**L'Orientation Scolaire et Professionnelle (2000), 29, n° 3, 431-452.**

# L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves.

Benoît Galand et Jacques Grégoire

Université Catholique de Louvain



Benoît Galand est chercheur à l'Université Catholique de Louvain. Ses recherches portent sur les relations entre processus motivationnels et processus émotionnels, la violence à l'école et le décrochage scolaire. Jacques Grégoire est Professeur à l'Université Catholique de Louvain. Ses recherches portent sur l'évaluation diagnostique des fonctions cognitives, les problèmes d'apprentissage en milieu scolaire et les dyscalculies. La rédaction de cet article a été facilité par une bourse ARC n° 96/01/198. Nous remercions Pierre Philippot ainsi que les deux évaluateurs anonymes pour leurs remarques constructives.

Adresse de correspondance : Benoît Galand, Faculté de Psychologie, Unité de recherche en psychologie clinique et sociale, Université Catholique de Louvain, 10 Place du Cardinal Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique. Courrier électronique: galand@clis.ucl.ac.be.

## Résumé

Le type de pratiques d'évaluation mises en œuvre par un enseignant influence-t-il le style motivationnel et l'image de soi de ses élèves ? Pour répondre à cette question, 240 élèves de 5° et 6° primaire ont rempli une adaptation française du questionnaire de Nicholls (1989) relatif aux orientations motivationnelles, ainsi qu'un questionnaire portant sur leur concept de soi. Dans le même temps, leurs enseignants ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques d'évaluation. Les résultats soutiennent la fiabilité et la validité de l'adaptation française du questionnaire de Nicholls. Concernant les relations entre motivations et concept de soi, les résultats indiquent que l'orientation vers l'apprentissage est positivement liée à toutes les dimensions du concept de soi, sauf en mathématiques où la relation se marque davantage avec l'orientation vers la performance. Mais surtout, les résultats montrent un effet du type de pratiques d'évaluation rapportées par l'enseignant sur les orientations motivationnelles et le concept de soi en lecture. Les implications éducatives de ces résultats sont discutées.

*Abstract*

*Does the kind of evaluation practices implemented by a teacher have an effect on his student's goal orientations and self-concept? To answer this question, 240 fifth and sixth graders completed a French version of the motivational orientation scales (Nicholls, 1989) and a measure of self-concept. In the same time, their teachers completed a questionnaire on evaluation practices. Results globaly support the reliability and the validity of the French adaptation of motivational orientation scales. Concerning relations between goal orientations and self-concept, task orientation shows a positive association with all self-concept dimensions, excepted for mathematics. For this dimension, the relation is more pronounced with ego orientation. Above all, results indicate an impact of evaluation practices reported by teachers on students' motivational orientations and self-concept. Educational implications of these results are discussed.*

L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves.

*The effects of teacher's evaluation practices on students' motivational orientations and self-concept.*

Le type de motivation et le concept de soi des élèves figurent en bonne place parmi les déterminants de l'apprentissage les plus étudiés en psychologie de l'éducation (Nicholls, 1989 ; Marsh, 1988). Les relations entre ces deux variables n'ont cependant pas encore fait l'objet d'une étude approfondie. La présente étude se propose donc d'examiner en détail les relations entre motivations et concept de soi. Plus fondamentalement, vu leur importance pour l'apprentissage des élèves, elle s'intéresse à l'impact de la façon dont les enseignants structurent l'environnement scolaire sur ces deux variables (Ames, 1992). Nous nous intéressons en particulier à l'effet du type de pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants sur les motivations et le concept de soi des élèves. Comme quasiment tous les instruments permettant de mesurer le type de motivation ont été développés en anglais, la vérification des qualités psychométriques de l'adaptation française d'un de ces instruments fait également partie des objectifs de cette étude.

Orientations motivationnelles

La théorie des buts (Anderman & Maerh, 1994 ; Dweck & Leggett, 1988), ou approche intentionnelle (Nicholls, 1989), s'intéresse au rôle joué par le but perçu d'une action sur l'initialisation, l'interruption ou la continuation de cette même action. Les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une activité sont supposées avoir une influence déterminante sur le niveau et la qualité de son engagement. Une telle optique n'implique pas que les individus soient toujours conscients de leurs buts, elle implique par contre que ce que font les gens, y compris la manière dont ils interprètent les situations, est rationnel ou compréhensible, considéré du point de vue de leurs buts (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989). Selon cette conception théorique, les buts que les individus poursuivent créent un cadre dans lequel ils interprètent les événements et y réagissent (Dweck & Leggett, 1988).

Les recherches conduites suivant cette conception ont mis en évidence deux types de buts, ou orientations motivationnelles, distincts (pour une revue, voir Ames, 1992 ; Anderman & Maehr, 1994).

Il s'agit, d'une part, des buts d'apprentissage ou de maîtrise, appelés aussi orientation vers la tâche et, d'autre part, des buts de performance ou de compétence, appelés également orientation vers l'ego. Dans les buts d'apprentissage, l'objectif est de développer ses connaissances, d'accroître sa compréhension, d'améliorer sa performance antérieure, ou d'accomplir quelque chose que l'on n'a pas réalisé auparavant. Dans ce type de buts, le processus d'apprentissage, y compris l'effort déployé, est une fin en soi et est valorisé pour lui-même. Dans les buts de performance par contre, l'objectif est de prouver ou d'établir la supériorité de sa compétence par rapport aux autres, et donc d'obtenir des jugements de compétence favorables ou d'éviter des jugements négatifs. Dans ce cas, un gain en compréhension ou en habileté n'est pas une fin en soi mais un moyen parmi d'autres d'établir sa valeur vis-à-vis d'autrui. Dans la suite de ce texte, *l'orientation vers l'apprentissage* désignera la propension d'un individu à adopter des buts d'apprentissage, tandis que *l'orientation vers la performance* désignera la propension d'un individu à adopter des buts de performance. D'après les résultats de différentes recherches (Duda & Nicholls, 1992; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; Schraw, Horn, Thorndike-Christ & Bruning, 1995), ces deux tendances individuelles doivent être considérées comme orthogonales plutôt que comme les extrémités opposées d'un continuum. En effet, dans toutes les recherches citées, ces deux tendances forment des facteurs distincts et quasi indépendants (quand elle n'est pas nulle, la corrélation obtenue entre ces facteurs est inférieure à .30). Autrement dit, une personne peut être fortement orientée vers l'apprentissage, et en même temps fortement orientée vers la performance. On peut par conséquent envisager l'existence d'une interaction entre orientations, mais les études sur ce sujets ont donné lieu à des résultats contradictoires (Bouffard et al., 1995 ; Schraw et al., 1995). Certains auteurs (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Nicholls, Coob, Wood, Yackel & Patashnick, 1990) distinguent en outre une troisième orientation motivationnelle: *l'évitement du travail* (« work avoidance »), qui désigne la propension à en faire le moins possible à l'école, à éviter tout effort, et à se décharger de toute obligation.

De nombreuses recherches ont examinée les relations entre ces orientations motivationnelles et d'autres variables cognitives, affectives et comportementales. L'orientation vers l'apprentissage est positivement associée à la croyance que la réussite scolaire dépend de l'intérêt, de l'effort, de la volonté de compréhension et de la coopération (Nicholls et al., 1989), aux attributions en termes

d'effort (Shraw et al, 1995), à l'utilisation de stratégies d'auto-régulation et de traitement en profondeur de l'information (Meece et al., 1988), aux résultats scolaires (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995), à la persévérance (Miller et al., 1993), et aux émotions positives vis-à-vis de l'école (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). L'orientation vers la performance est positivement associée à la croyance que la réussite dépend des capacités intellectuelles et de la compétition (Duda & Nicholls, 1992), aux attributions en termes de capacités (Dweck & Leggett, 1988), à la tricherie (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998), au refus de demander de l'aide (Butler & Neuman, 1995), et à l'anxiété face aux examens (Schraw et al., 1995). L'évitement du travail est en relation négative avec l'engagement actif dans les études (Meece et al., 1988) ainsi qu'avec la satisfaction dans les études (Thorkildsen & Nicholls, 1998), et en relation positive avec la croyance que la réussite dépend de facteurs externes (Nicholls et al., 1990).

Ces résultats font clairement apparaître que les orientations motivationnelles sont des éléments très importants pour les processus d'apprentissage et d'éducation en général. Or, il n'existe à notre connaissance aucun instrument en français permettant de mesurer ces orientations motivationnelles. Plusieurs questionnaires en anglais ont été construits et validés, mais à ce jour aucun n'a été traduit en français. Le premier objectif de cette étude est donc d'adapter un instrument existant en anglais tout en lui conservant des propriétés prychométriques satisfaisantes. Pour ce faire, notre choix s'est porté sur le questionnaire mis au point par Nicholls et ses collègues (Nicholls, 1989). Ce choix fut guidé par le nombre de publications utilisant ce questionnaire.

## Concept de soi

Autre élément qui a été largement étudié en contexte d'apprentissage, le concept de soi se définit comme la perception (connaissance) et l'évaluation (jugement) qu'a un individu de ses caractéristiques personnelles (Paradis & Vitaro, 1992). Un nombre croissant de recherches soulignent le caractère multidimensionnel du concept de soi (Harter, 1982; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Pierrehumbert, 1992). Autrement dit, le concept de soi d'une personne dans un domaine (les mathématiques par exemple) n'est pas équivalent à son concept de soi dans un autre domaine (le français par exemple). En outre, selon Chapman et Tunmer (1995), le concept de soi dans les

domaines académiques serait formé de trois composantes : l'attitude (c'est-à-dire l'intérêt) envers le domaine en question, l'impression d'avoir des difficultés (versus des facilités) dans le domaine, et le sentiment de compétence dans ce domaine. Le concept de soi est donc un construit complexe, et il existe d'ailleurs à ce sujet une certaine confusion dans la littérature avec les concepts de *compétence perçue*, de *sentiment d'auto-efficacité* et d'*estime de soi*. Bien qu'entretenant des relations souvent étroites, ces concepts peuvent être distingués, tant au plan théoriques qu'au plan empirique (Pajares & Miller, 1994).[1]

De nombreuses recherches indiquent que le concept de soi dans un domaine académique est lié aux résultats scolaires dans ce domaine (Marsh, 1988; Marsh et al., 1985; Marsh & Yeung, 1997a). Le niveau de concept de soi dans différents domaines oriente également les choix de cours des élèves (Marsh & Yeung, 1997b). De plus, le concept de soi est négativement associé aux conduites de retrait social à l'école (Paradis & Vitaro, 1992). Cependant, les relations entre concept de soi et orientations motivationnelles n'ont jusqu'ici pas été étudiées de façon systématique. Il existe par contre plusieurs études sur les relations entre, d'une part, les orientations motivationnelles et, d'autre part, l'intérêt et la compétence perçue, deux composantes du concept de soi. Leurs résultats montrent de façon cohérente que l'orientation vers l'apprentissage est positivement liée à l'intérêt pour le contenu des cours, que l'orientation vers la performance n'est pas liée à l'intérêt et que l'évitement du travail y est négativement lié (Heyman & Dweck, 1992; Meece et al., 1988; Miller et al., 1993). La manipulation du type de buts en situation expérimentale montre par ailleurs qu'il s'agit d'une relation causale, l'adoption de buts d'apprentissage entraînant un intérêt pour la tâche supérieur à l'adoption de buts de performance (Butler, 1987; Nicholls, 1984). Concernant la compétence perçue, la plupart des résultats indiquent que l'évitement du travail est en relation négative avec le niveau de compétence perçue, et que le lien entre orientation vers la performance et compétence perçue est nulle ou très faible (Nicholls et al., 1989; Thorkildsen & Nicholls, 1998). Pour ce qui est de l'orientation vers l'apprentissage, les résultats sont moins cohérents. Certaines études font état d'une corrélation non significative entre compétence perçue et orientation vers l'apprentissage (Nicholls, 1989) alors que d'autres observent des corrélations positives substantielles (Kaplan & Midgley, 1997; Roeser et al., 1996). Cette inconstance pourrait s'expliquer par une différence dans la formulation des items utilisés pour mesurer la

compétence perçue, en particulier par la plus ou moins grande tendance de ces items à se référer à la comparaison sociale. En effet, plusieurs recherches démontrent que le type de buts poursuivis par un individu influence la cadre de référence sur lequel il se base pour juger de sa compétence (Butler, 1998; Jagacinski & Nicholls, 1987).

Outre qu'elles ne portent pas sur l'ensemble des composantes du concept de soi, les recherches existantes prennent rarement en compte le caractère multidimensionnel de ce concept. Le plus souvent, les relations entre concept de soi et type de motivation ont été étudiées dans une seule matière scolaire, parfois deux, ou par rapport à l'école en général, mais pas par rapport à ces différents éléments en même temps. Le deuxième objectif de la présente étude est d'observer les relations entre orientations motivationnelles et concept de soi tel que défini ci-dessus. Plus précisément, il s'agit d'examiner les relations entre les trois orientations mises en évidence par Nicholls et ses collaborateurs d'une part, et le concept de soi dans différents domaines académiques, le concept de soi vis-à-vis de l'école en général, et le concept de soi non-académique d'autre part.

Théoriquement, les buts d'apprentissage sont nettement plus favorables à un intérêt réel pour les matières scolaires que les buts de performance, qui se centrent beaucoup plus sur l'évaluation que le contenu à apprendre. En outre, quand on poursuit des buts d'apprentissage, la perception de sa capacité à atteindre ses objectifs, c'est-à-dire la perception de sa compétence, se construit de manière auto-référencée : « Est-ce que j'en connais plus qu'avant, ai-je progressé ? ». Avec un tel cadre de référence, une compétence perçue positive est plus facile à développer et est certainement moins vulnérable aux évaluations externes que quand le cadre de référence est normatif (basé sur la comparaison sociale) comme c'est le cas avec les buts de performance. Quant aux buts d'évitement du travail, ils indiquent un désinvestissement des domaines scolaires, et ne soutiennent donc pas l'intérêt pour ces domaines, mais pourraient offrir une certaine protection du sentiment de compétence face aux feedbacks négatifs.

Etant donné que l'intérêt et la compétence perçue font partie intégrante du concept de soi, et compte tenu des résultats empiriques cités ci-dessus, nous faisons l'hypothèse que l'orientation vers l'apprentissage est positivement associée au concept de soi dans les domaines académiques, et que l'amplitude de cette association est supérieure à celle entre l'orientation vers la performance et les

concepts de soi académiques. Nous nous attendons aussi à une association faiblement négative entre évitement du travail et concept de soi académique. La question de savoir si l'effet des orientations motivationnelles telles que nous les avons définies, s'étend au-delà des domaines académiques est une question qui n'a jamais été abordée, ni théoriquement, ni empiriquement. Nous ne disposons par conséquent d'aucun élément fondé pour élaborer une hypothèse concernant les relations entre orientations et concept de soi non-académique.

Déterminants scolaires de la motivation et du concept de soi

Si les orientations motivationnelles et le(s) concept(s) de soi sont des variables importantes dans le développement de l'apprentissage, il est crucial de mieux comprendre leurs déterminants au niveau scolaire, autrement dit de mieux cerner les caractéristiques de l'environnement scolaire qui peuvent influencer ces variables.[2]

La littérature disponible offre déjà quelques réponses. On sait entre autres que la perception qu'ont les élèves de leur classe ou de leur école comme donnant surtout la priorité à la sélection des meilleurs ou au développement personnel de chacun influence leurs motivations (Ames & Archer, 1988; Roeser et al., 1996). D'autre part, l'introduction d'une pédagogie fondée sur le dialogue et la coopération (Nicholls et al., 1990 ; Nichols & Miller, 1994) augmente l'orientation vers l'apprentissage des élèves comparativement à une pédagogie "traditionnelle". Les recherches expérimentales donnent également de précieux renseignements quant aux éléments du contexte scolaire qui peuvent favoriser l'adoption de l'un ou l'autre type de buts. Schématiquement, il semble qu'une personne tentera spontanément d'améliorer son niveau de maîtrise ou de compréhension quand elle est confrontée à des tâches qui lui offrent un défi modéré, qu'elle n'est pas soumise à un stress physique ou psychologique, et qu'elle ne subit pas de pressions importantes de son environnement extérieur. Autrement dit, ces conditions conduiraient les gens à adopter des buts d'apprentissage (Nicholls, 1984). Par contre, les gens adopteraient plutôt des buts de performance quand, au lieu de leur être présentée d'une façon « neutre », une tâche qui inclut des habiletés valorisées est présentée (a) comme un test de ces habiletés, (b) dans un contexte de compétition ou de comparaison interpersonnelle, ou (c) dans des situations qui augmentent la préoccupation pour l'image que l'on donne de soi (situations à haute

visibilité sociale). Ces recherches expérimentales ne portent hélas que sur une ou deux variables à la fois et ne reflètent donc pas la complexité des variables en présence dans le contexte de la classe (Marshall & Weinstein, 1984). Par conséquent, il se pourrait qu'une relation causale trouvée en laboratoire soit complètement annulée par l'effet d'autres variables présentes dans l'environnement « naturel » (voir Cialdini, 1995).

D'autres études ont montré que la façon dont les enseignants organisent et structurent les activités scolaires a un impact sur la dispersion des niveaux de concept de soi des élèves (Rozenholtz & Wilson, 1980; Rozenholtz & Simpson, 1984; Mac Iver, 1988). Ces études portent sur quatre facettes de la structure organisationnelle de la classe, à savoir: (a) la diversité des tâches qui débouchent sur des performances formellement évaluées, (b) le degré d'autonomie des élèves dans le choix des tâches et des moments de réalisation, (c) la façon dont sont regroupés les élèves, et (d) la saillance des évaluations formelles. Les questions posées aux enseignants restent cependant très générales, et l'effet de ces variables sur les orientations motivationnelles n'a pas été mesuré.

D'après les résultats cités ci-dessus, les orientations motivationnelles et le niveau de concept de soi semblent sensibles aux variations de l'environnement scolaire. Par conséquent, il devrait être possible d'influencer de manière durable le niveau de concept de soi et le type de buts poursuivis par les élèves via la structuration des pratiques éducatives. Etre exposé de façon prolongée à un environnement soutenant la poursuite de buts d'apprentissage pourrait donc favoriser l'adoption à long terme de ce type de buts et le maintien d'un concept de soi positif (Ames, 1992). A cet égard, de nombreuses recherches insistent sur le rôle majeur des pratiques d'évaluation dans la signification que les élèves vont donner à leur environnement scolaire (Butler, 1987 ; Crooks, 1988 ; Natriello, 1987). Selon Crooks (1988), qui a réalisé une revue de la littérature sur l'impact des pratiques d'évaluation, « l'évaluation scolaire affecte les élèves sur plusieurs plans. Par exemple, elle guide leurs jugements sur ce qu'i est important d'apprendre, influence leur motivation et leur compétence perçue, structure leur approche et leur planification de l'étude (...), consolide l'apprentissage et affecte le développement de stratégies et d'habiletés d'apprentissage durable. Elle apparaît être une des forces les plus puissantes influençant l'éducation » (p.467).[3] Les pratiques d'évaluation nous paraissent particulièrement cruciales parce qu'elles signalent aux élèves ce qui est important pour leur réussite

(Stiggins, Conklin & Bridgeford, 1986). Autrement dit, du point de vue de l'élève, les évaluations révèlent les objectifs de leurs enseignants. Par exemple, un enseignant aura beau insister durant ses leçons sur la compréhension et l'esprit critique, si ses évaluations portent principalement sur la restitution d'informations factuelles, il y a peu de chances que ses élèves soient motivés par des buts d'apprentissage et qu'ils s'intéressent au contenu du cours au-delà d'une étude « par cœur ».

Dans ce cadre, et contrairement aux recherches antérieures qui portent soit sur la perception des élèves, soit sur des changements complets de pédagogie, soit sur des pratiques très générales, notre étude a pour troisième objectif d'examiner l'effet d'une série de pratiques *spécifiques* d'évaluation sur les orientations motivationnelles et le concept de soi des élèves. En plus de son intérêt théorique, cette étude peut potentiellement fournir aux enseignants des indications précises, concrètes, et relativement faciles à mettre en œuvre en vue d'améliorer la motivation et l'apprentissage de leurs élèves. Nous postulons que :

- plus les pratiques d'évaluation d'un enseignant favorisent l'adoption de buts d'apprentissage, plus ses élèves ont une orientation vers l'apprentissage et un concept de soi élevé ;
- des pratiques d'évaluation soutenant l'adoption de buts de performance favorisent le développement chez les élèves d'une orientation vers la performance.

En résumé, cette étude poursuit trois objectifs complémentaires: premièrement, examiner les qualités psychométriques de l'adaptation du questionnaire de Nicholls; deuxièmement, examiner les relations entre cette mesure des types de motivation et une mesure du concept de soi; et surtout, troisièmement, examiner l'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur ces deux variables.

## Méthode

### Echantillon

Deux cent quarante élèves (131 garçons et 107 filles, 2 non renseignés) ont participé à cette recherche.[4] L'âge moyen des participants était de 11 ans et demi (écart-type de 6 mois). Ces élèves provenaient de 10 classes différentes dont les enseignants-titulaires avaient accepté de participer à la recherche avec l'aval de leur direction. Parmi ces 10 classes, 6 étaient des classes de sixième primaire

situées dans 3 écoles différentes (2 classes par école), les 4 autres classes étaient des classes de cycle 10-12 (regroupant des élèves de cinquième et sixième primaires) issues d'une même école. Les quatre écoles, toutes confessionnelles, sont fréquentées par une population relativement aisée, sauf une dont la population est de milieu plus modeste. Un seul élève ne parlait pas du tout le français à la maison, plusieurs y parlaient deux langues. Les enseignants (2 femmes, 8 hommes) avaient une ancienneté comprise entre 13 et 33 ans et des classes de 23 à 28 élèves.

Mesure des variables

Le *questionnaire d'orientations de motivation* est composé de trois échelles: Orientation vers l'apprentissage, Orientation vers la performance et Evitement du travail. Tous les items sont de type Likert, offrant 5 possibilités de réponse, de « tout à fait faux » à « tout à fait vrai », et sont codés de 0 à 4. Ces items sont adaptés de Nicholls (1989) et de Duda & Nicholls (1992), sauf un qui a été ajouté. Dans notre questionnaire, chaque échelle était initialement composée de 7 items. L'analyse des coefficients de consistance interne (mesuré par l'alpha de Cronbach)[5] indiquant qu'au sein de chaque échelle un item diminuait fortement la fiabilité de son échelle respective, trois items furent exclus des analyses ultérieures. Un item de l'échelle "Evitement du travail" portant sur le travail à domicile fut également écarté, car les enseignants d'une des écoles ne donnaient jamais de devoirs à leurs élèves. Les items de la version finale du questionnaire figurent dans le tableau 1. L'alpha de Cronbach est de .79 pour l'orientation vers la performance, de .61 pour l'orientation vers l'apprentissage et de .64 pour l'évitement du travail. Ces deux derniers coefficients sont nettement plus faibles que ceux rapportés par Nicholls (1989) et Duda & Nicholls (1992), ce qui laisse supposer que ces échelles sont susceptibles d'être améliorées.

Le *questionnaire de concept de soi* est composé de huit échelles, trois relatives à des domaines académiques: mathématiques, lecture et école en générale, et cinq portant sur des domaines non-académiques: relations avec les pairs, relations avec les parents, apparence physique, habileté physique et estime de soi. Ce questionnaire est une version raccourcie du *Self-description questionnaire-I* (SDQ-I, Marsh, 1988). Les items ont été sélectionnés sur la base des analyses réalisées par Gagnon, Vitaro, Craig & Pelletier (1996) sur une version québécoise de cet instrument. Les items choisis sont

ceux qui étaient le plus fortement sous-tendus par les différents facteurs prévus par le modèle de Marsh. Ils ont été légèrement adaptés pour être plus proches du français parlé en Belgique. Notre recherche portant surtout sur les dimensions académiques du concept de soi (lecture, mathématiques, école en général), les autres dimensions ont été regroupées en une seule échelle de concept de soi non-académique comme le permet d'ailleurs le SDQ-I. Le format de réponse et le codage sont identiques à ceux du questionnaire initial. Pour éviter que les sujets ne répondent toujours dans le même sens, le SDQ-I contient quelques items négatifs (ex.: « Je déteste la lecture. »). Nous avions inclus 4 de ces items dans notre questionnaire. Marsh (1988) conseille cependant d'exclure les items négatifs des analyses parce que les enfants n'y répondraient pas de façon fiable. De fait, dans notre échantillon ce type d'items diminuent la fiabilité des échelles, nous les avons finalement exclus. Les échelles de concept de soi en mathématiques, en français et à l'école en général comprennent chacune 6 items et ont un alpha de .95, .90 et .84 respectivement. Ces trois coefficients sont tout à fait satisfaisants et sont comparables à ceux obtenus par Gagnon et al. (1996) et Marsh (1988). Dix items constituent l'échelle de concept de soi non-académique dont l'alpha est de .65, ce qui n'est pas surprenant vu la diversité des domaines regroupés. Les items de ce questionnaire de concept de soi sont présentés dans le tableau 2.

Le *questionnaire sur les pratiques spécifiques d'évaluation* a été élaboré sur la base d'une série de travaux traitant de l'évaluation scolaire (Brookhart, 1994; Butler, 1987; Crooks, 1988; Nicholls, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1984; Stiggins et al., 1986). Comme partie d'une enquête plus large, les enseignants étaient priés d'indiquer sur une échelle en cinq points (de « très souvent » à « très rarement ») le fréquence de certaines de leurs pratiques liées à l'évaluation. Etant donné son caractère exploratoire, ce questionnaire comprenait initialement 28 items. Après analyses des corrélations inter-items, 18 items ont été conservés pour former deux échelles de 9 items (voir annexe). L'une, baptisée "Apprentissage", rassemble des pratiques favorisant théoriquement l'adoption de buts d'apprentissage par les élèves, l'autre, nommée "Performance", regroupe des pratiques d'évaluation qui favorisent l'adoption de buts de performance chez les élèves. L'alpha de Cronbach s'élève à .92 et .81 respectivement, ce qui est remarquable vu le petit nombre d'enseignants (n=10).

Procédure.

Un chercheur s'est rendu dans les classes durant les heures normalement consacrées à l'enseignement. Après s'être présenté et avoir brièvement expliqué le contexte général de la recherche, le chercheur a distribué aux élèves le questionnaire d'orientations de motivation suivi du questionnaire portant sur le concept de soi. Ces deux questionnaires étaient précédés d'une feuille de consigne. Le chercheur a lu les consignes à voix haute et a répondu aux questions des élèves. Il a ensuite insisté sur le caractère anonyme et personnel des réponses et invité les enfants à remplir les questionnaires, en précisant qu'il répondrait à toute question de compréhension des items. Pendant que les élèves étaient occupés, l'enseignant a complété le questionnaire sur ses pratiques d'évaluation. Les questionnaires remplis et rassemblés, les réactions des élèves ont été recueillies et les objectifs de la recherche leur ont été exposés. Enfin, élèves et enseignant ont été vivement remerciés pour leur participation. La passation complète a duré entre 35 et 45 minutes. Les données ont été récoltées entre Noël et Pâques.

## Résultats[6]

La présentation des résultats est divisée en trois parties correspondant aux trois objectifs de cette étude : d'abord les résultats relatifs à la structure factorielle de l'adaptation du questionnaire de Nicholls, ainsi que de la version abrégée du SDQ-I, ensuite les résultats portant sur les relations entre orientations motivationnelles et dimensions du concept de soi, et finalement les résultats concernant l'effet des pratiques d'évaluation sur les motivations et le concept de soi.

### Motivations et concept de soi: Analyses factorielles et corrélations internes

Les réponses des élèves aux questionnaires d'orientations de motivation et de concept de soi ont été soumises à des analyses factorielles. Pour les orientations de motivation, en nous inspirant des résultats disponibles dans la littérature (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls et al., 1989), nous avons opté pour une solution forcée à trois facteurs avec rotation Varimax. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 1. Comme attendu, les items de chaque échelle sont saturés principalement et à un niveau appréciable par un facteur spécifique. L'ensemble les trois facteurs expliquent 43 % de la

variance. Le facteur qui détermine le plus de variance correspondant à l'orientation vers la performance, le facteur correspondant à l'évitement du travail vient en deuxième position, suivi de l'orientation vers l'apprentissage. Ce dernier résultat s'écarte quelque peu de celui obtenu dans l'étude de Duda & Nicholls (1992), où le facteur correspondant à l'orientation vers l'apprentissage déterminait le plus de variance et celui d'évitement du travail en déterminait le moins. La différence à propos de l'évitement du travail peut s'expliquer par le fait que, contrairement à notre étude, l'échelle d'évitement du travail de Duda & Nicholls est composée de 4 items et les deux autres de 8 items. Néanmoins, le peu de variance expliquée par notre facteur d'orientation vers l'apprentissage par rapport aux autres facteurs montre que l'adaptation de cette échelle pourrait être améliorée. Il se peut aussi que ces résultats reflètent une différence culturelle entre les systèmes scolaires belge et américain.

---

Insérer ici le tableau 1

---

Les corrélations entre les différentes orientations motivationnelles figurent dans la partie supérieure du tableau 3. En accord avec les résultats de recherches antérieures (Nicholls, 1989), on observe une faible liaison entre l'orientation vers l'apprentissage et l'orientation vers la performance, et aucune liaison entre l'orientation vers l'apprentissage et l'évitement du travail, tandis que cette dernière et l'orientation vers la performance sont associées de manière plus importante.

Pour le concept de soi, étant donné que moins de la moitié des items de la version originale sont repris dans notre questionnaire, il est intéressant de vérifier si l'on retrouve une structure factorielle comparable. L'analyse en composantes principales ne permettant pas de dégager un résultat interprétable, une analyse avec rotation Varimax a également été effectuée.[7] Sept facteurs émergent de cette analyse, expliquant au total près de 70 % de la variance. A l'exception de deux items de l'échelle « école en général », les items qui sont saturés par ces différents facteurs correspondent de façon cohérente aux échelles qui composent le questionnaire (voir tableau 2). Seule l'échelle d'estime de soi ne forme pas un facteur distinct, les saturations des items qui la composent sont fortement dispersées

sur d'autres facteurs, ce qui est conforme aux résultats rapportés dans la littérature (Gagnon et al., 1996; Marsh, 1988). Dans l'ensemble, on retrouve bien la structure multidimensionnelle du questionnaire d'origine.

---

Insérer ici le tableau 2

---

Les corrélations entre les différentes composantes du concept de soi sont présentées du côté droit du tableau 3. Le concept de soi pour l'école en générale est positivement associé aux deux autres dimensions académiques (mathématiques et lecture). Les dimensions « mathématiques » et « école en général » sont aussi liées à la composante non-académique. Ce pattern est en accord avec les résultats rapportés dans la littérature (Marsh et al., 1985; Marsh, 1988).

Relations entre orientations motivationnelles et dimensions du concept de soi

Les corrélations entre orientations motivationnelles et dimensions du concept de soi sont présentées en gras dans le tableau 3. On observe que l'orientation vers l'apprentissage est associée positivement à toutes les dimensions du concept de soi. L'orientation vers la performance est associée au concept de soi en mathématiques et pour l'école en général. Une corrélation positive significative est observée entre l'évitement du travail et la composante non-académique du concept de soi.

---

Insérer ici le tableau 3

---

Afin d'approfondir l'examen des relations entre motivation et concept de soi et au vu des résultats expérimentaux cités ci-dessus, les niveaux d'orientations des élèves vers l'apprentissage et vers la performance ont été divisés en deux catégories (élevé vs. faible) suivant leur médiane respective ; et leurs effets sur le concept de soi a été testé au moyen d'une analyse multivariée (MANOVA). Ce mode d'analyse permet de tester simultanément les effets du niveau d'orientation vers l'apprentissage (élevé vs. faible) et les effets du niveau d'orientation vers la performance (élevée vs. faible) sur le concept de soi.[8] Les effets du sexe des élèves ont également été examinés. Ce mode

d'analyse permet en outre de tester les effets croisés (interactions) entre le sexe, la motivation à l'apprentissage et la motivation à la performance. Il se pourrait par exemple que les filles fortement orientées vers l'apprentissage mais pas vers la performance aient en moyenne un concept de soi supérieur aux filles fortement orientées vers l'apprentissage et vers la performance, mais que cette différence ne se retrouve pas chez les garçons. Cette analyse révèle un effet principal du sexe sur le concept de soi en mathématiques ($F(1;230) = 8.13$; $p < .01$) et en lecture ($F(1;230) = 7.29$; $p <. 01$). Conformément aux résultats de nombreuses recherches antérieures (Marsh et al., 1985; Marsh, 1988), les garçons ont un concept de soi plus élevé que les filles en mathématiques et plus faible en lecture. On relève également un effet principal de l'orientation vers la performance sur le concept de soi en mathématiques ($F(1;230) = 5.70$ ; $p < .05$). Les sujets ayant une orientation élevée vers la performance ont un concept de soi en mathématiques plus élevé. Il y a finalement un effet principal de l'orientation vers l'apprentissage sur le concept de soi pour l'école en général ($F(1;230) = 9.72$ ; $p <.01$), en lecture ($F(1;230) = 20.85$ ; $p < .001$) et non-académique ($F(1;230) = 5.13$ ; $p < .05$). Dans ces trois domaines, les sujets fortement orientés vers l'apprentissage ont un concept de soi supérieur. Aucune interaction n'approche le seuil de signification, que ce soit avec le sexe ou entre orientations.

Effets des pratiques scolaires d'évaluation

Afin de tester l'effet du type de pratiques d'évaluation, les classes ont été divisées en deux groupes comprenant chacun 5 classes suivant la médian de l'échelle « Apprentissage ». La même opération a été réalisée avec l'échelle « Performance » du questionnaire sur les pratiques d'évaluation. Les effets sur les orientations motivationnelles du niveau de focalisation (élevé vs. faible) des pratiques d'évaluation sur l'apprentissage et sur la performance, ainsi que l'effet croisé de ces deux variables, ont ensuite été testés (MANOVA 2 × 2). En accord avec les hypothèses, les résultats de cette analyse indiquent un effet marginal des pratiques d'évaluation de l'échelle « Apprentissage » sur l'orientation vers l'apprentissage ($F(1;236) = 3.67$ ; $p = .06$). Les élèves se trouvant dans les classes des enseignants rapportant des pratiques qui mettent l'accent sur l'apprentissage et les progrès individuels tendent à être davantage orientés vers l'apprentissage que les autres. Il y a également une

interaction non prédite avec l'orientation vers la performance ($F(1;236) = 5.75$ ; $p < .05$). Les élèves qui fréquentent les classes d'enseignants ayant un score élevé à l'échelle « Apprentissage » et un score faible à l'échelle « Performance », sont davantage orientés vers la performance que ceux dont les enseignants ont un faible score aux deux échelles. Aucune de ces conditions ne diffère significativement des conditions « Performance » élevée, ce qui est contraire à nos hypothèses.

La même analyse a été réalisée sur les dimensions du concept de soi, en contrôlant pour l'effet des orientations motivationnelles (MANCOVA 2 × 2). Les résultats révèlent deux effets principaux indépendants, l'un du niveau « Apprentissage » ($F(1;233) = 4.78$ ; $p < .05$), l'autre du niveau « Performance » ($F(1;233) = 4.28$ ; $p < .05$), sur le concept de soi en lecture, ce qui est conforme aux hypothèses. Quand le niveau « Apprentissage » des pratiques d'évaluation est élevé, les élèves ont un concept de soi en lecture plus élevé. Par contre, quand l'enseignant rapporte des pratiques de niveau « Performance » élevé, le concept de soi en lecture des élèves est plus faible.

## Discussion

L'un des objectifs de cette étude était d'examiner les qualités psychométriques de la version française du questionnaire de Nicholls. A cet égard, les résultats obtenus sont prometteurs. On retrouve bien les trois facteurs correspondant aux orientations motivationnelles attendues, et les corrélations entre ces orientations sont en accord avec les résultats disponibles dans la littérature (Nicholls, 1989; Duda & Nicholls, 1992). La faible consistance interne des items d'orientation vers l'apprentissage, ainsi que le peu de variance expliquée par le facteur correspondant, indiquent cependant que notre adaptation du questionnaire de Nicholls doit être améliorée. Concernant la version abrégée du SDQ-I, les résultats sont tout à fait satisfaisants au regard de ceux qui ont été obtenus avec le questionnaire d'origine (Marsh, 1988). Le fait que les résultats obtenus diffèrent d'une dimension à l'autre souligne l'intérêt de prendre en considération son caractère multidimensionnel.

De manière générale, les corrélations obtenues entre les orientations de motivation et les dimensions du concept de soi ne sont pas très élevées, ce qui confirme que ces deux ensembles

théoriques ne recouvrent pas la même chose. Conformément aux hypothèses (sauf concernant le concept de soi non-académique), l'orientation vers l'apprentissage est la seule orientation positivement associée à toutes les composantes du concept de soi. Est plus inattendue l'amplitude relative de la liaison entre orientation vers la performance et concept de soi en mathématiques, ainsi qu'entre évitement du travail et concept de soi non-académique. Ce dernier résultat pourrait signifier que les élèves qui désinvestissent le travail scolaire s'investissent davantage dans des domaines extra-scolaires. Quant à la relation privilégiée entre orientation vers la performance et concept de soi en mathématiques, elle se confirme dans les analyses multivariées. Les résultats de certaines études fournissent des éléments explicatifs concernant le statut particulier des mathématiques par rapport aux autres domaines scolaires. Ces études indiquent que les mathématiques constituent une discipline fortement valorisée au plan social et scolaire (Monteil, 1988), et sont perçues comme fortement liées aux capacités intellectuelles (Nicholls, 1989) ; l'erreur y est proscrite (Lafortune & St-Pierre, 1994), et les évaluations qui s'y rapportent sont souvent plus formelles que dans d'autres matières (Stiggins et al., 1986). Les mathématiques constituent donc un domaine scolaire fortement marqué par les buts de performance, et il se pourrait qu'une orientation motivationelle compatible avec ce type de buts soit nécessaire pour avoir un concept de soi élevé dans ce domaine.

Le fait que le niveau d'orientation vers l'apprentissage ait un effet sur toutes les autres dimensions du concept de soi, et l'absence d'interaction entre orientations, vont dans le sens des résultats obtenus par Shraw et al. (1995), qui montrent un effet positif de l'orientation vers l'apprentissage indépendamment du niveau d'orientation vers la performance. En revanche, ils contredisent les résultats de Bouffard et al. (1995), indiquant les résultats les plus positifs pour les élèves fortement orientés à la fois vers l'apprentissage et vers la performance. Au-delà de leurs divergences, ces recherches, celle-ci comprise, soulignent le caractère primordial d'un niveau élevé d'orientation vers l'apprentissage.

En accord avec les hypothèses, le niveau d'orientation vers l'apprentissage des élèves tend à être fonction du niveau « Apprentissage » des pratiques d'évaluation rapportées par l'enseignant avec lequel ils passent la plupart de leur temps scolaire. Cependant, l'interaction entre les échelles « Apprentissage » et « Performance » sur le niveau d'orientation vers la performance est en

contradiction avec les hypothèses de départ. Néanmoins, les élèves des classes dont l'enseignant obtient un score élevé à l'échelle « Apprentissage » et un score faible à l'échelle « Performance », ont un niveau d'orientation vers l'apprentissage au moins égale à celui des élèves des autres classes. Mais le débat concernant la meilleure combinaison entre orientation vers l'apprentissage et orientation vers la performance reste ouvert. Comme explqiué ci-dessus, l'essentiel semble être d'avoir un niveau suffisamment élevé d'orientation vers l'apprentissage. De plus, un certain niveau d'orientation vers la performance paraît préférable à un faible niveau d'orientation vers l'apprentissage combiné avec un faible niveau d'orientation vers la performance (Bouffard et al., 1995). Par conséquent, il se peut que les élèves fréquentant les classes en question (pratiques d'évaluation : « Apprentissage » élevé et « Performance » faible) soient en fait les plus motivés dans l'absolu, puisqu'ils ont à la fois un niveau d'orientation vers l'apprentissage équivalent aux autres, mais qu'ils sont en outre davantage orientés vers la performance.

Le concept de soi en lecture plus élevé pour les élèves se trouvant dans des classes où les enseignants rapportent des pratiques d'évaluation centrées sur l'apprentissage, va dans le sens des hypothèses avancées. Par contre, l'effet délétère sur ce même concept de soi d'un environnement scolaire centré sur la performance n'a pas été pris en compte dans les hypothèses. Les résultats inattendus concernant l'échelle « Performance » s'expliquent peut-être par le contenu même de cette échelle. Certains items font en effet directement référence à des pratiques suceptibles de provoquer de l'anxiété d'évaluation (« test anxiety »), anxiété qui peut entraîner des effets négatifs sur l'engagement et l'image de soi de certains élèves. Les résultats liés à l'échelle « Performance » pourrait également être dus à un manque de variance dans les pratiques d'évaluation des enseignants interrogés, l'échantillon d'enseignants étant peut-être trop homogène. Si notre échantillon d'enseignants n'est certainement pas satistiquement représentatif, la dispersion des scores concernant les pratiques d'évaluation est néanmoins très importante. La petite taille de cet échantillon donne en revanche aux valeurs utilisées pour regrouper les classes (i.e. les médianes) un caractère relatif, voire arbitraire, qui rend saillant le manque de données représentatives concernant les pratiques effectivement mises en œuvre par les enseignants dans leurs classes (Brookhart, 1994).

Dans leur ensemble, les résultats de cette étude concernant l'impact des pratiques d'évaluation mettent en lumière le rôle que peut jouer la structuration du contexte scolaire sur la motivation des élèves et l'image qu'ils se font d'eux-mêmes (Ames, 1992). Il semble bien que les pratiques mises en place par les enseignants aient un effet sur le style motivationnel et le concept de soi des élèves, c'est-à-dire sur des caractéristiques relativement stables qui paraissent déterminantes pour la suite de leur scolarité. Il serait donc important d'informer et de former les enseignants aux pratiques d'évaluation les plus aptes à soutenir l'orientation vers l'apprentissage et le concept de soi des élèves. L'instrument élaboré dans cette étude offre peut-être une piste intéressante à cet égard. Néanmoins, d'autres données non présentées dans ce texte indiquent que plus un enseignant obtient un score élevé à l'échelle « Performance », plus il perçoit un écart entre la fonction réelle de l'évaluation et la fonction qu'elle devrait avoir idéalement (Galand, 1997). Ce résultat est à mettre en rapport avec la recherche de Wilson (1990), qui constate que certaines formes d'évaluation sont perçues par les enseignants comme des contraintes qui s'imposent à eux. Un certain nombre d'enseignants seraient donc déjà conscients que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas optimales, mais se sentiraient contraints de les appliquer. Rendre les pratiques d'évaluation plus aptes à soutenir l'apprentissage des élèves nécessite peut-être aussi une meilleure gestion des contraintes qui pèsent sur les enseignants : que ces contraintes soient situationnelles, en améliorant par exemple la planification de leurs actions (Crahay, 1989), ou qu'elles soient sociales, en développant par exemple le travail d'équipe (Lafortune & St-Pierre, 1994).

Les hypothèses formulées dans cette étude concernant la directionnalité des effets sont fondées sur de nombreux arguments théoriques et empiriques. Néanmoins, le plan de recherche utilisé ne permet pas d'exclure la possibilité d'une directionnalité inverse, ou ce qui est plus probable, d'une bidirectionnalité (Skinner & Belmont, 1993). Si les orientations motivationnelles influencent l'évolution du concept de soi, un certain niveau de concept de soi est probablement nécessaire pour conserver un minimum de motivation à l'apprentissage. De même, s'il est vrai que les élèves s'ajustent aux pratiques de leurs enseignants, les enseignants adaptent sans doute leurs pratiques à la composition des classes où ils enseignent, ou en tout cas à la perception qu'ils ont de la composition

de ces classes. Disposer d'études longitudinales seraient très précieux pour examiner ces questions plus en profondeur.

Références

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students'learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Anderman, E.M., Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and chaeting during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*, 84-93.

Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower & N.M. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp.37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.

Brookhart, S.M. (1994). Teachers'grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education, 7*, 279-301.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*, 474-482.

Butler, R. (1998). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 18-31.

Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 87*, 261-271.

Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1995). Development of young chilren's self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154-167.

Cialdini, R.B. (1995). Principles and techniques of social influence. In A. Tesser (Ed.), *Advances in social psychology* (pp. 257-283). New-York : McGraw-Hill.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie, 88*, 67-94.

Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research, 58*, 438-481.

Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.

Frome, P.M. & Eccles, J.S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.

Gagnon, C., Vitaro, F., Craig, W.M. & Pelletier, D. (1996). The Self-Description Questionnaire-I: Factor structure, reliability and convergent validity of a French version among Fourth trough Six grade children. Manuscrit soumis à publication.

Galand, B. (1997). *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur la motivation et le concept de soi des élèves*: Développement, compétitivité et construction des inégalités. Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.

Heyman, G.D. & Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion, 16*, 231-247.

Jagacinski, C.M. & Nicholls, J.G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*, 107-114.

Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435.

Lafortune, L. & St-Pierre, L. (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques*: métacognition et affectivité. Montréal: Editions Logiques.

Mac Iver, D. (1988). Classroom environments and stratification of pupils'ability perceptions. *Journal of Educational Psychology, 80*, 495-505.

Marsh, H.W. (1988). *Self-description questionnaire-I*: Manual and research monograph. San Antonio (USA): The Psychological Corporation.

Marsh, H.W., Smith, I.D. & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 581-596.

Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997a). Causal effect of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.

Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997b). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal, 34*, 691-720.

Marshall, H.H. & Weinstein, R.S. (1984). Classroom factors affecting students'self-evaluation: An interactional model. *Review of Educational Research, 54*, 301-324.

Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. & Hoyle, R.H. (1988). Students'goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.

Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A. & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2-14.

Monteil, J.-M. (1988). Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 3-18.

Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist, 22*, 155-175.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge (USA): Harvard University Press.

Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic

motivation: Perceived ability, goals beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.

Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*, 109-122.

Pajares, F. & Miller, D.M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving : A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*, 193-203.

Paradis, R. & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: Une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psycho-Education, 21*, 93-114.

Pierrehumbert, B. (1992). J'aimerais aimer l'école... : Quelques données sur les images et idéaux des élèves en difficulté scolaire. In B.Pierrehumbert (Ed.), *Echec à l'école. Echec de l'école* (pp.177-212). Neuchâtel: Delachaux et Niestelé.

Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environnement and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.

Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research, 54*, 31-63.

Rosenholtz, S.J. & Wilson, B. (1980). The effect of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal, 17*, 75-82.

Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, C. & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 359-368.

Skinner E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.

Stiggins, R.J., Conklin, F.N. & Bridgeford, N.J. (1986). Classroom assessment: A key to effective

education. *Educational Measurement: Issues & Practice, 5*, 5-17.

Thorkildsen, T.A. & Nicholls, J.G. (1998). Fith graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology, 90*, 179-201.

Wilson, R.J. (1990). Classroom processes in evaluating student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 36*, 4-17.

Notes de bas de page

[1] Le concept de soi tel que défini, inclut la compétence perçue en tant que composante. Il est plus général que le sentiment d'auto-efficacité qui, suivant la définition de Bandura (1988), se réfère à des tâches relativement spécifiques. Par ailleurs, certaines mesures du concept de soi incluent une échelle d'estime de soi. Mais les analyses factorielles montrent généralement que cette échelle se disperse sur les facteurs liés aux différents domaines sans former un facteur propre. On peut donc penser que l'estime de soi mesure l'aspect évaluatif global du concept de soi.

[2] Il a déjà été mentionné que le type de motivation pouvait avoir un effet sur le concept de soi. Ce paragraphe se centre exclusivement sur les déterminants scolaires de ces deux variables. Néanmoins, il existe bien entendu d'autres déterminants "extra-scolaires" (p.ex. Frome & Eccles, 1998).

[3] Traduction libre du passage suivant: *« Classroom evaluation affects students in many different ways. For instances, it guides their judgement of wath is important to learn, affects their motivation and self-perceptions of competences, stuctures theirs approaches to and timing of personal study (...), consolidates learning, and affects the development of enduring learning strategies and skills. It appears to be one of the most potent forces influencing education. »*

[4] Un courrier cosigné par les enseignants avait été envoyé aux parents, les informant du déroulement et des objectifs de la recherche, ainsi que de la procédure à suivre s'ils souhaitaient que leur enfant n'y participe pas. Aucun refus ne nous a été communiqué.

[5] Le coefficent de consistance interne est un indicateur de l'homogénéité des réponses aux items composant une échelle, autrement dit de leur tendance à varier dans le même sens.

[6] Toutes les analyses ont été effectuées avec le logiciel SPSS 6.1.

[7] Conformément aux résultats de Marsh et al. (1985), la structure du factorielle du SDQ-I dans notre échantillon ne varie pas selon le sexe.

[8] Les analyses préliminaires n'indiquent aucune différence dans les orientations motivationnelles suivant le sexe. Etant donné l'absence de résultats expérimentaux à propos de l'évitement du travail, cette orientation n'a pas été prise en compte dans l'analyse.

Annexe

Type de pratiques d'évaluation
*Evaluation practices*

Apprentissage ($\alpha$=.92):
*Task-involving*

1) Parmi un ensemble proposé, chaque élève peut choisir une activité individuelle d'apprentissage sur laquelle il sera évalué.
2) Sur une mauvaise copie, j'indique à l'élève une stratégie pour progresser.
3) Sur les copies d'élèves, j'écris un commentaire soulignant les points forts ou les progrès réalisés.
4) Avant une interrogation, j'explique en détail aux élèves sur quels critères ils seront évalués.
5) Je discute individuellement avec un élève de l'évaluation de son travail.
6) Pour une même matière, j'évalue certains élèves à un moment donné, et d'autres élèves de la même classe plus tard.
7) Chaque élève évalue lui-même son propre travail suivant des critères donnés, *et* le résultat compte pour le bulletin.
8) Quand un élève échoue à une interrogation très importante, il a l'occasion de « se rattraper » en présentant une nouvelle interrogation ou un travail supplémentaire.
9) Je prends du temps pour discuter des évaluations avec les élèves (ex.: discussion sur le contenu des évaluations).

Performance ($\alpha$=.81):
*Ego-involving*

1) Je fais des interrogations surprises.
2) Je mets en évidence les meilleurs travaux (affichés aux murs, extraits lus à la classe,...).
3) Après une interrogation, je fais une correction détaillée avec les élèves.*
4) En présence des autres élèves, j'interroge oralement un élève.
5) Je décide de « coter » un travail sans l'avoir prévu au départ.
6) Sur une copie bien réussie, j'écris des félicitations.
7) En rendant les résultats d'un travail ou d'une interrogation, je fais oralement des félicitations pour un bon résultat.
8) Je suis très strict concernant le temps alloué à une interrogation.
9) Je permets aux élèves de situer leur niveau par rapport à celui de la classe (par exemple en donnant le résultat moyen d'une interrogation, en rendant les travaux par ordre de réussite...).

* Ce n'est certainement pas le fait de faire une correction détaillée qui est ici en cause, mais probablement plutôt son caractère public.

Tableau 1
Orientations de motivation: Items et résultats de l'analyse factorielle (rotation Varimax)
*Motivational orientations : Items and factor analysis (Varimax rotation)*

| Items:<br>Je sens que je réussis très bien quand... | Facteur 1:<br>Orientation vers la performance | Facteur 2:<br>Evitement du travail | Facteur 3:<br>Orientation vers l'apprentissage |
|---|---|---|---|
| Je connais plus de choses que les autres élèves. | .78 | | |
| J'ai de meilleurs points que les autres. | .78 | | |
| Les autres ont difficile et moi pas. | .76 | | |
| J'arrive à faire mieux que les autres. | .70 | | |
| Je suis le seul qui peut répondre aux questions du professeur. | .56 | | |
| Je finis mon interrogation avant les autres. | .52 | .31 | |
| Le professeur ne fait pas d'interrogation difficile. | | .67 | |
| Tout le travail est facile. | | .65 | |
| Je peux faire le clown. | | .59 | |
| J'arrive à éviter certains travaux. | | .59 | |
| Je ne travaille presque pas. | | .57 | |
| J'apprends de nouvelles connaissances à propos du fonctionnement des choses. | | | .66 |
| Ce que j'apprends a vraiment du sens pour moi. | | | .62 |
| J'apprends des choses intéressantes. | | | .61 |
| Ce que j'apprends me donne envie d'en découvrir plus. | | | .61 |
| Je travaille beaucoup toute la journée. | | | .48 |
| Je trouve la solution d'un problème en cherchant beaucoup. | | | .47 |
| Valeur propre | 3 | 2.2 | 2.1 |
| % de variance | 18 | 13 | 12 |

Note: Seules les saturations égales ou supérieures à .30 sont présentées; n=240.
*Note : Only loadings greater than .30 are presented. Factor1: ego orientation; Factor 2: work avoidance; Factor 3: task orientation.*

Tableau 2
Concept de soi: Items et résultats de l'analyse factorielle (rotation Varimax)
*Self-concept : Items and factor analysis (Varimax rotation)*

| Items | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | F7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mathématiques (*Mathematics*) | | | | | | | |
| Je suis fort en mathématiques. | .91 | | | | | | |
| J'aime travailler en mathématiques. | .87 | | | | | | |
| J'apprécie les mathématiques. | .86 | | | | | | |
| Les mathématiques m'intéressent. | .85 | | | | | | |
| J'apprends vite en mathématiques. | .84 | | | | | | |
| J'ai de bonnes notes en mathématiques. | .83 | | | | | | |
| Lecture (*Reading*) | | | | | | | |
| Je suis intéressé par la lecture. | | .85 | | | | | |
| J'aime bien la lecture. | | .82 | | | | | |
| J'apprends rapidement en lecture. | | .81 | | | | | |
| Je suis doué en lecture. | | .79 | | | | | |
| Habituellement, je suis impatient de lire. | | .79 | | | | | |
| J'ai de bons points en lecture. | | .78 | | | | | |
| Ecole en général (*General school*) | | | | | | | |
| J'aime toutes les matières scolaires. | | | .83 | | | | |
| Je trouve toutes les matières scolaires intéressantes. | | | .75 | | | | |
| J'aime bien travailler à toutes les matières scolaires. | | | .75 | | | | |
| D'habitude, j'attends tous les cours avec impatience. | | | .69 | | | | |
| Je suis bon dans tous les cours. | .41 | | .48 | | .33 | | |
| Dans toutes les matières, le travail est facile pour moi. | .50 | | .30 | | .46 | | |
| Apparence physique (*Physical appearance*) | | | | | | | |
| J'ai un visage agréable à regarder. | | | | .89 | | | |
| Je suis une personne qui a une belle apparence. | | | | .88 | | | |
| Relations avec les pairs (*Relations with peers*) | | | | | | | |
| J'ai plus d'ami(e)s que la plupart des enfants. | | | | | .74 | | |
| Les autres enfants veulent que je sois leur ami(e). | | | | | .66 | .30 | |
| Relations avec les parents (*Relations with parents*) | | | | | | | |
| Je m'entends bien avec mes parents. | | | | | | .83 | |
| Mes parents et moi nous amusons beaucoup ensemble. | | | | | | .82 | |
| Habilité physique (*Physical ability*) | | | | | | | |
| Je suis bon en sport. | | | | | | | .80 |
| Je peux courir longtemps sans m'arrêter. | | | | | | | .78 |
| Estime de soi (*Self-esteem*) | | | | | | | |
| Dans l'ensemble, j'ai beaucoup de raisons d'être fier de moi. | .39 | | | .33 | .48 | | |
| Il y a beaucoup de bonnes choses en moi. | | | | .31 | .30 | | .36 |
| Valeur propre | 6.8 | 4.3 | 2.5 | 1.9 | 1.4 | 1.2 | 1.1 |
| % de variance | 24.5 | 15.6 | 9 | 6.9 | 5 | 4.4 | 4.1 |

Note: Seules les saturations égales ou supérieures à .30 sont présentées; n=239.
*Note : Only loadings greater than .30 are presented.*

Tableau 3
Corrélations (Pearson) entre les orientations de motivation et les composantes du concept de soi
*Correlations between motivational orientations and self-concept dimensions*

| | O.Appr. | O.Perf. | Evit.Trav. | EcoleG | Math | Lect | N-acad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O.Appr. | _ | | | | | | |
| O.Perf. | .15* | _ | | | | | |
| Evit.Trav. | . | .33*** | _ | | | | |
| EcoleG | **.25*** ** | **.15*** | **.** | _ | | | |
| Math | **.15*** | **.21**** | **.** | .53*** | _ | | |
| Lect | **.27*** ** | **.** | **.** | .23*** | . | _ | |
| N-acad | **.12**[a] | **.** | **.23*** ** | .32*** | .20** | . | _ |

Note: O.Appr.=orientation vers l'apprentissage, O.Perf.=orientation vers la performance, Evit.Trav.=évitement du travail; Concept de soi: EcoleG=école en général, Math=mathématiques, Lect=lecture, N-Acad=non-académique. Les corrélations entre orientations et concept de soi sont présentées en gras. Orientations de motivation: n=240; Concept de soi: n=239. *: p < .05; **: p < .01; ***: p < .001; a: p < .10

*Note: O.Appr.= task orientation, O.Perf.= ego orientation, Evit.Trav.= work avoidance; Self-concept: EcoleG= general school, Math= Mathematics, Lect= Reading, N-Acad= non academic. Correlations between orientations and self-concept are presented in bold. Motivational orientations: n=240; Self-concept: n=239. *: p <.05; **: p < .01; ***: p <.001; a: p <.10*