

Article

« L'évaluation source de motivation ou de démotivation? »

Rolland Viau

Québec français, n° 127, 2002, p. 77-79.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Si vous voulez que votre enfant cesse d'écouter une émission de télévision, imposez-lui un examen sur ce qu'il a vu après chaque épisode. Cette boutade reflète bien ce que plusieurs chercheurs en psychopédagogie pensent de l'impact de l'évaluation sur la motivation des élèves : elle les démotive à apprendre. Pourtant, les enseignants vous diront que sans évaluation, leurs élèves ne sont pas motivés à travailler. Si nous ne leur imposons pas régulièrement des tests ou des examens, disent-ils, ils ne font rien. Qui a raison, les chercheurs et les enseignants ?

L'évaluation source de motivation ou de démotivation ?

par Rolland Viau*

Cet article a pour but de faire le point sur l'impact de l'évaluation sur la motivation des élèves. Dans un premier temps, nous présenterons les raisons qui amènent les chercheurs à considérer l'évaluation, telle qu'elle est pratiquée de nos jours, comme un facteur démotivant pour les élèves. Dans un deuxième temps, nous examinerons la position des enseignants en expliquant pourquoi les élèves ne travaillent pas si une activité n'est pas notée. Enfin, nous terminerons en formulant quatre principes d'action qui peuvent guider les enseignants qui désirent faire de leurs pratiques évaluatives un facteur de motivation plutôt que de démotivation.

Pourquoi l'évaluation suscite-t-elle plus de démotivation que de motivation à apprendre ?

Les chercheurs, dont Carole Ames, considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées sur la performance. Dans cette approche de l'évaluation, les enseignants considèrent que l'élève a appris lorsqu'il a obtenu de bonnes notes. Pour juger de sa perfor-

mance, ils la comparent généralement avec celle des autres élèves : si sa note est la plus élevée du groupe, il est vu aux yeux de ses camarades et de l'enseignant comme le meilleur ; si sa note est la plus faible, il est considéré comme le cancre de la classe. Les pratiques évaluatives centrées sur la performance de l'élève sont celles qui sont les plus souvent utilisées dans les écoles. Selon une enquête américaine, citée par Midgley, 99 % des professeurs des écoles secondaires américaines évaluent la performance de leurs élèves ; 26 %, les efforts qu'ils ont fournis ; et seulement 18 %, les progrès qu'ils ont réalisés. On peut penser que ces résultats seraient sensiblement les mêmes au Québec.

Marvin Covington spécifie que les pratiques évaluatives centrées sur la performance suscitent parfois la motivation des plus forts, mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles. Pour ces élèves, l'erreur est vue comme « une plaie » à éviter absolument, car elle réduit leurs chances de « passer ». Menacés encore une fois de se retrouver au bas de l'échelle, ils oublient rapidement qu'ils sont à l'école pour apprendre et qu'apprendre peut être agréable et motivant.

Et pourtant ...

Pourtant, les enseignants ont raison lorsqu'ils affirment que plusieurs élèves ne travaillent pas si les activités qui leur sont proposées ne sont pas notées. En posant constamment la question « Le travail compte-t-il pour le bulletin ? », les élèves affirment clairement que pour eux, les activités importantes en classe sont celles qui sont notées. Pour plusieurs enseignants, les notes deviennent donc l'instrument privilégié pour motiver leurs élèves à travailler.

Le fait de noter constamment les travaux réalisés lors des activités ou d'utiliser parfois des récompenses pour motiver un élève amène effectivement ce dernier à « faire ce que le prof lui demande », mais suscite rarement sa motivation intrinsèque à apprendre, c'est-à-dire à s'engager en profondeur dans ses apprentissages et à persévérer. Un élève qui est seulement motivé par la note opte souvent pour le principe MINIMAX : le minimum d'effort pour le maximum de points. Par exemple, dans les cours de français, il se limitera à lire les textes obligatoires qui feront l'objet d'examens et négligera ceux qui lui sont suggérés pour parfaire ses connaissances. De plus, comme le soulignent Lepper et Hodell, lorsqu'il en a la chance, il choisira des exercices qui lui demanderont peu d'effort cognitif en se limitant la plupart du temps à mémoriser la règle ou la procédure à l'étude et à l'appliquer machinalement. Ne voulant surtout pas risquer d'être original de peur d'échouer, il se montrera peu audacieux et encore moins créatif. En français, par exemple, lorsqu'il doit rédiger un texte, il ne fera que reprendre un texte ou un exemple donné par l'enseignant en ne changeant que quelques mots, plutôt que de s'efforcer de trouver des façons originales de rédiger.

Cette situation est provoquée par ce que les chercheurs appellent l'effet de surjustification. Cet effet se produit lorsque la motivation intrinsèque à apprendre d'un élève diminue du fait d'un usage abusif des notes ou des récompenses comme moyen de le faire travailler (Tang et Hall). En d'autres termes, le fait de constamment évaluer un élève, et ce, depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes ou les récompenses annoncées. En fait, leurs nombreuses années passées sur les bancs d'école ont amené les élèves à comprendre que ce n'est pas tant le fait d'apprendre qui est important à l'école, mais de réussir les épreuves et d'obtenir un diplôme. D'ailleurs, en rentrant à la maison, ne se font-ils pas demander par leurs parents combien ils ont eu à l'examen plutôt que de se faire questionner sur ce qu'ils ont appris ? Dans les cours de français, l'effet de surjustification peut expliquer, par exemple, pourquoi plusieurs élèves ne voient aucun intérêt à reprendre une partie d'une production écrite dans le seul but de l'améliorer ou de lire d'autres ouvrages que les chapitres de manuels imposés pour en connaître davantage sur un thème à l'étude.

Comme on peut le constater, les enseignants subissent les contrecoups des pratiques évaluatives mises de l'avant par leurs prédécesseurs. En perpétuant cette tradition, ils ne font qu'alimenter la perception des élèves que l'école n'est pas un lieu où l'on apprend, mais une vraie cour de justice où ils se font constamment juger pour des fautes qu'ils ont commises.

Que peut-on faire pour améliorer la situation ?

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation à apprendre des élèves se révèle un défi de taille pour un enseignant. La valeur que la société accorde à la compétitivité et à la performance, la pression des parents pour que leurs enfants soient notés et l'atmosphère évaluative qui règne dans plusieurs établissements scolaires sont des arguments de taille pour ceux qui ne désirent pas changer. Mais, pour les enseignants qui désirent aller contre vents et marées, une piste peut être exploitée : mettre en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les performances seulement.

Dans les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage, l'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats. Le progrès accompli par l'élève devient alors l'un des principaux critères d'appréciation. Pour le mesurer, on compare ses performances actuelles à ses performances précédentes, plutôt que de comparer ses résultats à ceux de ses camarades. Dans ce contexte d'évaluation, la performance n'est que l'un des indices retenus pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des indices tout aussi importants que la performance. L'examen n'est plus l'outil d'évaluation par excellence. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage, dans lequel sont colligés les travaux importants de l'élève, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage.

Les pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage suscitent la motivation à apprendre, car elles favorisent la perception que l'élève a de la valeur des activités, même si celles-ci ne sont pas notées. Ce contexte l'amène à attribuer principalement ses succès ou ses échecs à l'effort qu'il a déployé plutôt qu'à ses capacités intellectuelles. Ainsi, il sait que s'il travaille, il peut réussir, et ce, même si ses camarades sont meilleurs que lui. De plus, sa perception d'avoir un certain contrôle sur ses apprentissages en est favorisée.

Cependant, les enseignants qui opteront pour des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la performance devront accepter d'aller à contre-courant et d'être vus par leurs collègues et l'administration comme des idéalistes et des rebelles. Pour ces marginaux, voici quatre principes d'action sur lesquels ils pourront se fonder pour modifier leurs pratiques évaluatives.

1. Faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme « des fautes pénalisantes », mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage. Comme l'écrit si bien Tardif : « Si les erreurs commises par l'élève sont utilisées exclusivement pour porter un jugement sur son niveau de compétence, elles sont forcément pénalisantes pour lui. Les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction significative à l'élève sur les raisons et les actions qui les ont provoquées. » On ne doit pas oublier que, par définition, un élève ne peut pas échouer en accomplissant une activité d'apprentissage, puisqu'on lui propose de la faire précisément pour qu'il apprenne ce qu'il ne maîtrise pas.

Il faut donc limiter les évaluations qui ont pour objet de sanctionner des apprentissages et revenir à des évaluations formatives qui ont pour but de rendre compte à l'élève des progrès réalisés et de ceux qui doivent être accomplis. Tâche difficile à faire lorsque l'on sait que les élèves ont tendance à ne pas prendre au sérieux les évaluations formatives.

2. Donner l'occasion à l'élève, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer.

L'évaluation se résume trop souvent à relever les erreurs de l'élève et ne tient pas compte des apprentissages qu'il a faits. Or, en lui disant seulement ce qu'il a fait de mal et en ne lui montrant jamais ce qu'il a fait de bien, on l'incite à sous-estimer les apprentissages qu'il a réalisés et à avoir le sentiment qu'il a « beau essayer, il n'y arrivera pas ». Beaucoup d'élèves, par exemple, n'osent plus écrire ou le font le moins souvent possible, car les enseignants n'indiquent que les fautes en corrigeant leurs textes et les couvrent de ratures. Si on désire motiver un élève à écrire le plus possible, il est important, lorsque l'on corrige ses textes, de souligner également les phrases bien construites, les mots difficiles correctement écrits, les accords réussis, etc. Une évaluation qui consiste à commenter ce que l'élève a bien compris et ce qu'il doit améliorer risque beaucoup moins d'affaiblir la perception qu'il a de sa compétence, car il lui devient impossible de conclure qu'il a tout raté et qu'il ne comprend rien à la matière.

3. Donner à l'élève des outils qui lui permettent de s'autoévaluer.

L'élève qui ne prend pas le temps de relire un texte qu'il a rédigé ou de s'assurer qu'il n'a pas oublié de franchir certaines étapes pour résoudre un problème délègue à l'enseignant la tâche de l'évaluer. Or, si l'on croit que l'école doit aider l'élève à devenir autonome et à apprendre par lui-même et surtout à aimer apprendre, la tâche d'évaluer lui revient autant qu'à l'enseignant. Pour que l'élève s'autoévalue sérieusement, il faut, d'une part, que l'enseignant lui explique et le convainque que l'autoévaluation fait partie des différentes tâches qu'il doit accomplir et, d'autre part, qu'il lui laisse le temps de la faire à la fin de chaque activité d'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation de l'enseignant fait suite à celle de l'élève, et elle est d'autant plus juste qu'elle s'en inspire. Par ailleurs, pour que l'autoévaluation ne se limite pas pour l'élève à une simple notation, il est important de fournir à celui-ci des outils lui permettant de s'autoévaluer adéquatement. Un outil, par exemple, qui lui permettra de savoir s'il a suivi adéquatement chaque étape et de déterminer si ces étapes lui ont permis de réaliser la tâche demandée. Comme nous pouvons le constater, l'autoévaluation des élèves dépasse la simple tâche consistant à s'accorder une note d'appréciation.

4. Aider l'élève à voir les progrès qu'il a accomplis.

Un élève qui ne voit pas qu'il s'améliore conclut rapidement qu'il n'apprend rien et que les activités qu'on lui demande de faire n'ont aucune utilité. Souvent, dans une classe, la note à un examen est le seul point de repère qu'a l'élève pour juger de son travail. Or, si celle-ci n'est pas élevée, comment peut-il conclure qu'il a appris et que ses efforts ont porté fruit ? Aider un élève à faire un bilan de ce qu'il a appris dans le cours et lui montrer le chemin parcouru, si minime soit-il,

est une pratique évaluative qui rapporte, car cet élève peut difficilement conclure, après une telle démarche, que « quoi qu'il fasse, il n'est pas capable ». Le portfolio est un outil approprié pour faire voir les progrès accomplis. Cet outil d'évaluation, ayant pour caractéristique de colliger les travaux de l'élève tout au long de ses apprentissages, permet à ce dernier de reconnaître ce qu'il a acquis et, bien sûr, ce qu'il lui reste à travailler. Le portfolio peut également être un excellent instrument pour montrer aux parents les apprentissages réalisés par leurs enfants.

Des pratiques évaluatives fondées sur ces principes ne provoqueront pas du jour au lendemain une motivation à apprendre et une passion pour l'évaluation. On ne doit pas oublier que changer des conceptions chez un élève, comme chez tout individu, prend du temps. Toutefois, au fil du temps, des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage amèneront l'élève à considérer l'évaluation en classe, non pas seulement comme un simple instrument de sanction ou de sélection, mais aussi comme un moyen d'apprécier plus adéquatement ce qu'il a appris et ce qu'il lui reste à apprendre.

Conclusion

Nous avons tenté dans ce texte de démontrer qu'il est possible de faire de l'évaluation un élément de l'enseignement plus motivant que démotivant pour l'élève. Les quatre principes énoncés impliquent que l'enseignant a réussi d'abord à créer un climat de confiance entre lui et l'élève. Pour qu'un élève s'engage dans ses apprentissages et prenne des initiatives, il doit savoir que l'enseignant a installé un « filet de sécurité » qui lui permet de faire des erreurs sans pour autant être jugé et se sentir coupable.

Nous avons essayé également d'être réaliste, en soulignant que l'enseignant qui décide de relever ce défi devra accepter de naviguer à contre-courant et d'être patient, car vouloir changer des mentalités et des habitudes demande temps et conviction. Mission impossible pour un enseignant dans une école ? Peut-être, mais certainement pas pour une équipe d'enseignants qui décide qu'il est temps que ça change.

* Rolland Viau est professeur-chercheur à l'Université de Sherbrooke.

Références

- AMES, C., « Classrooms : goals, structures, and student motivation », *Journal of Educational Psychology*, 84, 1992, p. 261-271.
- LEPPER, M. R. et M. HOELL, « Intrinsic Motivation in the Classroom », R. E. AMES, et C. AMES (dir.), *Research on motivation in education, Goals and cognition*, vol. 3, Toronto, Academic Press, 1989, p. 73-106.
- COVINGTON, M. V., *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*, New York, Cambridge University, 1992.
- MIDGLEY, C., « Motivation and middle level schools », M. L. MAEHR et P. R. PINTRICH (dir.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 8, Greenwich, CT : JAI Press, 1993, p. 217-274.
- TANG, S.-H. et V. C. HALL, « The overjustification effect: a meta-analysis », *Applied Cognitive Psychology*, 9, 1995, p. 365-404.
- TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.
- VIAU, R., *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent (Québec), Éditions du Nouveau Pédagogique, 1999.
- , *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent (Québec), Éditions du Nouveau Pédagogique, 1994.