

# ÉVALUER SANS DÉCOURAGER

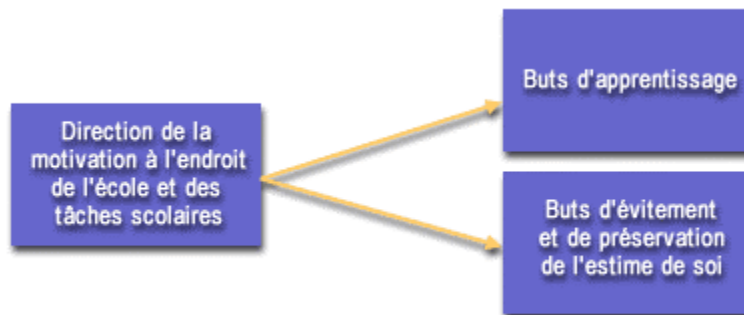
par Roch Chouinard

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*

Conférence donnée sur invitation dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation, offertes aux personnes-ressources, Ministère de l'Éducation, Québec, les 18 et 19 mars 2002.

La majorité des enfants arrivent à l'école primaire avec l'intention d'apprendre. Si vous demandez à un enfant de cinq ans ce qu'il ira faire à l'école, il vous paraîtra surpris par la question et il vous répondra probablement quelque chose du genre « Je m'en vais apprendre à lire ». Bien sûr, les enfants de cet âge ont toutes sortes de craintes à l'endroit de l'école. Ils peuvent avoir peur de ne pas être aimé de leur enseignante, d'être « oublié au service de garde », de ne pas se faire d'amis ou de perdre des effets personnels... Toutefois, peu d'entre eux manifestent au départ des craintes quant à leurs capacités, et ce, même s'ils ont déjà entendu des histoires d'horreur comme celle d'un petit cousin qui a « redoublé » sa 3<sup>e</sup> année ou d'une voisine qui est scolarisée en classe spéciale. Les enfants entreprennent donc leur cheminement scolaire plutôt confiants et déterminés à apprendre et à réussir (Harter, 1992; Wigfield et Eccles, 1994). En conséquence, ils manifestent alors un niveau plutôt élevé d'engagement et de persévérance dans les tâches scolaires et ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme. Ils sont même contents et fiers lorsqu'ils reçoivent leurs premiers devoirs. Malheureusement, pour de nombreux élèves, ces bonnes dispositions ne durent que peu de temps...

**Figure 1**



**Figure 1**  
Direction de la motivation à l'endroit de l'école et des tâches scolaires

En fait, les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, que c'est aussi un endroit où l'on est évalué. L'école installe tout autour de l'enfant des miroirs qui lui renvoient une image très nette de lui-même (Tardif, 1992). Certes, ce n'est pas la première fois que l'enfant reçoit ainsi de son environnement social des représentations le concernant, mais jamais ces représentations n'ont été aussi nombreuses ni n'ont autant porté sur ses capacités et sur son intelligence. Pour toutes sortes de raisons, plusieurs enfants acceptent mal cette image personnelle réfléchie par l'école; certains sont même profondément blessés. C'est ainsi que, cette situation provoquant une importante diminution de l'estime de soi, plusieurs enfants modifient les buts qu'ils poursuivent à l'école : leur priorité n'est plus l'apprentissage, mais la préservation de l'estime de soi par l'évitement des situations pouvant l'altérer davantage (Boileau, 1999; Wigfield et Eccles,

1994). Malgré ce que l'on pourrait croire cependant, la majorité de ces enfants est toujours motivée à apprendre, mais cette motivation est désormais secondaire. Ainsi, la motivation scolaire n'est-elle pas tellement une question dichotomique - être ou ne pas être motivé à apprendre - mais une question de priorité d'intention, fonction des buts d'apprentissage ou d'évitement que poursuit l'élève.

Les recherches sur le sujet ont montré que la poursuite de buts d'évitement pousse l'élève à adopter certains comportements caractéristiques ayant pour fonction de minimiser l'effet négatif de l'échec sur l'estime de soi (Harter, 1992, Schunk, 1996). Malheureusement, ces comportements sont pour la plupart incompatibles avec l'apprentissage et la réussite à l'école.

Ainsi, très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable en ce qui concerne les perceptions de soi que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie. En conséquence, les élèves poursuivant des buts d'évitement et de préservation de l'estime de soi en viennent à considérer l'effort comme une menace. Ils deviennent des « chercheurs de bonnes réponses », réticents à prendre des chances et à s'engager dans les tâches scolaires dont les résultats sont incertains (Covington et Omelich, 1979). De plus, plusieurs d'entre eux commencent à considérer l'effort comme un palliatif au manque d'intelligence et évitent d'y recourir afin de préserver une image de soi plus positive (Stipek et Mac Iver, 1989). Ensuite, ces élèves ont tendance à refuser de suivre les consignes données par l'enseignant ou l'enseignante. En effet, suivre les indications reçues d'une personne qu'ils voient comme une experte revient pour eux à faire des efforts. En cas d'insuccès, cela rend l'échec encore plus douloureux parce qu'il leur est alors difficile de l'expliquer par la mauvaise qualité de leur travail ou l'inaptitude de leurs stratégies (Rubin, 1999). Qui plus est, les élèves qui poursuivent d'abord des buts d'évitement sont peu enclins à demander et à accepter de l'aide parce qu'ils considèrent que l'aide est donnée aux élèves incompetents et que demander de l'aide revient à avouer son impuissance (Covington et Omelich, 1979).

Afin de minimiser les risques de dépréciation personnelle, ces élèves en viennent à viser tout juste la note de passage et hésitent à s'engager dans les activités d'apprentissage qui « ne comptent pas dans la note » (Harter, 1992). Graduellement, ils commencent à exprimer publiquement leur désintérêt plutôt que leurs difficultés afin de préserver une image positive auprès de leurs pairs. En même temps, plusieurs effectuent un processus de rationalisation : alors qu'ils étaient entrés à l'école quelques années plus tôt dans le but d'apprendre, ils réussissent à se convaincre de l'inutilité de l'école et du peu d'intérêt des choses qu'on y apprend (Wigfield et Eccles, 1994). Certains adoptent même des comportements asociaux pouvant aller de l'opposition à l'adulte aux actes délinquants afin de compenser pour les sentiments de perte de contrôle générés par leur situation scolaire (Chouinard, Plouffe et Roy, en préparation). D'autres, au contraire, manifestent des problèmes plus intériorisés, comme le repli sur soi, et cherchent à se faire oublier. Finalement, un nombre considérable des élèves affectés par la poursuite de buts d'évitement en viennent à s'absenter de l'école le plus souvent possible et, en bout de ligne, à décrocher.

L'apparition de ces attitudes et de ces comportements est la conséquence d'un processus de détérioration graduel de la motivation à apprendre. Ce processus, observé chez certains enfants dès la première année, touche de plus en plus d'élèves à chacune des années du primaire et du secondaire (Chouinard, 2001; Stipek et Mac Iver, 1989, Wigfield et Eccles, 1994). C'est cette situation qui fait justement dire à Viau (1994) que le milieu scolaire ne devrait pas tant viser à augmenter la motivation à apprendre qu'à freiner le processus de démotivation à l'endroit de l'école et des tâches scolaires!

En relation avec les comportements axés sur l'apprentissage et ceux visant la préservation de l'estime de soi, la figure 2 propose un modèle de la motivation scolaire permettant d'expliquer le degré d'engagement et de persévérance des élèves. Selon ce modèle, le développement des compétences est avant tout tributaire du niveau d'engagement et de persévérance de l'élève. L'engagement et la persévérance s'expriment principalement par l'effort et par l'attention ainsi que par le recours aux stratégies cognitives et métacognitives. À leur tour, l'engagement et la persévérance peuvent être prédits par les attentes de succès de l'élève à l'endroit de ses entreprises scolaires et par la valeur que ces entreprises représentent à ses yeux (Pintrich et Schrauben, 1992; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Chacune de ces deux composantes principales du modèle, les Attentes et la Valeur, regroupe différentes variables. Ainsi, la composante Attentes, de nature plus affective, comprend les perceptions de soi de l'élève, alors que la composante Valeur, plus pragmatique, renvoie particulièrement à l'intérêt qu'il accorde à l'école, aux matières et aux tâches, et aux liens qu'il établit entre ces éléments et ses buts personnels. Ainsi, l'élève qui entretient des attentes positives de succès, qui accorde beaucoup de valeur à l'école et dont les buts d'apprentissage sont élevés sera plutôt enclin à adopter des comportements associés à l'engagement et à la persévérance, alors que celui qui entretient de faibles attentes de succès, des perceptions négatives de soi et des buts d'évitement aura tendance à manifester les comportements de préservation de soi décrits précédemment. Selon Chouinard et Fournier (2002), les attentes de succès et la valeur accordée à l'école sont elles-mêmes influencées par la perception qu'a l'élève de la valeur, pour ses parents, de l'école et des choses qu'on y apprend ainsi que par la perception du niveau de confiance que ces derniers entretiennent quant à ses capacités de réussir. De plus, les comparaisons avec les autres qu'effectue l'élève, le climat de coopération (positif) ou de compétition (négatif) dans lequel les apprentissages s'effectuent, le niveau de ses performances scolaires antérieures et les pratiques pédagogiques et évaluatives en vigueur dans l'école et dans la classe contribuent aussi à déterminer ses attentes de succès et la valeur qu'il accorde à l'école (Bandura, 1986).

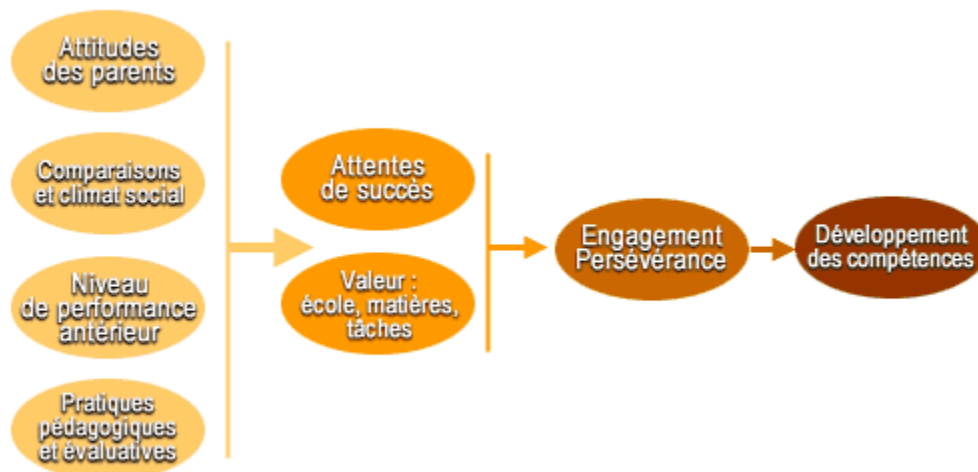


Figure 2  
Modèle de l'engagement et de la persévérance à l'école

Cela dit, il importe de préciser ici que l'élève, tout comme l'enseignant, consacre une bonne partie de son temps à l'évaluation. Cependant, ces deux acteurs n'évaluent pas nécessairement les mêmes choses. La démarche de l'enseignant porte sur les apprentissages de ses élèves alors que celle de l'élève porte plutôt sur lui-même et sur la valeur de l'école. Il convient d'ajouter ceci : les recherches sur le sujet ont maintes fois montré que les évaluations des élèves sont grandement influencées par les pratiques

pédagogiques et, particulièrement, par les pratiques évaluatives (Ames, 1992; Brookhart et DeVoge, 1999; Butler, 1988; Eccles, Wigfield, Midgley et Mac Iver et Feldlaufer, 1993; Parkes, 2000). Ainsi, malgré ce qui est souvent cru dans le milieu scolaire, le phénomène de la démotivation pour l'apprentissage n'est pas surtout la conséquence des pratiques parentales ou de phénomènes extérieurs à l'école. Les causes principales du désengagement se situent bien à l'école.

Certaines pratiques pédagogiques et évaluatives peuvent en effet jouer un rôle significatif dans la genèse des buts d'évitement et des comportements de préservation de l'estime de soi. Ainsi, présenter les tâches scolaires aux élèves en leur affirmant qu'elles sont faciles à réaliser pousse ces derniers à interpréter leurs difficultés comme un manque de capacité et à éviter de demander de l'aide (Ames, 1992). Selon Good et Brophy (1970), le fait d'interroger moins souvent certains élèves, de leur laisser moins de temps qu'aux autres pour répondre et de leur donner moins d'indices peut les mener à penser qu'on évalue négativement leurs capacités et influencer à la baisse leurs perceptions de soi. Aussi, tolérer qu'un élève donne moins qu'il n'est capable ou accepter le défaitisme peut contribuer à confirmer les perceptions de soi négatives. Dans le même ordre d'idées, valoriser le rendement plutôt que le dépassement de soi et l'effort contribue à transmettre aux élèves l'idée que la réussite s'évalue uniquement par les notes; et encourager la compétition entre les élèves revient à installer dans la classe une culture « gagnants/perdants », très démotivante pour les élèves qui ne se retrouvent pas parmi les meilleurs. Finalement, adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés pousse 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 le fait que les pratiques normatives consistant à comparer les élèves entre eux ou par rapport à une moyenne les encourage à évaluer leurs capacités plutôt que l'état de leurs connaissances et de leurs compétences (Ames, 1992; Butler, 1988; Eccles, Wigfield, Midgley et Mac Iver et Feldlaufer, 1993; Stipek, 1993). Même quand cette évaluation est positive, elle contribue à détourner les élèves de leurs buts d'apprentissage, à diminuer l'intérêt pour les contenus et les tâches scolaires, et à déprécier les activités qui n'entrent pas dans la composition de la note (Ames, 1992). Par ailleurs, évaluer selon un calendrier produit par la commission scolaire ou par l'école plutôt que sur la base du cheminement des élèves dans le programme d'études a aussi pour effet de maximiser les taux d'échec. Si l'on soumet à une évaluation formelle de leurs apprentissages des élèves que l'on sait voués à l'échec, cela les décourage en plus d'être inutile et peu éthique. Ames (1992) rapporte aussi 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 invite à la comparaison sociale, et, pour plusieurs élèves, mène à des autoévaluations négatives. Pour le même auteur, abuser de l'évaluation formelle des apprentissages produit des effets peu désirables. En effet, ses recherches et celles d'autres experts comme 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.

En même temps, les chercheurs préoccupés par l'influence des pratiques pédagogiques et évaluatives sur la motivation à apprendre rapportent que certaines façons de faire sont au contraire susceptibles d'agir positivement sur l'engagement et la persévérance. Par exemple, faire la promotion auprès des élèves d'une conception évolutive du développement des compétences les aide à comprendre que l'apprentissage repose sur l'effort et le travail plutôt que sur des aptitudes innées et inaltérables (Stipek, 1993). Selon Brophy et Good (1970),

donner la chance à tous les élèves d'être interrogés sur la base de leurs acquis et du niveau de développement de leurs compétences, tout en leur donnant l'aide et le temps nécessaire pour répondre, constitue une façon adéquate de motiver les élèves. De la même façon, ne pas accepter qu'un élève donne moins qu'il en est capable l'aide à conserver une image positive de ses capacités. Tout cela ne signifie pas qu'il faille offrir à tous le même menu pédagogique, mais plutôt qu'il convient d'adopter des attitudes et des comportements permettant à chaque élève de constater qu'on évalue positivement ses capacités et ses chances de réussite. Valoriser ainsi le dépassement de soi revient 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 contribue à installer un climat de « gagnants » et de réussite pour tous dans la classe (Ames, 1992). Finalement, l'adoption d'une approche positive de l'erreur et des difficultés peut 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, l'ensemble des experts dans le domaine sont depuis longtemps d'accord pour recommander aux praticiens d'adopter des approches critériées et individualisées (Crooks, 1988; Eccles, Wigfield, Midgley et Adler, 1984; 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 stimule l'engagement et la persévérance et contribue à éviter le découragement. De plus, évaluer formellement les apprentissages non pas au gré du calendrier scolaire, mais lorsque les données de l'évaluation formative montrent clairement qu'ils sont prêts contribue à maximiser les taux de réussite et à limiter les mises en échec inutiles. Par ailleurs, et compte tenu que l'évaluation concerne uniquement l'élève, ses parents et l'enseignant ou l'enseignante, conserver à l'évaluation son caractère privé contribue à maintenir des perceptions de compétence positives chez l'élève (Ames, 1992). Aussi, varier les méthodes évaluatives revient à tenir compte des différents modes de traitement de l'information et styles d'apprentissage (Wagner et Lilly, 1999), alors que donner le droit de se reprendre aide à briser le lien entre les capacités et les perceptions de compétence, suggère que les difficultés et les erreurs font partie du processus d'apprentissage et contribue à soutenir des attentes positives de succès tout en évitant de placer l'élève dans un cul-de-sac (Ames, 1992).

Par ailleurs, le fait de recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves non seulement leurs difficultés, mais aussi leurs progrès aide ces derniers à associer l'évaluation à des émotions positives (Stipek, 1993; Wagner et Lilly, 1999). Finalement, proposer fréquemment aux élèves des activités qui ne font l'objet d'aucune forme d'évaluation revient 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!

**Tableau 1**  
**Tableau récapitulatif des pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance à l'école**

<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES FAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PERSÉVÉRANCE</b>	<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES DÉFAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PERSÉVÉRANCE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoriser le dépassement de soi et l'effort</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoriser le rendement</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter des pratiques évaluatives normatives</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varier et différencier les méthodes évaluatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer en privé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre publics les résultats de l'évaluation</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner le droit de se reprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer sans appel</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler aux élèves leurs difficultés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'ils sont prêts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer selon le calendrier de l'école ou de la commission scolaire</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages</li> </ul>

En résumé, les recherches 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 des compétences. Au contraire, des pratiques évaluatives basées sur l'amélioration personnelle et la progression vers les buts de maîtrise que poursuit l'élève encouragent ce dernier à se centrer sur ses efforts plutôt que sur ses capacités. Ce type de pratiques encourage en conséquence l'engagement, le dépassement de soi, le recours au savoir stratégique et la persévérance devant les difficultés.

Malheureusement, force est de constater que les pratiques évaluatives démotivantes sont encore la norme plutôt que l'exception en milieu scolaire (McMillan et Workman, 1998). En conséquence, l'atteinte de l'objectif de la réussite pour tous, au cours de la présente réforme, ne pourra se réaliser en dehors d'une profonde modification des pratiques évaluatives en vigueur au primaire et au secondaire. En ce sens, arriver à évaluer sans décourager représente un défi majeur, commun aux deux ordres d'enseignement.

Évidemment, les approches évaluatives basées sur l'individualisation des approches et la différenciation sont exigeantes en temps et en efforts. Certaines conditions pourraient cependant venir alléger la tâche des enseignants et enseignantes à cet égard. Tout d'abord, il faudrait explorer la possibilité de faire autrement et adopter des façons de faire plus économiques. Ainsi, il conviendrait de limiter au maximum la fréquence et le nombre des évaluations formelles et sommatives (ce qui aurait aussi l'effet de maximiser le temps consacré à apprendre). En même temps, les produits permanents réalisés par les élèves en cours d'apprentissage pourraient prendre davantage de place dans le processus d'évaluation et de certification, et favoriser l'émergence d'approches évaluatives plus qualitatives. Par ailleurs, les différents agents et agentes d'éducation en contact avec les mêmes élèves pourraient se partager la responsabilité de l'évaluation, particulièrement l'évaluation du développement des compétences transversales. De plus, le recours accru à l'auto-consignation et à l'autoévaluation permettrait aux enfants et aux parents de participer plus activement à la démarche évaluative tout en allégeant la tâche des enseignants et enseignantes.

Dans un autre ordre d'idées, différents acteurs pourraient aider les enseignants et enseignantes dans le processus de modification de leurs pratiques évaluatives. Ainsi, le ministère de l'Éducation devrait produire des balises claires en ce qui concerne l'évaluation des compétences relatives aux différents programmes d'études et des compétences transversales. En effet, les recherches indiquent que, en l'absence de critères précis, les enseignants et enseignantes n'ont d'autres recours que de s'en remettre à des pratiques normatives et d'évaluer leurs élèves en les comparant entre eux (Weiss, 1995). Autrement dit, il est bien difficile d'évaluer de façon critériée en l'absence de critères précis et explicites! Aussi, la clarification de certains concepts comme celui de la sanction par cycle et la proposition de modèles d'évaluation et de consignation novateurs faciliteraient la tâche des enseignants et des enseignantes. Aussi, le ministère de l'Éducation pourrait considérer comme une priorité de faire connaître par ses différents organes de communication les bons coups réalisés dans les établissements et les commissions scolaires en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Finalement, le Ministère pourrait continuer à organiser des lieux de discussion sur les pratiques évaluatives, comme la présente session de formation des personnes-ressources, et ce, tout au long de l'implantation de la réforme.

Pour leur part, les universités québécoises faciliteraient la transformation des pratiques évaluatives en intégrant à leurs programmes de formation, initiale et continue, des contenus relatifs aux effets de l'évaluation sur l'engagement et la persévérance des élèves. Les universités pourraient aussi soutenir davantage le milieu scolaire en rendant l'information relative aux nouvelles pratiques évaluatives accessible aux praticiens et aux gestionnaires

du milieu scolaire. En effet, plusieurs de ces pratiques, bien que solidement fondées sur le plan théorique, n'ont jusqu'à présent fait l'objet que de peu de vérifications empiriques. Bref, leur efficacité reste à être démontrée (McMillan et Workman, 1998).

En ce qui concerne les directions d'établissement, elles pourraient faciliter la tâche des enseignants et enseignantes en subordonnant en partie l'organisation des services, du calendrier et des ressources scolaires aux nouvelles contraintes imposées par les changements dans les pratiques évaluatives, en encourageant les initiatives mais aussi en donnant le cap vers le changement et en montrant un sens de détermination quant aux résultats. Les conseillers et conseillères pédagogiques, pour leur part, pourraient jouer un rôle important dans la mise à jour des pratiques évaluatives. Il leur faudra tout d'abord amener les enseignants et enseignantes à prendre conscience des problèmes engendrés par les pratiques évaluatives traditionnelles et encourager ces derniers à modifier leurs attitudes et leurs croyances relativement à l'évaluation, les aidant ainsi à développer de nouvelles pratiques. Et ce, non pas à leur place, mais avec eux. Il s'agit pour une fois de faire en sorte que les enseignants et enseignantes saisissent ceci : plus qu'un caprice d'une mode pédagogique, le changement est fondé, nécessaire et inéluctable. Pourquoi? Parce qu'il sera essentiel que les enseignants et enseignantes prennent en charge la mise à jour de leurs pratiques évaluatives, qu'ils y participent activement. La réussite de l'actuelle réforme exigera que nos efforts prennent en compte la question suivante : « À quelles conditions l'évaluation des apprentissages peut-elle contribuer à aider les élèves à entretenir des perceptions de soi positives et à attribuer de la valeur à l'école et aux choses qu'on y apprend? ». Il est temps d'apprendre à évaluer sans décourager.

---

## RÉFÉRENCES

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom*, p.327-347. NJ : Erlbaum.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Boileau, L. (1999). *L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire dans le contexte de la transition du primaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie : Université du Québec à Montréal.

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.

Brophy, J.E. et Good, T.L. (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performances : Some Behavioral Data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation : The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.

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. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les élèves du secondaire. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (en préparation). Analyse comparative des caractéristiques affectives et motivationnelles des élèves en trouble de la conduite, des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves ordinaires.

Covington, M.V. et Omelich, C.L. (1979). Effort : The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-82.

Crooks, T.J. (1988). Classroom evaluation practices. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C. et Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment : Effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (dir.), *Advances in motivation and achievement* : vol. 3, p. 283-331. Greenwich, CT : JAI Press.

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.

Eccles, J.S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol. 3), p.1017-1095. NJ : John Willey

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. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom : Processes and patterns of change. In R.K. Boggiano and T.S. Pittman (dir.), *Achievement and motivation*, p.77-114. New York : Cambridge University Press.

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.

Parkes, J. (2000). The interaction of assessment format and examinees' perceptions of control. *Educational Research*, 42(2), 175-182.

Perry, N.E. (1998). Young children's self-regulated learning and context that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.

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*, p. 149-183. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Rubin, C. (1999). Self-esteem in the classroom. Microfiche, ED434753. Dissertation theses : IL.

Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skills learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.

Stipek, D. J. et Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.

Stipek, D.J. (1993). *Motivation to learn : From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Édition Logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

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.

Weiss, J. (1995). Évaluer autrement! *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 63-73.

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.