

Rapport de recherche présenté au
Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)
comme suite à la subvention 2003-PS-94321 obtenue dans le cadre du
Programme des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*

**L'EFFET DE DIFFÉRENTES APPROCHES ÉVALUATIVES
SUR L'ENGAGEMENT ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES
DANS LE CONTEXTE DU PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE**

Roch Chouinard
François Bowen Sylvie C. Cartier Nadia Desbiens Michel Laurier
Isabelle Plante

Université de Montréal

en collaboration avec
Deborah L. Butler
University of British Columbia

Mars 2005

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES FIGURES	IV
RÉSUMÉ	5
CONTEXTE DE LA RECHERCHE	7
PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS	7
OBJECTIFS	15
MÉTHODOLOGIE	16
PARTICIPANTS	16
INSTRUMENTS DE MESURE	17
<i>Mesure des pratiques évaluatives des enseignants</i>	<i>17</i>
<i>Mesure de la motivation à apprendre des élèves</i>	<i>18</i>
<i>Mesure de l'adaptation sociale en classe</i>	<i>18</i>
<i>Mesure des stratégies d'apprentissage par la lecture</i>	<i>20</i>
<i>Mesure du rendement des élèves</i>	<i>21</i>
RÉSULTATS	22
TYPLOGIE DES APPROCHES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE	22
DIFFÉRENCES ENTRE LES GROUPES SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE DES ENSEIGNANTS	27
<i>Impact des approches évaluatives sur la motivation des élèves</i>	<i>27</i>
<i>Impact des approches évaluatives sur l'adaptation sociale en classe</i>	<i>35</i>
<i>Impact des approches évaluatives sur le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture</i>	<i>41</i>
IMPACT DES APPROCHES ÉVALUATIVES SUR LE RENDEMENT EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS	46
COMPARAISON DES APPROCHES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE	48
DISCUSSION	50
TYPLOGIE DES APPROCHES ÉVALUATIVES	51
APPROCHE ÉVALUATIVE ET MOTIVATION À APPRENDRE	52
APPROCHE ÉVALUATIVE ET ADAPTATION SOCIALE EN CLASSE	55
<i>Le climat de justice et la qualité des relations entre les élèves</i>	<i>55</i>
<i>La qualité des relations entre les élèves et l'enseignant</i>	<i>56</i>
APPROCHE ÉVALUATIVE ET RECOURS AUX STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE	58
APPROCHE ÉVALUATIVE ET RENDEMENT SCOLAIRE	63
PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE	63
RETOMBÉES PRATIQUES	65
FORMATION D'ÉTUDIANTS	65
PUBLICATIONS, COMMUNICATIONS ET AUTRES PRODUCTIONS	66
RÉFÉRENCES	67

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : DONNÉES RELATIVES AU QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES	17
TABLEAU 2 : DONNÉES RELATIVES AU QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À APPRENDRE	19
TABLEAU 3 : DONNÉES RELATIVES AU QUESTIONNAIRE SUR L'ADAPTATION SOCIALE EN CLASSE	20
TABLEAU 4 : DONNÉES RELATIVES AU QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.....	21
TABLEAU 5 : MOYENNES ET (ÉCARTS-TYPES) DES ENSEIGNANTS DES DEUX APPROCHES ET DES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT.	26
TABLEAU 6 : ATTENTES DE SUCCÈS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	28
TABLEAU 7 : VALEUR ACCORDÉE AUX APPRENTISSAGES PAR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	29
TABLEAU 8 : ATTENTES DE SUCCÈS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	30
TABLEAU 9 : VALEUR ACCORDÉE AUX APPRENTISSAGES PAR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	33
TABLEAU 10 : CLIMATS SCOLAIRE ET RELATIONNEL AU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	36
TABLEAU 11 : DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES ET CONDUITES SOCIALES POSITIVES AU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE	37
TABLEAU 12 : CLIMATS SCOLAIRE ET RELATIONNEL AU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	38
TABLEAU 13 : DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES ET CONDUITES SOCIALES POSITIVES AU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	40
TABLEAU 14 : APPRÉCIATION DES EXIGENCES DE L'ACTIVITÉ PAR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	42
TABLEAU 15 : STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	43
TABLEAU 16 : STRATÉGIES COGNITIVES DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	43
TABLEAU 17 : APPRÉCIATION DES EXIGENCES DE L'ACTIVITÉ PAR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	44
TABLEAU 18 : STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	45
TABLEAU 19 : STRATÉGIES COGNITIVES DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	46
TABLEAU 20 : RENDEMENT EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS AUTO RAPPORTÉ PAR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE	47
TABLEAU 21 : RENDEMENT EN MATHÉMATIQUES AUTO RAPPORTÉ PAR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	47
TABLEAU 22 : RENDEMENT EN FRANÇAIS AUTO RAPPORTÉ PAR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON L'APPROCHE ÉVALUATIVE ET LE SEXE.....	48
TABLEAU 23 : DIFFÉRENCES DANS LES PRATIQUES ÉVALUATIVES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE SEXE DES ENSEIGNANTS	49

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : APPROCHE UNIMODALE AU PRIMAIRE	23
FIGURE 2 : APPROCHE MULTIMODALE AU PRIMAIRE	24
FIGURE 3 : APPROCHE UNIMODALE AU SECONDAIRE.....	25
FIGURE 4 : APPROCHE MULTIMODALE AU SECONDAIRE.....	25
FIGURE 5 : PERCEPTION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE DE L'ENCOURAGEMENT DE LEUR ENSEIGNANT SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	31
FIGURE 6 : PERCEPTION DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	31
FIGURE 7 : PERCEPTION DE CONTRÔLE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	32
FIGURE 8 : BUTS DE MAÎTRISE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	33
FIGURE 9 : BUTS DE PERFORMANCE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	34
FIGURE 10 : PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	34
FIGURE 11 : INTÉRÊT DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	35
FIGURE 12 : RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	39
FIGURE 13 : APPRÉCIATION DU CLIMAT DE JUSTICE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SELON LE SEXE ET L'APPROCHE ÉVALUATIVE DE LEUR ENSEIGNANT	39

RÉSUMÉ

L'engagement et la persévérance dans les études constituent un facteur central de la réussite scolaire. Particulièrement, la motivation à apprendre, l'adaptation sociale en classe ainsi que le recours à des stratégies d'apprentissage efficaces sont réputés être des prédicteurs importants du succès de l'élève. Les recherches sur le sujet ont montré que les attitudes et les pratiques évaluatives des enseignants pouvaient exercer une influence significative sur l'engagement et la persévérance des élèves. Ainsi, certaines pratiques évaluatives, comme celles mettant l'accent sur la comparaison sociale, tendent à diminuer la motivation des élèves quand ces comparaisons ne les avantagent pas. Au contraire, des pratiques évaluatives basées sur l'amélioration personnelle et la progression vers des buts de maîtrise encourageraient les élèves à se centrer sur leurs efforts plutôt que sur leurs capacités. Ce dernier type de pratiques encouragerait en conséquence l'engagement, le dépassement de soi, le recours à des stratégies d'apprentissage efficaces, la persévérance devant les difficultés ainsi que l'adaptation sociale. Par ailleurs, le passage du primaire au secondaire représenterait une période critique en ce qui concerne l'engagement et la persévérance scolaires, puisque des changements physiologiques et psychologiques majeurs se produisent chez les élèves au même moment. De plus, la réforme qui vit actuellement le milieu scolaire québécois fait appel à une transformation significative des pratiques évaluatives. Malheureusement, bien que les nouvelles pratiques soient généralement fondées sur de solides assises théoriques, leur efficacité réelle et leurs conditions d'efficacité sont mal connues et mériteraient d'être investiguées davantage. En conséquence, la présente étude poursuivait les objectifs suivants :

1. Établir une typologie des approches évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire.
2. Comparer le niveau de motivation des élèves selon les différentes approches évaluatives identifiées.
3. Examiner les liens entre ces différentes approches et l'adaptation sociale à l'école.
4. Comparer le recours aux stratégies d'apprentissage selon les approches évaluatives identifiées.
5. Examiner le lien entre ces différentes approches et le rendement des élèves en français et en mathématiques.
6. Distinguer tous ces résultats selon le sexe des élèves.
7. Comparer les approches évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons tout d'abord administré un questionnaire sur les pratiques évaluatives à 167 enseignants de 6^e année et de 1^{ère} secondaire. Par la suite, les enseignants ont été regroupés selon leur niveau d'enseignement et leur approche évaluative. Nous avons ensuite comparé leurs 3659 élèves (1860 au primaire et 1799 au secondaire) selon l'approche évaluative de l'enseignant et le sexe des élèves sur les variables suivantes : la motivation à apprendre, l'adaptation sociale en classe, le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture et le rendement en mathématiques et en français. Les données afférentes aux élèves ont aussi été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto rapporté. Finalement, des comparaisons entre les pratiques évaluatives des enseignants selon leur ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) ont été effectuées. Les analyses menées sur les données recueillies permettent de dégager deux approches évaluatives principales : l'approche unimodale, caractérisée par le recours aux tests et aux examens, et l'approche multimodale, caractérisée par une plus grande individualisation des pratiques évaluatives, la participation accrue des élèves à la démarche, le recours à des sources plus variées de mesure (productions individuelles et travaux d'équipe) et par un recours moindre aux tests et aux examens. Les comparaisons effectuées sur la base de l'approche évaluative favorisée par l'enseignant montrent que si celle-ci a peu d'influence sur la motivation, l'adaptation sociale en classe et le recours aux stratégies chez les élèves du primaire, il en va autrement au secondaire. En effet, les résultats indiquent des effets bénéfiques de l'approche multimodale sur les élèves de cet ordre. Cependant, ces effets bénéfiques ne touchent que les filles en ce qui a trait à la motivation à apprendre et l'adaptation sociale. Dans ces domaines, les garçons rapportent au contraire préférer un environnement évaluatif de type unimodal. Cependant, au secondaire, l'approche multimodale semble être plus favorable au recours aux stratégies que l'approche unimodale. Par ailleurs, les données indiquent aussi des différences importantes entre les pratiques évaluatives des enseignants du primaire et celles des enseignants du secondaire. Les premiers effectuent moins de comparaisons entre leurs élèves sur la base du rendement, ils mettent davantage l'accent sur l'effort et moins sur les notes, individualisent plus leurs pratiques évaluatives selon les besoins des élèves, les font davantage participer à la démarche évaluative et se fient à des sources plus variées pour évaluer les apprentissages. Ces différents résultats sont discutés dans la perspective du passage du primaire au secondaire.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente étude s'inscrit à l'intérieur des axes de recherche du programme conjoint des actions concertées *Persévérance et réussite scolaires*. Particulièrement, elle visait à mieux connaître et comprendre les facteurs contribuant au succès ou à l'échec scolaire, à évaluer l'efficacité des approches d'évaluation des apprentissages et à favoriser la réussite des élèves à risque. Elle se situe aussi dans le contexte des priorités du programme visant, dans le cadre de la réforme curriculaire au primaire et au secondaire, l'analyse critique des pratiques scolaires.

PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

L'engagement et la persévérance, facteurs centraux de la réussite scolaire (Bandura, 1989 ; Schunk, 1992 ; Zimmerman, 2000), s'expriment à l'école par différents comportements comme le recours aux stratégies d'apprentissage et l'adaptation sociale. Ainsi, la recherche de Haynes *et al.* (1987) a montré que l'utilisation de stratégies d'apprentissage telles la sélection des idées principales et la gestion du temps permet de discriminer les élèves forts, moyens et faibles. Dans un écrit sur l'apprentissage autorégulé, Corno (1994) rapporte que plusieurs études ont identifié des différences entre les élèves performants et ceux en difficulté, notamment en ce qui a trait au recours aux stratégies cognitives d'élaboration et de planification et aux stratégies métacognitives de contrôle. De façon générale, les élèves qui ont de la difficulté à autoréguler leurs apprentissages ont de faibles résultats scolaires (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986). Il existerait par ailleurs un lien significatif entre le dysfonctionnement stratégique de l'élève et l'abandon scolaire. Dans une recherche sur les stratégies d'apprentissage et d'étude, Langevin (1998) a en effet observé que les élèves à risque d'abandon scolaire et les élèves faibles se distinguent des élèves forts, notamment en ce qui regarde les composantes motivationnelles et les stratégies de traitement de l'information.

Le portrait des élèves à risque d'échec scolaire au secondaire montre qu'ils font une utilisation limitée des stratégies cognitives et métacognitives dans leurs apprentissages (Cartier, 2003). On observe le même portrait pour les élèves qui fréquentent les écoles de raccrocheurs (Cartier, Langevin et Robert, 2004). De plus, les élèves à risque d'échecs utilisent des stratégies d'apprentissage inadéquates (Butler et Cartier, 2004), ce qui nuit au fonctionnement de leur mémoire de travail et à l'encodage des informations en mémoire à long terme (Saint-Laurent,

Giasson, Simard, Dionne, Royer et *al.*, 1995). Cette utilisation lacunaire et inadéquate des stratégies s'observe dans différentes activités, dont celle reliées à la lecture (Cartier, 2002).

Par ailleurs, plusieurs études indiquent qu'il existe des relations étroites entre l'adaptation sociale à l'école (c'est-à-dire, la capacité pour l'élève de s'ajuster à la vie de groupe à travers notamment l'expression de comportements adéquats et positifs à l'endroit de ses pairs et de lui-même) et la réussite scolaire. Selon Ladd (1990), les enfants qui affichent une bonne compétence sociale, particulièrement au début de leur scolarisation et au moment des transitions scolaires, suscitent des réactions positives non seulement de leurs pairs, mais également de leurs enseignants, ce qui crée un contexte favorable aux apprentissages. Rubin, Bukowski et Parker, (1998) abondent dans le même sens en soulignant qu'une piètre compétence sociale, laquelle se traduit entre autre par le rejet des pairs, fait en sorte que certains élèves ne se sentent pas les bienvenus à l'école. Or, le fait d'être rejeté par une majorité de leurs pairs provoquerait chez ces élèves un sentiment d'isolement social. Bien que certains d'eux aient des amis, ils retirent toutefois moins de soutien et de satisfaction de leurs relations que les autres (Asher et Parker, 1989). La faible qualité de leurs amitiés ferait en sorte qu'ils sont privés du soutien nécessaire pour se sentir à l'aise à l'école. Wentzel et Asher (1995) ont montré que les enfants populaires auprès de leurs pairs sont perçus comme de bons élèves, alors que ceux qui sont rejetés sont vus comme de mauvais élèves. Ce sont les élèves qui sont à la fois rejetés par leurs pairs et agressifs qui présenteraient le plus de problèmes scolaires ; en effet, ceux qui cumulent ces deux caractéristiques manifesteraient peu d'intérêt pour l'école et seraient perçus comme désobéissants, irréfléchis et fauteurs de troubles. L'association entre l'appréciation par les pairs et le rendement scolaire est confirmée par des études longitudinales qui ont montré notamment que les élèves peu appréciés par leurs pairs risquaient plus d'échouer que les autres (Ollendick, 1992). Les élèves rejetés par leurs pairs connaîtraient aussi un risque plus élevé de redoublement (Coie, 1992), d'absentéisme (DeRosier, Kupersmidt et Patterson, 1994) et d'abandon scolaire (Ollendick, 1992 ; Parker et Asher, 1987). L'absentéisme et l'abandon scolaire constitueraient, pour ces élèves, un moyen de se soustraire au rejet par leurs pairs (Rubin *et al.*, 1998). Une autre étude longitudinale (Ladd, 1990) a permis de constater par ailleurs que les élèves qui ont plusieurs amis au moment de l'entrée à l'école et ceux qui maintiennent leurs liens d'amitié au cours de l'année ont des attitudes plus favorables envers l'école et un bon rendement. Ces résultats font dire à l'auteur qu'il existerait un lien causal entre l'amitié et les résultats scolaires.

Cependant, peu d'études à ce jour se sont intéressées aux effets des résultats scolaires et des pratiques pédagogiques sur l'adaptation sociale à l'école.

Ainsi, certains élèves adoptent-ils des comportements d'engagement et de persévérance en situation d'apprentissage. D'autres au contraire sont portés à adopter des comportements d'évitement se traduisant par la passivité, le désengagement ou les problèmes de conduite. Au cours des dernières années, plusieurs théories ont été proposées par les chercheurs afin d'expliquer l'engagement et la persévérance en situation d'apprentissage. Parmi celles-ci, la théorie sociocognitive de la motivation est particulièrement séduisante puisqu'elle considère non seulement les variables appartenant à l'individu mais également celles associées au contexte et à l'environnement. Selon Bandura (1989), initiateur de cette approche théorique, la personne s'engage et persévère dans ses apprentissages en anticipant les résultats qu'elle espère voir découler de ses actions. En conséquence, le niveau de motivation de l'individu est gouverné principalement par ses attentes spécifiques quant aux résultats de ses actions particulières et par la valeur qu'il accorde aux résultats de ces actions. Appliqué au contexte scolaire, le modèle sociocognitif explique l'engagement et la persévérance des élèves par leurs attentes de succès et par la valeur qu'ils accordent à la réussite et aux matières scolaires (Pintrich et Schrauben, 1992 ; Weiner, 1992).

La composante Attentes du modèle correspond à la probabilité de succès anticipée par l'élève à l'endroit d'une matière ou d'une tâche scolaire et, selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), fait office de réponse à la question : « Est-ce que je peux réussir ? ». Les attentes de l'élève sont en fait des perceptions de soi relativement à sa capacité d'initier et de mener à bien ses entreprises scolaires. Elles comprennent notamment les perceptions de compétence et de contrôle (Pintrich et Schrauben, 1992). Les perceptions de compétence sont des jugements que porte l'élève sur ses aptitudes personnelles dans un domaine d'études, comme la lecture ou les mathématiques, ou sur sa capacité à réaliser une tâche particulière, résoudre un problème d'algèbre par exemple (Pintrich, 1994). Les perceptions de contrôle correspondent pour leur part à la conviction de l'élève de pouvoir produire des réponses contingentes menant à la réussite des tâches scolaires qu'il entreprend (Skinner, Chapman et Baltes, 1988). Un sentiment de contrôle élevé suppose la croyance par l'élève qu'il possède la capacité d'atteindre le résultat désiré grâce à ses actions alors qu'un faible sentiment de contrôle correspond à sa conviction de ne pouvoir agir sur sa situation (Pintrich, 1994).

La composante Valeur du modèle réfère quant à elle aux motifs personnels qui poussent l'élève à s'engager dans les tâches scolaires et, selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), fait office de réponse à la question : « Pourquoi est-ce que je ferais ces apprentissages ? ». La composante Valeur comprend deux variables principales : les buts que l'élève poursuit à l'école et l'intérêt qu'il accorde aux matières et aux tâches scolaires (Bandura, 1989 ; Pintrich et Schrauben, 1992). Selon des formulations récentes (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998), il existerait trois types de buts scolaires : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement. L'élève qui poursuit des buts de maîtrise élevés vise à acquérir de nouvelles compétences et à comprendre les notions abordées en classe (Ames, 1992). Pour ce faire, il déploie beaucoup d'efforts et persévère, même quand la tâche est difficile, car il considère que l'effort est un élément central du succès et de sa satisfaction personnelle (Pintrich et Schrauben, 1992). Les buts de performance, pour leur part, représentent l'importance accordée par l'élève aux notes, aux récompenses, à la reconnaissance sociale ainsi qu'à la compétition avec les autres. Par contre, l'élève poursuivant prioritairement des buts d'évitement cherche surtout à éviter l'impact négatif de l'échec sur l'estime de soi. Pour ce type d'élèves, les efforts déployés durant l'exécution d'une tâche indiquent un manque d'habileté. En conséquence, ils tendent à travailler le moins possible, à valoriser le succès facile et à viser tout juste la note de passage (Bouffard *et al.*, 1998). La seconde variable de la composante Valeur est l'intérêt. Cette variable correspond à des dispositions générales qui se développent avec le temps et qui sont plutôt stables. Il s'agit par exemple des penchants pour un métier, pour un genre de vie, pour des activités particulières ou pour un domaine de connaissance. Schiefele (1991) définit l'intérêt en contexte scolaire par l'attribution d'une signification personnelle à une matière ou à des tâches scolaires. Cette signification personnelle provient habituellement de la perception qu'a l'élève de la contribution de cette matière ou de ces tâches au développement de sa personnalité, de ses compétences ou de sa capacité à aborder les problèmes importants pour lui. Pour déterminer l'intérêt que représente une matière scolaire, l'élève se demande comment et à quel point cette matière peut s'avérer significative pour lui et de quelle manière elle peut contribuer à l'atteinte des buts qu'il poursuit (Pintrich, 1994).

Par ailleurs, certaines études indiquent qu'il existe des relations étroites entre les perceptions de soi scolaires et l'ajustement social à l'école (Chouinard, Plouffe et Roy, sous presse ; Ludwig et Pittman, 1999 ; Mc Dermott, Mordell et Stoltzfus, 2001 ; Saint-Laurent,

Hébert, Royer et Desbiens, 1997). Ces résultats de recherche montrent par exemple que le sentiment d'incompétence conséquent aux difficultés dans les matières scolaires mènerait certains élèves à adopter de façon réactive des comportements oppositionnels ou violents (Adelman et Taylor, 1990). Selon cette perspective, les comportements déviants seraient des manifestations proactives ou réactives, destinées à faire face à un environnement anxiogène et à augmenter leur sentiment de contrôle. Les problèmes de comportement à l'école seraient donc modérés par la nature de l'environnement pédagogique, ce dernier agissant comme un facteur de risque indirect, mais très important. Ainsi, les recherches menées au cours des vingt-cinq dernières années ont montré que les élèves qui reçoivent un enseignement leur permettant d'organiser leurs apprentissages, de gérer des processus de résolution de problèmes et d'apprendre à partir des échanges avec les autres élèves obtiennent les meilleurs résultats sur les plans de l'adaptation et de la réussite scolaires (Cameron, 1998) ainsi qu'au plan de la motivation et des perceptions de soi (Slavin, 1994).

Les spécialistes de la question identifient plusieurs sources dans la genèse des perceptions de soi et de la valeur que les élèves accordent aux matières scolaires : les résultats obtenus antérieurement dans ces matières, l'encouragement des agents sociaux, les pratiques pédagogiques des enseignants et des enseignantes, la comparaison avec les pairs et les états physiologiques ressentis en situation d'apprentissage (Bandura, 1989 ; Schunk, 1992). Particulièrement, plusieurs auteurs ont montré que les pratiques évaluatives des enseignants exercent un effet indirect sur l'engagement et la persévérance des élèves (Ames, 1992 ; Brookhart et DeVoge, 1999 ; Eccles, Wigfield, Midgley et Mac Iver et Feldlaufer, 1993 ; Parkes, 2000 ; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Depuis la fin des années 90, on a vu naître des préoccupations très nettes quant aux effets des dispositifs mis en place pour l'évaluation des apprentissages, particulièrement aux États-Unis où une tradition d'évaluation externe existe depuis longtemps. Dans cette perspective, Fredericksen et Collins (1989) ont proposé une vision systémique de l'évaluation qui considère les pratiques évaluatives à la fois comme une résultante des orientations des systèmes scolaires et comme un facteur de changement des situations éducatives. Ce sont des considérations de cet ordre qui ont d'ailleurs amené Messick (1989) à élargir la notion de validité de façon à y inclure les conséquences, positives ou négatives, que peuvent avoir les différentes formes d'évaluation des apprentissages sur les élèves, sur l'environnement d'apprentissage et même sur les valeurs

reliées à l'éducation. Même si cette vision unifiée de la validité que propose Messick ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs, tous s'entendent aujourd'hui pour dire que les pratiques évaluatives ne sont pas neutres et qu'on doit se soucier de leur effet. Ainsi, ces pratiques agiraient sur les perceptions de soi des élèves et auraient un effet médiateur sur les comportements scolaires de ceux-ci (Eccles *et al.*, 1993). D'autres ont souligné que les pratiques évaluatives sont aussi en lien avec la perception de la valeur des matières scolaires (Chouinard et Fournier, 2002) et avec le recours aux différentes stratégies d'apprentissage (Cartier, 1997).

Alors que certaines pratiques évaluatives peuvent avoir un effet positif sur l'engagement et la persévérance des élèves, d'autres sont plutôt susceptibles de contribuer à la genèse des comportements d'évitement et de l'inadaptation scolaire. Par exemple, valoriser le rendement plutôt que le dépassement de soi et l'effort contribuerait à transmettre aux élèves l'idée que la réussite s'évalue uniquement par les notes. Aussi, encourager la compétition entre les élèves reviendrait à installer dans la classe une culture de « gagnants/perdants », très démotivante pour les élèves qui ne se retrouvent pas parmi les meilleurs. Par ailleurs, adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés pousserait les élèves à devenir des « chercheurs de bonnes réponses », réticents à prendre des risques et à persévérer devant les obstacles (Ames, 1992). En ce qui a trait plus particulièrement aux pratiques évaluatives, les recherches soulignent avec insistance que les pratiques normatives consistant à comparer les élèves entre eux ou par rapport à une moyenne les encourageraient à évaluer leurs capacités plutôt que l'état de leurs connaissances et de leurs compétences (Ames, 1992 ; Eccles, Wigfield, Midgley et Mac Iver et Feldlaufer, 1993 ; Stipek, 1993). Même quand cette évaluation est positive, elle contribuerait à détourner les élèves de leurs buts d'apprentissage, à diminuer leur intérêt pour les contenus et les tâches scolaires et à déprécier les activités qui n'entrent pas dans la composition de la note. Par ailleurs, Ames (1992) rapporte que rendre publics les résultats de l'évaluation en affichant les meilleurs travaux, en installant dans la classe un « tableau d'honneur » basé sur le rendement ou en annonçant les notes devant la classe inviterait à la comparaison sociale, et, pour plusieurs élèves, mènerait à des autoévaluations négatives. Pour la même auteure, le recours abusif aux tests formels pour évaluer les apprentissages produirait des effets peu désirables. Resnick et Resnick (1993) affirment que les modes d'évaluation certificative traditionnels, largement inspirés des approches néo-béhavioristes, ont eu un effet réducteur sur les apprentissages du fait qu'ils décomposent ceux-ci en parcelles indépendantes et

qu'ils confrontent l'élève à des tâches décontextualisées, sans lien avec les conditions de mise en œuvre normale des compétences. Ces tâches, dont la question à choix multiples représente l'archétype, risquent de ne pas être valides dans le cadre d'un programme élaboré à partir de compétences par le fait qu'elle ne tiennent pas compte de la motivation de l'élève à les réaliser. Perrenoud (1998) quant à lui signale que ce type d'évaluation favorise le développement de stratégies qui contribuent à construire une vision de l'excellence qui n'est pas en relation avec le développement des compétences. Qui plus est, ces pratiques contribueraient à l'installation d'une logique de sélection qui sape la motivation d'une majorité d'élèves.

Néanmoins, certaines pratiques évaluatives joueraient un rôle plus positif. Entre autres, le fait de faire la promotion auprès des élèves d'une conception évolutive du développement des compétences les aiderait à comprendre que l'apprentissage repose sur l'effort et le travail plutôt que sur des aptitudes innées et inaltérables (Stipek, 1993). Valoriser le dépassement de soi reviendrait à transmettre aux élèves l'idée que la réussite peut s'évaluer autrement que par les notes et la comparaison sociale, alors qu'encourager la coopération entre élèves contribuerait à installer un climat de « gagnants » et de réussite pour tous dans la classe (Ames, 1992). De plus, l'adoption d'une approche positive de l'erreur et des difficultés pourrait aussi agir favorablement sur la motivation à apprendre des élèves parce que ces derniers ont besoin de ressentir que l'erreur est une composante normale du processus d'apprentissage et non un indicateur d'un manque de capacités annonciateur de l'échec (Perry, 1998). En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages, les experts dans le domaine sont depuis longtemps d'accord pour recommander aux praticiens d'adopter des approches évaluatives critériées et différenciées (McMillan et Workman, 1998 ; Weiss, 1995). En effet, évaluer les apprentissages à partir de niveaux de maîtrise prédéterminés pour chacun des élèves, sur la base de leurs besoins, de leurs acquis et du curriculum stimulerait l'engagement et la persévérance et contribuerait à éviter le découragement. Par ailleurs, conserver à l'évaluation son caractère privé aiderait à maintenir des perceptions de compétence positives chez les élèves (Ames, 1992). Aussi, varier les méthodes évaluatives reviendrait à tenir compte des différents modes de traitement de l'information et des différents styles d'apprentissage (Wagner et Lily, 1999), alors que donner le droit de se reprendre aiderait à briser le lien entre les capacités et les perceptions de compétence en suggérant que les difficultés et les erreurs font partie du processus d'apprentissage, ce qui contribuerait à soutenir des attentes positives de succès et éviterait de placer l'élève dans un cul-

de-sac (Ames, 1992). De plus, le fait de recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves non seulement leurs difficultés mais aussi leurs progrès permettrait à ces derniers d'associer l'évaluation à des émotions positives (Stipek, 1993 ; Wagner et Lilly, 1999). Qui plus est, cette rétroaction devrait aussi tenir compte de l'effort fourni par l'élève afin que celui-ci puisse développer le sentiment d'être en mesure de poursuivre le développement de ses compétences (Schunk, 1984). Finalement, proposer fréquemment aux élèves des activités qui ne font l'objet d'aucune forme d'évaluation reviendrait à leur communiquer l'idée que l'école n'est pas seulement un endroit pour être évalué, mais aussi un endroit où l'on fait des choses intéressantes en soi, tout en éprouvant du plaisir. Cela dit, un des moyens privilégiés dans le cadre des nouvelles approches en évaluation est le recours à l'autoévaluation (Klenowski, 1995). Allal (1999) précise à cet effet que l'autoévaluation est une avenue intéressante à trois égards : d'abord elle favorise les comportements autonomes dans le cadre de l'interaction sociale, ensuite elle permet de mieux gérer la pratique de la pédagogie différenciée et finalement elle prépare l'élève à son insertion sociale et professionnelle. On reconnaît donc généralement que l'autoévaluation est une pratique dont les effets sont positifs. L'un des cadres les plus prometteurs de la mise en œuvre de la capacité d'autoévaluation est la démarche de construction d'un portfolio. En effet, en construisant son portfolio, l'élève doit s'interroger sur ses propres réalisations avant de les intégrer dans un dossier qu'il soumettra éventuellement à l'évaluation de son enseignant. Des recherches ont montré que le portfolio favorisait l'engagement des élèves et le développement d'habiletés métacognitives même si des problèmes importants de fidélité en limitent l'application aux fins de la certification (Koretz *et al.*, 1993). Par ailleurs, l'accent qui est mis sur l'évaluation à des fins de régulation ne signifie pas qu'il faille mettre de côté des formes d'évaluation qui visent à établir un bilan des apprentissages. Dans le courant de l'évaluation authentique, Wiggins (1992) propose des tâches complexes et contextualisées qui sont significatives dans la mesure où elles mettent réellement à contribution les compétences développées et s'apparentent à des situations de la vie auxquelles l'élève pourra être éventuellement confronté. En d'autres termes, il reste possible de mettre en place des dispositifs d'évaluation tant pour attester des compétences des élèves que pour satisfaire aux exigences d'imputabilité en les soumettant à des tâches plus authentiques qui sollicitent des habiletés de haut niveau, même si cela pose des problèmes importants sur le plan pratique et représente un défi sur le plan métrologique (Pellegrino *et al.*, 2001 ; Linn, 1993). On peut par exemple soumettre un problème réel pour vérifier les

compétences en mathématiques, évaluer un projet ayant une dimension communautaire, faire produire des textes pour des lecteurs identifiés à partir de documents authentiques, etc.

En résumé, les recherches sur le sujet nous apprennent que, plus que la forme et les buts de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe. Ainsi, certaines pratiques évaluatives, comme celles mettant l'accent sur la comparaison sociale, tendent à diminuer les perceptions de soi et les attentes de succès des élèves quand ces comparaisons ne les avantagent pas. Ces pratiques conduisent un nombre considérable d'élèves à ressentir des émotions négatives et à s'engager dans des comportements d'autodépréciation et d'évitement peu propices au développement de leurs compétences. Au contraire, des pratiques évaluatives basées sur l'amélioration personnelle et la progression vers la maîtrise des concepts et des habiletés encouragent celui-ci à se centrer sur ses efforts plutôt que sur ses capacités. Ce type de pratiques encouragerait en conséquence l'engagement, le dépassement de soi, le recours à des stratégies d'apprentissage, la persévérance devant les difficultés ainsi que l'adaptation sociale. Cependant, la réforme que vit actuellement le milieu scolaire québécois fait appel à une transformation significative des pratiques évaluatives. Selon le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (2001), les personnels scolaires devront adapter leurs pratiques évaluatives aux nouvelles réalités. Déjà, plusieurs efforts en ce sens sont observés et on assiste, surtout au primaire, à l'émergence de pratiques évaluatives alternatives : évaluation plus personnalisée et différenciée, participation accrue des élèves et des parents à la démarche évaluative, approches moins normatives et basées davantage sur les critères des programmes d'études, diminution de l'importance accordée aux tests et utilisation accrue des productions de l'élève, etc. Malheureusement, bien que ces nouvelles pratiques soient généralement fondées sur de solides assises théoriques issues des approches cognitivistes et constructivistes, leur efficacité réelle et leurs conditions d'efficacité sont mal connues et mériteraient d'être investiguées davantage.

OBJECTIFS

En conséquence, la présente étude poursuivait l'objectif général de mieux comprendre les effets des pratiques évaluatives sur l'engagement et la persévérance des élèves dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Plus précisément, elle visait les objectifs spécifiques suivants :

1. Établir une typologie des approches évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire.
2. Comparer le niveau de motivation des élèves selon les différentes approches évaluatives identifiées.

3. Examiner les liens entre les approches évaluatives et l'adaptation sociale en classe.
4. Comparer le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture selon les approches évaluatives.
5. Examiner le lien entre les approches évaluatives et le rendement des élèves en français et en mathématiques.
6. Distinguer ces résultats selon le sexe des élèves.
7. Comparer les pratiques évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire.

MÉTHODOLOGIE

La démarche méthodologique retenue a consisté tout d'abord à catégoriser les enseignants selon leur ordre d'enseignement et sur la base de leur approche évaluative à partir des données recueillies grâce à un questionnaire sur leurs pratiques. Par la suite, nous avons comparé les élèves selon l'approche évaluative de leur enseignant sur les facteurs suivants : la motivation à apprendre, l'adaptation sociale en classe, le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture et le rendement en mathématiques et en français. Ces données ont elles aussi été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto rapporté constitué aux fins de la présente étude. Les questionnaires, version enseignants et version élèves, ont été administrés sur le temps de classe, en fin d'année scolaire, à des élèves du 3^e cycle du primaire (6^e année) et de 1^{ère} secondaire.

Participants

Les participants du primaire étaient des enseignants ($n=20$) et des enseignantes ($n=86$) titulaires de 6^e année ainsi que leurs élèves ($n = 1860$; 935 garçons, 925 filles). Ces participants provenaient de 46 écoles primaires publiques francophones de la grande région de Montréal. Les participants du secondaire étaient des enseignants ($n=15$) et des enseignantes ($n=46$) de français ou de mathématiques de 1^{ère} secondaire et un groupe de leurs élèves ($n = 1799$; 967 garçons, 832 filles), provenant de dix écoles secondaires publiques francophones de la grande région de Montréal. Les collaborateurs du milieu scolaire associés à l'équipe de recherche ont contribué au recrutement du personnel enseignant de manière à assurer une variété de pratiques évaluatives. Il s'agissait donc d'un échantillonnage stratifié en fonction d'un examen sommaire préalable des pratiques évaluatives des enseignants. Afin de contrôler pour le statut socioéconomique des élèves, nous avons retenu uniquement les écoles secondaires recevant les élèves des écoles primaires ayant participé à l'étude.

Instruments de mesure

Différents instruments de mesure ont été utilisés afin de recueillir les données produites par les enseignants et les élèves.

Mesure des pratiques évaluatives des enseignants

Un questionnaire portant sur les pratiques évaluatives a été développé aux fins de la présente étude. Afin de vérifier sa validité, il a été testé préalablement auprès d'un échantillon augmenté, composé de 204 enseignants du primaire ($n = 29$ hommes et 175 femmes) et de 90 enseignants du secondaire ($n = 28$ hommes et 61 femmes). Pour chacun des items du questionnaire, les participants devaient indiquer leur niveau d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert, allant de 1 (Totalement en désaccord) à 5 (Totalement en accord). Des analyses factorielles menées sur les données collectées ont permis de dégager sept sous-échelles. Ces sous-échelles portent sur les attitudes des participants à l'endroit du rendement et de l'effort, l'individualisation et la participation des élèves à la démarche ainsi que les méthodes évaluatives utilisées pour composer les bulletins. Le tableau 1 présente ces différentes sous-échelles en donnant pour chacune une courte description, un exemple d'item ainsi que l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Tableau 1 :
Données relatives au questionnaire sur les pratiques évaluatives

Sous-échelle (nombre d'items)	Description	Exemple d'item	α
Comparaison des élèves sur la base du rendement (8)	Mesure l'importance que le répondant accorde à la comparaison des élèves sur la base de leur rendement.	<i>Pour stimuler mes élèves, j'organise souvent des « concours » pour identifier qui finit le plus vite ou qui obtient la meilleure note.</i>	0,73
Accent sur l'effort (4)	Mesure l'importance que le répondant accorde à l'effort et au progrès des élèves.	<i>Selon moi, le plus important pour un élève est de faire de son mieux même s'il n'obtient pas une bonne note.</i>	0,55
Individualisation de l'évaluation (5)	Mesure à quel point le répondant adapte ses pratiques évaluatives selon les élèves.	<i>Je varie les critères d'évaluation pour certains élèves.</i>	0,84
Participation à la démarche (5)	Mesure à quel point le répondant permet à ses élèves de participer activement à la démarche évaluative.	<i>J'évalue mes élèves individuellement, lorsqu'ils sont prêts.</i>	0,60
Productions individuelles (5)	Mesure l'importance que le répondant accorde aux productions individuelles dans la constitution des bulletins.	<i>Je considère les productions individuelles des élèves lors de la constitution du bulletin.</i>	0,77
Travaux d'équipe (5)	Mesure l'importance accordée aux travaux d'équipe dans la constitution des bulletins.	<i>Je considère projets réalisés en équipe lors de la constitution du bulletin.</i>	0,73
Tests et examens (7)	Mesure l'importance accordée aux tests et aux examens dans la constitution des bulletins.	<i>Je considère les tests ou examens lors de la constitution du bulletin.</i>	0,64

Mesure de la motivation à apprendre des élèves

Différentes sous-échelles auto rapportées, de sources diverses, ont servi à mesurer les attentes de succès des élèves participant à l'étude ainsi que la valeur qu'ils accordent aux apprentissages scolaires. Les attentes de succès ont été mesurées à l'aide de quatre sous-échelles. La sous-échelle Perception de l'encouragement des enseignants est tirée des *Mathematics Attitudes Scales* de Fennema et Sherman (1976), adaptées et validées en français par Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture (1998). La seconde sous-échelle, Perceptions de compétence, provient également des *Mathematics Attitudes Scales*. La troisième sous-échelle, Perceptions de contrôle, a été produite par Skinner, Chapman et Baltes (1988), traduite et validée par Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé (1991). La sous-échelle Anxiété est également tirée des *Mathematics Attitudes Scales* de Fennema et Sherman.

La valeur que les élèves accordent aux apprentissages scolaires a été mesurée à l'aide de cinq sous-échelles. Les trois premières sous-échelles, Buts de maîtrise, Buts de performance et Buts d'évitement, ont été produites et validées par Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Fillion (1998). Les deux dernières sous-échelles, Utilité et Intérêt, proviennent aussi de l'adaptation en langue française des *Mathematics Attitudes Scales*. Pour chacun des items, les élèves devaient évaluer leur niveau d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert à 6 entrées allant de 1 (Totalement en désaccord) à 6 (Totalement en accord). Le tableau 2 présente ces différentes sous-échelles en donnant pour chacune une courte description, un exemple d'item ainsi que l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Mesure de l'adaptation sociale en classe

Les données relatives à l'adaptation sociale en classe ont été recueillies auprès des élèves à l'aide de différentes sous-échelles provenant principalement de deux sources. Ces sous-échelles peuvent être regroupées en deux dimensions : l'appréciation par les élèves du climat de classe et les problèmes d'adaptation sociale. Les quatre sous-échelles relatives au climat de classe (Appartenance, Relations entre les élèves, Relations avec l'enseignant, Justice) sont tirées de la version destinée au primaire du Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QESp) de Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens, Bouthillier et Lacroix (2003). Les six sous-échelles de la dimension Problèmes d'adaptation sociale (Anxiété sociale, Prosocialité, Opposition, Autocontrôle, Problèmes d'attention et Isolement social) proviennent elles aussi du QESp, sauf

Tableau 2 :
Données relatives au questionnaire sur la motivation à apprendre

Sous-échelle (nombre d'items)	Description	Exemple d'item	α
Encouragement de l'enseignant (6)	Mesure la perception que les élèves ont de l'encouragement de leur enseignant.	<i>Dans cette classe, mon professeur me fait sentir que j'ai des habiletés pour poursuivre des études avancées.</i>	0,68
Perceptions de compétence (8)	Mesure les jugements que les élèves portent sur leurs aptitudes personnelles dans un domaine d'études particulier.	<i>J'ai vraiment confiance de très bien réussir mon année dans cette classe.</i>	0,84
Perceptions de contrôle (6)	Mesure la conviction de l'élève de pouvoir produire des réponses contingentes menant à la réussite des tâches scolaires qu'il entreprend.	<i>Si je le décide, je suis capable d'apprendre quelque chose de difficile dans cette classe.</i>	0,76
Anxiété (6)	Mesure le degré d'anxiété suscitée par les situations d'apprentissage.	<i>Dans cette classe, il m'est rarement arrivé de paniquer lors d'un examen.</i>	0,78
Buts de maîtrise (9)	Mesure l'importance accordée par les élèves à l'acquisition de nouvelles compétences et à la compréhension des notions abordées en classe.	<i>Ce qui est d'abord important pour moi dans cette classe, c'est d'apprendre des choses nouvelles.</i>	0,84
Buts de performance (4)	Mesure l'importance accordée par les élèves aux notes, aux récompenses, à la reconnaissance sociale ainsi qu'à la compétition avec les autres.	<i>Ce qui est d'abord important pour moi dans cette classe, c'est d'avoir des notes élevées.</i>	0,66
Buts d'évitement (5)	Mesure jusqu'à quel point les élèves se fixent des buts axés sur l'évitement des situations d'apprentissage.	<i>Dans cette classe, je vise simplement à obtenir la note de passage.</i>	0,66
Utilité (5)	Mesure à quel point la matière et les tâches scolaires sont perçues utiles par les élèves.	<i>Ce qu'on apprend dans cette classe est utile et nécessaire.</i>	0,72
Intérêt (6)	Mesure l'intérêt suscité par la matière et les tâches scolaires.	<i>Ce qu'on fait dans cette classe est vraiment très intéressant.</i>	0,79

la sous-échelle Autocontrôle qui a été produite par Rondeau, Bowen, Bélanger et Labonté (1997). À chacun des items, les élèves devaient évaluer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert à 6 entrées, allant de 1 (Totalemment en désaccord) à 6 (Totalemment en accord). Le tableau 3 présente ces différentes sous-échelles en donnant pour chacune une courte description, un exemple d'item ainsi que l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Tableau 3 :
Données relatives au questionnaire sur l'adaptation sociale en classe

Sous-échelle (nombre d'items)	Description	Exemple d'item	α
Appartenance (5)	Mesure le sentiment d'appartenance à la classe.	<i>Je suis fier de cette classe.</i>	0,87
Relations entre élèves (3)	Mesure la qualité des relations entre les élèves.	<i>Dans cette classe, les élèves sont polis entre eux.</i>	0,77
Relations élèves/prof (4)	Mesure la qualité des relations entre les élèves et l'enseignant.	<i>L'enseignant de ma classe est poli avec les élèves.</i>	0,84
Justice (2)	Mesure la perception du niveau d'équité dans la classe.	<i>L'enseignant de cette classe est juste avec tous les élèves.</i>	0,58
Anxiété sociale (3)	Mesure le niveau d'anxiété sociale.	<i>Je deviens nerveux (je me sens mal) quand quelqu'un me regarde faire quelque chose.</i>	0,54
Prosocialité (6)	Mesure à quel point il est facile pour le répondant de s'intégrer dans le groupe.	<i>Je me fais facilement des amis.</i>	0,71
Opposition (6)	Mesure le niveau de comportements oppositionnels du répondant.	<i>Je n'écoute pas souvent les consignes données en classe par mon enseignant.</i>	0,78
Autocontrôle (4)	Mesure la capacité du répondant à contrôler ses émotions.	<i>Je suis capable de recevoir des critiques de l'enseignant sans me mettre en colère.</i>	0,66
Problèmes d'attention (4)	Mesure les difficultés d'attention en classe.	<i>J'ai de la difficulté à me concentrer en classe.</i>	0,56
Isolement social (4)	Mesure les difficultés d'insertion sociale en classe.	<i>Je suis rarement choisi par les autres pour les travaux d'équipe.</i>	0,81

Mesure des stratégies d'apprentissage par la lecture

Différentes sous-échelles ont servi à mesurer les stratégies d'apprentissage par la lecture. Ces sous-échelles, développées par Butler et Cartier (2004), servent à mesurer trois dimensions : les exigences de l'activité, les stratégies d'autorégulation et les stratégies cognitives. La dimension Exigences de l'activité comprend trois sous-échelles : Interprétation, Critères généraux et Critères spécifiques. La dimension Stratégies d'autorégulation est composée de quatre sous-échelles : Planification, Contrôle, Ajustement et Engagement périphérique. Finalement, la dimension Stratégies cognitives comprend deux sous-échelles : Lecture et Encodage et rappel. Les répondants disposent de deux situations d'apprentissage par la lecture accompagnant le questionnaire, une en sciences humaines, l'autre en résolution de problèmes mathématiques. À chacun des items, les élèves doivent se prononcer sur l'utilisation qu'ils font

des stratégies à partir d'une échelle de type Likert à 4 points, allant de 1 (Jamais) à 4 (Toujours). Le tableau 4 regroupe les sous-échelles sur les stratégies d'apprentissage par la lecture en donnant pour chacune une courte description, un exemple d'item ainsi que l'indice de consistance interne (alpha de Cronbach).

Tableau 4 :
Données relatives au questionnaire sur les stratégies d'apprentissage par la lecture

Sous-échelle (nombre d'items)	Description	Exemple d'item	α
Interprétation (5)	Mesure à quel point les élèves cherchent activement les indices qui peuvent les aider à préciser les exigences de l'activité.	<i>Lorsque j'ai à lire pour apprendre dans ce cours, on me demande de me souvenir des détails ou des faits importants (noms, dates).</i>	0,59
Critères généraux (2)	Mesure les aspects généraux sur lesquels les élèves se réfèrent pour juger de leur performance.	<i>À la fin de la lecture pour apprendre, je sais que j'ai bien fait lorsque j'ai fait de mon mieux.</i>	0,71
Critères spécifiques (6)	Mesure les aspects reliées aux différents aspects de l'activité sur lesquels les élèves se réfèrent pour juger de leur performance.	<i>À la fin de la lecture pour apprendre, je sais que j'ai bien fait lorsque j'ai appris quelque chose.</i>	0,75
Planification (3)	Mesure le recours aux stratégies de planification.	<i>Lorsque je débute la lecture pour apprendre, je commence par planifier mon temps.</i>	0,48
Contrôle (9)	Mesure le recours aux stratégies permettant de constater l'état d'avancement du travail.	<i>Lorsque je lis pour apprendre, je vérifie à l'occasion si je travaille bien.</i>	0,82
Ajustement (11)	Mesure le recours aux stratégies consistant à ajuster le travail en fonction des constats effectués.	<i>Quand j'ai de la difficulté à lire pour apprendre, je demande de l'aide</i>	0,82
Engagement périphérique (14)	Mesure à quel point les élèves font autre chose que se consacrer à l'activité : travailler avec leur amis, finir le plus vite possible, etc.	<i>Moi, ce que je veux faire lorsque je lis pour apprendre, c'est de finir le plus vite possible.</i>	0,76
Lecture (9)	Mesure le recours aux stratégies qui ciblent la lecture du texte et de ses indices	<i>Moi, ce que je veux faire lorsque je lis pour apprendre, c'est bien réaliser l'activité.</i>	0,73
Encodage et rappel (11)	Mesure le recours aux stratégies qui ciblent le traitement des idées véhiculées dans le texte.	<i>Lorsque je lis pour apprendre en tant que tel, je prends en note les idées importantes.</i>	0,81

Mesure du rendement des élèves

Les résultats scolaires en français et en mathématiques ont été obtenus à partir de l'appréciation auto rapportée des élèves. Ceux-ci devaient situer leur rendement dans les deux

matières sur une échelle à 5 entrées comportant les choix suivants : Atteint très facilement les exigences, Atteint facilement les exigences, Atteint les exigences, Est en voie d'atteindre les exigences et N'atteint pas les exigences.

RÉSULTATS

La présentation des résultats est répartie en trois sections. Dans la première section, nous donnons les résultats relatifs au profil typologique des enseignants du primaire et du secondaire selon leur approche évaluative. Dans la seconde, nous abordons les résultats en lien avec l'impact des approches évaluatives des enseignants sur les élèves. Ces résultats sont regroupés en quatre sous-sections : l'impact sur la motivation des élèves, l'impact sur l'adaptation sociale en classe, l'impact sur le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture et l'impact sur le rendement en mathématiques et en français. La dernière section comprend les résultats relatifs aux différences entre les pratiques évaluatives des enseignants du primaire et ceux du secondaire.

Typologie des approches évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire

Afin de distinguer les enseignants selon leurs pratiques évaluatives, des analyses typologiques (*TwoStep Cluster Analysis*) ont été menées à l'aide de la version 12 du logiciel d'analyse SPSS sur les données recueillies grâce au questionnaire sur les pratiques évaluatives. Ce type d'analyse est une procédure exploratoire qui permet d'identifier des regroupements naturels dans les données, regroupements qui passeraient autrement inaperçus. L'algorithme employé offre des avantages que ne possèdent pas les techniques traditionnelles de regroupement. Principalement, il permet de déterminer automatiquement le nombre optimal de regroupements et de générer une nouvelle variable permettant de pousser plus loin les analyses. Compte tenu que ce type d'analyses requiert un nombre plus important de sujets que ce dont nous disposions pour la présente étude, il a été convenu d'augmenter l'échantillon en ajoutant des répondants extérieurs à la recherche. L'échantillon ainsi produit comprend donc 207 enseignants au primaire et 91 au secondaire.

Les analyses ont été conduites séparément pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire puisque des analyses préalables avaient démontré des pratiques divergentes entre les deux ordres d'enseignement (voir la section des résultats intitulée Pratiques évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire). Elles ont permis de distinguer deux profils au primaire

et deux au secondaire. Ces profils, quoique assez semblables d'un ordre à l'autre, présentent néanmoins des différences dans leur composition et, surtout, dans les moyennes rapportées par les enseignants des deux ordres.

Les figures 1, 2,3 et 4 permettent de visualiser dans quelle mesure les différences entre les enseignants des deux profils sont effectivement significatives. On y a reporté les résultats de la comparaison des deux moyennes à l'aide du test *t* de Student. Chaque barre de l'histogramme correspond à une sous-échelle du questionnaire. Les droites verticales parallèles à celle qui représente le point zéro correspondent au seuil critique au-delà duquel une différence doit être considérée comme significative ($p < ,01$). Les barres qui se prolongent dans la partie négative signalent des pratiques qui sont plutôt évitées dans une approche donnée et celles qui se prolongent dans la partie positive montrent les pratiques qui distinguent cette approche.

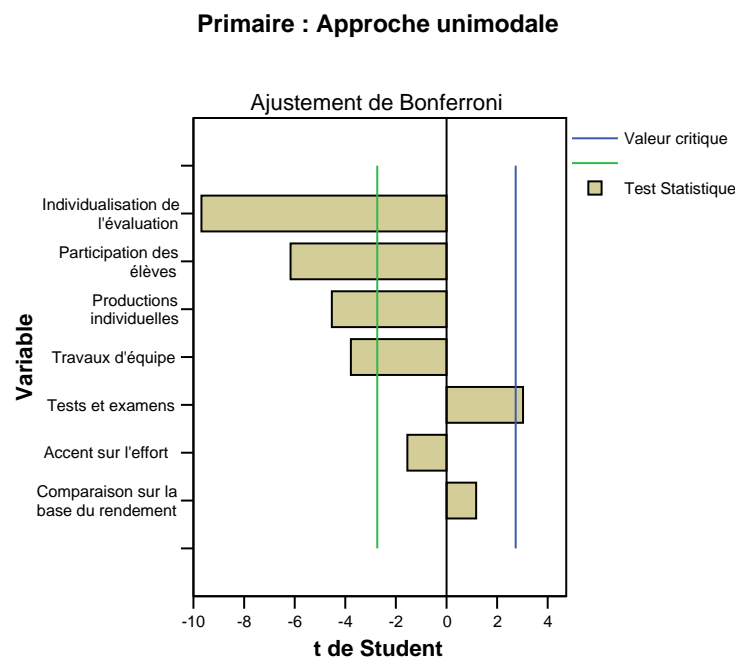


Figure 1 :
Approche unimodale au primaire

Comme on peut le constater aux figures 1 et 3, le premier profil se caractérise pour les deux ordres d'enseignement par un recours aux tests et examens significativement supérieur à la moyenne et par un recours moindre à l'individualisation de l'évaluation, à la participation des

élèves à la démarche et à l'utilisation des productions individuelles pour constituer les bulletins. Par ailleurs, les membres de ce profil au primaire rapportent de plus recourir moins que la moyenne aux travaux d'équipe pour constituer les bulletins. Nous qualifierons ce profil d'approche *unimodale* puisque les enseignants de ce groupe ont davantage recours aux examens et moins aux autres sources de données. Le second profil, qui fait l'objet des figures 2 et 4, se caractérise plutôt par un recours à l'individualisation de l'évaluation supérieure à la moyenne, par une participation plus grande des élèves à la démarche et par une utilisation plus grande des productions individuelles pour constituer les bulletins. Au secondaire, les enseignants de ce groupe rapportent aussi utiliser moins les tests et les examens et recourir davantage aux travaux réalisés en équipe. Nous qualifierons d'approche *multimodale* ce profil puisque les enseignants de cette catégorie ont tendance à différencier davantage l'évaluation et à s'appuyer sur plusieurs moyens pour évaluer les élèves.

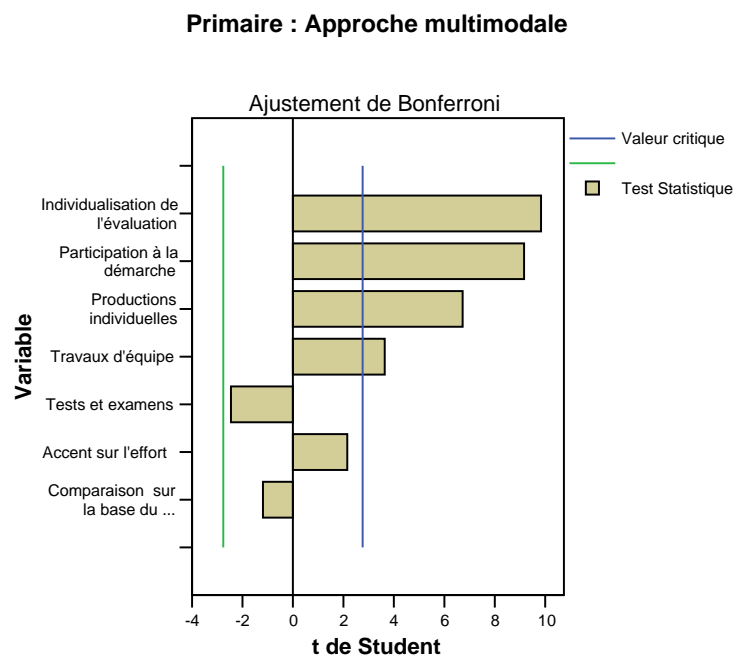


Figure 2 :
Approche multimodale au primaire

Secondaire : Approche unimodale

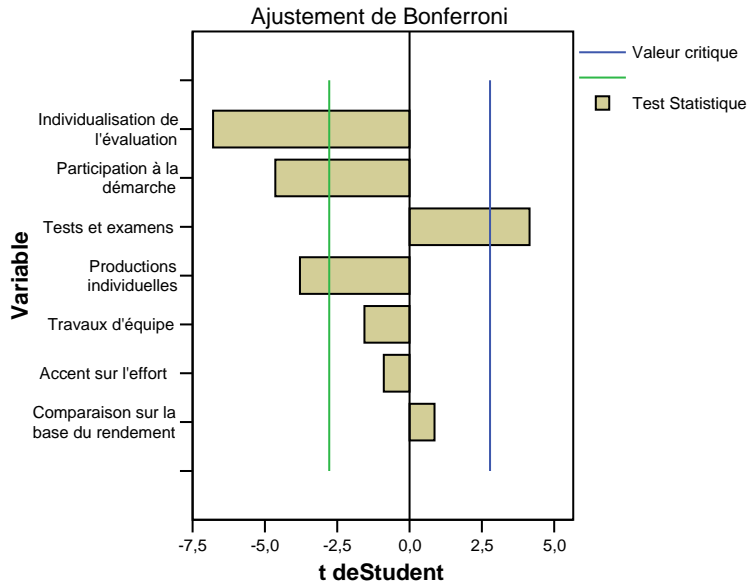


Figure 3 :
Approche unimodale au secondaire

Secondaire : Approche multimodale

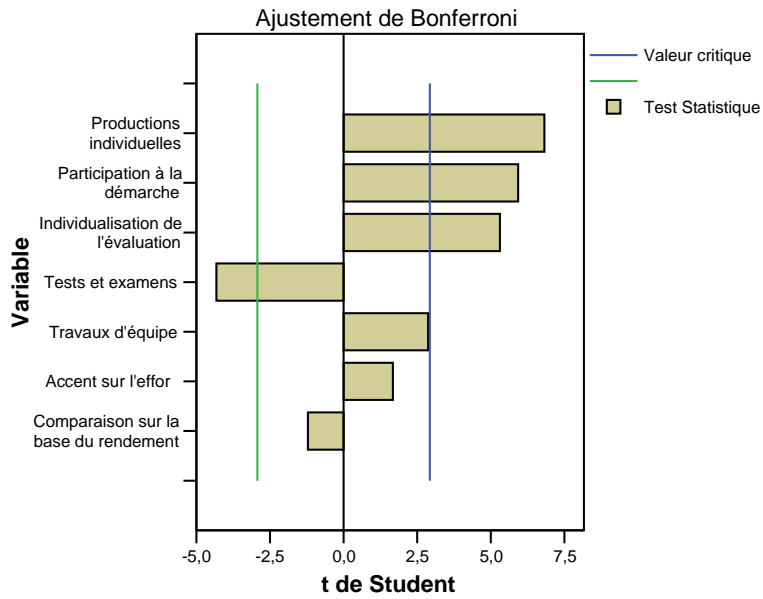


Figure 4 :
Approche multimodale au secondaire

Les enseignants des deux approches ne se distinguent pas significativement quand à l'accent mis sur l'effort et la comparaison sur la base du rendement. Au primaire, 129 des 207 enseignants inclus dans l'analyse, soit 62,3%, sont classés dans la catégorie de ceux qui privilégient une approche unimodale et 78 dans la catégorie multimodale, soit 37,7%. Au secondaire, la proportion d'enseignants qui privilégient une approche unimodale est plus importante puisque la catégorie regroupe 65 des 91 répondants de notre échantillon, soit 71,4% et que ceux qui optent pour une approche multimodale ne sont que 26, soit 28,6% de l'échantillon.

Bien que les approches unimodale et multimodale aient sensiblement les mêmes caractéristiques au primaire et au secondaire, les statistiques descriptives montrent bien que le niveau de mise en œuvre de ces pratiques diffère selon l'ordre d'enseignement. Le tableau 5 présente la distribution des moyennes (et des écarts types) au primaire et au secondaire, pour chacune des deux approches.

Tableau 5 :
Moyennes et (écarts-types) des enseignants des deux approches et des deux ordres d'enseignement.

Variable	Primaire		Secondaire	
	Unimodal	Multimodal	Unimodal	Multimodal
Comparaison des élèves sur la base du rendement	1,98 (0,50)	1,84 (0,63)	2,37 (0,68)	2,12 (0,76)
Accent sur l'effort	4,32 (0,49)	4,50 (0,45)	4,05 (0,59)	4,28 (0,50)
Individualisation de l'évaluation	2,09 (0,51)	3,24 (0,64)	1,49 (0,43)	2,75 (0,86)
Participation à la démarche	2,36 (0,61)	3,23 (0,52)	1,60 (0,60)	2,80 (0,74)
Productions individuelles	3,49 (0,54)	4,06 (0,47)	2,38 (0,69)	3,52 (0,61)
Travaux d'équipe	3,25 (0,53)	3,72 (0,70)	2,97 (0,93)	3,60 (0,80)
Tests et examens	3,48 (0,48)	3,14 (0,76)	3,68 (0,37)	3,01 (0,57)

À la lecture du tableau 5, on constate que les enseignants du secondaire du groupe unimodal possèdent des caractéristiques de cette approche de façon plus marquée que ne le font les enseignants du primaire de la même approche. À titre d'exemple, les premiers rapportent une moyenne de 3,68 sur la variable Tests et examens contre 3,48 pour l'unimodal du primaire. Aussi,

la moyenne d'individualisation de l'évaluation des enseignants qui font partie de l'approche multimodale au primaire est de 3,24 contre 2,75 au secondaire. Il en va de même pour les autres caractéristiques, ce qui nous fait dire que le groupe multimodale du secondaire se trouve à mi-chemin entre les groupes unimodal et multimodal du primaire. Les partisans de l'approche multimodale du secondaire sont moins typiques de cette approche que leurs collègues du primaire.

Différences entre les groupes selon l'approche évaluative des enseignants

Cette section présente les résultats reliés aux différences entre les élèves exposés à une approche unimodale de l'évaluation et ceux exposés à une approche multimodale. Ces différences ont été examinées sous trois angles : la motivation à apprendre, l'adaptation sociale en classe et le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture. Dans les trois cas, la procédure d'analyse quantitative retenue est le modèle linéaire général multivarié (MANOVA). Cette procédure consiste à effectuer des analyses de variance sur plus d'une variable dépendante à partir de plusieurs variables factorielles qui divisent la population en groupes. Elle permet de tester l'hypothèse nulle selon laquelle les facteurs retenus n'ont pas d'effet sur les variables dépendantes et de déceler les éventuels effets simples des facteurs ainsi que les interactions possibles. En conformité avec les objectifs de la présente étude, les facteurs retenus sont l'approche évaluative des enseignants ainsi que le sexe des élèves, ce qui donne un modèle factoriel de type 2 (approche évaluative) x 2 (sexe). Par la suite, des analyses de variance univariées (ANOVA) ont été menées sur chacune des variables dépendantes afin de situer précisément les différences significatives entre les groupes. Les analyses ont été menées séparément pour le primaire et le secondaire puisque les approches évaluatives diffèrent sensiblement entre ces deux ordres d'enseignement.

Impact des approches évaluatives sur la motivation des élèves

Les analyses ont été menées en regroupant d'une part les variables associées aux attentes de succès (perception de l'encouragement de l'enseignant, perception de compétence, perception de contrôle, anxiété) et, d'autre part, les variables associées à la valeur accordée aux apprentissages (buts de maîtrise, buts de performance, buts d'évitement, perception d'utilité, intérêt).

Au primaire, les analyses relatives aux attentes de succès ont été menées auprès de 1860 élèves de fin de troisième cycle (6^e année). De ce nombre, 1160 étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages (583 garçons, 577 filles) alors que 700 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (352 garçons, 348 filles). Les résultats aux tests multivariés (*Pillai's Trace*) indiquent des effets simples significatifs reliés à l'approche évaluative, $F_{(4, 1853)} = 3,93, p < ,01$ et au sexe des élèves, $F_{(4, 1853)} = 23,23, p < ,001$. Cependant, les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(4, 1853)} = 1,68, p = 1,15$. Les analyses univariées subséquentes montrent que les élèves exposés à une approche évaluative unimodale rapportent recevoir davantage d'encouragement de la part de leur enseignant mais disent ressentir davantage d'anxiété que les élèves exposés à une approche multimodale. Par ailleurs, plusieurs effets simples reliés au sexe sont observés. Ainsi, les filles rapportent plus d'encouragement de la part de leur enseignant, des perceptions de compétence plus élevées et plus d'anxiété que les garçons. Les tests univariés révèlent aussi un effet d'interaction significatif entre l'approche évaluative et le sexe. Selon ce résultat, les deux sexes ne se distinguent pas quant à leur perception de contrôle dans un contexte unimodal alors qu'ils diffèrent dans un contexte multimodal, dû à des scores plus élevés des filles dans ce contexte et moins élevés pour les garçons. Cependant, ce résultat n'est présenté qu'à titre indicatif puisque le test multivarié pour l'interaction n'atteint pas le seuil de signification ($p = 1,15$). Le tableau 6 donne les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de chacune des variables.

Tableau 6 :
Attentes de succès des élèves du primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Encouragement de l'enseignant	4,70 (0,91)	4,87 (0,84)	4,59 (1,03)	4,82 (0,84)	3,74*	20,73***	0,47
Perception de compétence	4,77 (0,94)	4,86 (0,93)	4,77 (1,05)	4,92 (0,87)	0,56	6,90**	0,51
Perception de contrôle	5,38 (0,78)	5,41 (0,71)	5,28 (0,92)	5,48 (0,69)	0,30	9,95**	4,94*
Anxiété	2,42 (0,98)	2,70 (1,05)	2,32 (1,04)	2,56 (1,01)	5,54*	27,83***	0,13

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses menées sur la valeur accordée aux apprentissages au primaire ont été conduites sur les données produites par 1856 élèves distribués ainsi : 1156 dans une approche unimodale (580 garçons, 576 filles) et 700 dans une approche multimodale (352 garçons, 348 filles). Les tests multivariés (*Pillai's Trace*) montrent des effets simples de l'approche évaluative, $F_{(5, 1848)} = 2,82, p < ,05$ et du sexe $F_{(5, 1848)} = 22,36, p < ,001$ alors que les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(5, 1848)} = 1,49, p = 1,19$. Les analyses univariées montrent que les élèves rapportent des buts de performance plus élevés dans un contexte unimodal que multimodal. Elles indiquent aussi plusieurs différences significatives entre les élèves des deux sexes. Ainsi, les filles rapportent des buts de maîtrise et un intérêt plus élevés que ne le font les garçons alors que ceux-ci poursuivent des buts de performance et des buts d'évitement supérieurs à ceux des filles. Encore une fois, les tests univariés indiquent un effet d'interaction significatif, mais sans que le test multivarié n'atteigne le seuil critique. Ainsi, les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur perception de l'utilité des apprentissages dans une approche unimodale alors que c'est le cas dans une approche multimodale, conséquence des scores plus bas des garçons dans cette approche. Le tableau 7 contient les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de chacune des variables.

Tableau 7 :
Valeur accordée aux apprentissages par les élèves du primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Buts de maîtrise	5,19 (0,73)	5,24 (0,70)	5,08 (0,92)	5,27 (0,70)	1,12	10,48**	3,15
Buts de performance	3,79 (1,10)	3,32 (0,98)	3,61 (1,13)	3,25 (0,93)	6,62*	71,51***	1,29
Buts d'évitement	3,28 (1,64)	3,01 (1,07)	3,32 (1,24)	3,07 (1,13)	0,81	22,40***	0,05
Utilité	5,28 (0,79)	5,29 (0,79)	5,14 (0,95)	5,3 (0,75)	2,05	4,79*	3,62*
Intérêt	3,99 (1,19)	4,31 (1,11)	4,05 (1,27)	4,37 (1,06)	1,12	33,85***	0,00

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur les attentes de succès au secondaire ont été menées auprès de 1799 élèves de première secondaire. Parmi ceux-ci, 1316 (674 garçons, 642 filles) étaient exposés à

une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages alors que 483 (293 garçons, 190 filles) étaient plutôt exposés à une approche multimodale. Les analyses multivariées (*Pillai's Trace*) indiquent des effets simples significatifs pour les facteurs approche évaluative, $F_{(4, 1792)} = 2,92$, $p < ,05$, et sexe, $F_{(4, 1792)} = 12,87$, $p < ,001$. Les effets d'interaction sont eux aussi significatifs, $F_{(4, 1792)} = 2,81$, $p < ,05$. Le tableau 8 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de chacune des variables. Un effet simple de l'approche évaluative montre que, contrairement aux résultats obtenus auprès des élèves du primaire, les élèves des deux sexes rapportent davantage d'anxiété dans un contexte multimodal. Par ailleurs, les filles rapportent éprouver plus d'anxiété que les garçons, et ce, quel que soit le contexte.

Tableau 8 :
Attentes de succès des élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Encouragement de l'enseignant	4,42 (1,04)	4,54 (0,94)	4,33 (1,07)	4,75 (0,92)	1,42	24,59***	8,04**
Perception de compétence	4,47 (1,08)	4,42 (1,10)	4,32 (1,38)	4,52 (1,08)	0,27	1,56	4,53*
Perception de contrôle	5,13 (0,93)	5,12 (0,87)	5,04 (0,95)	5,3 (0,82)	1,04	6,25*	7,79**
Anxiété	2,56 (1,06)	2,77 (1,03)	2,72 (1,14)	2,87 (1,17)	4,32*	9,75**	0,29

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses multivariées et univariées permettent de constater plusieurs effets d'interaction significatifs. Comme on peut le constater à la figure 5, les filles se sentent davantage encouragées par leur enseignant dans un contexte multimodal alors que cet effet n'est pas observé chez les garçons. De plus, les garçons rapportent une perception moins grande de leur compétence et de leur capacité de contrôle dans un contexte multimodal que dans un contexte unimodal alors que c'est l'inverse dans le cas des filles. Les figures 6 et 7 illustrent ces derniers résultats.

Perception de l'encouragement de l'enseignant

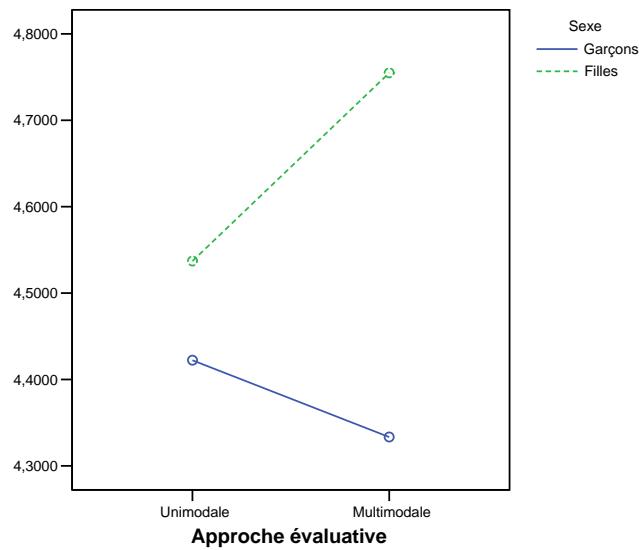


Figure 5 : Perception des élèves du secondaire de l'encouragement de leur enseignant selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

Perception de compétence

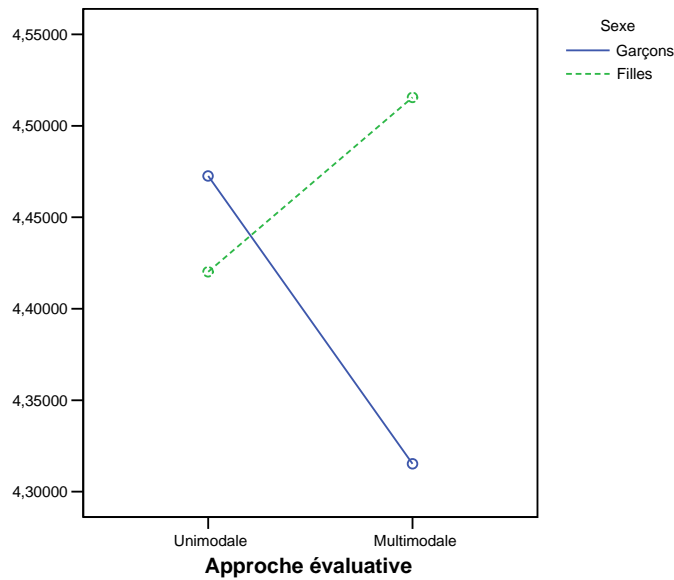


Figure 6 : Perception de compétence des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

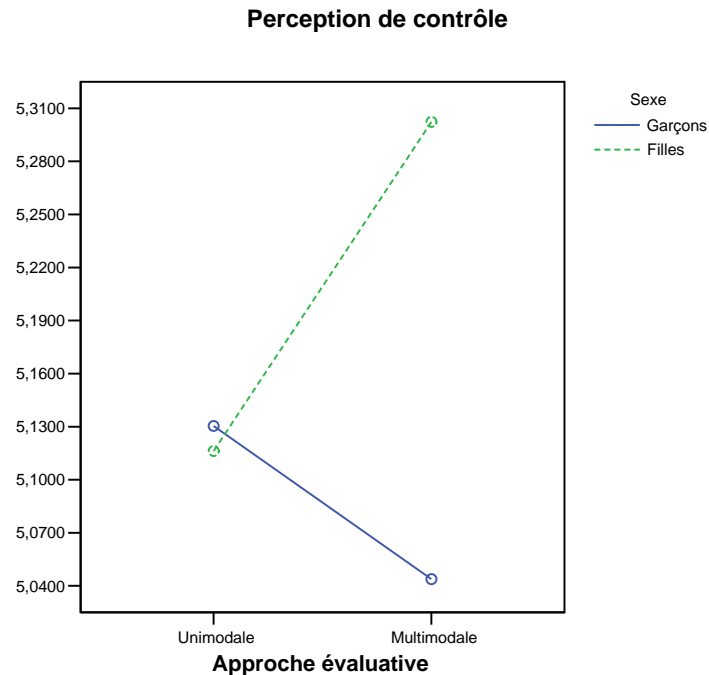


Figure 7 :
Perception de contrôle des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

Enfin, le tableau 9 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification pour chacune des variables associées à la valeur des apprentissages au secondaire. Les analyses de l'impact de l'approche évaluative des enseignants sur la valeur que leurs élèves accordent aux apprentissages ont été menées auprès de 1810 élèves de première secondaire. Parmi ces élèves, 1323 (976 garçons, 834 filles) étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages alors que 487 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (296 garçons, 191 filles). Les tests multivariés révèlent des effets simples significatifs pour les variables approche évaluative, $F_{(5, 1802)} = 3,02, p < ,01$, et sexe, $F_{(5, 1802)} = 9,04, p < ,001$. Ces mêmes analyses indiquent aussi des effets d'interaction significatifs, $F_{(5, 1802)} = 4,17, p < ,001$. À la lecture du tableau 9, on constate que les garçons poursuivent des buts d'évitement plus élevés que les filles, et ce, quelle que soit l'approche évaluative de l'enseignant. Les effets d'interaction entre les variables montrent que si les buts de maîtrise, l'utilité et l'intérêt accordés aux apprentissages ne se distinguent pas selon le sexe des élèves dans un contexte unimodal, des différences significatives, toutes à l'avantage des filles apparaissent dans un

contexte multimodal (figures 8, 10 et 11). Ces différences sont toutes la conséquence des scores plus élevés des filles exposées à cette approche. Par ailleurs, alors que les garçons affichent des buts de performance supérieurs à ceux des filles dans un contexte unimodal, cette différence s'estompe dans un contexte multimodal, suite à une diminution des scores des garçons et à une augmentation de ceux des filles (figure 9).

Tableau 9 :
Valeur accordée aux apprentissages par les élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de <i>F</i> et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Buts de maîtrise	4,48 (0,95)	4,45 (0,88)	4,50 (0,97)	4,74 (0,82)	9,69**	4,00*	7,44**
Buts de performance	3,47 (1,06)	3,11 (0,96)	3,28 (1,09)	3,27 (1,01)	0,05	11,29**	9,51**
Buts d'évitement	3,52 (0,77)	3,40 (0,72)	3,53 (0,74)	3,36 (0,73)	0,10	12,19***	0,56
Utilité	4,82 (1,17)	4,90 (1,03)	4,80 (1,23)	5,23 (0,87)	6,98**	17,62***	8,66**
Intérêt	3,43 (1,23)	3,49 (1,27)	3,44 (1,23)	3,97 (1,27)	12,33***	17,07***	11,20**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

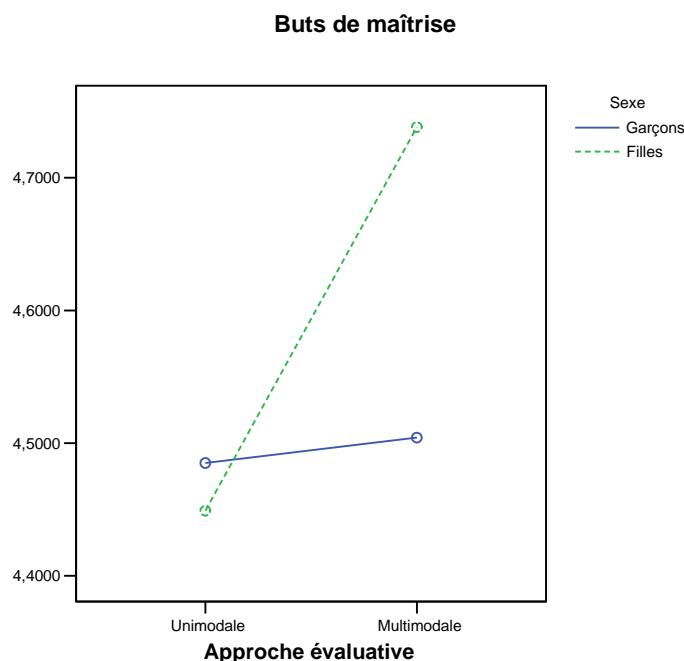


Figure 8 :
Buts de maîtrise des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

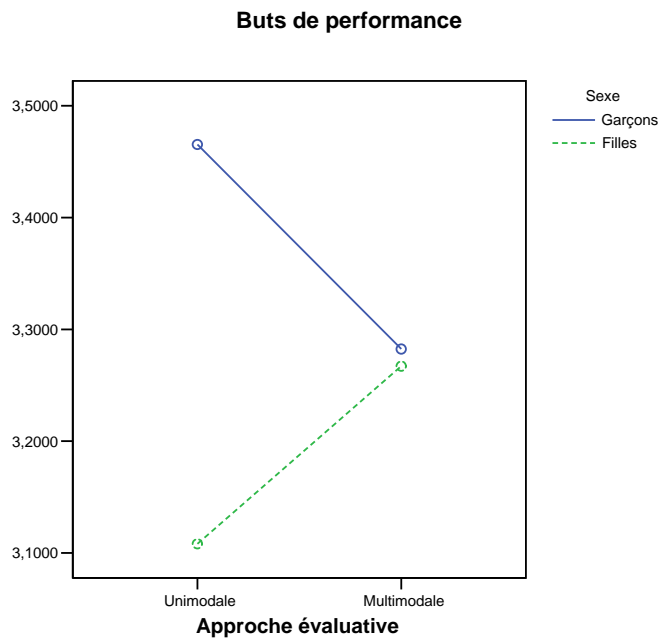


Figure 9 :
Buts de performance des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

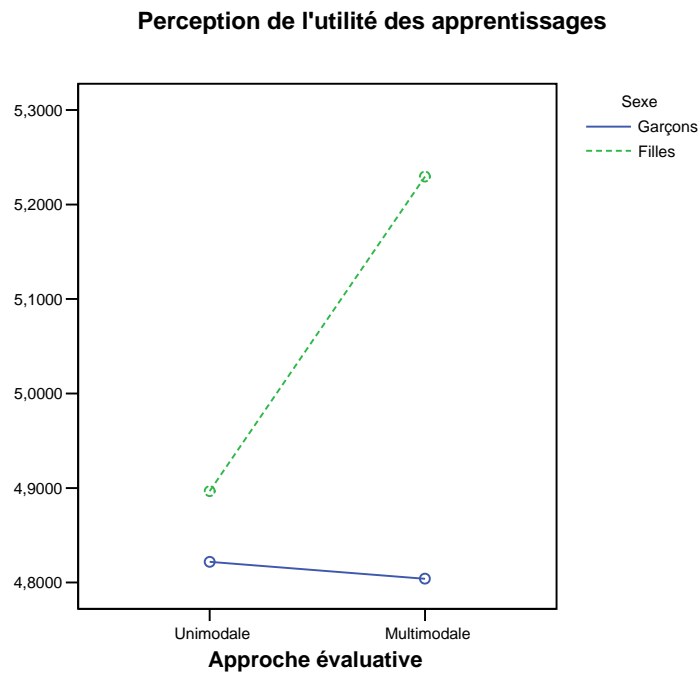


Figure 10 :
Perception de l'utilité des apprentissages des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

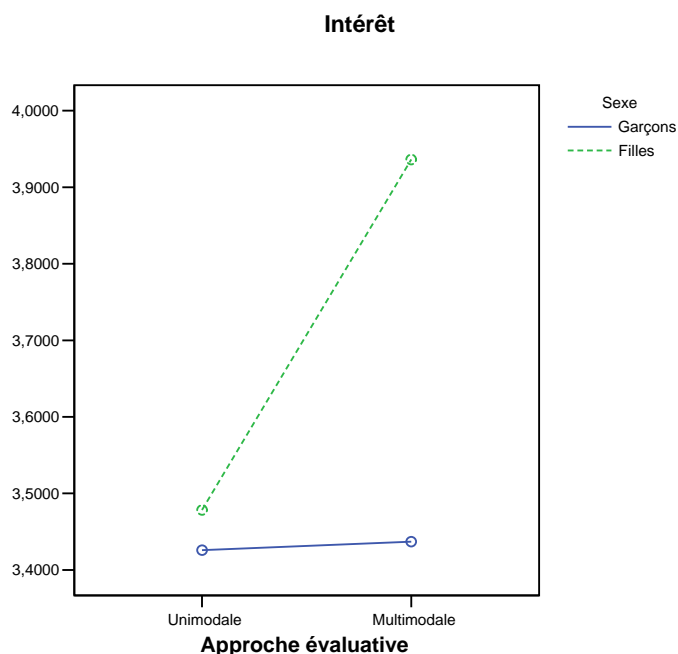


Figure 11 :
Intérêt des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

Impact des approches évaluatives sur l'adaptation sociale en classe

Afin d'examiner l'adaptation sociale en classe selon le type d'approche de l'évaluation des apprentissages privilégié par les enseignants, des analyses de variance multivariées (MANOVA) ont été réalisées selon un modèle factoriel de type 2 x 2, dans lequel nous avons considéré le type d'approche évaluative (approche unimodale versus approche multimodale) et le sexe des élèves. Les différents indicateurs de l'adaptation sociale ont été regroupés en deux dimensions selon qu'ils sont associées soit au climat scolaire (sentiment de justice et sentiment d'appartenance à la classe) ou aux relations (relation entre les élèves et l'enseignant et relations avec les pairs) ou soit à des manifestations de difficultés d'adaptation à l'école (anxiété sociale, opposition, problèmes d'attention/hyperactivité et isolement social) ou à des conduites sociales positives (prosocialité, autocontrôle). Les analyses ont été menées séparément pour chacun des deux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Les analyses sur les indicateurs des climats scolaire et relationnel au primaire ont été menées auprès de 1837 élèves de sixième année (923 garçons et 914 filles). Parmi ceux-ci, on compte 1145 élèves exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages alors que 692 élèves étaient plutôt exposés à une approche multimodale. Les analyses multivariées

(*Pillai's Trace*) indiquent des effets simples reliés à l'approche évaluative $F_{(4, 1830)} = 2,76, p < ,05$ et au sexe des élèves $F_{(4, 1830)} = 6,10, p < ,001$. Cependant, les effets d'interaction ne sont pas significatifs, $F_{(4, 1830)} = 0,23, p = ,92$.

Peu de résultats significatifs ressortent chez les élèves du primaire au plan des indicateurs des climats scolaire et relationnel lorsque l'on compare les élèves dont les enseignants exercent plutôt des modes d'évaluation unimodale par rapport à ceux dont les professeurs manifestent un profil de pratiques évaluatives de type multimodal. Le tableau 10 indique les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de chacune des variables de cette dimension. À la lecture du tableau, on constate que les élèves exposés à une approche évaluative unimodale ont des scores plus élevés au plan de la perception de la qualité des relations entre les élèves et leur enseignant que ceux exposés à une approche évaluative de type multimodal. Sauf cette exception, tous les autres résultats significatifs concernent plutôt des différences entre les garçons et les filles. On constate par exemple que les filles sont plus sensibles au climat d'appartenance, à la qualité des relations avec les enseignants et avec les pairs alors que les garçons sont davantage concernés par le climat de justice.

Tableau 10 :
Climats scolaire et relationnel au primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Appartenance	2,67 (0,60)	2,79 (0,54)	2,66 (0,59)	2,77 (0,54)	0,21	16,57***	0,01
Relations entre élèves	2,31 (0,74)	2,41 (0,70)	2,35 (0,74)	2,39 (0,72)	0,05	3,81*	0,54
Relations élèves/prof	3,40 (0,66)	3,49 (0,59)	3,32 (0,71)	3,40 (0,65)	7,30**	7,11**	0,01
Justice	2,50 (0,58)	2,42 (0,47)	2,48 (0,60)	2,43 (0,51)	0,00	5,72*	0,24

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses multivariées menées au primaire sur les indicateurs comportementaux indiquent un effet simple lié au sexe, $F_{(6, 1829)} = 46,50, p < ,001$, mais n'atteignent pas le seuil de signification dans le cas de l'approche évaluative $F_{(6, 1829)} = 1,48, p = ,18$ et de l'interaction Approche x Sexe $F_{(6, 1829)} = 0,46, p = ,84$. Tel qu'on peut le constater au tableau 11, les résultats univariés montrent que les filles obtiennent des scores significativement plus élevés au plan de l'anxiété sociale, de l'autocontrôle et de la prosocialité, ($F_{(6, 1829)} = 164,44, p < ,001$). Chez les

garçons, on observe des résultats significativement plus élevés que chez les filles sur le plan des conduites d'opposition, ($F_{(6, 1829)} = 70,03, p < ,001$). Ce tableau contient les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de ces variables.

Tableau 11 :
Difficultés comportementales et conduites sociales positives au primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Anxiété sociale	2,10 (0,8)	2,36 (0,75)	2,04 (0,78)	2,34 (0,77)	1,32	54,12***	0,24
Prosocialité	3,09 (0,55)	3,40 (0,47)	3,04 (0,60)	3,39 (0,50)	1,54	164,44***	0,76
Opposition	1,81 (0,63)	1,57 (0,54)	1,85 (0,68)	1,6 (0,57)	1,05	70,03***	0,01
Autocontrôle	2,48 (0,73)	2,63 (0,70)	2,52 (0,74)	2,66 (0,70)	0,95	16,38***	0,03
Problèmes d'attention	2,29 (0,57)	2,24 (0,53)	2,27 (0,57)	2,28 (0,54)	0,10	0,71	1,39
Isolement social	1,60 (0,74)	1,58 (0,71)	1,56 (0,74)	1,54 (0,71)	0,79	1,21	0,07

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Ce type de résultats a déjà été rapporté par de nombreuses études concernant l'adaptation sociale et scolaire des jeunes au primaire. Bien qu'ils ne soient pas en lien direct avec les pratiques évaluatives, ces résultats démontrent néanmoins une certaine validité écologique avec les résultats obtenus ailleurs et ici.

Les analyses sur les indicateurs du climat scolaire et du climat relationnel au secondaire ont été menées auprès de 962 garçons et de 820 filles. Parmi ces élèves, 1296 étaient exposés à une approche évaluative des apprentissages de type unimodal alors que 486 élèves étaient pour leur part exposés à un contexte évaluatif multimodal. Les analyses multivariées montrent des effets simples significatifs liés à l'approche évaluative, $F_{(4, 1775)} = 15,69, p < ,001$, et au sexe, $F_{(4, 1775)} = 12,20, p < ,001$. Par ailleurs, on constate également un effet significatif d'interaction Approche x Sexe, $F_{(4, 1775)} = 7,33, p < ,001$.

Le tableau 12 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification pour chacune des variables de cette dimension. Dans un premier temps, une comparaison des moyennes entre les groupes permet de constater que les filles exposées à un enseignant dont le profil d'évaluation est unimodal manifestent un sentiment d'appartenance plus élevé que les garçons ayant un professeur du même profil. Les filles dont le professeur adopte

une approche évaluative multimodale obtiennent également une moyenne plus élevée de leur sentiment d'appartenance que les garçons. Cette tendance indique que, quel que soit l'approche évaluative, les filles manifestent un sentiment plus élevé d'appartenance à leur école. Ensuite, on remarque une interaction marginalement significative concernant le sentiment d'appartenance entre le type d'approche évaluative pratiqué par les enseignants et le sexe de l'élève ($F_{(4,1775)} = 2,93, p < 0,1$). L'interaction porte à croire que cette différence entre les deux sexes quant au sentiment d'appartenance est encore plus grande sous une approche multimodale de l'évaluation. Par ailleurs, on constate que les relations entre les élèves sont meilleures quand l'enseignant adopte une approche unimodale et que les filles rapportent de meilleures relations avec leurs camarades de classe que ne le font les garçons, et ce, quelle que soit l'approche évaluative de l'enseignant.

Tableau 12 :
Climats scolaire et relationnel au secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Appartenance	2,27 (0,61)	2,36 (0,56)	2,19 (0,58)	2,39 (0,58)	0,60	22,06***	2,93 ^t
Relations entre élèves	2,12 (0,78)	2,31 (0,77)	1,81 (0,76)	2,03 (0,71)	51,75***	23,71***	0,16
Relations élèves/prof	3,04 (0,80)	3,04 (0,82)	2,87 (0,79)	3,31 (0,65)	1,29	27,39***	16,42***
Justice	2,55 (0,58)	2,46 (0,52)	2,48 (0,56)	2,49 (0,49)	0,30	2,46	3,91*

^t $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Par ailleurs, un intéressant résultat ressort concernant la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants telle que perçue par les élèves. En effet, le tableau 12 indique une interaction significative entre l'approche évaluative adoptée par l'enseignant et le genre de l'élève. Ainsi, les scores de satisfaction à l'égard de la relation entre les élèves et les professeurs semblent comparables entre les garçons et les filles qui sont exposés à un contexte évaluatif unimodal. Par contre, les filles exposées à un contexte évaluatif multimodal manifestent une perception plus élevée de la qualité de la relation avec leur enseignant que les garçons exposés à ce même contexte évaluatif. On constate également une interaction statistiquement significative entre le profil évaluatif de l'enseignant et le genre de l'élève à l'égard du climat de justice. En effet, les filles exposées à une approche évaluative unimodale semblent éprouver un plus grand

sentiment de justice que les garçons alors que pratiquement aucune différence n'est constatée entre les garçons et les filles pour les élèves exposés à une approche évaluative de type multimodal. Il est à noter, par ailleurs, qu'aucune différence significative ne ressort au plan du climat de justice lorsque l'on compare les élèves uniquement selon l'approche évaluative de l'enseignant. Ces deux effets d'interaction sont représentés aux figures 12 et 13.

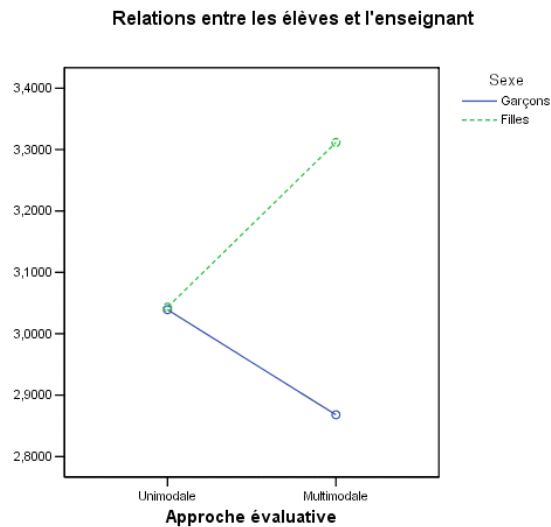


Figure 12 :
Relations entre les élèves des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

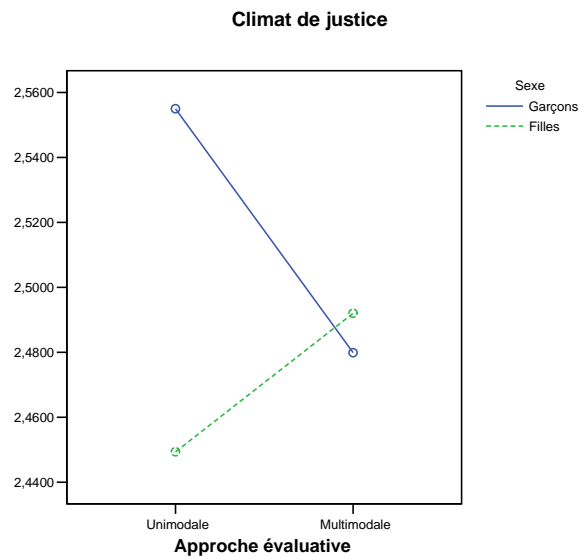


Figure 13 :
Appréciation du climat de justice des élèves du secondaire selon le sexe et l'approche évaluative de leur enseignant

Les tests multivariés sur les conduites sociales positives et les manifestations de difficultés d'adaptation au secondaire montrent un effet simple lié au sexe, $F_{(6, 1769)} = 47,92$, $p < ,001$, mais aucun effet lié à l'approche, $F_{(6, 1769)} = 0,55$, $p = ,77$. De même, les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(6, 1769)} = 1,65$, $p = ,13$.

Comme on peut le constater à la lecture du tableau 13, les analyses univariées indiquent plusieurs différences significatives entre les filles et les garçons. Comme au primaire, les filles rapportent des niveaux plus élevés d'anxiété sociale sans égard pour l'approche évaluative. Quant aux garçons, ils rapportent davantage de conduites d'opposition que les filles. Celles-ci obtiennent également des résultats supérieurs aux garçons en ce qui concerne l'autocontrôle, $F_{(6, 1769)} = 3,72$, $p < ,05$, et les conduites prosociales, $F_{(6, 1769)} = 208,76$, $p < ,001$. À cet égard, on constate d'ailleurs une interaction marginalement significative concernant la prosocialité entre le type d'approche évaluative pratiqué par les enseignants et le sexe de l'élève, $F_{(6, 1769)} = 3,2$, $p < ,10$. Une comparaison des moyennes entre les groupes permet de constater que les filles manifestent plus de comportements prosociaux que les garçons, et ce, qu'elles soient exposées à une approche évaluative unimodale ou multimodale.

Tableau 13 :
Difficultés comportementales et conduites sociales positives au secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Anxiété sociale	2,13 (0,79)	2,39 (0,84)	2,10 (0,80)	2,38 (0,81)	0,29	36,05***	0,03
Pro-socialité	3,01 (0,57)	3,39 (0,50)	2,92 (0,59)	3,4 (0,52)	1,98	208,76***	3,20 ^t
Opposition	1,83 (0,63)	1,65 (0,58)	1,88 (0,67)	1,67 (0,53)	0,94	35,32***	0,26
Autocontrôle	2,51 (0,76)	2,59 (0,76)	2,49 (0,78)	2,57 (0,80)	0,29	3,72*	0,01
Problèmes d'attention	2,32 (0,57)	2,42 (0,54)	2,41 (0,56)	2,37 (0,54)	0,37	0,99	5,26*
Isolement social	1,55 (0,75)	1,50 (0,68)	1,56 (0,75)	1,69 (0,67)	0,01	2,60	0,03

^t $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Finalement, une autre interaction significative apparaît en ce qui concerne les problèmes d'attention auto rapportés par les élèves du secondaire. L'analyse fait ressortir que les filles dont l'enseignant adopte une approche évaluative de type unimodal manifestent des problèmes d'hyperactivité et d'inattention en moyenne plus élevés que les garçons avec un professeur du même profil. Par contre, cette relation est à l'inverse chez les élèves soumis à une approche multimodale, les garçons manifestant des problèmes d'hyperactivité et d'inattention plus élevés que les filles, $F_{(6, 1769)} = 5,25$, $p < ,05$. Cependant, en l'absence d'un test multivarié significatif, ce deux dernier résultats doit être considéré avec prudence.

Impact des approches évaluatives sur le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture

Les analyses sur l'impact des pratiques évaluatives sur le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture ont été menées en regroupant les variables en trois domaines, soit les variables associées à l'appréciation des exigences de l'activité (l'interprétation des exigences au début de l'activité ainsi que les critères généraux et spécifiques d'autoévaluation à la toute fin), les variables associées aux stratégies d'autorégulation (planification, contrôle, ajustement et engagement périphérique) et les variables associées aux stratégies cognitives (lecture et encodage et rappel).

Au primaire, les analyses sur les exigences de l'activité ont été menées auprès de 1844 élèves de fin de troisième cycle (6^e année). De ce nombre, 1144 étaient exposés à une approche évaluative unimodale des apprentissages (574 garçons, 570 filles) alors que 700 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (354 garçons, 346 filles). Les analyses multivariées (*Pillai's Trace*) conduites sur les variables reliées à l'appréciation des exigences de l'activité n'indiquent aucun effet simple significatif relié à l'approche évaluative, $F_{(3, 1838)} = 0,58$, $p = ,63$ mais des effets simples significatifs reliés au sexe des élèves, $F_{(3, 1838)} = 11,28$, $p < ,001$. Les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(3, 1838)} = 1,30$, $p = ,27$. Le tableau 14 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification des variables de cette dimension. Comme on peut le constater, les filles rapportent davantage se référer aux critères généraux d'autoévaluation à la fin de l'activité alors que les garçons se réfèrent plus aux critères spécifiques lorsqu'ils autoévaluent leur apprentissage par la lecture. Comme on peut le constater, les filles rapportent davantage se référer aux critères généraux et

spécifiques à la fin de l'activité que ne le font les garçons. De plus, on observe une tendance chez les garçons à interpréter plus d'aspects des exigences de l'activité que les filles.

Tableau 14 :**Appréciation des exigences de l'activité par les élèves du primaire selon l'approche évaluative et le sexe**

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Interprétation des exigences de l'activité	2,84 (0,80)	2,75 (0,78)	2,79 (0,89)	2,75 (0,73)	0,44	2,79	0,51
Critères généraux d'autoévaluation	3,41 (0,90)	3,47 (0,81)	3,29 (0,75)	3,49 (0,71)	1,44	11,44***	2,76
Critères spécifiques d'autoévaluation	2,84 (0,97)	2,75 (0,87)	2,79 (0,74)	2,71 (0,73)	1,06	4,36*	0,02

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur les stratégies d'autorégulation en contexte d'apprentissage par la lecture au primaire ont été menées auprès de 1844 élèves. De ce nombre, 1144 étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages (574 garçons, 570 filles) alors que 700 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (354 garçons, 346 filles). Les analyses multivariées n'indiquent aucun effet simple significatif relié à l'approche évaluative, $F_{(4, 1837)} = 2,06$, $p < ,1$ mais montrent des effets simples significatifs reliés au sexe des élèves, $F_{(4, 1837)} = 9,78$, $p < ,001$. Les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(4, 1837)} = 1,97$, $p < ,10$. Comme on peut le constater au tableau 15, les analyses univariées subséquentes montrent que dans une approche unimodale, les élèves rapportent davantage utiliser des stratégies de planification que dans l'approche multimodale. Ce résultat n'est donné qu'à titre indicatif puisque le test multivarié n'atteint pas le seuil de signification. Par ailleurs, les résultats montrent que les garçons rapportent utiliser des stratégies d'ajustement et s'engager de façon périphérique dans l'activité plus que les filles. Le tableau 15 présente aussi les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de chacune des variables.

Tableau 15 :
Stratégies d'autorégulation des élèves du primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Planification	2,20 (0,92)	2,11 (0,90)	2,16 (0,83)	2,00 (0,72)	7,26**	0,06	0,89
Contrôle	2,84 (0,98)	2,79 (0,79)	2,70 (0,59)	2,73 (0,58)	2,89	1,78	0,96
Ajustement	2,73 (0,89)	2,72 (0,77)	2,70 (0,62)	2,62 (0,57)	1,13	27,45***	0,43
Engagement périphérique	2,08 (0,70)	1,94 (0,64)	2,07 (0,52)	1,89 (0,42)	3,26	9,24**	0,68

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur les stratégies cognitives en contexte d'apprentissage par la lecture au primaire ont été menées auprès de 1844 élèves. De ce nombre, 1144 étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages (574 garçons, 570 filles) alors que 700 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (354 garçons, 346 filles). Les analyses multivariées n'indiquent aucun effet simple significatif relié à l'approche évaluative, $F_{(2, 1839)} = 2,38$, $p < ,10$, mais, encore une fois, des effets simples significatifs reliés au sexe des élèves, $F_{(2, 1839)} = 9,21$ $p < ,001$. Les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(2, 1839)} = 0,25$, $p = ,78$. Les analyses univariées donnent un résultat, non significatif au multivarié, selon lequel les élèves exposés à une approche unimodale rapportent utiliser plus de stratégies d'encodage et de rappel des connaissances que ceux du groupe multimodal. Par ailleurs, les résultats montrent un effet simple relié au sexe. Les filles rapportent utiliser plus de stratégies de lecture que les garçons. Le tableau 16 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de ces deux variables variables.

Tableau 16 :
Stratégies cognitives des élèves du primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Lecture	3,20 (0,65)	3,29 (0,61)	3,16 (0,55)	3,22 (0,47)	3,40	6,86**	0,37
Encodage et rappel	2,62 (0,88)	2,58 (0,73)	2,55 (0,61)	2,51 (0,57)	4,13*	1,43	0,01

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur les variables de la dimension Appréciation des exigences de l'activité au secondaire ont été menées auprès de 1719 élèves de première secondaire. De ce nombre, 1235 étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages (630 garçons, 605 filles) alors que 484 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (295 garçons, 189 filles). Les analyses multivariées (*Pillai's Trace*) indiquent des effets simples significatifs reliés à l'approche évaluative, $F_{(3, 1713)} = 5,76, p < ,01$ et au sexe des élèves, $F_{(3, 1713)} = 3,32, p < ,05$. Cependant, les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(3, 1713)} = 1,61, p = 0,19$. Comme on peut le constater au tableau 17, qui donne les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de chacune des variables, les analyses univariées montrent que les élèves exposés à une approche évaluative multimodale reconnaissent davantage la pertinence d'un ensemble d'exigences associées à cette activité (ex. : lire le texte, le comprendre et en tirer des connaissances) que les élèves exposés à une approche unimodale. Les résultats aux analyses univariées montrent aussi que les élèves exposés à une approche évaluative multimodale se réfèrent davantage aux critères spécifiques lorsqu'ils s'autoévaluent que les élèves exposés à une approche unimodale. Par ailleurs, un effet simple relié au sexe est observé, les garçons rapportant plus se référer aux critères spécifiques à la fin de l'activité que les filles.

Tableau 17 :**Appréciation des exigences de l'activité par les élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe**

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Interprétation des exigences de l'activité	2,59 (0,81)	2,49 (0,72)	2,63 (0,92)	2,72 (0,93)	9,30**	0,05	4,64*
Critères généraux d'autoévaluation	3,24 (0,92)	3,27 (0,73)	3,22 (1,15)	3,29 (0,76)	0,10	0,97	0,12
Critères spécifiques d'autoévaluation	2,59 (0,85)	2,49 (0,75)	2,71 (0,97)	2,63 (0,78)	8,07**	3,89*	0,04

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les tests univariés révèlent aussi un effet d'interaction significatif entre l'approche évaluative et le sexe. Selon ce résultat, ce sont surtout les filles qui profitent d'une approche multimodale en ce qui concerne l'interprétation des exigences de l'activité. Cependant, ce

résultat n'est présenté qu'à titre indicatif puisque le test multivarié pour l'interaction n'atteint pas le seuil de signification ($p = ,19$).

Les analyses sur les stratégies d'autorégulation en contexte d'apprentissage par la lecture au secondaire ont été menées auprès de 1719 élèves de première secondaire. De ce nombre, 1235 étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages (630 garçons, 605 filles) alors que 484 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (295 garçons, 189 filles). Les tests multivariés donnent des effets simples significatifs reliés à l'approche évaluative, $F_{(4, 1712)} = 7,99$, $p < ,001$ et au sexe des élèves, $F_{(4, 1712)} = 4,33$, $p < ,01$. Les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(4, 1712)} = 0,46$, $p = ,36$. Comme on peut le constater au tableau 18, les analyses univariées permettent de déceler plusieurs effets simples reliés à l'approche évaluative. Ainsi, dans une approche multimodale, les élèves rapportent davantage utiliser des stratégies de planification, de contrôle et d'ajustement que dans l'approche unimodale. Par ailleurs, les résultats montrent un effet simple relié au sexe. Les garçons rapportent s'engager davantage de façon périphérique (inadéquate) que les filles. Le tableau 18 comprend les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de ces variables.

Tableau 18 :
Stratégies d'autorégulation des élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Planification	1,92 (0,74)	1,83 (0,73)	2,08 (0,88)	2,05 (0,89)	20,33***	2,28	0,47
Contrôle	2,50 (0,68)	2,55 (0,66)	2,66 (0,85)	2,71 (0,60)	18,00***	1,85	0
Ajustement	2,49 (0,71)	2,46 (0,70)	2,53 (0,70)	2,59 (0,59)	4,91*	0,11	1,36
Engagement périphérique	2,12 (0,48)	2,06 (0,52)	2,15 (0,58)	2,03 (0,53)	0,00	9,96**	1,13

^t $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur les stratégies cognitives en contexte d'apprentissage par la lecture au secondaire ont été menées auprès de 1719 élèves de première secondaire. De ce nombre, 1235 étaient exposés à une approche unimodale de l'évaluation des apprentissages (630 garçons, 605

filles) alors que 484 étaient plutôt exposés à une approche multimodale (295 garçons, 189 filles). Les tests multivariés montrent des effets simples significatifs reliés à l'approche évaluative, $F_{(2,1714)} = 8,02$, $p < ,001$ et au sexe des élèves, $F_{(2,1714)} = 12,68$, $p < ,001$. Les effets d'interaction n'atteignent pas le seuil de signification, $F_{(2,1714)} = 0,75$, $p = ,47$. Les analyses univariées permettent de constater que les élèves rapportent davantage utiliser des stratégies d'encodage et de rappel des connaissances dans une approche multimodale que dans une approche unimodale. Par ailleurs, les filles rapportent plus utiliser les stratégies de lecture que ne le font les garçons. Le tableau 19 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification des deux variables de cette dimension.

Tableau 19 :
Stratégies cognitives des élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Lecture	3,00 (0,57)	3,10 (0,54)	3,02 (0,70)	3,15 (0,52)	1,27	13,99***	0,23
Encodage et rappel	2,31 (0,63)	2,32 (0,65)	2,48 (0,78)	2,43 (0,58)	14,40***	0,37	0,42

^t $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Impact des approches évaluatives sur le rendement en mathématiques et en français

Afin d'examiner les relations entre les différentes approches évaluatives et le rendement des élèves en mathématiques et en français, des analyses multivariées (MANOVA) ont été menées sur les scores auto rapportées par les élèves du primaire participant à l'étude. Compte tenu que les élèves du secondaire ont été suivis dans une seule matière, soit le français ou les mathématiques, il a suffi de conduire des analyses univariées (ANOVA) auprès des participants de ce niveau scolaire. Les facteurs retenus sont l'approche évaluative des enseignants ainsi que le sexe des élèves, ce qui donne un modèle factoriel de type 2 (approche évaluative) x 2 (sexe). Les analyses ont été menées séparément pour le primaire et le secondaire.

Les analyses sur le rendement des élèves du primaire ont été menées auprès de 1833 élèves. De ce nombre, 1145 étaient exposés à un contexte évaluatif unimodal (574 garçons, 571 filles) et 688 à un contexte multimodal (346 garçons, 342 filles). Les tests multivariés donnent des résultats significatifs dans le cas du sexe, $F_{(2, 1828)} = 90,36$, $p < ,001$, mais n'atteignent pas le seuil de signification dans le cas du facteur approche évaluative, $F_{(2, 1828)} = 1,6$, $p = ,20$ et de

l'interaction approche x sexe, $F_{(2, 1828)} = 1,44, p = ,24$. Le tableau 20 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification pour chacune des variables et montre que les filles rapportent des résultats supérieurs à ceux des garçons en français alors que c'est l'inverse dans le cas des mathématiques.

Tableau 20 :
Rendement en mathématiques et en français auto rapporté par les élèves du primaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Mathématiques	3,91 (1,00)	3,80 (1,00)	4,01 (1,02)	3,82 (0,99)	1,77	9,68**	0,67
Français	3,50 (0,95)	3,89 (0,82)	3,53 (0,93)	4,00 (0,83)	2,82	102,24***	0,87

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur le rendement en mathématiques des élèves du secondaire ont été conduites auprès de 366 élèves de première secondaire. De ce nombre, 295 étaient en contexte évaluatif unimodal (152 garçons, 143 filles) et 71 en contexte multimodal (29 garçons, 42 filles). Les tests univariés ne montrent aucune différence significative entre les groupes, que ce soit au niveau de l'approche évaluative retenue, $F_{(1, 362)} = ,75, p = ,39$, du sexe des élèves, $F_{(1, 362)} = 1,12, p = ,29$, ou de l'interaction de ces deux facteurs, $F_{(1, 362)} = ,59, p = ,45$. Le tableau 21 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de cette variable.

Tableau 21 :
Rendement en mathématiques auto rapporté par les élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Rendement en mathématiques	3,69 (1,08)	3,42 (1,19)	3,45 (0,99)	3,4 (1,01)	0,75	1,12	0,59

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses sur le rendement en français des élèves du secondaire ont été menées auprès de 1405 élèves. Parmi ceux-ci, 1000 étaient exposés à une approche unimodale (507 garçons, 493 filles) et 405 à une approche multimodale (262 garçons, 143 filles). Les résultats indiquent

que les élèves rapportent en général un meilleur rendement en français dans un contexte unimodal que multimodal, $F_{(1, 1401)} = 8,23$, $p < ,01$, et que les filles ont un meilleur rendement en français que les garçons, et ce, peu importe le type de contexte évaluatif, $F_{(1, 1401)} = 57,26$, $p < ,001$. L'effet d'interaction n'atteint pas le seuil de signification, $F_{(1, 1401)} = 2,40$, $p = ,12$. Le tableau 22 présente les moyennes, (les écarts-types), la valeur de F et le seuil de signification de cette variable.

Tableau 22 :
Rendement en français auto rapporté par les élèves du secondaire selon l'approche évaluative et le sexe

Variable	Approche unimodale		Approche multimodale		Valeur de F et signification		
	Gars	Filles	Gars	Filles	Approche	Sexe	Approche x Sexe
Rendement en français	3,23 (0,87)	3,57 (0,85)	2,99 (1,06)	3,5 (1,01)	8,23**	57,26****	2,01

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ **** $p < ,001$

Comparaison des approches évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire

Cette section fait le sommaire des différences qui se dégagent en ce qui a trait aux pratiques évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire. Il convient de rappeler que l'analyse a été effectuée à partir des déclarations des enseignants et non pas à partir d'observations systématiques des pratiques en classe. Malgré cela, nous verrons que des variantes importantes apparaissent dans la représentation que se font les enseignants de la façon dont ils évaluent ou devraient évaluer les apprentissages de leurs élèves. Afin de comparer les différentes approches évaluatives mises en œuvre par les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, des analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA) ont été conduites sur les données produites par l'échantillon augmenté dont il a été question dans la section des résultats traitant de la typologie des approches évaluatives ($n = 207$ enseignants du primaire et 91 du secondaire). Afin d'examiner les éventuelles différences reliées au genre des enseignants, les analyses ont pris ce facteur en considération. Ainsi, le modèle retenu est-il un modèle 2 (ordre d'enseignement) x 2 (sexe des enseignants). Les statistiques descriptives ainsi que les valeurs de F et leur taux de significativité se retrouvent dans le tableau 23 présenté ci-dessous. On ne s'étonnera sans doute pas de remarquer que, dans leur ensemble, les réponses des enseignants du primaire sont significativement différentes de celles des enseignants du

secondaires. Or, c'est en considérant indépendamment chacun des dimensions des pratiques évaluatives que les résultats deviennent particulièrement révélateurs.

Tableau 23 :
Différences dans les pratiques évaluatives selon l'ordre d'enseignement et le sexe des enseignants

Variable	Ordre primaire		Ordre secondaire		Valeur de F et signification		
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Ordre	Sexe	Ordre x Sexe
Comparaison des élèves sur la base du rendement	2,00 (0,53)	1,90 (0,55)	2,25 (0,74)	2,32 (0,70)	13,40***	0,02	0,75
Accent sur l'effort	4,40 (0,50)	4,39 (0,48)	4,00 (0,70)	4,18 (0,50)	15,08***	1,23	1,42
Individualisation de l'évaluation	2,61 (0,85)	2,51 (0,78)	1,67 (0,72)	1,94 (0,84)	39,01***	0,57	2,23
Participation à la démarche	2,61 (0,66)	2,71 (0,72)	1,80 (0,74)	2,00 (0,88)	43,60***	1,69	0,20
Productions individuelles	3,64 (0,56)	3,71 (0,59)	2,60 (0,77)	2,76 (0,87)	93,46***	1,22	0,16
Travaux d'équipe	3,41 (0,58)	3,44 (0,65)	2,86 (0,83)	3,30 (0,95)	9,53**	4,57*	3,51
Tests et examens	3,44 (0,60)	3,33 (0,62)	3,45 (0,62)	3,51 (0,49)	1,17	0,09	0,86

^t $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Les analyses multivariées donnent un effet significatif relié à l'ordre d'enseignement (*Pillai's Trace*), ($F_{(7, 284)} = 16,31, p < ,001$). Cependant, aucun effet significatif n'est décelé pour le sexe de l'enseignant, ($F_{(7, 284)} = 0,81, p = ,58$), ni pour l'interaction ordre d'enseignement et sexe, ($F_{(7, 284)} = 1,34, p = ,23$). À la lecture du tableau, on constate plusieurs effets simples significatifs reliés à l'ordre d'enseignement. En premier lieu, par rapport aux enseignants du primaire, les enseignants du secondaire ont davantage recours à des moyens d'évaluation qui permettent une comparaison entre les élèves, c'est-à-dire favoriser des résultats conduisant à une interprétation normative. Ainsi, ils semblent moins mettre l'accent sur l'effort, ce qui pourrait donner à penser qu'ils sont moins enclins à intégrer dans leur jugement des facteurs non directement reliés à l'atteinte des objectifs. Soucieux de maintenir la comparaison entre les élèves en se centrant sur le contenu, les enseignants du secondaire ont nettement moins tendance à individualiser leur évaluation. Dans ce contexte, il est logique qu'ils fassent beaucoup moins participer les élèves à l'évaluation de leurs apprentissages et qu'ils prennent moins en

considération les productions individuelles des élèves et les travaux d'équipe dans la constitution des bulletins. On peut toutefois s'étonner qu'en contrepartie, les enseignants du secondaire ne semblent pas accorder davantage de valeur aux moyens plus traditionnels comme les tests et les examens. En effet, bien que les enseignants du secondaire rapportent se servir davantage de tests et d'examens pour la constitution des bulletins que ceux du primaire, cette différence n'apparaît pas statistiquement significative.

Par ailleurs, considérant le nombre relativement élevé de participants, il est possible que des différences petites mais consistantes aient contribué à atteindre le seuil de signification. En conséquence, les tailles d'effet des résultats significatifs ont-elles été calculées afin d'estimer la proportion de la variance attribuable à l'ordre d'enseignement. Les statistiques (eta carré) indiquent des effets allant de minime (,03 à ,05), à modéré (,10 et ,13) et à élevé (,25). Ainsi, les tailles d'effet sont faibles pour les variables comparaison des élèves, accent sur l'effort et travaux d'équipe, moyennes pour les variables individualisation et participation à la démarche et élevée pour la variable productions individuelles. C'est donc sur cette dernière variable que les enseignants des deux ordres se distinguent le plus. Pour finir, les tests univariés montrent que les enseignantes ont tendance à accorder plus d'importance aux travaux d'équipe dans la constitution des bulletins que ne le font les enseignants. Cependant, ce résultat n'est donné qu'à titre indicatif puisque le test multivarié n'atteint pas le seuil de signification. Les tests n'ont pas permis de déceler aucune autre différence entre les enseignants et les enseignantes quant aux pratiques évaluatives mesurées.

DISCUSSION

La discussion des résultats comprend six sections. La première traite de la typologie des approches évaluatives, la seconde, des liens entre l'approche évaluative de l'enseignant et la motivation des élèves, la troisième, des liens avec l'adaptation sociale en classe, la quatrième, des relations avec le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture, la cinquième, des liens avec le rendement scolaire. Finalement, la sixième section porte sur les différences dans les pratiques évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire.

Typologie des approches évaluatives

Au primaire comme au secondaire, les analyses ont montré qu'il existe effectivement des profils d'enseignants selon leurs pratiques évaluatives. On distingue ainsi deux approches ; l'une, unimodale, caractérisée principalement par une évaluation moins variée, portée surtout sur l'administration de tests et d'examens, tenant moins compte des productions individuelles et moins axée sur l'individualisation et la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Une seconde approche, multimodale, fait davantage appel à l'individualisation, à la participation des élèves et à l'utilisation des productions individuelles des élèves dans la constitution des bulletins. Ces résultats nous portent à croire que le milieu scolaire est caractérisé par deux types d'enseignants : ceux dont les méthodes évaluatives correspondent davantage à la vision proposée par la réforme scolaire (approche multimodale) et ceux dont l'approche est plus traditionnelle (approche unimodale). Même si l'approche unimodale reste majoritaire dans les deux ordres d'enseignement, elle est plus répandue au secondaire. Ces pratiques sont sans doute entretenues par les conditions particulières de l'enseignement au secondaire, notamment en ce qui a trait au grand nombre d'élèves que rencontrent les enseignants. De plus, considérant que la réforme scolaire est implantée depuis plus longtemps au primaire qu'au secondaire, il est fort probable que les enseignants du primaire aient davantage modifiés leurs pratiques évaluatives selon la vision transmise par la réforme actuelle.

Par ailleurs, bien que ces deux profils soient présents au primaire et au secondaire, il est important de noter que le niveau de ces pratiques diffère selon l'ordre d'enseignement. Ainsi, les enseignants qui révèlent une approche multimodale au secondaire ne présentent pas un niveau aussi élevé de pratiques associées à cette approche que ceux du primaire. En d'autres termes, les caractéristiques associées à l'approche multimodale sont appliquées dans une plus large mesure au primaire qu'au secondaire. Qui plus est, au secondaire, l'approche unimodale est davantage marquée par l'usage prépondérant des moyens conventionnels que sont les tests et les examens qu'au primaire. De plus, bien que l'individualisation de l'évaluation reste une caractéristique importante de l'approche multimodale au secondaire, on pourrait penser que les conditions qui prévalent au secondaire rendent sa mise en œuvre plus problématique. On pourrait aussi penser que ces mêmes conditions rendent plus difficile l'utilisation des travaux d'équipe pour constituer les bulletins, de sorte que cette dimension ne ressort pas comme significative. De plus, comme

pour le primaire, et cette fois de manière encore plus marquée, l'approche unimodale se définit par l'utilisation prédominante des tests et des examens. Le milieu secondaire semble donc davantage caractérisé par l'utilisation de tests et d'examens qui placent les élèves en situation de comparaison.

Ces constatations nous portent à croire que le passage du primaire au secondaire amène les élèves à être confrontés à une nouvelle gamme de pratiques évaluatives (nous y reviendrons plus loin). De plus, on peut penser que la présence à la fin du secondaire de mécanismes de sanction qui ont des effets sur l'accès à l'enseignement supérieur renforce les pratiques associées à l'approche unimodale.

Approche évaluative et motivation à apprendre

La présente étude montre que l'approche évaluative privilégiée par les enseignants exerce un impact significatif sur la motivation à apprendre des élèves et cette influence serait plus prononcée au secondaire qu'au primaire. Cela dit, il faut ajouter que le calcul des tailles d'effet montre que cet impact est peu important si on le considère variable par variable (éta carrés variant de ,003 à ,005). On a obtenu les mêmes tailles d'effet dans le cas des variables associées à l'adaptation sociale en classe. Cependant, dans les deux cas, il est possible que des effets relativement minimes aient une valeur cumulative plus considérable.

Au primaire, l'approche évaluative semble produire des effets sur cinq des dix variables motivationnelles retenues. Ainsi, les élèves rapportent recevoir davantage d'encouragement de la part de leur enseignant et éprouver moins d'anxiété face à l'évaluation dans une approche multimodale, caractérisée par une plus grande diversification des méthodes évaluatives, la participation des élèves à la démarche et l'individualisation plus poussée des pratiques. Cependant, ils poursuivent des buts de performance plus élevés dans une approche unimodale, caractérisée par une utilisation plus grande des tests et des examens. Par ailleurs, un contexte multimodal semble affecter négativement les perceptions de contrôle et d'utilité des garçons et positivement celles des filles (test multivarié non significatif).

Les résultats au secondaire sont plus marqués. En effet, huit des dix variables motivationnelles retenues semblent affectées par l'approche évaluative des enseignants. Tout d'abord et contrairement au résultat obtenu au primaire, les élèves des deux sexes rapportent

davantage d'anxiété dans un contexte multimodal que dans un contexte unimodal. Il se peut que les pratiques évaluatives particulières au secondaire (i.e. résultats exprimés en pourcentage, bulletin de type sommatif dès la première période de l'année) puissent expliquer ce résultat étonnant à première vue. Ainsi, les élèves placés dans un contexte nouveau pourraient juger plus anxiogène le recours à des pratiques évaluatives moins traditionnelles comme l'individualisation et la participation à la démarche. En appui à cette hypothèse, notons que les taux d'anxiété rapportés au secondaire sont plus élevés que ceux rapportés au primaire, et ce, dans les deux types d'approche évaluative. Les garçons sont davantage touchés par ce phénomène que les filles. Par ailleurs, il est surprenant de constater que les garçons profitent moins d'un contexte multimodal que ne le font les filles. Ainsi, dans un contexte multimodal, ces dernières rapportent être plus encouragée par leur enseignant, avoir de meilleures perceptions de compétence et de contrôle, entretenir des buts de maîtrise et de performance plus élevés et ressentir davantage l'utilité et l'intérêt des contenus d'apprentissage. Au contraire, les garçons rapportent des baisses significatives quant à leurs perceptions de compétence et de contrôle et quant à leurs buts de performance dans ce type de contexte. Autrement dit, l'examen des résultats montre que l'écart entre les filles et les garçons du début du secondaire relativement à leur motivation à apprendre est beaucoup plus grand dans un contexte multimodal que dans un contexte unimodal parce que les filles tirent profit de ce premier type de contexte alors que c'est le contraire pour les garçons.

Ces résultats différents selon le sexe sont frappants et nécessitent qu'on s'y arrête pour tenter de les comprendre. Tout d'abord, il est possible que d'autres facteurs que les pratiques évaluatives puissent expliquer ces différences. Ainsi, il est possible que la motivation des élèves soit affectée par le sexe de l'enseignant. Après vérification des données du secondaire, il est en effet apparu que la proportion de femmes était un peu plus grande parmi les enseignants qui adoptent une approche multimodale que parmi ceux qui adoptent une approche unimodale (87% contre 72%). Or, Farquhar (1997) rapporte que les enseignants masculins auraient des effets positifs sur les perceptions de soi des garçons et sur leur intérêt pour les activités d'apprentissage. Malgré ce qui vient d'être dit, il ne faut pas perdre de vue que les différences entre les enseignantes et les enseignants sont mineures et qu'elles devraient être considérées dans un contexte plus large de similarités. Les différences interindividuelles sont beaucoup plus nombreuses et plus importantes que les différences relatives à l'appartenance sexuelle des enseignants. Mentionnons aussi que le nombre moins élevé d'enseignants masculins limite

l'échantillonnage et rend hasardeuses les conclusions catégoriques (Chouinard, 2002). Une autre hypothèse pouvant expliquer les effets différentiels selon le sexe de l'approche évaluative des enseignants nous semble plus intéressante. Comme il a déjà été dit, nos résultats indiquent que les élèves du secondaire rapportent des niveaux d'anxiété plus élevés que ne le font les élèves du primaire, et ce, particulièrement dans le contexte d'une approche multimodale de l'évaluation. Les conséquences négatives de l'anxiété sont souvent mentionnées dans les études sur la motivation. Cette émotion affecterait négativement les perceptions de soi et de l'utilité des apprentissages scolaires ainsi que le rendement en classe et les décisions scolaires et professionnelles concernant les disciplines en cause (Eccles et Jacobs, 1986). Cela dit, même si les filles éprouvent habituellement davantage d'anxiété scolaire, elles contrôlent mieux les effets négatifs de cet affect que ne le font les garçons (Meece, Wigfield et Eccles, 1990). Il est donc possible que le niveau supérieur d'anxiété accompagnant le recours à une approche multimodale de l'évaluation explique les effets négatifs de ce type d'approche sur les perceptions de soi des garçons et sur la valeur qu'ils accordent aux apprentissages réalisés dans un tel contexte, sans affecter autant les filles. Peut-être aussi que la faible prévalence du recours à une approche multimodale de l'évaluation au secondaire vienne accentuer les impacts négatifs de cette approche sur les garçons. Quoi qu'il en soit, les recherches sur la question des effets des approches évaluatives sur la motivation devront se poursuivre avant d'obtenir des réponses plus définitives.

Toujours au sujet de l'impact différentiel de l'approche évaluative selon le sexe des élèves, nous avons tenté d'identifier si certaines variables pouvaient expliquer ces résultats mieux que d'autres. Pour ce faire, nous avons rendue catégorielle les variables continues suivantes en les scindant en deux groupes à la moyenne : individualisation de l'évaluation, participation à la démarche, productions individuelles, travaux d'équipe et tests et examens. Les résultats des analyses de variance qui ont suivi montrent que ce sont les variables individualisation de l'évaluation, participation à la démarche et, dans une moins large mesure, productions individuelles qui expliquent le mieux le fait que les filles bénéficient davantage d'une approche multimodale de l'évaluation. Cela s'est aussi avéré le cas en ce qui concerne l'adaptation sociale en classe.

Par ailleurs, les analyses permettent de constater plusieurs différences reliées à la motivation sur la base du sexe. Même si ces résultats ne répondent pas directement aux objectifs

de la présente étude, les discuter brièvement permet de mieux comprendre le contexte qui leur sont liés de plus près. Excepté le fait que les filles rapportent davantage d'anxiété et qu'elles poursuivent des buts de performance moins élevés que les garçons, tous les autres résultats sont à leur avantage. Les filles du primaire rapportent recevoir davantage d'encouragement de la part de leur enseignant, elles ont une meilleure perception de leur compétence, elles ont des buts de maîtrise plus élevés et moins de buts d'évitement, elles perçoivent davantage l'utilité et l'intérêt des apprentissages scolaires. Au secondaire, les filles ressentent recevoir plus d'encouragement de la part de leur enseignant et elles bénéficient grandement d'une approche multimodale de l'évaluation. Ces résultats ne sont pas surprenants et viennent corroborer ceux obtenus avec les mêmes instruments dans d'autres études (Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999 ; Chouinard, 2001 ; Chouinard et Fournier, 2002).

Approche évaluative et adaptation sociale en classe

La présente étude suggère aussi que l'approche évaluative retenue par l'enseignant affecte la qualité de l'adaptation sociale en classe des élèves. À cet effet, les analyses effectuées révèlent des effets significatifs de l'approche évaluative sur certains des indicateurs retenus : le climat de justice, la qualité des relations entre les élèves ainsi que la qualité des relations entre les élèves et l'enseignant.

Le climat de justice et la qualité des relations entre les élèves

Au secondaire, les garçons exposés à une approche évaluative de type unimodal expriment un sentiment de justice en moyenne plus élevé que les filles du même groupe (unimodal) alors qu'il n'existe pratiquement aucune différence entre les garçons et les filles à l'intérieur du groupe multimodal. Ce score plus élevé chez les garçons du groupe unimodal pourrait s'expliquer par le fait que ce type d'approche permet à l'enseignant d'exprimer plus facilement des règles claires et précises concernant les attentes mais également les critères de succès ou d'échec. Par définition, ces règles peuvent être plus ambiguës ou générer plus de problèmes d'interprétation au sein de pratiques multimodales. De plus, ces pratiques amènent probablement à produire de la rétroaction devant le reste de la classe, ce qui peut créer des problèmes pour les élèves qui affichent des difficultés scolaires. Ainsi, l'approche unimodale

générerait moins de conflits d'interprétation et moins d'expressions d'opinions divergentes, pouvant entraîner des conflits ou des tensions entre les garçons, parce qu'elle permet l'expression de règles plus claires, plus précises et moins ambiguës. Les garçons seraient donc plus sensibles à une plus grande rigueur dans l'application et la gestion des règles ainsi qu'au caractère privé de l'évaluation. On peut en effet penser que les approches multimodales offriraient des modalités de rétroaction davantage publiques, ce qui protégerait moins les garçons du regard des autres. Les résultats relatifs au climat de justice peuvent très bien être mis en relation avec ceux obtenus quant à la qualité des relations entre les élèves. En effet, les élèves des deux sexes rapportent de meilleures relations avec leurs pairs dans un contexte unimodal que dans un contexte multimodal. Ce résultat viendrait supporter notre hypothèse à l'effet que les garçons sont plus sensibles aux règles et à l'équité entourant les différents modes d'évaluation tandis que les filles seraient moins sensibles parce qu'elles performeraient bien tout autant dans les approches unimodales que dans les approches multimodales.

La qualité des relations entre les élèves et l'enseignant

Les résultats obtenus indiquent que les perceptions des élèves du primaire et du secondaire en ce qui a trait à la qualité de leur relation avec les enseignants se distinguent selon qu'ils sont exposés à un approche évaluative de type unimodal ou multimodal. Ainsi, les élèves du primaire, des deux sexes, ayant un enseignant au profil unimodal perçoivent, en moyenne, une plus grande qualité dans la relation qu'ils ont avec ce dernier que les élèves exposés à une approche multimodale. Au secondaire cependant, cette satisfaction est plus élevée chez les filles de profil multimodal alors qu'elle l'est beaucoup moins pour les garçons du même groupe. Par contre, garçons et filles du secondaire ne se différencient lorsque leur enseignant adopte une approche évaluative unimodale.

Ces résultats peuvent être mis en relation avec, notamment, la mesure auto rapportée par les élèves quant au niveau d'encouragement dispensé par leur enseignant (tableau 8 pour le secondaire et tableau 6 pour les données du primaire). En effet, les élèves du groupe unimodal rapportent recevoir plus d'encouragement que les élèves du groupe multimodal. Cette relation s'exprime également au secondaire mais cette fois-ci au sein du groupe multimodal où les filles rapportent significativement des niveaux d'encouragement reçu par leur enseignant plus élevés que les garçons, résultat comparable avec le score moyen de la qualité des relations entre les

élèves et les enseignants. En somme, il semblerait qu'au primaire les enseignants du groupe unimodal encouragent davantage leurs élèves que ceux du groupe multimodal (selon la perception des élèves) alors qu'au secondaire cette tendance se manifesterait plus chez les enseignants du groupe multimodal, mais seulement à l'égard des filles (toujours selon la perception de ces dernières). La question qui se pose alors est la suivante : pourquoi les élèves du primaire exposés à une approche unimodale tendent-ils à percevoir plus d'encouragement de la part de leur enseignant que les élèves exposés à une approche multimodale (tous sexes confondus) ? À cet égard, nous croyons que bien que plus restrictif et plus univoque dans ses modalités, l'approche évaluative unimodale, centrée essentiellement sur les tests, permet de définir des points de repère très clairs concernant le succès, l'échec ou la progression d'un élève. Conséquemment, il serait plus facile pour un enseignant de donner un feedback positif ou des encouragements à partir de ces repères (points déterminés par des tests ou des mesures de type examen) que lorsqu'il utilise plusieurs modes d'évaluation exigeant soit une autoévaluation de l'élève, soit un ajustement en fonction des niveaux de progression de l'élève ou du groupe (donc possibilité variable et points de repère moins précis). Ainsi, le profil d'évaluation unimodale permettrait aux élèves d'associer plus facilement la rétroaction avec les données issues des pratiques évaluatives que le profil d'évaluation multimodale. Il est important de noter que cette explication apparaît plus plausible au primaire qu'au secondaire (de toute façon, ce résultat n'apparaît pas au secondaire) car nous sommes ici en présence d'un groupe stable avec un titulaire de classe. Par conséquent, l'association entre l'évaluation et l'encouragement reçu se fait d'autant plus facilement que le titulaire connaît bien ses élèves et que ces derniers ont développé une relation stable avec celui-ci.

L'explication du résultat obtenu au secondaire est de nature différente. La question qui se pose dans ce cas est de savoir pourquoi les filles du groupe multimodal perçoivent à la fois recevoir plus d'encouragement et perçoivent également une meilleure relation avec leur enseignant que les garçons du même groupe. Il est clair que les enseignants du secondaire ont à l'égard du rendement des élèves des attentes plus élevées qu'au primaire. Cette situation les amène à encourager un certain type de résultat. Sur cette base, les filles s'adaptent en général mieux que les garçons au changement ou à ces nouvelles exigences. Dans ce contexte différent, l'expérience d'une évaluation de type multimodal chez les filles amènerait des attentes plus variées. Parce qu'en général les filles s'adaptent mieux, elles seraient plus en mesure de

s'adapter aux conditions et aux exigences de l'approche multimodale et, de ce fait, de mieux répondre aux attentes de l'enseignant. Ainsi, elles recevraient plus de feedback et d'encouragement ce qui, en bout de ligne, favoriserait leurs relations avec leur enseignant.

On note également un lien possible entre, d'une part, les pratiques évaluatives et la qualité de la relation entre les élèves et, d'autre part, les perceptions de compétence rapportées par les élèves. Les données du tableau 8 indiquent une interaction entre l'approche évaluative et le genre de l'élève. Les filles dont l'enseignant adopte une approche multimodale rapportent des perceptions de compétence plus élevées que les garçons du même groupe. Ce résultat est comparable à ceux concernant la qualité de la relation maître/élèves ainsi qu'à ceux relatifs à la perception des encouragements reçus. Par conséquent, il est logique de penser que les encouragements favoriseraient non seulement le sentiment de compétence des filles mais également la qualité de la relation avec leur enseignant. Dans cette perspective, les résultats obtenus par les filles du secondaire exposées à une approche multimodale concernant les perceptions de contrôle pourraient également être mis en relation avec les résultats que nous venons de décrire. En effet, les filles manifestent un sentiment de contrôle plus élevé que les garçons en contexte évaluatif multimodal alors qu'il ne semble pas y avoir de différence entre les garçons et les filles exposés à un contexte évaluatif unimodal.

La convergence de ces résultats chez les filles exposées à un profil d'évaluation multimodal au secondaire nous permet d'avancer l'hypothèse que leur plus grande adaptabilité leur permet de répondre plus adéquatement aux attentes des enseignants ce qui, en retour, leur assure de recevoir du feedback positif, ce qui affecterait favorablement leur relation avec leur enseignant. Le tout venant renforcer à son tour le sentiment de compétence des filles dans ce groupe. En d'autres termes, au secondaire, les pratiques multimodales semblent particulièrement avantageuses pour les filles, mais moins pour les garçons.

Approche évaluative et recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture

La présente étude montre qu'au secondaire, l'approche évaluative privilégiée par les enseignants exerce un impact significatif sur les stratégies d'apprentissage par la lecture. Au primaire, les approches évaluatives unimodales ou multimodales des enseignants ont peu d'effet sur l'apprentissage par la lecture chez les élèves. Ainsi, quelle que soit l'approche évaluative

utilisée par leur enseignants, les profils stratégiques d'apprentissage par la lecture des élèves sont semblables. On constate des effets reliés à l'approche évaluative sur seulement deux des neuf variables d'apprentissage par la lecture, mais les analyses multivariées ne sont pas significatives. Il n'est donc question ici que de tendances, lesquelles sont plutôt en faveur de l'approche unimodale, caractérisée par une forte utilisation des tests et des examens. Dans cette approche, les élèves du primaire semblent rapporter une plus grande utilisation de stratégies de planification et d'encodage/rappel. Enfin, les approches évaluatives ne semblent pas avoir d'effets spécifiques selon le genre des élèves.

Comment expliquer que les deux approches évaluatives ont peu d'effets distincts sur l'apprentissage par la lecture ? Comment expliquer que ces tendances obtenues sur deux variables de l'apprentissage par la lecture soient en faveur de l'approche évaluative unimodale ?

Pour répondre à la première question, deux hypothèses sont avancées. La première est à l'effet qu'au primaire, d'autres activités scolaires auraient plus d'influence que les activités d'évaluation sur le profil d'apprentissage par la lecture des élèves. Dans leur modèle de *l'Apprentissage dans des activités scolaires*, Butler et Cartier (2004) identifient trois types d'activités qui ont une influence sur le profil d'apprentissage : les activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Lors de l'apprentissage par la lecture au primaire, il est donc permis de penser que les activités d'apprentissage et d'enseignement aient plus d'effet sur le profil stratégique des élèves que les activités d'évaluation. Cette hypothèse est appuyée par des recherches qui ont montré que les activités d'apprentissage peuvent influencer sur le profil stratégique et les difficultés des élèves (Beck et McKnowen, 1991 ; Perry, 1998) et que des interventions sur les stratégies ont des effets sur le profil stratégique des élèves (Palincsar et Brown, 1984 ; Butler, 1998). Des analyses plus approfondies comparant les effets des activités d'enseignement et d'apprentissage à celles relatives à l'apprentissage par la lecture devraient permettre de vérifier cette hypothèse.

La seconde hypothèse réside dans le fait que ce sont les exigences des activités d'évaluation plutôt que l'approche évaluative (unimodale ou multimodale) qui auraient des effets sur le profil d'apprentissage par la lecture des élèves. Dans un modèle spécifique à *l'Apprentissage par la lecture*, Cartier (2002) précise que les exigences des activités proposées aux élèves dirigent leur attention et le traitement des informations contenues dans un texte tout en les aidant à s'ajuster pendant la lecture. Puisqu'au primaire les enseignants sont formés pour

Intervenir autant sur la compréhension en lecture des élèves que sur les différents domaines d'apprentissage (en sciences humaines par exemple), il est permis de penser que les exigences des activités d'évaluation dans les deux approches ne sont pas distinctes. En effet, les enseignants peuvent demander aux élèves de repérer les informations dans le texte lors d'un test tout autant que lors d'un travail individuel. Ils peuvent également poser des questions d'inférence qui demandent aux élèves d'élaborer sur les informations lues à partir de leurs connaissances antérieures, des questions qui leur demandent d'organiser les informations lues ou des questions sur leurs stratégies d'apprentissage par la lecture. Cela est d'ailleurs le cas de plusieurs enseignants dans certaines écoles de la Colombie-Britannique (Butler, Cartier *et al.*, 2005). L'hypothèse que ce soient les exigences des activités d'évaluation plutôt que l'approche évaluative qui agit sur le recours aux stratégies serait donc à vérifier afin de comprendre davantage les effets des pratiques évaluatives des enseignants sur le profil d'apprentissage par la lecture des élèves.

Pour répondre à la deuxième question, une hypothèse sur les exigences de l'activité doit être mise de l'avant. Les élèves dont les enseignants optent pour une approche unimodale rapportent davantage mobiliser les stratégies d'encodage/rappel et de planification parce que l'utilisation de tests et d'examen requiert explicitement de leur part qu'ils retiennent les informations lues. En effet, lorsque les élèves font des tests de compréhension en lecture (ou pour mesurer leur degré de connaissances sur certains sujets), on leur demande de lire un texte et de répondre à des questions avec le texte en mains ou sans celui-ci. Dans ce dernier cas, les exigences sont claires à l'effet que les élèves doivent retenir les informations lues. Les exigences d'une telle activité d'évaluation peuvent expliquer le recours aux stratégies d'encodage / rappel des élèves dont les enseignants utilisent l'approche unimodale. Ce contexte diffère de l'approche multimodale dans laquelle les élèves ne voient peut-être pas explicitement l'activité comme en étant une d'apprentissage, mais plutôt comme en étant une de réalisation (lire pour faire une affiche sur les planètes vs lire pour en savoir plus sur les planètes, par exemple). Dans le cas des enseignants qui privilégient l'approche multimodale, il serait donc pertinent d'avoir des informations complémentaires sur les exigences de leurs activités d'évaluation au plan de l'acquisition des connaissances. Pour ce qui est des stratégies de planification, des informations complémentaires sur les exigences des tests et des activités multimodales seraient requises pour expliquer plus clairement les différences obtenues dans les résultats.

En résumé, pour mieux comprendre les résultats obtenus au primaire, il importerait de décrire plus en détail les exigences des activités d'évaluation proposées par les enseignants dans les deux approches ainsi que de les comparer avec les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Les résultats au secondaire sont plus significatifs. En effet, six des neuf variables sur les stratégies d'apprentissage par la lecture retenues dans l'étude sont affectées par l'approche évaluative des enseignants. Les effets sont tous en faveur de l'approche multimodale. Ainsi, les élèves des deux sexes dont les enseignants utilisent cette approche rapportent davantage interpréter l'activité selon différents aspects. Dans cette approche, les élèves ont donc une certaine idée de la complexité de l'activité. L'interprétation qu'ils font de l'activité est importante, car elle a une influence sur les choix des stratégies qu'ils mobiliseront. Les résultats permettent aussi de constater que les élèves dans un contexte multimodal d'évaluation rapportent se référer davantage aux critères spécifiques d'évaluation que ceux qui sont dans un contexte unimodal. Au plan des stratégies d'autorégulation, l'analyse des résultats montre que l'approche évaluative multimodale a des effets sur les trois variables suivantes : la planification, le contrôle et l'ajustement. De plus, au plan des stratégies cognitives, l'approche multimodale a des effets sur les stratégies d'encodage et de rappel. Enfin, les deux approches évaluatives ne semblent pas avoir d'effet significatif sur l'engagement périphérique.

En résumé, les activités d'évaluation au secondaire ont plusieurs effets sur le profil d'apprentissage par la lecture des élèves. Les effets sont tous en faveur de l'approche multimodale. Dans cette approche, où l'accent est mis sur l'individualisation de l'évaluation, la participation à la démarche et les productions individuelles, les élèves s'engagent plus en profondeur dans l'apprentissage par la lecture.

Comment expliquer que les deux approches évaluatives ont plusieurs effets distincts sur l'apprentissage par la lecture ? Comment expliquer que ces effets obtenus sur six variables de l'apprentissage par la lecture sont en faveur de l'approche évaluative multimodale ?

Pour répondre à la première question, nous formulons l'hypothèse que les modalités d'évaluation ont des effets distincts parce que leurs exigences sont différentes. Au secondaire, les enseignants sont d'abord des spécialistes de contenu. On peut dès lors penser que les activités d'évaluation préparées par les enseignants de l'approche unimodale tiennent compte uniquement des connaissances et des compétences de leur spécialité. Les stratégies d'apprentissage de leurs

élèves et leur progrès dans l'activité ne font probablement pas partie de leur visée. Pour les enseignants de l'approche multimodale, on peut penser qu'ils sont sensibles au processus d'apprentissage des élèves et au développement de leur autonomie. Ces enseignants essaieraient différents moyens pour évaluer ces aspects chez leurs élèves. En Colombie-Britannique, par exemple, des enseignants du secondaire, en plus d'évaluer les performances de leurs élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre, ont opté pour évaluer également leur profil stratégique (Butler, Cartier *et al.*, 2005).

Pour répondre à la deuxième question, nous émettons l'hypothèse que les activités d'évaluation multimodale ont un effet sur les six variables de l'apprentissage par la lecture - interprétation de l'activité, critères spécifiques d'autoévaluation, stratégies d'autorégulation (planification, contrôle et ajustement) et d'encodage et rappel – à cause des pratiques pédagogiques reliées à l'autoévaluation qui la composent. Dans cette approche, on retrouve, entre autres, les pratiques suivantes : demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur propre travail suivant des critères donnés et les évaluer en les situant sur une échelle descriptive contenant différents niveaux de compétence. Ces pratiques centrées sur les critères et la description du niveau de compétence font en sorte que les élèves sont plus en mesure d'interpréter les exigences du travail qu'ils ont à faire et ses critères ainsi que de choisir les stratégies d'encodage, de rappel et d'autorégulation nécessaires à leur apprentissage par la lecture. Ces résultats vont dans le même sens que le modèle général de l'*Apprentissage dans des activités* (Butler et Cartier, 2004) et celui plus spécifique de l'*Apprentissage par la lecture* (Cartier, 2002). De plus, ils appuient l'idée de Allal (1999) qui stipule que l'auto-évaluation est une avenue intéressante à l'égard entre autres des comportements autonomes des élèves.

Enfin, aucune différence entre les garçons et les filles n'est liée aux approches évaluatives. Toutefois, on observe des différences de profil entre les garçons et les filles. Les principales différences en ce domaine sont à l'effet que les premiers se distinguent par leur engagement périphérique (non directement relié à l'activité) alors que les deuxièmes se caractérisent par leur utilisation de stratégies de lecture. Pour comprendre davantage ces résultats, il serait approprié de formuler d'autres hypothèses dont une histoire d'apprentissage scolaire différente et des intérêts différents pour les garçons et les filles.

Approche évaluative et rendement scolaire

La présente étude poursuivait aussi l'objectif d'examiner les relations entre les différentes approches évaluatives identifiées et le rendement en mathématiques et en français. Le seul résultat significatif à cet égard se situe au secondaire alors que les élèves exposés à une approche unimodale de l'évaluation rapportent de meilleurs résultats que les élèves sous une approche multimodale. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, nos résultats indiquent qu'une plus grande diversification des méthodes évaluatives, la participation accrue des élèves à la démarche et l'individualisation plus poussée des pratiques évaluatives ne peuvent être associées à une augmentation du rendement des élèves.

Par ailleurs, nos résultats montrent que les filles du primaire rapportent de meilleurs résultats en français que les garçons alors qu'on observe le contraire en mathématiques, domaine dans lequel les garçons dominent. Cependant, au secondaire, la différence de rendement en mathématiques disparaît alors que persiste la différence de rendement en français, favorable aux filles. Encore là, ces résultats confirment ceux obtenus ailleurs et selon lesquels les deux sexes se distinguent quant à leur rendement particulièrement en langue d'enseignement (Pelletier, 2004 ; Rheault, 2004).

Pratiques évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire

Les résultats obtenus au cours de la présente étude ont montré que les pratiques évaluatives des enseignants du primaire et du secondaire divergent sur de nombreux points. Bien que la réforme scolaire prône des pratiques évaluatives similaires pour le primaire et pour le secondaire, il semble que les enseignants du primaire aient davantage modifié leurs pratiques que ceux du secondaire. En effet, les enseignants du secondaire rapportent davantage de pratiques traditionnelles que ceux du primaire et se disent plus axés sur la comparaison entre les élèves que ceux du primaire. Par ailleurs, ces derniers mettent davantage l'accent sur l'effort, individualisent plus l'évaluation, font davantage participer les élèves à la démarche évaluative et tiennent significativement plus compte des productions individuelles et des travaux d'équipe dans la constitution des bulletins que ceux du secondaire. Ces différences marquées entre les

pratiques évaluatives du primaire et du secondaire sont peut-être dues au fait de la réforme scolaire déjà implantée dans le milieu primaire.

Quoiqu'il en soit, ces nombreuses différences nous permettent donc de croire que l'élève qui passe du primaire au secondaire se trouvera inévitablement confronté à de nouvelles pratiques évaluatives. À cet effet, plusieurs chercheurs ont montré que la proportion d'élèves manifestant des problèmes d'engagement et de persévérance dans leurs apprentissages augmente à chacune des années du primaire et du secondaire (Chouinard, 2001 ; Wigfield et Eccles, 1994). Ces chercheurs ont aussi fait remarquer que ce processus de désengagement est à mettre en relation avec l'importance croissante du rendement normatif au cours de ces années. Particulièrement, le passage du primaire au secondaire représenterait une période critique en ce qui concerne la motivation scolaire. En effet, plusieurs caractéristiques de l'école secondaire pourraient expliquer la baisse de motivation des élèves pour certaines matières : école plus grande, approche plus autoritaire de la gestion de classe, composition moins stable des groupes, diminution quantitative et qualitative des contacts avec les enseignants et, surtout, importance accrue de l'évaluation des apprentissages et du rendement normatif (Harter, 1992 ; Stipek et Mac Iver, 1989 ; Wigfield et Eccles, 1994). En effet, force est de constater que les pratiques évaluatives traditionnelles sont encore la norme plutôt que l'exception en milieu scolaire, même au primaire (McMillan et Workman, 1998).

Comme il a déjà été dit, les nouvelles pratiques consistant à personnaliser l'évaluation, à faire davantage participer les élèves à la démarche et à diversifier les méthodes évaluatives sont fondées sur de solides assises théoriques. Cependant, compte tenu de leur nouveauté, leur efficacité et leurs conditions d'efficacité sont encore mal connues et méritent d'être investiguées davantage. Ainsi, les travaux de Ames (1992) et de Hancock (2001) montrent que tous les élèves, et particulièrement ceux et celles qui ont de faibles attentes de succès, ont un moins bon rendement et sont moins motivés à apprendre dans un environnement scolaire hautement évaluatif. Même l'évaluation formative qu'on présente comme exempte des effets pervers d'autres formes d'évaluation n'est pas sans présenter des problèmes. Ainsi, en Australie, Sadler (1998) s'inquiète de l'effet à long terme des pratiques d'évaluation formative mal comprises. En Suisse, Perrenoud (1991) avait déjà noté que, faute de reconstruire le contrat élève-enseignant, l'évaluation formative risque de creuser l'écart entre les élèves plus motivés et ceux qui se perçoivent comme de mauvais élèves. Il précise que l'évaluation formative est une des formes (et

sans doute la principale) de la régulation et que cette régulation n'est efficace que dans la mesure où elle permet une rétroaction utile pour l'élève. Par ailleurs, même si elle précise que l'autoévaluation est une avenue intéressante à plusieurs égards, Allal (1999) ajoute que l'autoévaluation est un mécanisme complexe, susceptible d'amener une certaine confusion et de favoriser le déploiement par l'élève de stratégies indésirables. De plus, l'autoévaluation risque d'accentuer les inégalités dans la classe, les élèves ayant le moins de difficulté en tirant souvent meilleur parti. Laveault (1999) affirme quant à lui que le succès même d'une démarche d'autoévaluation suppose l'engagement préalable de l'élève dans ses apprentissages, et non l'inverse.

RETOMBÉES PRATIQUES

Plusieurs moyens ont été utilisés afin de maximiser le transfert des connaissances issues de l'étude. Ainsi, avons-nous offert aux établissements scolaires ayant participé à l'étude de présenter les résultats à leur personnel. Cette activité a déjà été dispensée dans quelques établissements alors que ce sera fait dans plusieurs autres au cours de l'année scolaire 2005-2006. Par ailleurs, les résultats de l'étude seront bientôt mis en ligne sur un site Web dédié à la motivation scolaire (www.appui-motivation.qc.ca). Ensuite, un ouvrage pédagogique traitant des pratiques évaluatives et de la motivation scolaire est actuellement en production et sera publié par la maison Hurtubise (sous contrat). Il ne fait aucun doute que les enseignants et les enseignantes en exercice ou en formation pourront tirer grand profit d'un tel ouvrage dans leur travail quotidien. Finalement, des présentations, des séminaires, des conférences et des sessions de formation sont offerts au personnel enseignant, aux conseillers pédagogiques et aux décideurs du milieu scolaire dans le cadre de colloques professionnels (par exemple : colloque de l'école montréalaise, congrès annuel de l'Association des cadres scolaires du Québec) ou d'activités locales de perfectionnement.

FORMATION D'ÉTUDIANTS

La présente étude a nécessité la participation de plusieurs étudiants gradués (5) ou en formation initiale (16). La coordination du projet a été assurée successivement par deux étudiants inscrits au doctorat en éducation. En plus d'assumer la responsabilité des aspects administratifs du projet,

la tâche des coordonnateurs a consisté à planifier et à organiser les différentes collectes de données, ainsi que leur codification et leur saisie. Ils ont également participé à l'élaboration des questionnaires et à l'organisation de données en vue de leur traitement et, conjointement avec les chercheurs, contribué aux analyses statistiques. Un des deux coordonnateurs a participé à la rédaction du présent rapport, à la préparation des communications scientifiques ainsi qu'à la production d'un ouvrage sur les pratiques évaluatives qui paraîtra d'ici mars 2006 (voir la section Retombées pratiques).

Par ailleurs, les assistants de recherche, principalement des étudiants de premier cycle en sciences de l'éducation et des étudiants gradués, ont effectué la collecte de données en se rendant dans les différentes écoles participant à l'étude et en administrant les questionnaires. Ils ont également assumé la codification et la saisie des données recueillies. Deux d'entre eux ont aussi collaboré à l'élaboration de l'ouvrage sur les pratiques évaluatives mentionné précédemment et à la préparation des articles de diffusion en effectuant des recherches documentaires et en produisant des résumés de lecture.

Cette expérience professionnelle enrichissante a permis aux étudiants d'élargir leurs connaissances quant aux pratiques évaluatives et de développer des compétences utiles en recherche. En effet, les étudiants engagés dans le présent projet de recherche ont été amenés à participer à différentes étapes d'une recherche en éducation ce qui leur a permis de mieux comprendre les enjeux de la recherche en sciences sociales.

PUBLICATIONS, COMMUNICATIONS ET AUTRES PRODUCTIONS

Plusieurs moyens sont pris actuellement afin d'assurer une large diffusion des résultats de l'étude dans la communauté scientifique et dans les milieux de pratique. Tout d'abord, des articles exposant le projet et les résultats de la recherche seront bientôt proposés à des revues scientifiques. Certains de ces articles seront traduits en anglais afin de maximiser leur diffusion. À cet effet, un article intitulé *Assessment practices and attitudes towards evaluation among primary and secondary school teachers* vient d'être soumis à une revue internationale consacrée à la mesure et à l'évaluation, *Educational Measurement : Issues and Practices*. D'autres articles traitant de la motivation à apprendre et des stratégies d'apprentissage seront soumis à la Revue des sciences de l'éducation et à *Educational Psychology*, ceux traitant de l'adaptation sociale à

l'école seront proposés à la Revue des sciences du comportement et à *Social Development*. Des communications seront aussi données dans le cadre de congrès scientifiques nationaux et internationaux. Déjà, une partie des résultats sera présentée en 2005 dans le cadre du congrès annuel de l'*American Educational Research Association* (AERA paper session). D'autres résultats feront l'objet d'une communication orale lors du congrès de cette année de l'Association Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS). D'autres communications prendront la forme de participation à des symposiums, de présentations d'affiches dans des *poster sessions* et de participations à des tables rondes d'experts.

RÉFÉRENCES

- Adelman, H. S. et Taylor, L. (1990). Intrinsic motivation and school misbehavior: Some intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 541-550.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Paris, Bruxelles : DeBoeck.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-347). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, Grazia Attili, J. Nadel, & Roger P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Kluwer.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-35.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-35.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (1991). Research Directions: Social Studies Texts Are Hard to Understand : Mediating Some of the Difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 203-206.
- Bouffard-Bouchard, T., Bordeleau, L. et Dubé, G. (1991). Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle. Communication présentée dans le cadre du Congrès annuel de la Société québécoise pour la Recherche en Psychologie, Trois-Rivières, QC.

- Brookhart, S. M. et DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
- Butler, D. L. (1998). The Strategic Content Learning approach to promoting self-regulated learning : A summary of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Learning in varying activities: An explanatory framework and a new evaluation tool founded on a model of self-regulated learning. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation (SCEE), Winnipeg.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit: A Key to Successful Teaching and Learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Gagnon, F., Schnellert, L., Higginson, S., Giammarino, M. (2005). *Reading to Learn in the Content Areas: From Assessment to Intervention*. Communication acceptée au congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Ontario.
- Cameron, R.J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behavior which encourage effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27(1), 33-44.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Cartier, S. (2002). *Lire pour apprendre au secondaire : le cas d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage*, rapport interne no. 3, Université de Montréal.
- Cartier, S. (2003). Lire pour apprendre. In N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier, et R. Chouinard (Dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (pp.36-70), Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Cartier, S. C. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans L. Deblois (dir.), *La réussite scolaire : mieux comprendre et mieux intervenir* (pp. 119-133). Saint-Nicolas, QC : Collectif CRIRES - Presses de l'université du Laval.
- Cartier, S. C., Langevin, L. et Robert, J. (2004). *Profil stratégique d'élèves âgés entre 16 et 19 ans de retour à l'école après un abandon au secondaire*. Communication présentée dans le cadre du colloque Les modèles de service au 72e congrès annuel de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS).
- Chouinard, R. (2001). L'évolution annuelle des attitudes envers les mathématiques selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.
- Chouinard, R. (2002). Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle. In J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de classe* (pp.185-198). Bruxelles : De Boeck.
- Chouinard, R. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.),

- L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 115-136). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (sous presse). Analyse comparative des caractéristiques affectives et motivationnelles des élèves en trouble de la conduite, des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves ordinaires. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Chouinard, R., Vezeau, C., Bouffard, T. et Jenkins, B. (1999). Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 184-192.
- Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Corno, L. (1994). *Implicit teachings and self-regulated learning*. Présentation orale présentée dans le cadre du congrès annuel American Educational Research Association, Nouvelles Orléans, 4-8 avril.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799 - 1813.
- Eccles, J. S. et Jacobs, E. J. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Journal of Women in Culture and Society*, 11(2), 367-380.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, 5th ed.) (pp. 1017-1095). NJ: John Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Mac Iver, D. et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Farquhar, S. (1997). *Are male teachers really necessary?* Paper presented at the NZARE Conference, Auckland, New-Zeland.
- Fennema, E. et Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales : Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JASA: Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6(1), 31 (Ms No 1225).
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 85-97.
- Haynes, A. (1987). Research project for family sociology students on family history. *Teaching Sociology*, 15(3), 279-84.
- Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R., Desbiens, N., Bouthillier, C. et Lacroix, M., (2003). *Méthodologie de l'enquête sur la violence dans les écoles publiques québécoises*. Présentation dans le cadre de la 2e Conférence mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques, Québec, mai.

- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation process in student-centered teaching and learning contexts in Australia and England. *Assessment in Education*, 2, 145-163.
- Ladd, G W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Langevin, L. (1998). *Exploration des stratégies d'étude et d'apprentissage d'élèves du premier cycle du secondaire: perspectives pour la persévérance scolaire*. 66e Congrès de l'ACFAS.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : DeBoeck.
- Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, 3e édition. Paris : Dunod.
- Linn, M. C. et Songer, N. B (1993). How do students make sense of science? *Merrill-Palmer Quarterly*. 39(1), 47-73.
- Ludwig, K. B. et Pittman, J. F. (1999). Adolescent prosocial values and self-efficacy in relation to delinquency, risky sexual behavior, and drug use. *Youth & Society*, 30(4), 461-482.
- McDermott, P. A., Mordell, M. et Stoltzfus, J. C. (2001). The organization of student performance in American schools : Discipline, motivation, verbal learning, non verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65-76.
- McMillan, J.H. et Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices : A review of the literature*. EDRS Microfiche, ED453263. Richmond, VA : Metropolitan Educational Research Consortium.
- Meece, J. L., Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: the science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18 (2), 5-11.
- Ollendick, T. H. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 80-87.
- Palincsar, A. S. et Brown, D. A. (1984). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 66-75.
- Parker, J. G. et Asher, S. R (1989). *Peer relations and social adjustment: are friendship and group acceptance distinct domains?* Présentation orale présentée dans le cadre du congrès Society for Research in Child Development, Kansas City, 27-30 avril.

- Parker, J.G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parkes, J. (2000). The interaction of assessment format and examinees' perceptions of control. *Educational Research*, 42(2), 175-182.
- Parkes, J. (2000). The Relationship between the reliability and cost of performance and cost performance assessments. *Education Policy Analysis Archives*, 8(16).
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. et Glaser R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. et Glaser R. (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pelletier, M. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, ministère de l'Éducation du Québec.
- Perrenoud, P. (1991). *Du Soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?*, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : DeBoeck.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and context that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Pierrehumbert, B., Zazone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, 38(4), 332-345.
- Pintrich, P. R (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-61.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp.149-183). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Resnick, L. B. et Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum : New tools for educational reform. In B.R. Gilford et M.C. O'Connor (dir.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 39-75). Boston, MA : Kluwer Academic Pub.
- Resnick, L. B. et Resnick, D. P. (1993). *Issues in designing and validating portfolio assessments. Project 2.3: Complex Performance Assessments: Expanding the Scope and Approaches to Assessment*. Research report, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles.
- Rheault, S. (2004). *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, ministère de l'Éducation du Québec.

- Rondeau, N., Bowen, F., Bélanger, J. et Labonté, S. (1997). *Validation du questionnaire "Répertoire d'habiletés à l'école"*. Affiche présentée dans le cadre du XXI^e Congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Sherbrooke, Octobre.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. et Parker, G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). New York: John Wiley,.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 77-84.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., Royer, É. et collaborateurs (1995). *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Hébert, M., Royer, É. et Desbiens, N. (1997). Affective-motivational characteristics of students at educational risk and their relationship to achievement scores. *The Journal of At-Risk Issues*, 3(2), 22-42.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1159-69.
- Schunk, D. H. (1992). Theory and research on student perceptions in the classroom. In D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. et Rice, J. M (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23(3), 351-64.
- Schunk, D. H. et Swartz, C. W. (1991). *Process goals and progress feedback: effects on children's self-efficacy and skills*. Présentation orale présentée dans le cadre du congrès annuel American Educational Research Association, Chicago, 3-7 avril.
- Skinner, E. A., Chapman, M. et P. B. Baltes (1988). Children's beliefs about control, means-ends, and agency: Developmental differences during middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 369-388.
- Slavin, R. E. (1994). "Whenever and wherever we choose": The replication of "Success for all." *Phi Delta Kappan*, 75(8), 639-47.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vallerand, R. J. Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T. et Couture, N. (1998). Adaptation et validation des échelles de Fennema-Sherman sur les attitudes en mathématiques chez des garçon et des filles du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 137-140.

- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs des difficultés de comportement à l'école maternelle. In P. Durning et R. E. Tremblay (dir.), *Les relations entre enfants*. Paris : Fleurus.
- Wagner, L. et Lilly, D. H. (1999). Asking the experts: Engaging students in self-assessment and goal setting through the use of portfolios. *Diagnostique*, 25(1), 31-43.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : metaphors, theories, and research*, Newbury Park, CA: Sage.
- Weiss, J. (1995). Évaluer autrement! *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 63-73.
- Wentzel, K. R. et Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(20), 107-138.
- Wiggins, G. (1992). Creating tests worth taking. *Educational Leadership*, 49(8), 26-33.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich et P. Seidner (dir.), *Self-Regulation: Theory Research, and Applications* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.