

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION ENTRE LE CHOIX DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET LA
MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES FRANCOPHONES DE 6^E ANNÉE DU
PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE COUSINEAU

MARS 2019

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.10-2015). 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.»

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	4
1.1 Pertinence professionnelle.....	4
1.2 Pertinence scientifique	6
1.3 Synthèse	10
1.4 Problème de recherche	11
CHAPITRE II Cadre théorique : tentatives de réponse à la question de recherche .	13
2.1 Liens entre les déterminants de la motivation scolaire et les pratiques évaluatives	15
2.2 Principales recherches quant au portrait général de la relation entre la motivation scolaire des élèves et des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe	19
2.2.1 Perception des élèves à l'égard de leur motivation scolaire relative aux pratiques d'évaluation des apprentissages	19
2.2.2 Jugement des enseignants et des élèves des stratégies motivationnelles des enseignants.....	22
2.3 Synthèse	26
2.4 Objectif général	27
CHAPITRE III Méthodologie	28
3.1 Sujets	28
3.2 Instruments	29

3.2.1	Opérationnalisation.....	31
3.3	Déroulement.....	33
3.4	Méthode d'analyse des données.....	35
3.5	Considérations éthiques.....	36
CHAPITRE IV Résultats.....		37
4.1	Analyse descriptive du questionnaire enseignant.....	37
4.2	Analyse descriptive du questionnaire de l'élève.....	41
4.3	Analyse de régression multiple.....	49
4.3.1	Ajustement global du modèle et coefficient de régression.....	49
4.3.2	Diagnostic de régression.....	50
CHAPITRE V Discussion.....		52
5.1	L'utilisation des pratiques évaluatives par les enseignants.....	53
5.2	La fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives par les enseignants.....	54
5.3	La perception de motivation scolaire par leurs élèves.....	55
5.4	Liens entre l'utilisation d'une pratique évaluative et la motivation scolaire perçue.....	56
5.5	Liens entre la fréquence d'utilisation d'une pratique évaluative et la motivation scolaire perçue.....	57
5.6	Limites et forces de l'étude.....	57
5.7	Propositions de recherches futures.....	60
CONCLUSION.....		63
ANNEXE A Questionnaires.....		65
ANNEXE B Consignes à l'élève.....		70
ANNEXE C Certificat d'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR).....		72
ANNEXE D Lettre d'invitation.....		74
ANNEXE E Formulaire de consentement.....		77

RÉFÉRENCES 85

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Évolution de l'utilisation simultanée des mots-clés <i>academic motivation</i> AND <i>evaluation</i> AND <i>student perception</i> dans la base de données <i>ERIC</i>	8
3.1 Modèle de régression de la variable dépendante selon les variables indépendantes présentées	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Suggestion de pratiques évaluatives selon les différentes catégories relatives à l'évaluation	18
4.1 Fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives par les enseignants au courant d'une année scolaire	40
4.2 Niveau de motivation des élèves à l'égard des pratiques évaluatives (fréquence de la motivation scolaire lorsqu'un enseignant utilise les pratiques évaluatives au courant d'une année scolaire et pourcentage associé)	44
4.3 Statistiques descriptives associées à la motivation scolaire	45
4.4 Corrélations de Pearson caractérisant les variables du taux de motivation scolaire associé aux pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe.....	48
4.5 Qualité de l'ajustement du modèle de régression linéaire permettant d'expliquer la relation entre la motivation scolaire et les pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe...	50
4.6 Analyse de la colinéarité des variables indépendantes caractérisant le taux de motivation scolaire accordée aux pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe	51

RÉSUMÉ

Dans le but d'offrir un éclairage aux enseignants du primaire quant à l'impact direct que peut avoir le choix de leurs pratiques évaluatives en salle de classe, en mettant l'accent sur la motivation scolaire de leurs élèves, le présent mémoire poursuit l'objectif général de dresser un premier portrait de la relation entre les pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves en salle de classe. L'étude a été conduite auprès d'un échantillon de 56 élèves de sixième année de la Commission scolaire Marie-Victorin, sous la responsabilité de quatre enseignants. Afin de répondre le plus justement à l'objectif général de l'étude, deux questionnaires ont été utilisés, soit un premier à l'intention des enseignants et un second pour leurs élèves. Des analyses descriptives sur le questionnaire enseignant permettent d'abord d'identifier les sept pratiques évaluatives qui seront utilisées au questionnaire de l'élève. Par la suite, des analyses (descriptives et analyse de régression multiple) sur le questionnaire de l'élève soulèvent un haut taux de motivation scolaire des élèves face aux pratiques évaluatives présentées. Les résultats indiquent ensuite qu'une relation assez faible subsiste entre les pratiques évaluatives choisies par les enseignants et la perception qu'ont leurs élèves de leur motivation scolaire. Il y a certes une relation soulevée entre l'évaluation et la motivation scolaire, sans que rien de plus n'ait été démontré de façon significative au travers de la présente étude.

Mots clés : motivation, motivation scolaire, évaluation, pratiques évaluatives, perception des élèves.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche concerne la perception des élèves du primaire à l'égard des pratiques d'évaluation des apprentissages fréquemment utilisées par les enseignants dans une approche par compétences. Plus spécifiquement, ce projet concerne la motivation des élèves quant aux pratiques évaluatives.

Dans le contexte de l'approche par compétences, de récentes pratiques évaluatives, telles que l'entrevue, l'autoévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs sont désormais davantage valorisées sous prétexte qu'elles seraient plus profitables pour les élèves (Raby, Viola, Beaudry, Charron, Durand, Marion, Ménard, Patry, Peters, Théorêt et Thésée, 2016). En effet, l'évaluation des apprentissages étant de plus en plus centrée sur les besoins de l'élève, tend à le placer davantage au centre du processus (Martinot, 2001). Ainsi, il est possible pour l'élève de percevoir qu'il fait partie intégrante de son processus évaluatif. Il a un rôle à y jouer et il a le pouvoir d'en influencer le développement (Vianin, 2007).

En effet, l'élève est autonome et sélectionne lui-même les moyens ou les façons de faire dont il aura besoin tout au long du développement de ses apprentissages (Vianin, 2007). De cette façon, chacune de ces pratiques contribue à l'amélioration de son niveau personnel de motivation (Prot, 2010).

Toutefois, cette corrélation entre le processus évaluatif et la motivation scolaire n'est appuyée que sur la base de la perception de l'élève. En effet, l'élève est le premier acteur étant en mesure d'exprimer le plus justement sa motivation scolaire face à

l'évaluation. Il semble donc pertinent de se pencher sur la façon dont l'élève entrevoit sa motivation de ces différentes pratiques afin de pouvoir correctement soutenir cette corrélation. C'est dans ce contexte de continuelle interaction entre les pratiques évaluatives et la perception que l'élève a de sa motivation scolaire que la présente recherche se situe.

Le texte qui suit illustre la problématique autour de laquelle ce mémoire est énoncé. Pour commencer, la pertinence professionnelle de l'étude sera présentée. Il s'agira alors d'expliquer en quoi cette étude est d'intérêt pour l'ensemble de la société de même que pour les milieux de pratique en éducation.

Par la suite, la pertinence scientifique du projet sera exposée. Le contexte général de la recherche au regard de la relation entre le choix des pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants dans leur salle de classe et la motivation scolaire de leurs élèves y sera principalement présenté. La visée sera alors d'indiquer en quoi cette étude est d'intérêt pour la société scientifique. Les questions de recherche, ou plutôt les problèmes de recherche, se retrouvant le plus souvent à l'intérieur des écrits scientifiques seront, entre autres, indiquées à cet endroit.

Ensuite, une synthèse des écrits relatifs à la pertinence professionnelle et à la pertinence scientifique sera exposée. La problématique se conclura par la présentation d'un problème de recherche spécifique découlant des écrits scientifiques sélectionnés. C'est ce problème de recherche qui sera au cœur de l'étude présentée au travers du présent mémoire.

Le texte lui-même se poursuivra par une présentation du cadre théorique de même que

par une présentation de la méthodologie utilisée dans ce mémoire. Il s'agira alors de camper les concepts-clés du mémoire et de présenter la méthode de recherche qui sera employée. Par la suite, les résultats seront exposés. Enfin, une discussion ouvrant sur des réflexions et des propositions de recherches futures suivra. Finalement, la conclusion bouclera le tout.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Pertinence professionnelle

L'idée selon laquelle la réussite d'un élève dépend uniquement de son savoir-faire et de sa capacité à mettre en pratique les apprentissages reçus a longtemps persisté dans la profession enseignante, particulièrement dans la sphère de l'enseignement primaire. Si un élève avait de la difficulté à satisfaire les exigences d'une évaluation, cela était mis sur le fait qu'il n'était pas suffisamment intelligent ou bien qu'il devait souffrir d'un trouble quelconque de l'apprentissage. Dorénavant, cette croyance a légèrement été écartée du monde de l'enseignement primaire (Prot, 2010). Il a été prouvé qu'il existait d'autres facteurs devant être pris en considération par l'enseignant dans cette dynamique (Martinot, 2001). En effet, un manque de préparation ou un simple état de fatigue peut venir influencer sur la réussite scolaire d'un élève. Ainsi la réussite d'un élève ne dépend donc pas seulement de ses connaissances intériorisées par ce dernier.

Cette préoccupation nouvelle de l'impact de la motivation scolaire d'un élève dans sa réussite académique se retrouve chez l'ensemble de ceux et celles interagissant en milieu éducatif primaire. En effet, autant les agents du milieu tels que les enseignants du primaire, les commissions scolaires et le gouvernement du Québec sont affectés par une diminution de la motivation des élèves face à l'établissement scolaire. Les publications professionnelles et gouvernementales au Québec démontrent bien la préoccupation de ces intervenants. À cet égard, on n'a qu'à considérer leur production

de divers documents ministériels ainsi que diverses recherches financées par le gouvernement québécois au courant des dernières années.

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture visèrent ensemble au développement d'un programme clairement orienté vers la croissance de la persévérance et de la réussite scolaires. Ce programme a été officiellement mis sur pied en 2002 (Programme de recherche pour la persévérance et la réussite scolaire). Il y est souligné qu'il faut prendre en compte la persévérance et la réussite scolaire de l'élève à tous les ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire) ainsi que les facteurs qui les influencent. Ces derniers peuvent être les intérêts de l'élève, ou encore, le plaisir que lui procure une réussite scolaire. Les diverses caractéristiques du profil motivationnel de l'élève ne sont pas innées (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005, p.13). Il faut les développer pour que l'élève puisse les acquérir. Au courant de l'année 2005, deux études (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Chouinard, 2005) ont été réalisées dans cette optique sur des élèves provenant d'établissements primaires. Les résultats de ces études, présentés dans un document produit par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2007, *Motivation, soutien et évaluation : Les clés de la réussite des élèves*, mettent en lumière la relation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire, tout en soulignant l'importance de cette préoccupation.

En octobre 2005, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec publie un document faisant mention des avancées du renouveau pédagogique, amorcé depuis 2000, qui a pour but de remanier la vision de l'école québécoise dans le sens de cette préoccupation. À cette fin, le renouveau pédagogique comprend une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages de l'élève. Celle-ci sera davantage axée sur le développement des compétences. L'évaluation par compétences est vue par le ministère de l'Éducation du Québec comme étant un processus dans lequel l'élève est

le premier artisan et où il est placé dans des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances ainsi que de ses représentations personnelles (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p.5). Ainsi, la réussite de l'élève est placée au centre de l'évaluation des apprentissages. L'élève peut donc exercer une certaine influence sur le résultat de son évaluation tout au long dudit processus d'apprentissage. Il n'est plus seulement question d'apprendre et ensuite d'évaluer, mais d'évaluer l'apprentissage au moment où il se fait.

La position du Gouvernement du Québec de 2000 à 2007 permet de mettre en lumière son désir grandissant de considérer le style motivationnel de l'élève comme étant un facteur clé de sa réussite scolaire. De plus, les réformes mises de l'avant témoignent de la nouvelle croyance voulant que la sélection des pratiques évaluatives des apprentissages soit considérée comme étant une mise en place de stratégies motivationnelles considérant l'espace qu'elles accordent ensuite à l'élève au courant du processus évaluatif (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p.4).

1.2 Pertinence scientifique

Nous prenons de plus en plus conscience qu'outre les apprentissages, la motivation d'un élève face à l'école a aussi un rôle à jouer dans le processus évaluatif de ses apprentissages. L'avènement de nouvelles approches pédagogiques d'évaluation, telle l'évaluation par compétences par exemple, tend à venir soutenir cet énoncé, mais jusqu'à quel point? Plusieurs recherches se sont intéressées à la relation entre la réussite scolaire et la motivation, mais peu d'entre elles se sont attardées à la perception de l'élève afin d'identifier les pratiques évaluatives favorisant la motivation scolaire.

En premier lieu, une recherche dans la base de données *ERIC* au travers des documents de la langue française et anglaise a été faite. Les publications revues par les pairs recherchées à l'aide des mots-clés *academic motivation* AND *evaluation* de 2000 à 2016 indiquent que 651 textes sont disponibles. L'année 2000 a été sélectionnée comme année d'entrée puisqu'elle marque le début de l'implantation de la formation par compétences. Étant donné la taille de ce nombre, une seconde recension a été effectuée avec l'ajout du mot-clé *student perception* aux deux précédents. Cette fois, un total de 81 textes a été trouvé.

La figure 1 permet de visualiser l'évolution de l'utilisation simultanée de ces trois mots-clés. On remarque d'abord une plus forte concentration de ces textes durant la période couvrant les années 2007 à 2009. On y remarque un déclin par la suite entre les années 2010 et 2014. Ensuite, on retrouve une forte concentration de ces textes, soit 20, entre les années 2015 et 2016. Il y aurait donc une récente augmentation de l'intérêt pour le croisement entre ces trois thèmes. Sur cette figure, on remarque donc une augmentation de l'intérêt pour des textes traitant de l'association des pratiques évaluatives et de la motivation scolaire sous le point de vue des élèves. Ceci suggère qu'il s'agit d'un thème encore actuel et qui comporte une facette évolutive. Ainsi, on sous-entend par cette dernière affirmation que l'association des pratiques évaluatives et de la motivation scolaire sous le point de vue des élèves demeure au cœur des préoccupations de chercheurs, et que l'intérêt y étant apporté évolue au travers du temps.

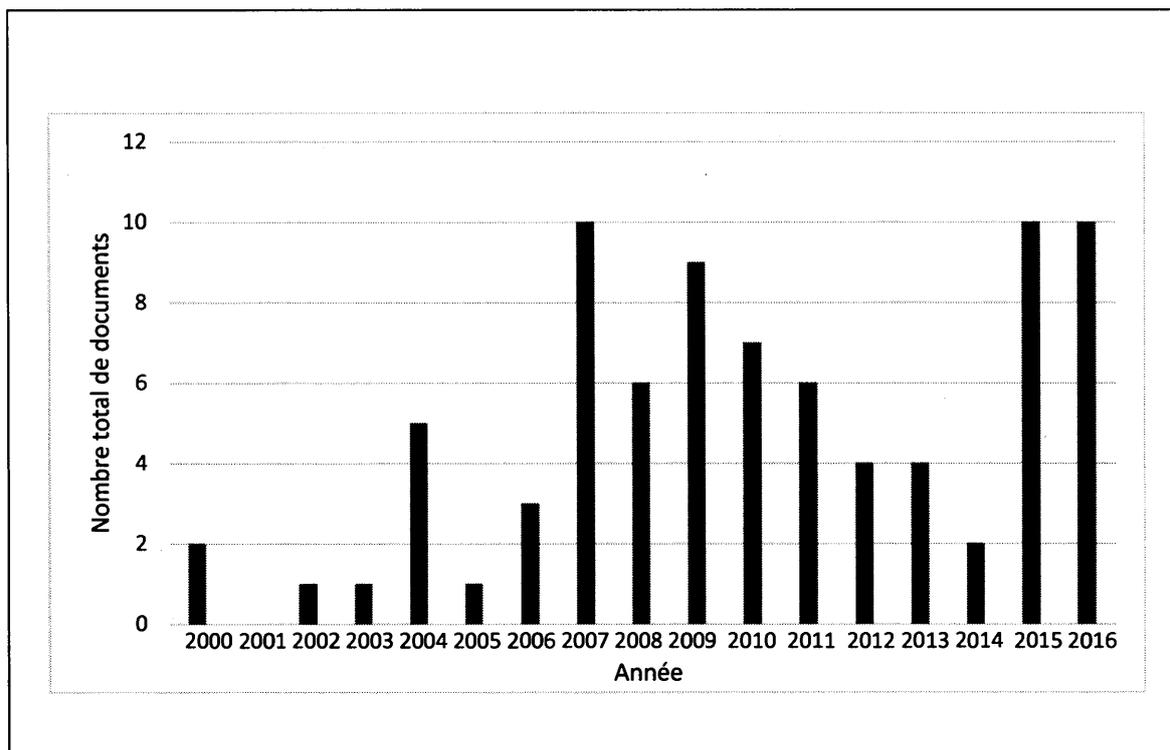


Figure 1.1 Évolution de l'utilisation simultanée des mots-clés *academic motivation AND evaluation AND student perception* dans la base de données *ERIC*

À la suite d'une recension faite dans les bases de données, deux recherches ont été identifiées traitant de la corrélation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire de l'élève. La première recherche a été effectuée par Galand et Grégoire (2000). Les chercheurs s'interrogent sur l'effet des pratiques évaluatives sur la motivation et le concept de soi des élèves. À cette fin, ils ont administré deux questionnaires à un échantillon de 240 élèves d'un âge moyen de 11 ans et demi provenant de dix classes différentes. Ces questionnaires portaient sur les orientations motivationnelles ainsi que sur le concept de soi. Les enseignants de ces élèves devaient aussi remplir un questionnaire sur leurs pratiques évaluatives. Leurs résultats indiquent que la sélection des pratiques évaluatives indiquées par l'enseignant dans son

questionnaire exerce une grande influence sur le niveau d'orientation de ses élèves vers l'apprentissage. En effet, lorsque l'enseignant mentionne mettre en place des pratiques évaluatives orientées vers l'apprentissage, il en va de même pour les élèves qui, pour leur part, manifestent développer davantage de buts d'apprentissage (Lieury et Fenouillet, 2013). Les résultats mentionnent aussi que le concept de soi est plus élevé pour les élèves se retrouvant dans ces classes. Cette recherche met en lumière l'impact des pratiques d'évaluation sur le style motivationnel et le concept de soi des élèves.

La seconde recherche menée par Bouffard (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005) a été effectuée dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture). Dans cette recherche, Bouffard et son équipe désirent examiner « la perception des élèves et de leurs enseignants de l'utilité des stratégies motivationnelles utilisées en classe par ces derniers de même que leurs impacts sur le profil motivationnel des élèves » (Bouffard et *al.*, 2005, p.8). Pour ce faire, deux études ont été menées. Dans un premier temps, les chercheuses ont administré un questionnaire à un échantillon de 162 enseignants du primaire ainsi que 452 étudiants en formation des maîtres. L'objectif poursuivi était d'abord de construire et ensuite de valider un questionnaire relatant d'un ensemble de diverses stratégies utilisées par des enseignants afin de développer et de soutenir la motivation de leurs élèves. Les résultats démontrent que la majorité des répondants considèrent les stratégies motivationnelles davantage utiles auprès d'élèves aimant l'école et que ces mêmes élèves n'éprouvent souvent pas de difficultés d'apprentissage. Les stratégies motivationnelles auraient un impact positif sur ces élèves qui seraient alors plus motivés à se dépasser.

Dans un deuxième temps, Bouffard et son équipe ont administré un questionnaire à 1508 élèves du primaire provenant de 29 écoles de la région de Montréal sur les stratégies motivationnelles. Deux objectifs étaient poursuivis. D'abord, comparer les

jugements d'utilité relevés au premier questionnaire. Ensuite, le deuxième objectif était d'examiner les relations entre les jugements verbalisés par les élèves et leur perception du soutien de leur enseignant ainsi que leur profil motivationnel par rapport à leur rendement de fin d'année. Les résultats ont permis de dénoter, chez les enseignants, de la difficulté qu'ils ressentent à motiver leurs élèves qui n'aiment pas l'école. De plus, cette difficulté s'accroît à mesure que ces élèves cheminent dans leur parcours scolaire. Du côté des élèves, on remarque que les élèves plus jeunes évaluent davantage positivement les stratégies motivationnelles de leurs enseignants que les élèves plus âgés. La même corrélation est observable chez les élèves aimant l'école par rapport aux élèves n'aimant pas l'école. À cela s'ajoute le fait que le rôle clé du sentiment d'efficacité personnelle dans la réussite scolaire de l'élève a aussi été soulevé dans cette étude. En effet, la perception que ce dernier a à l'égard du soutien de son enseignant aurait aussi son impact selon les résultats de l'étude.

Les deux recherches illustrées précédemment témoignent de la portée que peut avoir le choix d'un enseignant sur la motivation scolaire de l'élève, et ce, que ce soit au niveau des pratiques d'évaluation des apprentissages ou des stratégies motivationnelles. Les deux recherches permettent d'identifier certaines pratiques évaluatives et stratégies motivationnelles comme faisant généralement partie du quotidien des élèves. Il faut toutefois noter que, dans la seconde recherche, l'impact des pratiques scolaire d'évaluation sur la motivation scolaire n'a pas été mesuré. Il serait intéressant de vérifier cet aspect dans une prochaine étude.

1.3 Synthèse

La recherche de Galand et Grégoire (2000) constitue un bon point de départ quant à l'illustration du rôle primordial que joue l'enseignant dans le parcours scolaire de ses élèves. Ils ont su démontrer que le choix de certaines pratiques évaluatives par rapport à d'autres avait un impact positif ou négatif sur la motivation scolaire de leurs élèves.

Il apparaît donc important d'informer les enseignants sur les effets qu'ils peuvent avoir sur le parcours scolaire de leurs élèves. Dans cette optique, Bouffard et *al.* (2005) soulignent l'importance de la puissance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'échelle de motivation des élèves. Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils se sentent davantage compétents. Il serait intéressant de questionner les élèves quant à leur propre perception des pratiques évaluatives mises en place par leurs enseignants.

De plus, les chercheurs Galand et Grégoire (2000) soulignent que les élèves s'ajustent aux pratiques évaluatives de leurs enseignants, mais que les enseignants s'adaptent probablement eux aussi aux profils de leurs élèves, du moins à la perception qu'ils en ont. Ainsi la question suivante émerge : est-ce que le choix des pratiques évaluatives des enseignants influence la motivation scolaire de leurs élèves? Le discours de Galand et Grégoire laisse entendre qu'il serait pertinent de disposer d'études longitudinales afin de répondre le plus fidèlement à cette question.

Somme toute, les deux recherches présentées laissent d'autres questions en suspens. Par exemple, quelles sont les pratiques scolaires d'évaluation des apprentissages qui sont le plus bénéfiques pour la motivation des élèves? Ou encore, plus précisément, quelle est la perception des élèves quant à leur motivation en regard des pratiques évaluatives fréquemment utilisées par leurs enseignants? Les pratiques évaluatives dites favorables et défavorables, comme le soulignent Bouffard et *al.* (2005, p.6) dans la seconde recherche, gagneraient à être identifiées. Il serait alors possible d'orienter les enseignants vers l'usage de ces pratiques.

1.4 Problème de recherche

Dans ce contexte, ce projet de recherche est destiné spécifiquement à l'étude de l'impact des pratiques d'évaluation des apprentissages sur la motivation scolaire des élèves en salle de classe. Les préoccupations du ministère de l'Éducation au cours des

dernières années et les réformes mises en place justifient ce choix. Par leur recherche effectuée en 2000, Galand et Grégoire se sont intéressés à l'impact des pratiques évaluatives sur les motivations et le concept de soi des élèves. Ils ont su démontrer qu'un lien subsistait entre les différentes pratiques scolaires d'évaluation mises en place par les enseignants et la motivation scolaire de leurs élèves. Pour leur part, Bouffard et son équipe (2005) ont été en mesure d'identifier huit catégories de stratégies motivationnelles définies par les élèves comme ayant un impact sur leur motivation à l'école. Il serait maintenant pertinent de combiner les résultats de ces deux études et de se questionner sur la perception que pourraient avoir les élèves de ce lien subsistant entre les pratiques évaluatives ainsi que les stratégies motivationnelles mis en place par leur enseignant et leur motivation scolaire.

À cette première étape du projet de recherche, nous désirons répondre à la question de recherche suivante. Quelle est la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe?

La prochaine section dressera un portrait plus spécifique des écrits scientifiques qui auraient tenté de répondre directement ou indirectement à cette question de recherche. Ensuite, un objectif général sera émis.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE : TENTATIVES DE RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

La prochaine section du projet de recherche servira à identifier les solutions qui auraient déjà été identifiées afin de dresser un portrait général de la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Les concepts clés de la motivation scolaire, de l'évaluation des apprentissages et des pratiques d'évaluation des apprentissages seront d'abord définis afin de circonscrire leur sens dans le contexte de ce mémoire.

Par la suite, les principales recherches qui ont tenté, directement ou indirectement, de dresser un portrait général de la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe seront présentées. À cette fin, une première recherche menée par Issaieva et Crahay (2010), de nature expérimentale, tente de démontrer que de façon générale les élèves sont capables de poser un regard critique sur la façon dont ils sont évalués à l'école. Ensuite, une seconde recherche exposée au travers de la thèse de Mélina Mc Intyre (2010) sera présentée dans le but de mettre en lumière le jugement des élèves de l'impact des stratégies motivationnelles des enseignants sur leur profil motivationnel. La comparaison du jugement des élèves obtenu sera ensuite faite avec le jugement des enseignants concernés. Pour finir, une synthèse de ces recherches est apportée afin de permettre la formulation d'un objectif général accompagnée de l'opérationnalisation des variables impliquées.

Pour commencer, le concept de motivation fait référence à un processus qui nous donne envie d'agir (Fronty, 2007). Elle consiste en l'ensemble du procédé par lequel une personne est amenée à traverser pour en venir à l'accomplissement d'un acte (Dontigny, 2007). Plus spécifiquement, la motivation scolaire se définit comme « un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993, cités dans Viau, 2009, p.11). La motivation scolaire est un processus qui se subdivise en quatre concepts (Weiner, 1972). D'abord, le terme de déclenchement se rapporte à l'élément déclencheur qui amène l'élève à manifester le désir de quitter son état passif. Ensuite, la direction dirige l'élève vers le but recherché par l'action prochaine (Viau, 1997). Cela dirigera par la suite le choix de ses stratégies et attitudes mises en place (Duclos, 2010). Puis, l'élève doit se questionner sur l'intensité qu'il déploiera dans l'atteinte de son objectif. En dernier lieu, la persistance ou persévérance constitue le fait de terminer une activité, et ce, malgré les difficultés rencontrées durant son exécution (Weiner, 1972).

Pour sa part, l'évaluation des apprentissages est définie comme étant « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (Ministère de l'Éducation, 2003, p.3). Elle consiste donc en un processus planifié où l'enseignant effectue d'abord une collecte d'information lui permettant ensuite d'interpréter et de juger les apprentissages qu'il a suscités chez ses élèves (Laurier, 2014). On parle de décisions pédagogiques lorsque ces décisions ont pour but de venir en aide à l'apprentissage, c'est-à-dire pour l'enseignant de pouvoir situer l'élève dans son apprentissage, et de « décisions administratives quand elles ont un caractère plus formel et servent à apposer un résultat chiffré » (Laurier, 2014, p.37).

Enfin, les pratiques évaluatives des apprentissages consistent en des méthodes de cueillette de données mis en place par l'enseignant afin d'interpréter et de juger de l'évolution de ses élèves dans leurs apprentissages (Laveault, 2008). Ceux-ci peuvent être effectués en cours de route ou au terme de l'apprentissage (Scallon, 2004, p.23). Pour ce faire, un enseignant peut faire usage, par exemple, de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs, ou encore, de l'entrevue privée. Une pratique évaluative est dite favorable lorsque l'élève la perçoit comme favorable à son apprentissage, qu'elle le motive à réaliser l'apprentissage présenté (Weiner, 1972).

2.1 Liens entre les déterminants de la motivation scolaire et les pratiques évaluatives

La plupart des écrits soucieux de mettre en lumière la relation étroite entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe soulignent différents déterminants étant sous-jacents à la motivation scolaire. Ces déterminants ont la particularité de dresser un portrait clair de la nature de la relation coexistant entre le niveau de motivation scolaire et l'usage de pratiques d'évaluation des apprentissages particulièrement utilisées en salle de classe.

La première catégorie consiste en les buts d'apprentissages. Ils font référence au fait que l'élève se motive lui-même pour acquérir des connaissances (Duclos, 2010). Ces buts se rattachent à une motivation intrinsèque dans laquelle le processus évaluatif d'apprentissage aura pour effet de responsabiliser l'élève et de le rendre autonome. Les buts d'apprentissage auront donc une influence positive sur la perception de l'élève d'une pratique évaluative en lui permettant de saisir son rôle dans le processus d'évaluation.

La seconde catégorie se rapporte aux buts de performance. La motivation est un processus qui peut être vécu de façon interne, comme vu précédemment avec la

motivation intrinsèque, mais peut aussi être vécu de façon externe. Dans ce cas, on parle de motivation extrinsèque où l'élève s'appuie sur des facteurs externes à lui pour atteindre son but. Il y a deux buts de performance : le but d'approche de la performance et le but d'évitement de l'échec (Sahuc, 2006). Le premier but de performance se rapporte à l'élève qui cherche à atteindre l'excellence. Le deuxième but, pour sa part, concerne plutôt l'élève qui ne cherche qu'à satisfaire les exigences minimales, et ce, dans l'unique objectif d'éviter l'échec. Cette catégorie de buts tend à dissocier l'élève de son processus d'évaluation des apprentissages. Il n'est pas en mesure de connaître le poids réel de sa participation. Ainsi la perception de l'élève face à l'évaluation en sera teintée négativement.

La troisième catégorie englobe les concepts de motivation positive et de motivation négative. La motivation positive confère à l'élève une satisfaction dans son accomplissement du processus évaluatif (Vianin, 2007). Il a un espoir de réussite dans la pratique évaluative. Quant à la motivation négative, elle nourrit l'élève d'une peur vis-à-vis l'évaluation (Vianin, 2007). L'élève cherche à éviter un comportement désagréable qui serait associé à un danger pour lui (Favre, 2015).

Le tableau 2.1 dresse le portrait de suggestions de pratiques évaluatives en fonction de diverses catégories relatives à l'évaluation (Viau, 2009). En effet, choisir des pratiques scolaires d'évaluation se rapportant à ces suggestions devrait susciter une dynamique motivationnelle positive chez les élèves. Il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant de choisir la façon avec laquelle il a envie de procéder à une évaluation, mais aussi de faire le choix le plus approprié selon la situation évaluative et le portrait de ses élèves (Selznick, 2009). Dans la colonne de gauche, on y retrouve un ensemble de catégories se rattachant aux diverses suggestions de principes des pratiques évaluatives observables à la colonne de droite. D'abord, les objets se rapportent à ce sur quoi portera une évaluation. Ensuite, les critères sont constitués du comportement attendu par l'enseignant chez l'élève au moment de l'évaluation. Quant aux instruments, ils

correspondent à la façon dont l'enseignant choisi de faire procéder l'élève à une évaluation. La fréquence représente l'échelonnage dans le temps des évaluations. Elles peuvent être regroupées ou espacées. Finalement, les commentaires correspondent aux termes que l'enseignant utilise pour encourager ou non un élève dans la poursuite de ses apprentissages (Viau, 2009). En gardant en tête ces suggestions, il serait pertinent d'identifier les pratiques évaluatives les plus favorables à la motivation scolaire des élèves. Pour ce faire, il serait pertinent de recueillir la perception des élèves à leur égard.

Tableau 2.1

Suggestions de pratiques évaluatives selon les différentes catégories relatives à l'évaluation

Catégories	Suggestions de pratiques évaluatives
Objets	<p>Les objets d'évaluation sont déterminés à l'avance par l'enseignant</p> <p>Les objets d'évaluation font partie de l'apprentissage scolaire</p> <p>Les objets d'évaluation sont variés</p>
Critères	<p>Les critères d'évaluation sont connus à l'avance par les élèves</p> <p>Les critères d'évaluation sont expliqués à l'avance aux élèves</p>
Instruments	<p>Les instruments d'évaluation doivent être variés</p> <p>Les instruments d'évaluation doivent permettre de revenir sur les apprentissages de l'élève, de voir ses forces et ses faiblesses</p>
Fréquence	<p>La fréquence d'évaluation ne doit pas être trop grande et répétitive</p> <p>La fréquence d'évaluation sommative ne doit pas suivre la fréquence d'apprentissage d'une nouvelle notion</p> <p>Les commentaires aux élèves doivent être précis</p>
Commentaires	<p>Les commentaires aux élèves doivent porter autant sur le processus d'apprentissage que sur l'évaluation</p> <p>Les commentaires aux élèves doivent les aider à voir leurs progrès</p>

Tableau construit par Cousineau, I. (2016), mais suggestions de pratiques évaluatives tirés de Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*.

2.2 Principales recherches quant au portrait général de la relation entre la motivation scolaire des élèves et des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe

2.2.1 Perception des élèves à l'égard de leur motivation scolaire relative aux pratiques d'évaluation des apprentissages

Le travail d'Issaieva et Crahay (2010), par une analyse factorielle exploratoire, poursuivait deux objectifs. Le premier objectif était d'étudier la consistance statistique de trois variables suivantes : 1) les conceptions des enseignants à l'égard de l'évaluation scolaire; 2) les conceptions des élèves en matière d'évaluation; 3) les perceptions qu'ont les élèves des conceptions des enseignants à cet égard. Le second objectif était d'examiner les corrélations existantes entre ces trois variables.

Aux fins de leur recherche, Issaieva et Crahay (2010) ont d'abord administré un questionnaire à un échantillon de 50 enseignants de 5^e année du primaire, puis, elles ont administré un second questionnaire à leurs élèves dans 39 écoles de trois circonscriptions du département de la Haute-Savoie en France. Un total de 1 112 élèves a donc participé à la recherche. La cinquième année a été sélectionnée étant donné que l'évaluation y occupe une place cruciale et selon la capacité d'interprétation des élèves à cet âge. Le questionnaire contextuel était constitué de trois échelles de mesure dans le but d'établir et de tester leurs qualités psychométriques, soit l'échelle de mesure des conceptions de l'évaluation de la part des enseignants (CEEN), l'échelle de mesure de la conception de l'évaluation des élèves (CEEL) et l'échelle de mesure de la perception par l'élève des conceptions de l'enseignant en matière d'évaluation (PEL).

Pour analyser la perception qu'ont les élèves de la conception de l'évaluation de leur enseignant, Issaieva et Crahay ont appliqué une analyse factorielle exploratoire sur les trois échelles, desquelles elles ont choisi la méthode d'extraction maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*). Cette méthode d'extraction a permis d'identifier le nombre de facteurs contribuant à chacune des variances observées. Elles indiquent

que les élèves étaient libres de ne pas répondre aux questionnaires. Ainsi cela indique qu'aucun répondant n'a rempli le questionnaire rapidement par obligation. Toutefois ce procédé ne nous indique pas la taille réelle de l'échantillon, qui est constitué des élèves de 59 enseignants comme mentionné plus haut.

Les résultats permettent d'abord, suite à une première analyse en maximum de vraisemblance, d'identifier cinq manières de concevoir l'évaluation. Ces cinq facteurs couvriraient 70,0 % de la variance observée. Les quatre premiers facteurs expliqueraient une partie importante de la variance observée : 13,9 %, 20,0 %, 18,9 % et 10,0 %. Pour sa part, le dernier facteur n'expliquerait que 7,2 % de cette variance. Ce dernier correspond à l'évaluation envisagée comme une sanction, parallèlement aux autres facteurs positionnant l'évaluation comme une source d'apprentissage (repérage, évaluation formative, bilan de compétences). On retrouve des corrélations positives entre les facteurs ayant la même intention évaluative. Cette première analyse permet ainsi d'observer que l'on retrouve cinq manières de concevoir l'évaluation.

Une seconde analyse en maximum de vraisemblance indique, par une explication de la variance à 61,24 %, que l'élève peut percevoir l'évaluation de six façons. Toutefois, la principale conception s'imposant à l'élève lorsqu'il est confronté à une évaluation est l'opposition entre l'évaluation formative et l'évaluation normative. Ainsi, on remarque par cette analyse que lorsque l'on présente une pratique évaluative à l'élève son premier réflexe est, dans bien des cas, de classer cette évaluation comme étant formative ou sommative. À cela s'ajoute au fait que s'il la perçoit comme étant normative, l'élève aura tendance à y mettre davantage d'effort. En effet, il sera plus motivé par l'évaluation. Des corrélations significatives positives sont observables entre des facteurs ayant une visée normative ainsi que pour ceux ayant une visée formative.

Ensuite, une troisième analyse en maximum de vraisemblance indique que quatre facteurs expliqueraient 56,6 % de la variance observée. Le premier facteur regroupe

dix items envisageant l'évaluation de type formatif rend compte de 22,4 % de la variance totale. Le second facteur constitué de six items relatifs à une évaluation de repérage explique 19,9 % de la variance. Ensuite, un troisième facteur, qui explique 8,1 % de la variance totale, fait référence à deux items percevant l'évaluation comme punitive. Pour finir, le quatrième facteur, faisant état de 6,1 % de la variance, est composé de deux items plaçant l'évaluation comme un bilan de compétences en français et en mathématiques. Ainsi, on remarque que l'élève perçoit davantage l'évaluation comme ayant une fonction sommative pour les enseignants. On constate une corrélation significative positive de 0,45 entre les facteurs 2 « repérage d'aptitudes » et le facteur 4 « bilan » qui se rapporte aux évaluations récapitulatives. Les résultats de cette analyse sont en lien avec le questionnaire de la perception des élèves de la conception enseignante.

Finalement, les échelles ont été mises en relation entre elles. À cette fin, une analyse des corrélations à l'aide du r de Bravais-Pearson a été appliquée. De cette analyse, on dénote des corrélations positives et significatives entre les perceptions des élèves de la conception de leur enseignant en ce qui a trait à l'évaluation et leurs propres conceptions de ce même thème. Pour ce qui est de la comparaison des échelles CEEN (conception de l'enseignant) et PEL (perception de la conception de l'enseignant par l'élève) on ne peut que dénoter de rares corrélations. On ne peut donc pas en conclure de relation significative. Pour finir, la comparaison entre les échelles des conceptions enseignantes (CEEN) et des élèves (CEEL) est aussi peu concluante. En effet, on remarque plusieurs désaccords entre la perception qu'ont les enseignants de l'évaluation et la perception qu'en ont leurs élèves.

Ces résultats dressent un portrait général de la manière dont l'évaluation est perçue par les enseignants du primaire et leurs élèves de même que sur la manière dont ces derniers interprètent la conception de leur enseignant en classe. Les chercheuses ont identifié ces facteurs avant de les comparer avec leurs résultats obtenus aux conceptions de leur

enseignant en matière d'évaluation (questionnaire 1) ainsi qu'avec les résultats obtenus à la perception des élèves à l'égard de l'évaluation de leur enseignant (questionnaire 2). Par ailleurs, avec une lecture plus approfondie des différentes échelles et facteurs, on constate l'absence de relations significatives, ou du moins, de la présence d'une très faible relation.

En ce sens, la façon dont les élèves interprètent les conceptions enseignantes de l'évaluation ne correspond pas aux dires des enseignants, ce qui consiste en une limite de leur étude. Issaieva et Crahay relèvent plusieurs questions qui, selon elles, une fois répondues, permettront d'éclairer les dynamiques qui se créent autour de l'évaluation dans les classes. Elles se demandent, par exemple, s'il est possible de caractériser les élèves qui perçoivent correctement les conceptions évaluatives de leur enseignant, si bien sûr il en existe. À cela s'ajoute le fait qu'elles se questionnent sur les caractéristiques de ces élèves ainsi que sur leur niveau de motivation.

2.2.2 Jugement des enseignants et des élèves des stratégies motivationnelles des enseignants

Dans une seconde étude, Mc Intyre (2010), par des analyses descriptives, poursuivait trois objectifs. Le premier objectif était d'abord d'examiner si une corrélation est observable entre le profil de l'enseignant et son utilisation rapportée des différentes stratégies motivationnelles. Ensuite, le deuxième objectif était d'examiner si un lien persiste entre le jugement des enseignants et celui de leurs élèves sur l'utilité des stratégies motivationnelles. Pour finir, le troisième objectif était d'examiner si la perception des élèves du soutien reçu de la part de leur enseignant joue un rôle quelconque sur leur vision de l'école (appréciation, jugement d'utilité des stratégies motivationnelles et niveau scolaire). Seules les analyses nécessaires à la compréhension du présent projet de mémoire seront présentées.

L'échantillon de Mc Intyre était composé de 1536 élèves de deuxième, quatrième et sixième année ainsi que de leurs 94 enseignants en provenance de 26 écoles primaires de la région de Montréal ainsi que de la Rive-Sud de Montréal. Deux questionnaires ont été utilisés, un premier pour les enseignants et un second pour les élèves. Le questionnaire remis aux enseignants était composé de huit catégories de stratégies motivationnelles. Au total, les enseignants devaient indiquer leur fréquence d'utilisation, de même que leur sentiment d'efficacité de quarante stratégies motivationnelles. Ce dernier instrument a été élaboré et validé au cours d'un projet subventionné par le FQRSC dans le cadre du programme Persévérance et réussite scolaire (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2006 ; Mc Intyre, Roy, Fréchette, Bouffard et Vezeau, 2005).

Le questionnaire remis aux élèves était une version adaptée de celui remis aux enseignants précédemment. Il était composé en deux parties, une première portant sur les stratégies motivationnelles et une seconde portant sur le soutien perçu de l'enseignant par l'élève. Ces deux sections ont été suivies d'une question sur leur appréciation de l'école. Sa durée de passation variait en fonction de l'année scolaire, environ 60 minutes pour les élèves de deuxième année, 45 minutes pour les élèves de quatrième année et 35 minutes pour les élèves de sixième année. La passation s'est faite à l'aide d'une version papier du questionnaire. Les élèves ont été sollicités à cette participation dans le cadre d'un cours.

Des analyses descriptives ont d'abord été appliquées afin d'obtenir une vue d'ensemble des données recueillies à chacun des objectifs de l'étude. Les premières analyses avaient pour but de vérifier si le taux d'utilisation des stratégies motivationnelles rapporté par les enseignants varie en fonction de leur nombre d'années d'expérience, du niveau scolaire dans lequel ils enseignent ainsi qu'en fonction de leur sexe. Le genre des enseignants n'a pas été retenu pour l'étude en raison du faible taux de participation masculine. Des analyses préliminaires ont été appliquées aux données afin de vérifier

si l'ensemble des stratégies présentées était utilisé par les enseignants répondants. Ces analyses ont permis d'établir une moyenne globale pour tous les enseignants du nombre de stratégies présentées dont ils prétendaient faire usage. Ces analyses rapportent donc que les stratégies motivationnelles faisant état de la plus grande utilisation se rapportent à la stimulation selon l'effort et la maîtrise des apprentissages (94 %), à la coopération (96 %) et à l'utilisation de récompenses (79 %). Une analyse des corrélations de Pearson a ensuite été appliquée entre le taux d'utilisation de chacune des stratégies et l'expérience des enseignants pour chacun des niveaux scolaires (deuxième, quatrième et sixième année). Les coefficients de corrélations permettent de dénoter que l'expérience de l'enseignant est liée positivement à l'utilisation de récompense en deuxième ($r = 0,40$) et en sixième année ($r = 0,22$), mais que cette corrélation est négative en quatrième année ($r = -0,45$). De façon générale, on remarque des corrélations faiblement à modérément positives pour l'ensemble des stratégies motivationnelles.

Le deuxième objectif poursuivi par Mc Intyre était d'examiner les liens entre le jugement de l'enseignant et celui de ses élèves sur l'utilité de chacune des stratégies motivationnelles. Ces liens sont observés en tenant compte chez l'enseignant de son expérience en enseignement, du niveau scolaire auquel il enseigne et de son jugement de sa capacité à motiver ses élèves. Plus particulièrement, des corrélations de Pearson ont servi à mettre en lumière les liens subsistants entre le nombre d'années d'expérience en enseignement et la perception de pouvoir motiver ses élèves ainsi que le jugement de l'utilité des stratégies par l'enseignement. Les résultats ont été divisés entre les élèves affirmant aimer l'école et les élèves affirmant ne pas aimer l'école. Majoritairement, les élèves considérant aimer l'école associent positivement l'expérience de l'enseignant à son jugement d'utilité des stratégies favorisant l'autonomie en deuxième année ($r = 0,51$; $p < 0,01$). En quatrième année, c'est l'inverse qui se produit ($r = 0,48$; $p < 0,05$). Ce lien serait pratiquement nul en sixième année. Il n'est pas possible de dénoter de liens entre le sentiment d'efficacité comme motivateur

et le jugement de l'utilité des stratégies, étant donné qu'il n'atteint pas le seuil de signification. Pour leur part, les élèves affirmant ne pas aimer l'école relient significativement et négativement l'expérience de l'enseignant à leur jugement de l'utilité d'une stratégie motivationnelle bien précise, l'utilisation des récompenses, et ce, à chacun des trois niveaux. De plus, le sentiment d'efficacité comme motivateur leur est positivement et significativement lié au jugement d'utilité des stratégies favorisant l'autonomie en deuxième année ($r = 0,35$; $p < 0,05$) et en sixième année ($r = 0,38$; $p < 0,05$).

Le dernier objectif de l'étude visait à examiner dans quelle mesure leur jugement d'utilité sur les stratégies motivationnelles et les variables étudiées chez leurs enseignants (leur expérience, leur sentiment d'efficacité à motiver leurs élèves, utilisation des stratégies) contribuent à expliquer la perception du soutien reçu chez les élèves. Les analyses appliquées au troisième objectif permettent de soulever les coefficients de Pearson. Ces derniers dénotent que la perception du soutien de l'enseignant est liée, pour la majorité des élèves, à leur jugement d'utilité des deux stratégies suivantes, et ce, autant chez les élèves affirmant aimer l'école que chez ceux affirmant ne pas aimer l'école. Le premier résultat correspond aux élèves aimant l'école et le deuxième résultat aux élèves n'aimant pas l'école : relier les efforts à la réussite ($r = 0,26$; $p < 0,05$) ($r = 0,55$; $p < 0,001$) et relier l'effort à la maîtrise des apprentissages ($r = 0,22$; $p < 0,05$) ($r = 0,47$; $p < 0,001$).

Par la suite, une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée dans l'optique de vérifier la structure du questionnaire. Cette analyse a permis de constater que cinq énoncés devaient être retiré du questionnaire en raison d'une saturation insuffisante sur leur facteur d'appartenance (Mc Intyre, 2010). Les objectifs poursuivis par Mc Intyre (2010) sont atteints. En effet, elle a été en mesure de vérifier et d'examiner la motivation scolaire sous les trois angles déterminés précédemment à l'aide de résultats suffisamment significatifs. Les résultats nous permettent d'observer qu'une pratique

motivationnelle n'aura d'impact sur la motivation scolaire d'un élève que s'il la juge positive et utile pour susciter sa motivation. (Mc Intyre, 2010).

À la lumière de cette étude, quelques limites peuvent être dénotées. En effet, la fréquence d'utilisation quotidienne des stratégies motivationnelles n'est pas identifiée. Donc, même si un enseignant indique utiliser une stratégie motivationnelle s'avérant positive pour ses élèves, il peut n'en faire usage qu'une seule fois au courant d'une année scolaire. Il serait donc pertinent de mener une étude subséquente à l'aide d'un questionnaire demandant à l'enseignant d'indiquer sa fréquence d'utilisation des stratégies qu'il emploie.

2.3 Synthèse

Les travaux de Issaieva et Crahay (2010) et de Mc Intyre (2010) sont complémentaires. Dans un premier travail, Issaieva et Crahay se risquent à l'analyse des perceptions des élèves par rapport aux conceptions évaluatives de leur enseignant. Par une recherche exploratoire, les chercheuses ont été capables d'observer comment l'évaluation est généralement conçue par les élèves et leur enseignant. Toutefois, cette étude ne tient pas compte du choix des pratiques évaluatives des enseignants, mais seulement de l'orientation qu'ils leur attribuent. Une relation ne peut donc pas être établie entre le choix des pratiques évaluatives des enseignants et la motivation scolaire de leurs élèves. Elle aurait à gagner d'être jumelée au travail de Mc Intyre qui, elle, tient compte de cet aspect dans sa recherche en plus de se pencher sur la perception des élèves. En effet, dans sa recherche, Mc Intyre identifie d'abord les stratégies motivationnelles des enseignants avant de les examiner selon le jugement des enseignants et des élèves. Par ailleurs, il serait pertinent de se pencher sur la principale limite de l'étude de cette dernière au travers d'une nouvelle étude. En effet, il serait pertinent de pousser plus loin l'étude de cette relation entre les stratégies motivationnelles et leur perception avec l'ajout de la fréquence d'utilisation des stratégies motivationnelles.

2.4 Objectif général

Dans le but d'établir un portrait global de la relation entre les pratiques évaluatives et la motivation scolaire, tout en considérant la pertinence soulignée par les chercheurs Issaieva et Crahay (2010) ainsi que Mc Intyre (2010) précédemment, un objectif général est énoncé. En effet, l'objectif général de ce projet de recherche est d'étudier la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La présente section illustre les rouages de la méthodologie qui visent l'atteinte de l'objectif général visant à étudier la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Dans un premier temps, une description de l'échantillon de sujets qui participeront à la recherche sera réalisée, suivie d'une présentation de la méthode d'échantillonnage retenue. Au cours de cette même section, la population cible de cet échantillon sera aussi identifiée. Dans un deuxième temps, les instruments qui seront utilisés seront présentés. Le déroulement de la recherche sera ensuite examiné. Cette section se conclura avec la présentation de la méthode d'analyse des résultats et des considérations éthiques au regard de ce projet de recherche.

3.1 Sujets

L'échantillon est constitué de quatre enseignants ainsi que de leurs 56 élèves francophones de niveau sixième année du primaire au Québec de la région de la Rive-Sud de Montréal qui devraient être représentatifs de l'ensemble des élèves francophones de niveau sixième année du primaire de la Commission scolaire Marie-Victorin, Rive-Sud. Ces élèves ont été choisis selon une stratégie d'échantillonnage par grappe à niveaux multiples (Borg et Gall, 1989, p. 225-226) élaborée de la façon suivante. Premièrement, trois établissements d'enseignement primaire de la Rive-Sud ont été sélectionnés au hasard. Aux fins de cette recherche, les établissements

d'enseignement primaire français correspondent uniquement à ceux qui appartiennent à la Commission scolaire Marie-Victorin. Ainsi, ces établissements ont été sélectionnés dans les villes de Brossard, de Saint-Lambert et de Longueuil (arrondissements de Greenfield Park, de Saint-Hubert et du Vieux-Longueuil). En date des années 2013 et 2014, ces établissements primaires rejoignaient environ 15 639 élèves au total (Commission scolaire Marie-Victorin, février 2017). Par la suite, deux groupes classe de sixième année par établissement scolaire ont été sélectionnés au hasard. Malgré l'utilisation d'une stratégie de sélection par grappes, les élèves ont participé au projet de recherche uniquement sur une base volontaire. Chacun des groupes choisis, généralement constitués d'un nombre équivalent de filles et de garçons, devait permettre de rejoindre en moyenne 25 élèves d'un âge moyen de 11 ans.

Contre toutes attentes, un de ces trois établissements scolaires appartenant à la Commission scolaire Marie-Victorin s'est désisté. Le retrait de cette école s'est fait avant que débute la cueillette des résultats, avant même la passation du premier questionnaire, soit celui destiné à l'enseignant. Ce retrait n'a pas eu d'impact sur la poursuite de l'étude étant donné que celui-ci était déjà plus grand que nécessaire statistiquement parlant. L'échantillonnage a ainsi dû se faire uniquement à partir de deux écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin. Conséquemment, seuls quatre enseignants ont répondu au questionnaire enseignant et un total de 56 élèves ont répondu au questionnaire de l'élève. L'échantillon total est donc composé de 56 personnes, soit les 56 élèves de sixième année de la Commission scolaire Marie-Victorin des quatre enseignants préalablement sélectionnés.

3.2 Instruments

Deux questionnaires ont été utilisés aux fins de ce projet de recherche, soit un premier pour le personnel enseignant ainsi qu'un second pour leurs élèves. Le premier a permis d'obtenir une mesure des pratiques d'évaluation des apprentissages en cours. Plus

spécifiquement, il a permis de cerner les sept pratiques d'évaluation des apprentissages les plus fréquemment utilisées en salle de classe par les enseignants de sixième année.

Ce premier questionnaire est donc préalable au deuxième s'adressant aux élèves puisqu'il a permis d'identifier les pratiques évaluatives dont il sera question dans ce deuxième questionnaire. Les items de ce questionnaire sont issus de Cousineau (2017) et inspirés des études de Issaieva et Crahay (2010) et de Mc Intyre (2010). Ces items sont au nombre de 20 et représentent un survol des pratiques d'évaluation des apprentissages existantes. Ainsi certaines de ces pratiques sont basées sur les suggestions de Viau (2009), et donc dites favorables, alors que certaines autres ne le sont pas. Quant au questionnaire, il a été bâti par Cousineau (2017). Dans le but de s'assurer de sa fiabilité, une analyse du coefficient de l'alpha de Cronbach a d'abord été faite sur les 20 items du questionnaire de l'enseignant. Les items de ce questionnaire sont présentés au tableau 2. Dans le contexte de cette recherche, une analyse de la fiabilité du questionnaire de l'enseignant était nécessaire afin d'évaluer l'homogénéité de l'instrument de mesure. Tous les éléments doivent être suffisamment corrélés ($\alpha > 0,60$) afin de pouvoir considérer qu'ils mesurent un même construit, soit la fréquence d'utilisation. Cette analyse a permis de constater que la valeur de l'indice alpha obtenu ($\alpha = 0,62$) était supérieure au seuil minimal d'acceptabilité de 0,60. Son temps d'administration, selon une administration préalable auprès d'enseignants de sixième année de la région de la Rive-Sud, a été estimé à 20 minutes.

Un second questionnaire s'adressant aux élèves, constitué de sept items issus du premier questionnaire, a permis d'illustrer la motivation scolaire des élèves au regard des pratiques d'évaluation des apprentissages fréquemment utilisées par leur professeur. En effet, les sept pratiques d'évaluations des apprentissages ayant obtenu le résultat le plus élevé au premier questionnaire, et donc ayant été identifiées par les enseignants comme étant le plus fréquemment mises en place, ont été utilisées pour la construction de ce second questionnaire. Une fois la construction de ce second questionnaire

achevée, celui-ci a d'abord été vérifié au niveau métrique. Afin de valider sa fiabilité, une analyse du coefficient de l'alpha de Cronbach a été faite sur les 7 items du questionnaire de l'élève. Les items de ce questionnaire sont présentés au tableau 3. Dans le contexte de cette recherche, une analyse de la fiabilité du questionnaire de l'élève était nécessaire afin d'évaluer l'homogénéité de l'instrument de mesure. Tous les éléments doivent être suffisamment corrélés ($\alpha > 0,60$) afin de pouvoir considérer qu'ils mesurent un même construit, soit la motivation scolaire. L'analyse de fiabilité a ainsi permis de constater que la valeur de l'indice alpha obtenu ($\alpha = 0,63$) était supérieure au seuil minimal d'acceptabilité de 0,60. Le questionnaire de l'élève a ensuite été validé auprès de deux enseignants de l'échantillon. Sa durée d'administration, suite à une administration préalable auprès d'élèves de sixième année de la région de la Rive-Sud, a aussi été estimée à 20 minutes.

Dans le cas des deux questionnaires, il fallait y répondre en encerclant le chiffre correspondant à l'énoncé approprié, et ce, directement sur le document remis. Pour le questionnaire destiné aux enseignants, l'échelle de fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives comportait quatre catégories de réponse, en allant de 1) Une ou deux fois à 4) Plus de quatre fois. Pour le questionnaire destiné aux élèves, l'échelle d'appréciation comportait aussi quatre choix : 1) Pas du tout motivé, 2) Un peu motivé, 3) Assez motivé et 4) Fortement motivé. Deux questionnaires ont donc été utilisés aux fins de ce projet de mémoire. Ces deux questionnaires sont présentés en annexe A.

3.2.1 Opérationnalisation

La fréquence d'utilisation des pratiques d'évaluation des apprentissages a été mesurée par les 20 items issus de Cousineau (2017) et inspirés des études de Issaieva et Crahay (2010) et de Mc Intyre (2010). En effet, les enseignants devaient indiquer leur fréquence d'utilisation des pratiques d'évaluation des apprentissages leur étant présentées. Ce premier questionnaire ne servait donc qu'à bien définir l'outil de base de l'étude, soit le questionnaire de l'élève.

Au questionnaire de l'élève, le niveau de motivation scolaire a été mesuré par un nombre variant d'items issus du premier questionnaire. En effet, comme mentionné plus haut, les pratiques évaluatives étant mises en vigueur par les enseignants le plus fréquemment, identifiées lors de la passation du premier questionnaire, ont été retenues. Dans ce deuxième cas, le niveau de motivation scolaire des élèves a été la variable dépendante et les pratiques d'évaluation des apprentissages ont été les variables indépendantes. La figure 3.1 présentée à la page suivante présente le modèle de régression utilisé dans ce mémoire. La variable dépendante et les variables indépendantes y sont clairement illustrées.

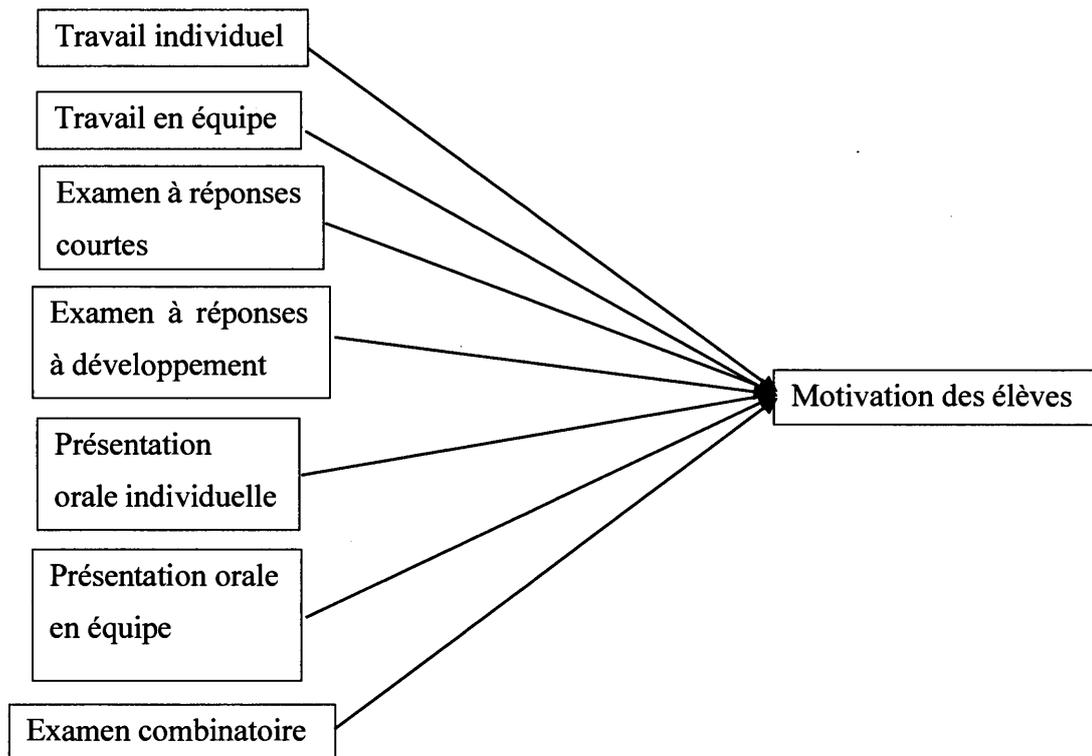


Figure 3.1 Modèle de régression de la variable dépendante selon les variables indépendantes présentées

3.3 Déroulement

Tout d'abord, une lettre d'invitation (Annexe D) à participer au projet de recherche a été acheminée au directeur de chacun des trois établissements d'enseignement primaire retenus. Cette lettre d'invitation comportait une description du projet de recherche et de ses objectifs. En ce sens, les établissements d'enseignement primaire sélectionnés ont été invités à participer au projet de manière volontaire. Suite à la manifestation de leur accord, la sélection de deux groupes classe de sixième année a été faite de façon aléatoire. La passation du questionnaire leur étant adressé s'est faite selon une période

de 20 minutes. En accord avec l'enseignant titulaire de ces groupes, le consentement parental de chacun des élèves a ensuite été demandé. Ceux ayant obtenu le consentement de leur parent ou de leur tuteur légal ont ensuite été invités à remplir le questionnaire leur étant destiné. Ainsi, en accord avec les enseignants, une période de 20 minutes a été déterminée à l'intérieur de l'année scolaire afin d'administrer le questionnaire à leurs élèves. Une période d'un total de 40 minutes a donc été nécessaire pour la réalisation de cette expérimentation.

La passation du premier questionnaire a été faite lors d'une rencontre avec les enseignants responsables des groupe-classes sélectionnés. La passation avec les élèves s'est faite en classe sous la supervision de l'enseignant responsable du groupe classe. Premièrement, avec l'accord de l'enseignant, la chercheuse lui a expliqué en quoi consiste le projet de recherche. Ensuite, la chercheuse a administré le questionnaire relatif aux pratiques d'évaluation des apprentissages utilisées fréquemment en allouant une période d'environ 20 minutes à l'enseignant. Une fois le questionnaire complété par tous, la chercheuse a récupéré la copie sur laquelle l'enseignant avait indiqué ses réponses.

Deuxièmement, la chercheuse a présenté aux élèves en quoi consiste le projet de recherche. Il a été mentionné aux élèves qu'ils demeurent en tout temps libres de participer ou non à la recherche. Par ailleurs, ils ont aussi été informés qu'ils devaient demeurer dans la classe, et ce, même s'ils avaient fait le choix de ne pas répondre au questionnaire. Une liste des consignes présentées aux élèves est fournie en annexe. Les élèves participants, de même que leurs parents ou tuteurs légaux, devaient signer un formulaire de consentement. Ceci est leur unique preuve de participation étant donné qu'ils ne devront pas indiquer leur nom sur leur questionnaire respectif afin de garder l'anonymat de leurs réponses. Par la suite, le questionnaire relatif à la perception des élèves au regard des pratiques d'évaluation des apprentissages fréquemment utilisées par leur enseignant leur a été administré au courant d'une période de réponses

d'environ 20 minutes. La chercheuse a récupéré elle-même les copies des questionnaires sur lesquels les élèves ont inscrit leurs réponses. Après les avoir récupérées, la chercheuse a remercié les élèves et les deux enseignants de leur coopération.

3.4 Méthode d'analyse des données

D'abord, des statistiques descriptives (fréquences, moyennes et écarts types) ont été calculées à chacun des items des deux questionnaires. Une analyse du coefficient de corrélation de Pearson entre les variables à l'étude a été ensuite réalisée après la production d'analyses descriptives.

Par la suite, dans le but de réaliser l'objectif général d'étudier la relation entre les pratiques d'évaluation des apprentissages fréquemment utilisées par les enseignants et la perception que leurs élèves ont de leur motivation scolaire, une analyse de régression multiple a été appliquée. Chacun des questionnaires comporte une variable manifeste, soit la fréquence et la perception de la motivation scolaire, qui a été analysée avec les variables indépendantes que sont les pratiques d'évaluation des apprentissages. Dans le cas du questionnaire enseignant, elles sont au nombre de 20 et, dans celui-ci du questionnaire élève, elles sont au nombre de 7. À cet effet, l'hypothèse selon laquelle les coefficients de régression multiple ne sont pas différents de zéro a été vérifiée à l'aide d'une analyse de variance. Le seuil de signification statistique retenu à cette analyse de variance, soit α , a été de 0,05.

Finalement, dans le but de juger si des variables indépendantes devraient être retirées du modèle de régression, une analyse de la colinéarité entre les variables indépendantes a été réalisée à partir du calcul du facteur d'inflation de variance (*variance inflation factor, vif*) (Neter, Wasserman et Kutner, 1985, p. 391-393). La colinéarité a été suspectée lorsque le facteur d'inflation de la variance est supérieur ou

égal à dix (Hair, Anderson, Tatham et Black, 1998, p. 193). Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel statistique SPSS (*IBM SPSS Statistics*, 2016).

3.5 Considérations éthiques

La chercheuse s'est d'abord munie d'un certificat d'approbation du Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQÀM (CIÉR) avant d'entreprendre une démarche quelconque dans cette étude (Annexe C). Cette approbation certifie que le protocole de cette recherche est conforme aux normes éthiques et peut être appliquée sur des êtres humains.

Les établissements scolaires, les élèves ainsi que les enseignants ont participé de façon volontaire à cette recherche. Les résultats sont demeurés non nominatifs, autant pour les établissements que pour les enseignants et les élèves. À cela s'ajoute le fait qu'après avoir clairement été informé des objectifs et du déroulement du projet de recherche, les participants ont été invités à signer un formulaire de consentement à participer. Ainsi, autant les directions des établissements scolaires sélectionnés que les enseignants et les élèves, de même que leurs parents ou leur tuteur légal ont dû signer cette lettre de consensus avant de prendre part au projet de recherche. Ces formulaires de consentement font mention des risques et avantages pour les participants (élèves et enseignants) et sont disponibles en annexe E.

De plus, l'ensemble des participants a clairement été informé que les résultats de cette recherche leur seraient communiqués une fois que toutes les étapes auront été complétées. Pour ce faire, l'adresse du site web du portfolio professionnel de chercheuse responsable de l'étude leur a été communiqué. Une présentation des résultats sera aussi réalisée oralement auprès des enseignants et des directions d'établissement manifestant l'intérêt.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

La présente section dresse le portrait des résultats obtenus lors de la cueillette d'informations. Celle-ci s'est faite par l'entremise de la passation des deux questionnaires visant l'atteinte de l'objectif général qui est d'étudier la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. D'abord une première description des résultats est faite, selon les résultats obtenus par l'entremise des questionnaires remis aux enseignants. Les analyses descriptives y seront présentées. Seules les sept pratiques évaluatives seront présentées aux fins de cette étude. Dans ce cas-ci, sept pratiques évaluatives seront présentées. Par la suite, les résultats obtenus lors de la deuxième passation des questionnaires, soient ceux remis aux élèves, seront illustrés. La section se conclura par une présentation de la synthèse des résultats obtenus qui auront été détaillés précédemment.

4.1 Analyse descriptive du questionnaire enseignant

Dans cette étude, chacune des pratiques évaluatives sélectionnées seront présentés en un seul tableau comparatif. De cette façon, il sera possible d'observer et de comparer la fréquence d'utilisation de chacune d'entre elles, et ce, au même endroit. Ce tableau (tableau 4.1) sert à illustrer le choix des pratiques évaluatives du second questionnaire. En effet, le premier questionnaire remis aux enseignants avait pour unique objectif d'identifier les pratiques évaluatives les plus fréquemment utilisées par les enseignants dans leur salle de classe. Il s'agit donc d'une prémisse à l'outil de base de l'étude qu'est

le questionnaire de l'élève. En d'autres mots, le tableau 4.1 présente les pratiques évaluatives qui ont été sélectionnées pour bâtir le questionnaire de l'élève.

Dès le début des analyses descriptives, il est nécessaire d'étudier la distribution de fréquences associées aux variables indépendantes retenues qui ont été indiquées comme étant les plus fréquemment utilisées par les enseignants comme moyen d'évaluation de leurs élèves en salle de classe. Les quatre premières variables (travail individuel, travail en équipe, examen à réponses courtes et examen à réponses à développement) ont été facilement identifiées à la suite d'une consultation de l'analyse descriptive du questionnaire enseignant. En effet, leur fréquence d'utilisation correspond chez les quatre enseignants sondés à l'échelon 4 « Plus de quatre fois » dans une année scolaire. Cette dernière affirmation est vraie pour ces quatre premières pratiques évaluatives (travail individuel, travail en équipe, examen à réponses courtes et examen à réponses à développement). Toutefois, la sélection de la cinquième et dernière pratique évaluative devant être inscrite au questionnaire de l'élève a été plus laborieuse.

L'idée initiale du questionnaire de l'élève était de le construire sur la base des cinq pratiques évaluatives les plus fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe. Par contre, le respect de cette contrainte n'a pas été possible. En effet, celle-ci n'a pas été possible étant donné que les trois pratiques évaluatives suivantes ont toutes les trois affichées les mêmes indices de fréquences, soient la présentation orale individuelle, la présentation orale en équipe et l'examen combinatoire. Chacune de ces trois pratiques évaluatives présente une plus grande concentration d'enseignants ($N = 2$) à l'échelon 4 de l'échelle, soit « Plus de quatre fois ». Il n'y a donc pas une de ces trois pratiques évaluatives (présentation orale individuelle, présentation orale en équipe et examen combinatoire) qui présente une fréquence d'utilisation plus importante que les deux autres. Ainsi, sept items (variables indépendantes) seront étudiés et reportés au second questionnaire.

En observant le tableau 4.1, on peut d'abord constater que la totalité des enseignants (4/4) indiquent utiliser les pratiques évaluatives *travail individuel* et *travail en équipe* plus de quatre fois par année scolaire (échelon 4). En ce sens, l'ensemble des enseignants répondants aurait indiqué les mêmes choix de réponse au questionnaire qui leur a été remis. En ce qui attrait à ces deux pratiques évaluatives, aucune observation n'est manquante ou inutilisable.

Par la suite, le tableau 4.1 nous présente que le plus grand nombre d'enseignants indique faire usage des pratiques évaluatives *examen à réponses courtes* et *examen à réponses à développement* plus de quatre fois par année scolaire (échelon 4) à un total de 3/4. De façon générale, ces résultats nous disent que la fréquence d'utilisation de ces deux pratiques dans l'optique d'évaluer les élèves est plutôt forte étant donné la forte concentration des résultats à l'échelon 4.

En consultant le tableau 4.1, on peut voir qu'un même nombre d'enseignants indiquent utiliser la *présentation orale individuelle* et la *présentation orale en équipe* plus de quatre fois (2/4) et moins de quatre fois par année scolaire (2/4). Une fois encore, on peut noter qu'aucun (0/4) des enseignants n'a omis de répondre à cette question. De façon générale, ces résultats nous indiquent que la fréquence d'utilisation de la présentation orale en équipe dans le but d'évaluer est assez moyenne étant donné qu'on retrouve une concentration de fréquence dans les échelons 2 et 4 de l'échelle.

Finalement, la dernière pratique évaluative soulevée par le questionnaire enseignant est *l'examen combinatoire*. Cette pratique évaluative correspond à une utilisation de plus de quatre fois dans une année scolaire (2/4). Ce tableau comporte aussi 1/4 de données manquantes signifiant qu'un enseignant a omis d'y émettre une réponse, voulant ainsi dire qu'il ne fait pas usage de cette pratique évaluative dans sa salle de classe. En effet, il avait été préalablement indiqué aux enseignants de s'abstenir de donner une réponse dans le cas où ils ne faisaient jamais usage de l'une ou l'autre des pratiques évaluatives

se retrouvant dans leur questionnaire. On peut donc supposer qu'une donnée manquante signifie ici une fréquence d'utilisation correspondant à jamais. De façon générale, ces résultats nous disent que la fréquence d'utilisation de l'examen combinatoire dans l'optique d'évaluer est assez moyenne étant donné la plus grande concentration des résultats à l'échelon 4 de l'échelle.

Tableau 4.1

Fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives par les enseignants au courant d'une année scolaire

IMPORTANCE	TRAVAIL INDIVIDUEL	TRAVAIL EN ÉQUIPE	EXAMEN À RÉPONSES COURTES	EXAMEN À DÉVELOPPEMENT	PRÉSENTATION ORALE INDIVIDUELLE	PRÉSENTATION ORALE EN ÉQUIPE	EXAMEN COMBINATOIRE
Une ou deux fois	0	0	0	0	0	0	0
Moins de quatre fois	0	0	0	0	2	2	1
Quatre fois ou plus	0	0	1	0	0	0	0
Plus de quatre fois	4	4	3	3	2	2	2
Données manquantes	0	0	0	1	0	0	1
Total	4	4	4	4	4	4	4

À la lumière des résultats obtenus au questionnaire de l'enseignant, il est à noter que les sept pratiques évaluatives soulevées précédemment seront inscrites au questionnaire de l'élève. En effet, à la lecture du tableau 4.1, la sélection des sept pratiques évaluatives étant reportées au questionnaire de l'élève est la suivante : 1) travail individuel; 2) travail en équipe; 3) examen à réponses courtes; 4) examen à réponses à

développement; 5) présentation orale individuelle; 6) présentation orale en équipe; 7) examen combinatoire.

Au cours de la section suivante, les analyses descriptives des variables indépendantes obtenues au questionnaire de l'élève seront d'abord présentées. Elles seront ensuite mises en relation avec l'analyse descriptive de la variable dépendante, soit la motivation scolaire. Finalement, les corrélations de Pearson seront exposées afin de mettre davantage en lumière cette relation.

4.2 Analyse descriptive du questionnaire de l'élève

Les analyses descriptives du questionnaire de l'élève sont observables au tableau 4.2. Le tableau 4.2 présente la fréquence de la motivation scolaire avec entre parenthèses le pourcentage y étant associée. En observant le tableau 3, on peut d'abord constater qu'un plus grand nombre d'élèves ($N = 25$) indiquent être un peu motivés par le *travail individuel*, et ce, à un total de 44,64 %. Au deuxième rang, 42,86 % des élèves indiquent être assez motivés par son usage. Seulement 7,14 % des élèves sondés indiquent être fortement motivés par cette pratique évaluative. Ces résultats nous indiquent que les élèves perçoivent généralement leur motivation comme étant plutôt moyenne, vu la forte concentration des résultats aux échelons 2 et 3 de l'échelle. Aucune observation n'est manquante.

Par la suite, on peut observer au tableau 4.2 que la majorité des élèves ($N = 30$) précisent que le *travail en équipe* les rend fortement motivés par le caractère évaluatif de la pratique évaluative (53,57 %). À cela s'ajoute le fait que seulement 8,93 % des élèves indiquent se percevoir comme étant un peu motivé par son usage. Aucun (0,00 %) des élèves a omis de donner sa perception par rapport à cette pratique évaluative. De façon générale, ces résultats nous indiquent aussi que l'utilisation du travail d'équipe dans l'optique d'évaluer les élèves est perçue par les élèves comme étant assez

motivante étant donné la forte concentration des résultats aux mêmes échelons 3 et 4 de l'échelle.

À cela s'ajoute le fait qu'au regard du tableau 4.2, on peut observer qu'un grand nombre d'élèves (N = 26) indiquent que *l'examen à réponses courtes* les dispose à être assez motivés à l'évaluation, et ce, à un total de 46,43 %. Ensuite, au deuxième rang, 44,64 % des élèves mentionnent que cette même pratique évaluative les rend fortement motivés. On peut en conclure que l'utilisation de l'examen à réponses courtes est perçue généralement par les élèves comme étant plutôt motivante vu la concentration des résultats aux échelons 3 et 4 de l'échelle. Une fois encore, aucun (0,00 %) des élèves n'a omis de donner sa perception de cette pratique évaluative.

Le tableau 4.2 nous indique ensuite qu'un grand nombre d'élèves (N = 23) mentionne que *l'examen à réponses à développement* les rend un peu motivé (41,07 %) face à l'évaluation. En second rang, un total de 28,57 % des élèves ont sélectionné l'échelon « Assez motivé » face à cette pratique évaluative. De ces résultats, aucun élève n'a omis de répondre à cette question. De façon générale, ces résultats nous indiquent que l'utilisation de l'examen à réponses élaborées a une influence plutôt faible sur la motivation scolaire perçue par les élèves étant donné la forte concentration des résultats à l'échelon 2 de l'échelle.

En consultant le tableau 4.2, on peut voir que le plus grand nombre d'élèves (N = 16) mentionnent que la *présentation orale individuelle* les rend assez motivés (28,57 %) à prendre part au processus évaluatif. Il est important de noter que 25,00 % des élèves indiquent aussi être un peu motivés par cette pratique évaluative. De façon générale, ces résultats nous indiquent que la perception de la motivation scolaire associée à l'utilisation de la présentation orale individuelle dans l'objectif d'évaluer est plutôt moyenne, voire faible, étant donné la dispersion des résultats à l'ensemble des échelons

de l'échelle. Une fois encore, on peut noter qu'aucun élève n'a omis de répondre à cette question.

En observant le tableau 4.2, on peut constater qu'un nombre important d'élèves affirme que la *présentation orale en équipe* les rend fortement motivés à l'évaluation (66,07 %). Au deuxième rang, l'échelon « Assez motivé » a été sélectionné par les élèves à un pourcentage de 23,21 %. Aucun élève n'a omis de répondre à cette question. De façon générale, ces résultats nous indiquent que la motivation scolaire au regard de l'utilisation de la présentation orale en équipe dans le but d'évaluer est plutôt forte étant donné qu'on retrouve une forte concentration à l'échelon 4 de l'échelle.

Finalement, en regardant le tableau 4.2, on peut observer qu'un grand nombre d'élèves souligne que *l'examen combinatoire* les rend assez motivés à un pourcentage de 42,86 %. Ensuite, au deuxième rang, 33,93 % des élèves indiquent que cette pratique évaluative les rend un peu motivés à l'évaluation. De façon générale, ces résultats nous disent que la motivation scolaire de l'utilisation de l'examen combinatoire dans l'optique d'évaluer est assez moyenne étant donné la plus grande concentration des résultats aux échelons 2 et 3 de l'échelle.

On peut ainsi brosser le portrait des pratiques évaluatives recensées, en les plaçant en ordre de la plus motivante à la moins motivante pour les élèves, et ce, de la façon suivante : 1) présentation orale en équipe; 2) travail en équipe; 3) examen à réponses courtes; 4) présentation orale individuelle; 5) examen combinatoire; 6) examen à réponses à développement; 7) travail individuel.

Tableau 4.2

Niveau de motivation des élèves à l'égard des pratiques évaluatives (fréquence de la motivation scolaire lorsqu'un enseignant utilise les pratiques évaluatives au courant d'une année scolaire et pourcentage associé)

MOTIVA- TION	TRA- VAIL INDI- VIDUEL	TRA- VAIL EN ÉQUIPE	EXA- MEN À RÉPON- SES COUR- TES	EXAMEN À RÉPON- SES À DÉVELO- PPEMENT	PRÉSEN- TATION ORALE INDIVI- DUELLE	PRÉ- SENTA- TION ORALE EN ÉQUIPE	EXA- MEN COMBI- NA- TOIRE
Pas du tout motivé	3 (5,36)	0 (0,00)	0 (0,00)	11 (19,64)	11 (19,64)	0 (0,00)	3 (5,36)
Un peu motivé	25 (44,64)	5 (8,93)	5 (8,93)	23 (41,07)	14 (25,00)	6 (10,71)	19 (33,93)
Assez motivé	24 (42,86)	21 (37,50)	26 (46,43)	16 (28,57)	16 (28,57)	13 (23,21)	24 (42,86)
Fortement motivé	4 (7,14)	30 (53,57)	25 (44,64)	6 (10,71)	15 (26,79)	37 (66,07)	10 (17,86)
Données manquantes	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Total	56 (100,0)	56 (100,00)	56 (100,00)	56 (100,00)	56 (100,00)	56 (100,00)	56 (100,00)

Au tableau 4.3, il nous est possible d'observer les statistiques descriptives associées à la motivation scolaire. Celles-ci nous permettent de dénoter de la valeur de la relation entre les réponses fournies par les élèves au questionnaire de l'élève et la motivation scolaire. Il nous est permis de constater que la moyenne de motivation scolaire face aux diverses pratiques évaluatives présentées est de 2,93, soit entre l'item *un peu motivé* et l'item *assez motivé*. La médiane de cette distribution (1,29) est plutôt éloignée de la moyenne. Cela suggère donc que la distribution de probabilités est asymétrique. À cela s'ajoute le fait que la moyenne est supérieure à la médiane. La

distribution asymétrique est à droite. Cette affirmation veut ainsi dire que la majorité des réponses obtenues au questionnaire de l'élève se situe aux items 3 et 4, soient les items *assez motivé* (3) et *fortement motivé* (4). Finalement, les valeurs minimales et maximales obtenues couvrent une étendue allant au-delà de l'écart type et au-dessus de la moyenne. On peut ainsi dire que l'étendue des valeurs probables de la motivation scolaire perçue est bien couverte.

Tableau 4.3

Statistiques descriptives associées à la motivation scolaire

Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Écart type	Asymétrie	Kurtose	N	(%) Données manquantes
1,43	4	1,29	2,93	0,79	-0,35	0,64	56	0,00

Le tableau 4.4 présenté plus bas permet de consulter les coefficients de corrélation de Pearson définis entre l'ensemble des variables indépendantes, soient les pratiques évaluatives, et la variable dépendante du niveau de motivation scolaire. Par l'usage de ce test de corrélation, on cherche à déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les diverses variables à l'étude. On dénote qu'un coefficient de corrélation s'identifie comme faible lorsqu'il se situe loin de des valeurs extrêmes -1 et 1. Une corrélation est déterminée comme parfaite lorsqu'elle correspond à 1 ou -1. On estime qu'aucune relation linéaire n'est présente entre les variables lorsque le coefficient de corrélation est de 0.

Selon Guilford (1951), un psychologue et professeur de psychologie mainte fois cité pour son étude psychométrique sur l'intelligence humaine, les coefficients de corrélation « r » peuvent être analysés de la façon suivante. Une corrélation est dite très

forte lorsque les valeurs de « r » sont de 0,90 et plus, forte lorsqu'elles varient entre 0,70 et 0,89, modérée lorsqu'elles se retrouvent entre 0,40 et 0,69, faible entre 0,20 et 0,39 et presque négligeable entre 0 et 0,19. Toujours selon Guilford (1951), les « r » correspondant à 1 illustrent les variables comme étant corrélées avec elles-mêmes.

Si le coefficient de corrélation est positif cela signifie que les variables sont associées entre elles de façon positive. Ainsi, un coefficient de corrélation « r » avec une valeur supérieure à 0 veut dire que plus cette pratique évaluative est utilisée, plus la motivation scolaire augmente. Au contraire, un coefficient de corrélation négatif veut dire que la corrélation entre les variables est négative. Par le fait même, plus l'usage d'une pratique évaluative avec un coefficient d'une valeur inférieure à 0 augmente, plus la motivation scolaire diminue.

On remarque ainsi que les coefficients de corrélation de Pearson présentés dans le tableau 4.4 affichent des valeurs assez faibles, indiquant ainsi une très faible corrélation linéaire entre les variables indépendantes à l'étude (pratiques évaluatives) et la variable dépendante (motivation scolaire). D'abord, le *travail en équipe* et la *présentation orale en équipe* affichent tous deux un coefficient de 0,02. On peut ensuite remarquer que ces variables indépendantes ne sont associées à la motivation scolaire que de façon négligeable. En effet, la corrélation obtenue entre le fait que les enseignants indiquent utiliser le travail en équipe ou la présentation orale en équipe pour évaluer leurs élèves et la motivation scolaire que ces derniers en perçoivent est égale à 0,02.

Ensuite, l'*examen à réponses à développement* et l'*examen à réponses courtes* affichent respectivement un coefficient de 0,04 et de 0,09. En ce sens, ces deux variables indépendantes correspondent aussi à une corrélation presque négligeable. Il n'y aurait donc, selon cette recherche, pas d'influence entre le choix de ces deux pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves.

À cela s'ajoute qu'au regard du tableau 4.4, on peut affirmer que les pratiques évaluatives *travail individuel* ainsi que *présentation orale individuelle* s'illustrent avec les coefficients de corrélation de Pearson les plus élevés, avec 0,13 respectivement. Ainsi, on pourrait dire qu'une augmentation de ces deux variables indépendantes amènerait plus de motivation scolaire (variable dépendante). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, la valeur de « r » 0,13 se situe dans une corrélation presque négligeable.

Enfin, la variable de l'*examen combinatoire* s'illustre comme ayant les coefficients de corrélation de Pearson les plus élevés ($r = -0,11$). Cette dernière affirmation laisse sous-entendre que la diminution de cette variable indépendante entraînerait une augmentation de la motivation scolaire (variable dépendante). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, la valeur de « r » -0,11 se situe dans une corrélation presque négligeable. Il n'y aurait donc aucune influence démontrée entre les pratiques évaluatives (variables indépendantes) et la motivation scolaire (variable dépendante).

Tableau 4.4

Corrélations de Pearson caractérisant les variables du taux de motivation scolaire associé aux pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe

	MOTI- VA- TION	TRAVAIL INDI- VIDUEL	TRA- VAIL EN ÉQUI- PE	EXAMEN À RÉPONSES COURTES	EXAMEN À RÉPON- SES À DÉVELO- PPEMENT	PRÉSEN- TATION ORALE INDIVI- DUELLE	PRÉSEN- TATION ORALE EN ÉQUIPE	EXA- MEN COM- BINA- TOIRE
MOTIVATION	1,00*****	0,13*	0,02*	-0,09*	0,04*	0,13*	0,02*	-0,11*
TRAVAIL INDIVIDUEL	0,13*	1,00*****	0,00	0,18*	0,42***	0,23**	0,22**	0,40***
TRAVAIL EN ÉQUIPE	0,02*	0,00	1,00**** *	0,17*	0,07*	-0,12*	0,29**	0,26**
EXAMEN À RÉPONSES COURTES	-0,09*	0,18*	0,17*	1,00*****	0,12*	0,14*	0,29**	0,36**
EXAMEN À DÉVELOP- PEMENT	0,04*	0,42***	0,07*	0,12*	1,00*****	0,19*	0,16*	0,45***
PRÉSENTATION ORALE INDIVIDUELLE	0,13*	0,23**	-0,12*	0,14*	0,19*	1,00*****	0,14*	0,07*
PRÉSENTATION ORALE EN ÉQUIPE	0,02*	0,22**	0,29**	0,29**	0,16*	0,14*	1,00*****	0,27**
EXAMEN COMBINATOIRE	-0,11*	0,40***	0,26**	0,36**	0,45***	0,07*	0,27**	1,00*** **
Moyenne	2,93	2,52	3,45	3,36	2,30	2,63	3,55	2,73
Écart type	0,79	0,71	0,66	0,64	0,91	1,09	0,69	0,82
N	56	56	56	56	56	56	56	56
Asymétrie	-0,35	0,09	-0,79	-0,50	0,24	-0,16	-1,25	-0,08
Kurtose	0,64	0,51	0,43	0,42	0,83	1,18	0,47	0,67

***** (très fortement significatif à 0,90). **** (fortement significatif à 0,70)

*** (modérément significatif à 0,40) ** (faiblement significatif à 0,20) * (presque négligeable à 0,01) ¹

¹ Guilford, 1951. Valeurs du coefficient de corrélation « r »

4.3 Analyse de régression multiple

4.3.1 Ajustement global du modèle et coefficient de régression

Dans un premier temps, une analyse de variance est employée afin de déterminer la qualité de l'ajustement du modèle linéaire. Le coefficient de détermination (R^2) est égal à 0,07. Il s'agit d'une valeur d'une somme significative, exposant que 7,00 % de la variance de la motivation scolaire est expliquée par le choix de la pratique évaluative par les enseignants, telle que perçue par les élèves. De plus, il s'agit d'une valeur importante de la taille de l'effet selon Cohen ($1,00 > 0,06$) (1969 : voir Kinnear et Gray, 2010, p.223). Lorsque ce coefficient de détermination est ajusté pour permettre une approximation d'une validation croisée, sa valeur demeure la même, soit 0,07. De ce fait, globalement, l'hypothèse nulle qui dit que toutes les variables indépendantes affichent un coefficient de régression égal à 0 est rejetée au seuil de 0,05.

En observant le tableau 4.5, on dénote que nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle ces coefficients de régression linéaire multiple seraient égaux à 0 (H_0). Par conséquent, cela veut dire qu'il n'y a pas de pratiques évaluatives qui influencent la motivation selon les résultats obtenus. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, les pratiques évaluatives (variables indépendantes) ne semblent pas exercer d'influence sur la motivation scolaire des élèves de l'échantillonnage (variable dépendante).

Tableau 4.5

Qualité de l'ajustement du modèle de régression linéaire permettant d'expliquer la relation entre la motivation scolaire et les pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe

	Coefficient	Erreur type	<i>t</i>	<i>p</i>
Ordonnée à l'origine	1,96	1,25	1,56	0,12
TRAVAIL INDIVIDUEL	0,30	0,26	1,14	0,26
TRAVAIL EN ÉQUIPE	0,17	0,26	0,66	0,51
EXAMEN À RÉPONSES COURTES	-0,21	0,27	-0,79	0,44
EXAMEN À RÉPONSES À DÉVELOPPEMENT	0,05	0,20	0,23	0,82
PRÉSENTATION ORALE INDIVIDUELLE	0,10	0,15	0,66	0,51
PRÉSENTATION ORALE EN ÉQUIPE	0,04	0,25	0,14	0,89
EXAMEN COMBINATOIRE	-0,21	0,24	-0,88	0,38

4.3.2 Diagnostic de régression

Pour finaliser l'analyse des résultats, il faut se pencher sur l'étude des diagnostics de régression. Pour ce faire, l'analyse de la colinéarité des variables indépendantes est effectuée. L'indice utilisé par cette dernière analyse est le facteur d'inflation (*variance*

inflation factor). Ce dernier doit être le plus près de 1 à chacune des variables incluses dans le modèle de régression.

Dans le tableau 4.6, on remarque que les données respectent la convention. La présence de valeurs supérieures à 10 aurait été suspecte et il aurait été nécessaire de retirer les variables redondantes par leur colinéarité avec les autres variables. Comme ces valeurs tendent vers 1, on peut en conclure que les facteurs d'inflation présentés ci-dessous tiennent compte de la valeur dépendante du modèle de régression linéaire. De ce fait, chacune des sept pratiques évaluatives tient compte de la motivation scolaire perçue par les élèves.

Il faut toutefois noter que les variables travail en équipe et présentation orale en équipe ont des valeurs tout de même un peu plus éloignées de 1 que les autres, soient 0,07 respectivement. On pourrait ainsi penser que leur corrélation avec la variable dépendante serait plus faible que celles associées aux autres variables indépendantes.

Tableau 4.6

Analyse de la colinéarité des variables indépendantes caractérisant le taux de motivation scolaire accordée aux pratiques évaluatives fréquemment utilisées par les enseignants en salle de classe

TRAVAIL INDIVIDUEL	TRAVAIL EN ÉQUIPE	EXAMEN À RÉPONSES COURTES	EXAMEN À DÉVELOPPEMENT	PRÉSENTATION ORALE INDIVIDUELLE	PRÉSENTATION ORALE EN ÉQUIPE	EXAMEN COMBINATOIRE
1,19	0,07	0,55	0,21	0,68	0,07	0,26

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette section expose une analyse des résultats obtenus. Ces résultats ont d'abord été présentés à la section précédente. Dans un premier temps, les objectifs des deux questionnaires seront présentés, en commençant par celui du questionnaire enseignant suivi de celui de l'élève. Ensuite, les liens entre la fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves perçue par ces derniers seront exposés. Enfin, les limites et les forces de l'étude, de même que des pistes de recherches futures seront présentées.

L'école est un lieu d'apprentissage dans lequel l'enseignant se doit de garder une trace de l'évolution de ses élèves. Cette trace peut prendre la forme d'évaluations diverses, telles que l'examen à réponses courtes ou la présentation orale individuelle. La façon de percevoir l'évaluation joue un rôle important dans le rapport de l'élève à l'école. La motivation scolaire occuperait une position clé dans cette dynamique. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2007 a mis en lumière la relation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire au travers d'un document regroupant deux études. L'une d'entre elle souligne l'importance de la puissance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'échelle de motivation des élèves. Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils se sentent davantage compétents (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). Une seconde étude de Mc Intyre (2010) identifie d'abord les stratégies motivationnelles des enseignants avant de les examiner selon le jugement des enseignants et des élèves. Le présent mémoire tente de compléter ces études en y

soustrayant le concept de stratégies motivationnelles pour le remplacer par le concept de pratiques évaluatives.

L'objectif général poursuivi par la présente étude consistait à établir un portrait global de la relation entre les pratiques évaluatives des apprentissages et la motivation scolaire des élèves en salle de classe.

5.1 L'utilisation des pratiques évaluatives par les enseignants

Au regard de l'ensemble des questionnaires ayant été remis au personnel enseignant sélectionné, plusieurs observations intéressantes peuvent être signalées. On remarque que le travail individuel ainsi que le travail d'équipe sont deux sources d'évaluation utilisées par tous les enseignants de l'échantillon. Cette dernière affirmation va dans la même direction que les études de Galand et Grégoire (2000) et de Bouffard et *al.* (2005) qui indiquent que le rôle de l'enseignant exerce une grande influence sur la motivation de leurs élèves à l'école. En effet, lorsque l'enseignant mentionne utiliser en salle de classe des pratiques orientées vers l'apprentissage, il en va de même pour leurs élèves, qui eux, manifestent développer davantage de buts d'apprentissage (Lieuury et Fenouillet, 2013). Avoir des buts d'apprentissage fait référence au fait que l'élève se motive lui-même pour acquérir des connaissances (Duclos, 2010). Cela a ainsi une influence positive sur la perception de l'élève d'une pratique évaluative. De plus, les pratiques évaluatives suivantes reviennent sur trois enseignants sur quatre (3/4), soit l'examen à réponses courtes ainsi que l'examen à réponses à développement. On peut ainsi dénoter que les enseignants de l'échantillon utilisent des pratiques évaluatives semblables dans leur salle de classe.

À cela s'ajoute le fait que l'on peut remarquer, au regard des questionnaires enseignants, qu'un seul enseignant (1/4) a utilisé la ligne prévue à l'ajout d'une pratique évaluative. Cette ligne avait été prévue dans le cas où le chercheur aurait omis d'inscrire une

pratique évaluative étant utilisée par les enseignants sondés. Ainsi, un seul des questionnaires s'est conclu avec un total de 20 pratiques évaluatives, l'observation y a été ajoutée, contrairement aux autres qui en totalisaient plus exactement 19. Il serait pertinent de se demander si cette dernière pratique évaluative aurait apparu comme étant utilisée par les autres enseignants ayant pris part au questionnaire si elle avait été inscrite au questionnaire initial. À cela s'ajoute le fait que, peut-être, d'autres pratiques évaluatives se seraient montrées tout aussi pertinentes ou même davantage.

Malgré la faible taille de l'échantillon des enseignants ($N = 4$) on peut supposer que ces derniers ne sont pas orientés dans le choix de leurs pratiques. Il est surprenant de faire ce constat suivant ce qui a été énoncé par Bouffard et *al.* (2005) sur les stratégies motivationnelles. Elles auraient un impact positif sur les élèves qui seraient alors plus motivés à se dépasser. Les quatre pratiques évaluatives étant utilisées par l'ensemble des enseignants de l'échantillonnage ont été évidentes à identifier (travail individuel, travail en équipe, examen à réponses courtes et examen à réponses à développement). Par contre, il en a été autrement pour la cinquième pratique évaluative (présentation orale individuelle, présentation orale en équipe et examen combinatoire). Si l'on avait choisi d'inscrire un plus grand nombre de pratiques évaluatives au questionnaire de l'élève, il en aurait peut-être été de même. Sept pratiques évaluatives sont ainsi inscrites au questionnaire de l'élève au lieu du nombre initial de cinq.

5.2 La fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives par les enseignants

Le but du questionnaire de l'enseignant était de faire ressortir les sept pratiques évaluatives les plus fréquemment utilisées par les enseignants dans leur salle de classe dans le cadre de leur fonction, et ce, sur la base d'une année scolaire. Pour ce faire, une liste de 20 pratiques évaluatives avait été identifiée. Pour chacune de ces pratiques, les enseignants devaient indiquer sa fréquence d'utilisation suivant une échelle allant de « Une ou deux fois » à « Plus de quatre fois ».

Dans le cas où une pratique évaluative n'était pas utilisée par l'enseignant, rien n'était à indiquer. Une absence de fréquence reliée à une pratique évaluative signifiait ainsi que cette pratique évaluative n'était pas utilisée par l'enseignant au cours d'une année scolaire. Dans le cas des quatre enseignants sélectionnés, les sept pratiques évaluatives les plus fréquemment utilisées ont toutes correspondu à la fréquence « Plus de quatre fois ».

5.3 La perception de motivation scolaire par leurs élèves

L'objectif général de l'étude, poursuivi au travers du questionnaire de l'élève, était de mettre en avant-plan la relation existante entre une pratique évaluative et son niveau de motivation scolaire. De la même façon, Bouffard et *al.* (2005) ont démontré l'existence d'une relation entre les stratégies motivationnelles et la motivation scolaire des élèves. À cet effet, l'hypothèse selon laquelle le choix d'une pratique évaluative de la part de l'enseignant en salle de classe avait un impact sur la motivation scolaire de ses élèves, selon la perception de ces derniers, avait été émise par Bouffard et *al.* (2005).

Au regard des statistiques inférentielles (analyse de régression multiple) illustrées précédemment, celles-ci indiquent que la présentation orale en équipe est la pratique évaluative que les élèves perçoivent comme étant la plus motivante dans leur évaluation. Cette dernière est suivie de près par le travail en équipe ainsi que par l'examen à réponses courtes. Ces trois pratiques évaluatives sont celles étant perçues comme les plus motivantes, avec une plus forte concentration des réponses, allant de « Assez motivé » à « Fortement motivé » (échelons 3 et 4). Les résultats présentés sur les pratiques évaluatives rappellent les résultats de Mc Intyre (2010) affirmant qu'une pratique motivationnelle aura un impact sur la motivation scolaire d'un élève s'il la juge positive et utile pour susciter sa motivation.

5.4 Liens entre l'utilisation d'une pratique évaluative et la motivation scolaire perçue

Au regard de la section précédente, on remarque qu'il y a une différence entre la motivation scolaire perçue selon chacune des pratiques évaluatives présentées au questionnaire de l'élève. En effet, les pratiques évaluatives ont été associées à un niveau différent de motivation scolaire selon l'échelle présentée avec le questionnaire. Aucun élève n'a omis d'émettre sa perception de sa motivation scolaire vis-à-vis l'une ou l'autre des pratiques évaluatives qui ont été présentées. On peut ainsi dire qu'au moment de son utilisation, une pratique évaluative déclenche automatiquement le processus de motivation chez un élève (Dontigny, 2007), et qu'il est apte à le percevoir.

Toutefois, ce n'est pas parce qu'une pratique évaluative déclenche ce processus qu'elle entraîne la motivation scolaire. En effet, comme vu aux statistiques descriptives (tableau 4), la moyenne de motivation scolaire face aux diverses pratiques évaluatives présentées est de 2,93, soit entre l'échelon *un peu motivé* et l'échelon *assez motivé* de l'échelle de motivation. La médiane de cette distribution (1,29) est plutôt près de 1 et s'approche ainsi de l'échelon 1 (Pas du tout motivé). De plus, les variables du travail individuel, de l'examen à réponses à développement, de la présentation orale individuelle ainsi que celle de l'examen combinatoire ont été associées, chez certains élèves, à l'échelon 1 (Pas du tout motivé). Ce dernier énoncé vient renforcer l'idée selon laquelle certaines pratiques sont ou ne sont pas favorables à la motivation scolaire (Viau, 2009). L'étude de Galand et Grégoire (2000) a aussi corroboré cette dernière idée en démontrant que le choix de certaines pratiques évaluatives par rapport à d'autres avait un impact positif ou négatif sur la motivation scolaire des élèves.

5.5 Liens entre la fréquence d'utilisation d'une pratique évaluative et la motivation scolaire perçue

La sélection des pratiques évaluatives présentées aux élèves dans leur questionnaire s'est faite sur la base du critère de leur fréquence d'utilisation. En effet, les pratiques évaluatives du questionnaire de l'élève sont celles ayant obtenu un score plus élevé au questionnaire de l'enseignant, où la fréquence d'utilisation de la pratique évaluative était illustrée. Les pratiques évaluatives qui ont été inscrites correspondaient toutes à une fréquence d'utilisation allant de « Quatre fois ou plus » à « Plus de quatre fois ». Au niveau motivationnel, cette observation semble aller dans une direction contraire que Viau (2009). Au tableau 1, on remarque qu'il affirme que « la fréquence d'évaluation ne doit pas être trop grande et répétitive » (Viau, 2009). En effet, le tableau 4 relève que cinq des sept pratiques évaluatives sont associés aux échelons d'appréciation « Assez motivé » et « Fortement motivé » chez les élèves.

5.6 Limites et forces de l'étude

La présente étude comporte somme toute quelques limites et forces qui seront exposées dans cette section. La limite la plus importante se rapporte au lien coexistant entre les réponses de l'enseignant et celles de ses élèves. Les élèves devaient exprimer leur perception par rapport à l'utilisation de pratiques évaluatives sélectionnées par leur enseignant. Dans ce contexte, certains élèves pourraient s'être sentis mal à l'aise de donner leur perception exacte vis-à-vis les pratiques de leur enseignant. Malgré l'anonymat des questionnaires, il apparaît pertinent de mettre en lumière l'idée selon laquelle un élève pourrait avoir peur des représailles de son enseignant dans la mesure où celui-ci ne fournit pas la réponse attendue, dans ce cas-ci « Fortement motivé » par une pratique évaluative. Rappelons que, dans ce contexte, aucune réponse n'est attendue puisqu'on désire connaître la perception des élèves. Au moment de la passation de leur questionnaire, il a bien été indiqué aux élèves que ce processus se

faisait dans l'anonymat. Il a d'ailleurs été rappelé à plusieurs reprises aux élèves de ne pas inscrire leur nom et prénom sur le questionnaire que l'on leur avait remis. À cela s'ajoute que la chercheuse a récupéré elle-même les copies des questionnaires sur lesquels les élèves ont inscrit leurs réponses afin de conserver l'anonymat des répondants.

Dans ce même ordre d'idées, la deuxième limite de l'étude est que les enseignants, au même titre que les élèves, pourraient ne pas avoir identifié avec exactitude les pratiques évaluatives dont ils font réellement usage en salle de classe au courant d'une année scolaire de peur d'être jugés négativement par leurs élèves. À cela s'ajoute le fait que les enseignants pourraient tout aussi se sentir jugés par la chercheuse. Certains ne sont peut-être pas particulièrement fiers de partager les pratiques évaluatives mises en place dans leur salle de classe. En effet, peut-être que les pratiques évaluatives que ces enseignants mettent en place ne sont pas celles qu'ils souhaiteraient être en mesure d'appliquer réellement dans leur salle de classe. L'ensemble des participants aura été prévenu de ces deux limites en début d'étude et des mesures préventives ont été prises. En effet, les enseignants ne connaissent pas l'identité du second enseignant ayant pris part à l'étude, ni même l'école de provenance des résultats. Par ailleurs, ces lacunes ne peuvent être entièrement retirées. Leur participation s'est aussi effectuée sur une base volontaire avec retrait possible durant l'étude. Toutefois, leur impact ne peut être écarté complètement et il est important de le garder en tête à la lecture des résultats.

La taille de l'échantillon constitue une troisième limite de la présente étude. Les résultats ne sont présentés que sur la base de deux établissements scolaires, et donc, de quatre groupes d'élèves. Les recherches relatées dans la présente étude mentionnent des échantillons de plus d'une centaine d'enseignants et d'un nombre encore plus grand d'élèves (Galand et Grégoire, 2000; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Issaieva et Crahay, 2010; Mc Intyre, 2010). L'échantillon de la présente étude aurait donc à gagner à être plus grand. En effet, le nombre total de l'échantillon des élèves, soit 56

participants, ne semble donc pas suffisamment représentatif de la population visée. À cela s'ajoute que l'échantillon enseignants ($N = 4$) bénéficierait tout autant à être plus grand. La présente étude gagnerait à être étoffée davantage par la participation supplémentaire d'élèves et d'enseignants de la Commission scolaire Marie-Victorin.

Le questionnaire de l'enseignant en lui-même constitue la dernière limite de la présente recherche. En effet, ce questionnaire bâti par Cousineau (2017) n'est pas constitué d'une échelle d'appréciation exclusive. Il aurait fallu offrir le choix de réponse « Jamais » dans le cas où un enseignant ne fasse pas usage de l'une des pratiques évaluatives présentées. Ensuite, le choix de réponse « Moins de quatre fois » devrait être échangé par celui « Trois fois », « Quatre fois ou plus » devrait être remplacé par « Quatre fois » et « Plus de quatre fois » devrait être modifié pour « Cinq fois ou plus ». De cette façon, l'échelle d'appréciation de Cousineau (2017) serait exclusive. Il serait ainsi plus facile d'interpréter les résultats obtenus et de les présenter. Dans le cas présent, il est difficile pour le lecteur de bien comprendre la différence entre les deux ensembles de catégories suivants « Plus de quatre fois » et « Quatre fois et plus », de même qu'entre « Moins de quatre fois » et « Une ou deux fois ». Il aurait été pertinent de s'inspirer de celui de Chouinard et *al.* (2005) pour la construction du questionnaire enseignant.

Une force de l'étude réside dans les variables à l'étude. En effet, la variable traitant de la précision de la fréquence d'utilisation des pratiques évaluatives est un ajout à l'étude de Mc Intyre (2010). Mc Intyre identifie d'abord les stratégies motivationnelles des enseignants avant de les examiner selon le jugement des enseignants et des élèves. Toutefois, il n'est pas question de la fréquence d'utilisation des stratégies motivationnelles soulevées. Nous avons donc choisi d'ajouter cet élément à la présente étude afin de renforcer le lien pouvant exister entre l'utilisation d'une pratique évaluative d'un enseignant et la perception de la motivation scolaire qu'un élève s'en

fait. Par ailleurs, le réel impact de la fréquence d'utilisation d'une pratique évaluative sur la perception de la motivation scolaire reste encore à analyser.

5.7 Propositions de recherches futures

Le présent projet de mémoire se veut une première étape vers la réalisation de futurs projets sur le sujet. Ainsi, plusieurs idées de recherches futures peuvent en découler. La taille de l'échantillon inspire la première de ces idées de recherches futures. En effet, ce mémoire a été réalisé sur un petit échantillon d'élèves constitué à l'intérieur de deux écoles ($N = 56$), sous la responsabilité de quatre ($N = 4$) enseignants. Il serait pertinent de reprendre cette étude afin de la mener sur un plus grand pourcentage de la population cible élève et enseignante. Ainsi, la relation entre le choix des pratiques évaluatives des enseignants et la motivation scolaire de leurs élèves, selon leur perception, en serait probablement davantage démontrée.

À cela s'ajoute le fait que la présente étude, ne s'est attardée qu'à la Commission scolaire Marie-Victorin pour bâtir son échantillon. En effet, c'est ce qui avait été prévu en début d'étude et qui a été conservé. Il apparaît donc pertinent de se questionner sur la relation entre la motivation scolaire et les pratiques d'évaluation des apprentissages au travers d'une autre commission scolaire couvrant un territoire appartenant à la Rive-Sud de Montréal. De la même manière, il serait aussi intéressant de se questionner sur la même relation au travers d'une commission scolaire d'une région avoisinante à la Rive-Sud de Montréal comme celle de la grande région de Montréal directement, telle que la Commission scolaire de Montréal (CSDM), ou encore, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) (Borri-Anadon, 2014). Ainsi, les résultats de l'expérimentation pourraient s'avérer différents étant donné la différence des milieux culturels et socioéconomiques des différentes régions de cette grande ville. Il est certain que le contexte de l'approche par compétences semble conditionner les enseignants aux mêmes pratiques évaluatives. Par ailleurs, Chamberland et McAndrew (2011, cités

dans Borri-Anadon, 2014), mentionnent que les facteurs socioéconomiques auraient un impact dans la réussite scolaire des élèves en provenance de l'immigration. Un impact moindre certes, mais présent. Ainsi, on peut se questionner à savoir si un nombre plus important d'enseignants ou une diversité de milieux présenterait des résultats différents que ceux découlant de la présente étude.

Dans un même ordre d'idées, une variable surprise semble s'être glissée dans la présente étude. Cette variable est brièvement présentée au travers des lignes suivantes comme elle inspire une piste de recherche future, mais ne sera pas largement élaborée comme elle ne constitue pas un objectif de l'étude. Comme mentionné précédemment dans le mémoire, l'idée initiale de la construction du questionnaire de l'élève était de le bâtir sur la base des cinq pratiques évaluatives les plus fréquemment utilisées par les enseignants dans leur salle de classe au courant d'une année scolaire. Par ailleurs, cela n'a pas été possible étant donné la fréquence d'utilisation de trois pratiques évaluatives (présentation orale individuelle, présentation orale en équipe et examen combinatoire). En effet, ces trois pratiques évaluatives présentaient une fréquence d'utilisation semblable. La cinquième pratique évaluative s'étant illustrée comme étant la plus utilisée par les enseignants, semble dépendre du milieu socio-économique étant rattaché à l'école où le questionnaire de l'enseignant a été distribué (présentation orale individuelle, présentation orale en équipe ou examen combinatoire).

Ainsi, au travers de la présente étude, la dernière pratique évaluative (présentation orale individuelle, présentation orale en équipe ou examen combinatoire) pouvant être identifiée à l'aide des questionnaires de l'enseignant remis dans un milieu socio-économique défavorisé est la présentation orale (sous la forme individuelle et en équipe) et celle pouvant être reconnue par l'entremise des questionnaires de l'enseignant remis

dans un milieu socio-économique favorisé est l'examen combinatoire². Cette étude ne poursuivait pas l'objectif de faire ressortir la variable du milieu socio-économique. Toutefois, cette variable surprise est apparue. Il apparaît ainsi pertinent de mentionner cette variable surprise comme elle a pu être dénotée à la lumière des résultats. Par ailleurs, il faudrait documenter ce dernier aspect avant de pousser la réflexion plus loin. Ainsi, il pourrait être intéressant d'entreprendre une recherche future sur la relation entre la motivation scolaire et les pratiques d'évaluation des apprentissages en tenant compte des milieux socio-économiques où les données sont recueillies.

Enfin, il pourrait être pertinent de mener une recherche portant sur des pratiques évaluatives autres que celles sélectionnées dans la présente étude. Ainsi, les enseignants seraient préalablement questionnés afin de connaître les pratiques évaluatives dont ils font usage dans leur salle de classe, et ce, au moment de la construction du questionnaire de l'enseignant. Ce serait ensuite ces mêmes pratiques évaluatives sélectionnées au préalable qui seraient présentées aux élèves au travers du questionnaire de l'élève, suivant le même objectif de connaître leur perception de leur motivation face à ces méthodes d'évaluation fréquemment utilisées par leur enseignant au courant d'une année scolaire.

² Combinaison de réponses à choix multiples, à réponses courtes et à développement.

CONCLUSION

La présente étude visait l'objectif général d'étudier la relation entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. La problématique a permis de soulever, au travers d'une recension des écrits, la facette évolutive et actuelle de la relation entre l'évaluation et la motivation. Il semblerait que ces deux thèmes entretiendraient une interrelation, sans que cela n'ait été clairement démontré par l'étude.

Les données quantitatives au cœur de cette recherche ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire adressé aux élèves. L'intérêt était que les élèves soient en mesure de se prononcer eux-mêmes sur leur niveau de motivation scolaire face aux pratiques évaluatives, étant donné qu'ils en sont les principaux acteurs. Ces pratiques évaluatives avaient été précédemment déterminées par l'usage du questionnaire destiné aux enseignants.

Les résultats démontrent qu'une relation assez faible subsiste entre les pratiques évaluatives choisies par les enseignants et la perception de leurs élèves de leur motivation scolaire. Les pratiques évaluatives sont mises de l'avant par les enseignants dans l'optique de porter un jugement sur le niveau d'acquisition des apprentissages transmis à leurs élèves. Ainsi, les pratiques se doivent de susciter la motivation scolaire des élèves et, en aucun cas, créer l'effet inverse. Un élève percevant son évaluation comme étant motivante y sera plus investi, et ce, peu importe son potentiel.

Par ailleurs, à la lumière des résultats obtenus, rien n'est prouvé de façon significative au travers de cette étude. Il n'a donc pas été possible de poursuivre l'objectif général

visé par l'étude, étant donné le lien négligeable démontré entre la motivation scolaire des élèves et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRES

Identification des pratiques évaluatives fréquemment utilisées

Indiquez les pratiques évaluatives dont vous faites le plus grand usage dans vos classes ainsi que la fréquence à laquelle vous utilisez les pratiques évaluatives identifiées.

Encerchez seulement la fréquence des pratiques évaluatives dont vous faites usage.

Encerchez un seul chiffre de fréquence par pratiques évaluatives.

1	2	3	4
Une ou deux fois	Moins de quatre fois	Quatre fois ou plus	Plus de quatre fois

Parmi les pratiques évaluatives suivantes, lesquelles utilisez-vous et combien de fois dans une année scolaire?

1) Travail individuel	1	2	3	4
2) Travail en équipe	1	2	3	4
3) Entrevue individuelle	1	2	3	4
4) Entrevue de groupe	1	2	3	4
5) Présentation orale individuelle	1	2	3	4
6) Présentation orale en équipe	1	2	3	4

7) Test surprise ³	1	2	3	4
8) « Pop quiz » ⁴	1	2	3	4
9) Équipe d'experts	1	2	3	4
10) Autoévaluation	1	2	3	4
11) Évaluation par les pairs	1	2	3	4
12) Portfolio ⁵	1	2	3	4
13) Journal de bord	1	2	3	4
14) Examen à choix multiples	1	2	3	4
15) Examen à réponses courtes	1	2	3	4
16) Examen à réponses à développement	1	2	3	4
17) Examen combinatoire ⁶	1	2	3	4
18) Projet	1	2	3	4
19) Cahier d'exercices	1	2	3	4
20) Autre, précisez : _____	1	2	3	4

³ Questions à répondre à l'écrit sans préavis.

⁴ Questions à répondre oralement sans préavis dont les répondants sont sélectionnés au hasard.

⁵ Sous toute forme.

⁶ Combinaison de réponse à choix multiples, à réponses courtes et à développement.

Motivation à l'égard des pratiques évaluatives

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants⁷ correspond réellement à ton niveau de motivation pour chacune des pratiques évaluatives fréquemment utilisées par ton enseignant.

Encerle un seul chiffre par pratique.

1	2	3	4
Pas du tout motivé	Un peu motivé	Assez motivé	Fortement motivé

Comment ces pratiques évaluatives te motivent-elles?

1) Travail individuel	1	2	3	4
2) Travail en équipe	1	2	3	4
3) Examen à réponses courtes	1	2	3	4
4) Examen à réponses à développement	1	2	3	4
5) Présentation orale individuelle	1	2	3	4

⁷ Les pratiques évaluatives du questionnaire de l'élève seront déterminées par les résultats obtenus au questionnaire de l'enseignant.

6) Présentation orale en équipe	1	2	3	4
7) Examen combinatoire	1	2	3	4

ANNEXE B

CONSIGNES À L'ÉLÈVE

Consignes à l'élève

1. Vous devez rester assis à votre place en silence jusqu'à ce que tous les questionnaires aient été récupérés.
2. Les questionnaires sont remplis de façon anonyme alors vous ne devez pas inscrire votre nom ou tout autre information sur votre copie. Seul les chiffres doivent être encadrés pour l'énoncé correspondant.
3. Une fois la passation terminée, vous devez lever la main et attendre que le chercheur responsable passe récupérer votre copie.
4. Dans le cas où vous ne souhaitez pas remplir le questionnaire, vous devez vous occuper calmement et en silence à votre place.

ANNEXE C

CERTIFICAT D'APPROBATION DU COMITÉ INSTITUTIONNEL D'ÉTHIQUE
DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS (CIÉR)

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

CERTIFICAT D'APPROBATION ETHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:

Nom de l'étudiant: Programme d'études: Direction de recherche:

La relation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves francophones de 6e année du primaire

Isabelle COUSINEAU

Maîtrise en éducation (concentration éducation et pédagogie) Pascal NDINGA

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Marie Nadeau

No. de certificat: 2152 Certificat émis le: 20-12-2017



Marie Nadeau

Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation

ANNEXE D

LETTRE D'INVITATION

Objet : Autorisation de participation pour un projet de recherche

À qui de droit,

Je sollicite votre participation à un projet de recherche dans le cadre de l'écriture d'un mémoire de maîtrise. Le projet de recherche a pour but de mieux comprendre la relation entre le choix des pratiques évaluatives des enseignants et la motivation scolaire de leurs élèves. Dans ce contexte, nous aimerions explorer, dans le cadre de la passation de deux questionnaires, quelles sont les pratiques évaluatives sélectionnées par les enseignants ainsi que leur impact sur la motivation de leurs élèves. Le premier objectif sera présenté au travers d'un premier questionnaire à l'intention des enseignants et le deuxième objectif le sera au travers d'un second questionnaire pour les élèves de ces mêmes enseignants. Cela permettra donc d'identifier les pratiques évaluatives à priorisées par les enseignants dans leur pratique dans le but de mieux les outiller.

Pour ce faire, sous votre accord, des rencontres qui dureront 20 minutes approximativement se dérouleront d'abord dans votre établissement avec des enseignants volontaires du troisième cycle du primaire. Leurs élèves seront ensuite soumis à la passation d'un second questionnaire, ayant une durée de passation de 40 minutes. Avant que ces rencontres débutent, une première lettre d'invitation à participer au projet de recherche sera déposée dans le pigeonier des enseignants qui correspondent aux critères de sélection afin d'obtenir leur consentement à participer au projet. Une seconde lettre sera ensuite distribuée aux élèves de ces enseignants, suite à l'obtention de leur consentement, afin d'obtenir le consentement des élèves ainsi que de leurs parents à répondre au questionnaire dans le cadre de ce projet de recherche.

En signant ce document, vous autorisez à ce qu'il y ait recrutement de participants auprès des enseignants travaillant dans votre école de même que de leurs élèves. Vous autorisez aussi que la passation des questionnaires se déroule dans votre établissement.

Prénom Nom

Signature

Date

Merci à l'avance,

Isabelle Cousineau

Chercheur principal du projet

ANNEXE E

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La relation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves francophones de 6^e année du primaire

Étudiant-chercheur

Isabelle Cousineau

Programme d'études : Maîtrise en éducation ; profil éducation et pédagogie

Coordonnées : (438) 883-1428, cousineau.isabelle.3@uqam.ca

Direction de recherche

Pascal Ndinga

Affiliation départementale : Département d'éducation et pédagogie

Coordonnées : (514) 987-3000, poste 8581, ndinga.pascal@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la passation d'un questionnaire à choix de réponses. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche a pour but de mieux comprendre la relation entre le choix des pratiques évaluatives des enseignants et la motivation scolaire de leurs élèves. Dans ce contexte, nous aimerions explorer dans le cadre de la passation de deux questionnaires, quelles sont les pratiques évaluatives sélectionnées par les enseignants ainsi que leur impact sur la motivation de leurs élèves. Cela permettra donc d'identifier les pratiques évaluatives à prioriser par les enseignants dans leur pratique dans le but de mieux les outiller.

Nature et durée de votre participation

Votre participation sera requise lors d'une rencontre d'une durée approximative de 20 minutes. Lors de cette rencontre, vous serez soumis à la passation d'un questionnaire servant à identifier vos pratiques évaluatives les plus fréquemment utilisées en salle de classe avec vos élèves. Ces pratiques seront comptabilisées dans un second questionnaire remis à vos élèves lors d'une seconde rencontre en classe. La durée approximative de cette seconde rencontre est de 40 minutes et consiste en la passation du second questionnaire à vos élèves. Le but est d'identifier la relation entre le choix de vos pratiques évaluatives et leur motivation scolaire.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

Vous pourriez vous sentir jugé par vos élèves de même que par le chercheur. Par ailleurs, le chercheur ne sera pas présent au moment de votre passation. Il vous expliquera la procédure à suivre de même que l'ensemble du contexte dans lequel le questionnaire prend place, puis, quittera la pièce afin de vous laisser de l'intimité et davantage de liberté dans vos réponses. De plus, il ne sera pas précisé à vos élèves, au moment de la passation de leur questionnaire, qu'il s'agira spécifiquement de vos pratiques évaluatives. Au besoin, vous pouvez toujours faire part de vos inquiétudes au chercheur, Isabelle Cousineau, qui se fera un plaisir d'y répondre.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les questionnaires seront numérotés et seul le chercheur aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les questionnaires seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits deux ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Isabelle Cousineau verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Pascal Ndinga (ndinga.pascal@uqam.ca; (514) 987-3000, poste 8581; Isabelle Cousineau (cousineau.isabelle.3@uqam.ca; (438) 883-1428).

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la faculté des sciences de l'éducation : cerpe3@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La relation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves francophones de 6^e année du primaire

Étudiant-chercheur

Isabelle Cousineau

Programme d'études : Maîtrise en éducation ; profil éducation et pédagogie

Coordonnées : (438) 883-1428, cousineau.isabelle.3@uqam.ca

Direction de recherche

Pascal Ndinga

Affiliation départementale : Département d'éducation et pédagogie

Coordonnées : (514) 987-3000 poste 8581, ndinga.pascal@uqam.ca

Préambule

Nous demandons à votre enfant de participer à un projet de recherche qui implique la passation d'un questionnaire à choix de réponses. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche a pour but de mieux comprendre la relation entre le choix des pratiques évaluatives des enseignants et la motivation scolaire de leurs élèves. Dans ce contexte, nous aimerions explorer dans le cadre de la passation de deux questionnaires, quelles sont les pratiques évaluatives sélectionnées par les enseignants ainsi que leur impact sur la motivation de leurs élèves. Cela permettra donc d'identifier les pratiques évaluatives à prioriser par les enseignants dans leur pratique dans le but de mieux les outiller.

Nature et durée de votre participation

La participation de votre enfant est requise lors d'une rencontre d'une durée approximative de 40 minutes et qui consistera en la passation d'un questionnaire. Sous la supervision du chercheur, votre enfant aura à compléter ce questionnaire à l'aide d'énoncés à choix multiples. Son but sera d'établir la relation entre les pratiques évaluatives fréquemment utilisées par l'enseignant en salle de classe et la motivation scolaire de votre enfant.

Avantages liés à la participation

Votre enfant ne retirera personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, il aura contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

Votre enfant pourrait ressentir un malaise en répondant au questionnaire sur la motivation qui traitera spécifiquement des pratiques de son enseignant. Par ailleurs, l'enseignant ne sera pas présent en classe lors de la passation. Seul le chercheur sera présent avec les élèves en classe. De plus, les questionnaires seront remplis de façon anonyme et seul le chercheur y aura accès. Il sera donc impossible pour l'enseignant d'avoir un quelconque accès au questionnaire complété par votre enfant.

Confidentialité

Les informations personnelles de votre enfant ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les questionnaires seront numérotés et seul le chercheur aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les questionnaires seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits deux ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant est entièrement libre et volontaire. Il peut refuser d'y participer ou s'en retirer en tout temps sans devoir justifier sa décision. S'il décide de se retirer de l'étude, il n'a qu'à aviser Isabelle Cousineau verbalement; toutes les données le concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Pascal Ndinga (ndinga.pascal@uqam.ca; (514) 987-3000, poste 8581; Isabelle Cousineau (cousineau.isabelle.3@uqam.ca; (438) 883-1428).

Des questions sur ses droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel il va participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la faculté des sciences de l'éducation : cerpe3@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement de l'élève

Je déclare que je suis d'accord avec les phrases ci-dessous:

Le projet m'a été bien expliqué et je le comprends bien.

J'ai pu poser des questions et on m'a répondu clairement.

Je comprends que je répondrai à un questionnaire.

J'accepte volontairement de participer à cette étude.

Je peux me retirer en tout temps sans donner d'explication.

J'ai eu assez de temps pour prendre ma décision.

Ton nom

Ta signature

Consentement du tiers autorisé

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de la personne mineure à ma charge, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels elle s'expose tels que présentés dans le présent formulaire. Je confirme avoir discuté du projet de recherche avec la personne mineure et que cette dernière accepte d'y participer volontairement

Je, soussigné(e), accepte volontairement que la personne mineure à ma charge participe à cette étude. Je peux retirer la personne mineure en tout temps sans justification et sans pénalité d'aucune forme. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES

- Borg, W. R. and Gall, M. D. (1989). *Educational research : an introduction* (5th edition). New York, New York : Longman.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative critique*. Thèse de doctorat. Montréal (Québec) : Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves au primaire : Rapport de recherche*. Québec (Montréal) : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, C et McAndrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, (hiver), 9-14.
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer sans décourager*. Québec, Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré du site : <http://lewebpedagogique.com/jackdam/files/2017/01/chouinard.pdf> En ligne.
- Chouinard, R. et al. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage au secondaire : Rapport de recherche*. Québec (Montréal) : Université du Québec à Montréal.
- Commission scolaire Marie-Victorin. (2014, septembre). Effectifs scolaires. Dans *Portrait de la CSMV*. Récupéré de : <https://www.csmv.qc.ca/la-csmv/portrait-de-la-csmv/>
- Cousineau, I. (2017). *La Motivation scolaire*. Document présenté à l'intérieur du cours FPE 7552. Montréal : Québec : Université du Québec à Montréal.
- Dontigny, D. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves, programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Éducation, loisir et sport.
- Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Montréal : Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves : 19 clés pour favoriser l'apprentissage*

(2^e éd.). Paris : Dunod.

Fronty, M. (2007). *Comment motiver votre enfant à l'école : du CP à la 3^e*. Paris, France : Éditions Leduc S.

Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi. *OSP : L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 431-452.

George, D. et Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Massachusetts, Boston : Routledge.

Guilford (1951). *Valeurs du coefficient de corrélation « r »* Document présenté à l'intérieur de la présentation *Analyse des items*. Montréal : Québec : Université du Québec à Montréal.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. et Black, W. C. (1988). *Multivariate data analysis*. Uple Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.

Issaieva, É., et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.

Kinnear, P. R. et Gray, C. D. (2010). *IBM Statistics 18 made simple*. New York, New Jersey : Psychology Press.

Laurier, M. (2014). La politique Québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.

Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>

Lieury, A. et Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.

Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

- Mc Intyre, M. (2010). *Point de vue des élèves de leurs enseignants sur l'utilité des stratégies motivationnelles*. Thèse de doctorat. Montréal (Québec) : Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf En ligne.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le renouveau pédagogique : Ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire et secondaire*. Récupéré du site : <http://fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf> En ligne.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Version approuvée*. Québec, Québec : Éducation, loisir et sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Motivation, soutien et évaluation les clés de la réussite des élèves*. Québec, Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf En ligne.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017 : Écoles primaires et secondaires*. Québec, Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf
- Ndinga, P. (2004). *Prédiction du décrochage scolaire des élèves au secondaire à partir de leur niveau d'amotivation sur l'échelle de motivation et du jugement professionnel de leur enseignant(e) de 6^e année du primaire*. Montréal (Québec) : Université du Québec à Montréal.
- Neter, J, Wasserman, W. et Kutner, M. H. (1985). *Applied linear statistical models*. Homewood, Illinois : Irwin.
- N'guessan, A. (2015). Impact des Pratiques d'évaluation des Apprentissages sur l'échec Scolaire. Situation dans les Établissements d'enseignement Secondaire en Côte d'Ivoire. *Canadian Social Science*, 11(4), 195-204.
- Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès!* Paris, France : L'Harmattan.

- Raby, C., Viola, S., Beaudry, N., Charron, A., Durand, M-J., Marion, I., Ménard, L., Patry, J., Peters, M., Théorêt, M. et Thésée, G. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement*. (2^e éd.). Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Sahuc, C. (2006). *Comment motiver votre enfant ? Que faire en tant que parent ?* Paris, France : Studyparents edition.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20.
- Selznick, R. (2009). *The Shut-Down Learner: Helping your academically discouraged child*. Sentient. Boulder, Colorado : Publications edition.
- Talbot, N. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/7069/>
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogie.
- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: from Mechanism to Cognition*. Chicago, Illinois : Markham.