantes pour motiver vos élèves ?
 Veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Très nuisible						Très utile							
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
58. Les nommer responsables d'une activité.						1	2	3	4	5	6	7	
59. Leur enlever des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.						1	2	3	4	5	6	7	
60. Leur donner de l'argent scolaire, des collants ou quelque chose du genre lorsqu'ils ont vraiment bien travaillé.						1	2	3	4	5	6	7	
61. Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à ne pas suivre.						1	2	3	4	5	6	7	
62. Les laisser décider du contenu de certaines activités, comme par exemple, le choix du livre de lecture ou le thème de la recherche.						1	2	3	4	5	6	7	
63. Leur dire qu'ils prendront du retard sur les autres s'ils ne se forcent pas plus.						1	2	3	4	5	6	7	
64. Quand ils travaillent bien, leur donner, à l'occasion, une petite tape sur l'épaule ou leur faire un sourire.						1	2	3	4	5	6	7	
65. Quand ils obtiennent une mauvaise note, leur dire que c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort.						1	2	3	4	5	6	7	
66. Les laisser choisir parmi différents projets celui qu'ils veulent faire.						1	2	3	4	5	6	7	
67. Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux.						1	2	3	4	5	6	7	
68. Leur dire qu'ils réussiront mieux s'ils travaillent plus fort.						1	2	3	4	5	6	7	
69. Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort.						1	2	3	4	5	6	7	
70. Nommer les élèves qui ont le mieux réussi.						1	2	3	4	5	6	7	
71. Organiser des expositions ou des périodes spéciales où ils présentent aux autres des projets qu'ils ont réalisés.						1	2	3	4	5	6	7	
72. Leur dire qu'ils auront des problèmes l'année suivante s'ils ne travaillent pas plus fort maintenant.						1	2	3	4	5	6	7	
73. Les informer qu'ils ont mal travaillé et écrire un petit mot pour qu'ils le montrent à leurs parents.						1	2	3	4	5	6	7	
74. Leur dire qu'ils sont aussi bons que les autres quand ils se décident vraiment.						1	2	3	4	5	6	7	
75. Les laisser choisir avec qui travailler.						1	2	3	4	5	6	7	
76. Utiliser un tableau d'honneur pour souligner leurs bons résultats.						1	2	3	4	5	6	7	
77. Quand ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est beau et de continuer.						1	2	3	4	5	6	7	
78. Les féliciter pour l'attention qu'ils ont portée à leur travail.						1	2	3	4	5	6	7	
79. Lorsqu'ils réussissent mieux que d'habitude, leur dire que ça prouve qu'ils sont capables quand ils s'y mettent vraiment.						1	2	3	4	5	6	7	

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Tout à fait faux							Tout à fait vrai	
1	2	3	4	5	6	7		
80. Je cible les élèves qui réussissent le mieux comme un modèle à suivre pour les autres.	1	2	3	4	5	6	7	
81. Je fais des efforts pour reconnaître les progrès individuels des élèves, même s'ils n'atteignent pas le seuil de passage.	1	2	3	4	5	6	7	
82. Je donne des privilèges aux élèves qui font les meilleurs travaux.	1	2	3	4	5	6	7	
83. Je propose souvent plusieurs activités différentes aux élèves afin qu'ils puissent choisir de réaliser celle qui les intéresse.	1	2	3	4	5	6	7	
84. J'affiche les travaux des meilleurs élèves pour donner des exemples aux autres.	1	2	3	4	5	6	7	
85. Dans ma classe, les élèves peuvent faire des erreurs du moment qu'ils apprennent.	1	2	3	4	5	6	7	
86. J'aide les élèves à comprendre comment leur rendement se compare à celui des autres.	1	2	3	4	5	6	7	
87. J'utilise différentes modalités d'évaluation qui reflètent les besoins et les forces des élèves.	1	2	3	4	5	6	7	
88. J'encourage les élèves à compétitionner entre eux pour obtenir le meilleur rendement possible.	1	2	3	4	5	6	7	

Prénom : _____ Nom de Famille : _____

Dans le but d'associer les réponses de vos élèves aux vôtres, veuillez indiquer à quels groupes (numéro de groupe) de secondaire 1 vous enseignez :

Quelle est votre matière principale d'enseignement **cette année** ? _____

Sexe : Féminin 1 Masculin 2 **Quel âge avez-vous ?** _____ ans

Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement? _____ année(s)

Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété ?

1^{er} cycle universitaire 2^e cycle universitaire 3^e cycle universitaire

Lequel parmi les énoncés suivants décrit le mieux vos intentions actuelles par rapport à la poursuite de votre carrière en enseignement? J'ai l'intention de ...

ne pas poursuivre poursuivre moins de 5 ans poursuivre entre 5 et 10 ans poursuivre plus de 10 ans

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire!

APPENDICE D
ÉCHÉANCIER DU PROJET DE RECHERCHE

Tableau appendice D : Différentes tâches à réaliser pour terminer le projet de recherche

<i>TÂCHES</i>	<i>DATE PRÉVUE</i>	<i>DATE DE REMISE PRÉVUE</i>
<i>Collecte de données</i>	Déjà réalisée	Déjà réalisée
<i>Analyses des données</i>	Mai 2021	Septembre 2021
<i>Rédaction des résultats</i>	Octobre 2021	Décembre 2021
<i>Rédaction de la discussion</i>	Janvier 2022	Mai 2024
<i>Dépôt final</i>	<i>Juin 2022</i>	<i>Février 2025</i>

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 — Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (s. l.) : Elsevier Masson.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Aydin, U. (2019). Test anxiety: Gender differences in elementary school students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 21-30.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb374021254>
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197-1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2020). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school? *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(4), 275-292. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813227>
- Berger, V. (2016). *L'anxiété aux évaluations chez l'adolescent : un modèle intégratif d'évaluation et d'intervention d'approche cognitivo-comportementale s'adressant aux psychologues scolaires* (Mémoire de master, Université non précisée). 178 p.
- Blyth, M., & Blyth, P. S. M. (2002). *Great transformations: Economic ideas and institutional change in the twentieth century*. (s. l.) : Cambridge University Press.
- Bodas, J., Ollendick, T. H., & Sovani, A. V. (2008). Test anxiety in Indian children: A cross-cultural perspective. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(4), 387-404. <https://doi.org/10.1080/10615800701849902>
- Boudreau, K. (2016). Analyse qualitative de type exploratoire de l'application du programme de gestion du stress Funambule à un groupe en adaptation scolaire au secondaire (Essai doctoral, Université du Québec à Trois-Rivières). Récupéré de

https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/Boudreau-Karine_Essai-3e-cycle.pdf

- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 104-125. (NB : il manquait les informations de publication ; revérifier si tu as accès à l'article exact.)
- Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43-61. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9461-y>
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1(2), 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.168>
- Bruyns, [Prénom manquant]. (2019). La contingence de l'estime de soi et l'investissement des performances scolaires chez les adolescents dépressifs : réussir pour mieux s'aimer ? (Mémoire de master, Université catholique de Louvain). Récupéré de https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=comment+valoriser+performance+scolaire&btnG=
- Burcaş, S., & Creţu, R. Z. (2020). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-3>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1991). Self-regulation and the self. Dans J. Strauss & G. R. Goethals (dir.), *The self: Interdisciplinary approaches* (p. 168-207). New York, NY : Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_10
- Cassady, J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>
- Chouinard, R., Smith, J., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P., & Poirier, L. (2014). La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psychosociale et les apprentissages des élèves. (s. l. : n. é.).

- Chouinard, R. (2017). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Récupéré de <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire?id=1kpesckq1431365191232&>
- Cocullo, M.-L. (2014). Performer... sans anxiété : Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>
- Courgeau, D. (2011). Analyse multiniveau (p. 22-24). (s. l. : n. é.).
- Collie, R. J., Bostwick, K. C. P., & Martin, A. J. (2020). Perceived autonomy support, relatedness with students, and workplace outcomes: An investigation of differences by teacher gender. *Educational Psychology*, 40(3), 253-272. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1663791>
- Cowley, P., & Labrie, Y. (2019). Bulletin des écoles secondaires du Québec 2018. Fraser Institute. Récupéré de https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/quebec-secondary-school-rankings-2019_0.pdf
- Crișan, C., & Copaci, I. (2015). The relationship between primary school children's test anxiety and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1584-1589. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.311>
- Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., & American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (version française). (s. l. : n. é.).
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- De Botton, A. (2004). *Status anxiety*. New York, NY : Pantheon.
- Desjardins, C., Lessard, C., Poirier, M., & Larose, F. (2009). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. CRIFPE, Université de Montréal.
- Desmarais, K. (2018). Les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants du collégial pour prévenir ou réduire l'anxiété aux évaluations de leurs étudiants (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/8766/>
- Duchesne, S., Ratelle, C., & Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32, 681-710. <https://doi.org/10.1177/0272431611419506>

- Dupriez, V. (2012). Tenret, É. (2011). L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire (191 p.). Paris : PUF. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (180), 144-146.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>
- Finn, K., & Guay, M.-C. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants universitaires. *Revue de psychoéducation*, 1.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 57-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.225>
- Gertsakis, N., Kroustallaki, D., & Sideridis, G. D. (2020). How do classroom goal structures matter? The impact on grammar achievement, perceived autonomy support, flow, and affect. *International Journal of School & Educational Psychology*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1694111>
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/10615800701628827>
- Gohier, C. (2018). Chapitre VII. Néo-libéralisme et éducation : quel(s) savoir(s) pour quel(s) pouvoir(s) ? Une question de valeurs ? Dans M. Fabre (Dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (p. 107-122). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1606>
- Goldstein, H. (2007). Becoming familiar with multilevel modeling. *Significance*, 4(2), 45-47. <https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2007.00249.x>
- Gouvernement du Canada. (2018). Introduction à l'ACS+. https://cfc-swc.gc.ca/gba-acs/course-cours/fra/mod01/mod01_02_04.html
- Grebot, E., & Girard-Dephanix, N. (2004). Étude des relations entre les schémas cognitifs précoces, les stratégies d'ajustement et les styles défensifs dans une situation d'anxiété de performance. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 14(4), 165-174. [https://doi.org/10.1016/S1155-1704\(04\)97469-1](https://doi.org/10.1016/S1155-1704(04)97469-1)

- Guinier, L. (2015). *The tyranny of the meritocracy: Democratizing higher education in America*. (s. l.) : Beacon Press.
- Hellemans, C. (2004). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir : Étude comparative chez des étudiants de première et de deuxième année d'université. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 141-170. <https://doi.org/10.4000/osp.2253>
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. <https://doi.org/10.2307/1170348>
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105-126. <https://doi.org/10.1086/461395>
- Hofmeister, M., Blatti, S., Tinembart, S., & Guyaz, M. (2016). Les interactions enseignant-e – élèves selon le genre de l'élève dans la discipline des mathématiques (Rapport de recherche n° 121). Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Hofverberg, A., & Winberg, M. (2020). Achievement goals and classroom goal structures: Do they need to match? *The Journal of Educational Research*, 113(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1759495>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3e éd.). Routledge.
- Institut national d'études démographiques [INED]. (2021). Analyse multiniveau. <https://www.ined.fr/fr/ressources-methodes/methodes-analyses-statistiques/analyse-multiniveau/>
- Jutras, S., & Bergheul, S. (2020). Évaluation des effets du programme Dé-stresse et Progresse sur le stress en situation de performance scolaire des élèves de 5e secondaire de la Centre de services scolaire du Lac-Témiscamingue. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68(6), 313-319. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.01.010>
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191-211. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Leroy, N. (2009). Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages (Mémoire de master, Université de Liège).

- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 195-227). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., ... Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230. <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>
- Luo, W. (2017). Perceived teaching practice and its prediction of student engagement in Singapore. *Asia Pacific Education Review*, 18(4), 451-463. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9502-9>
- Luo, W., Hogan, D., & Paris, S. G. (2011a). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 526-535. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.002>
- Luo, W., Lim, S. Q. W., Choong, P. L., & Liem, G. A. D. (2020). Perceived school goal structure, achievement goals and emotions in teaching of Singapore teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 344-355. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1705760>
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011b). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 165-176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.02.003>
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica*, 58(2), 127-137. <https://doi.org/10.1046/j.0039-0402.2003.00252.x>
- Marra, D. (2012). Performance, apprentissage et santé des étudiants. *Les Tribunes de la santé*, 35(2), 51-56.
- Marsh, H., & O'Mara-Eves, A. (2010). Long-term total negative effects of school-average ability on diverse educational outcomes: Direct and indirect effects of the big-fish-little-pond effect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 51-72. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.a000004>
- Marsh, H. W. (2005). Big fish little pond effect on academic self-concept: Cross-cultural and cross-disciplinary generalizability. *Australian Association for Research in Education 2005*

<https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A5594/>

- McIntyre, M. (2010). Point de vue des élèves et de leurs enseignants sur l'utilité des stratégies motivationnelles. [Mémoire ou thèse non publiée].
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... Roeser, R. (2000). Patterns of Adaptive Learning Scales. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/t19870-000>
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Moore, K. A., & Buchwald, P. (2017). Stress and anxiety: Coping and resilience. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Van Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336-343. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.11.004>
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447. <https://doi.org/10.1037/a0014221>
- Murphy, P. V. (2014). The effect of font selection on student test anxiety [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest. <http://search.proquest.com/eric/docview/1871568926/abstract/A6F9C27581D14780PQ/4>
- Nadeau, M. A. (1997). Identification des stratégies de motivation chez les élèves de onzième année : perceptions des élèves, des parents et des enseignants [Thèse de doctorat, University of Ottawa]. <https://doi.org/10.20381/ruor-13810>
- OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- Palazzolo, J., & Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 171(6), 382-388. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.09.018>
- Plante, I., Dubeau, N., & Guay, F. (2017). Comprendre l'effet "gros poisson-petit bassin" lors de la transition du primaire vers des écoles secondaires avec ou sans sélection sur le concept de soi, la motivation, l'engagement, la réussite et les aspirations scolaires des élèves. *Fonds Société et culture*. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire/comprendre-l-effet-emgros-poisson-petit-bassinem-lors-de-la-transition-du-primaire-vers-des-ecoles-secondaires-avec-ou-sans-selection-sur-le-concept-de-soi-la-motivation-l-engagement-la-reussite-et-les-aspirations-scolaires-des-eleves-29h8evcj1570558762711>
- Plante, I. (2019, octobre). Identifier et intervenir sur l'anxiété de performance vécue par les adolescents. Conférence présentée au Congrès de l'Association Québécoise des Psychologues Scolaires (AQPS).
- Putwain, D., & Daly, A. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155. <https://doi.org/10.1080/13632750802027713>
- Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 580-584. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 207-224. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02021.x>
- Québec (Province), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, & Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56123>
- Raymond Lam, Y. H., Tse, S. K., Lam, J. W. I., & Loh, E. K. Y. (2010). Does the gender of the teacher matter in the teaching of reading literacy? Teacher gender and pupil attainment in reading literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 754-759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.010>

- Rector, N. A., Laposa, J. M., Kitchen, K., Bourdeau, D., Joseph-Massiah, L., & Centre de toxicomanie et de santé mentale. (2016). Les troubles anxieux : guide d'information. [Lieu non précisé] : Centre de toxicomanie et de santé mentale.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Scott, K., Martin, D. M., & Schouten, J. W. (2014). Marketing and the new materialism. *Journal of Macromarketing*, 34(3), 282-290. <https://doi.org/10.1177/0276146713511938>
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.008>
- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655-671. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.655>
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195152968.001.0001/acprof-9780195152968>
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Taylor & Francis.

- Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673-1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.066>
- Sun, X., Hendrickx, M. M. H. G., Goetz, T., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2020). Classroom social environment as student emotions' antecedent: Mediating role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 88(4), 617-637. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1724851>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7e éd.). New York, NY : Pearson.
- Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie*. [Lieu de publication non précisé].
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards on the Cognitive Test Anxiety Scale: Cut score determination using latent class and cluster analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492-508. <https://doi.org/10.1177/0734282916686004>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements* (2e éd.). Montréal, Québec, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal. http://classiques.ugac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_intro.html
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375-398. <https://doi.org/10.7202/1018209ar>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY : Plenum Press.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (p. corpsy0984). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0984>
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265-288). New York, NY : Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zeidner, M. (2020). Test anxiety. In M. D. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *The Wiley encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 445-449). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch253>