

Sommaire

PRÉFACE.....	1
RÉSUMÉ	2
I INTRODUCTION	5
II PARTIE THÉORIQUE.....	6
1 La problématique	6
1.1 Etat des lieux.....	6
1.1.1 L'évaluation et les notes	6
1.1.2 La motivation face à l'apprentissage.....	8
1.1.3 Lien entre motivation à apprendre et notes.....	10
2 Le cadre conceptuel	11
2.1 Liens entre les concepts	11
2.2 L'évaluation	11
2.2.1 Définition	11
2.2.2 Types d'évaluation.....	13
2.2.3 Les notes.....	16
2.2.4 Fonctions des notes.....	17
2.3 L'apprentissage	20
2.3.1 Définition	20
2.3.2 Quelques confusions à éviter.....	22
2.3.3 Comment apprendre.....	23
2.3.4 La motivation, définitions	25
2.3.5 Motivation intrinsèque et extrinsèque.....	26
2.3.6 Les trois facteurs de la motivation.....	28
2.3.6.1 La conception des buts poursuivis par l'école	28
2.3.6.2 La conception de l'intelligence	29
2.3.6.3 La perception de la contrôlabilité de la tâche.....	29
3 La question de recherche	31
4 La méthode.....	32
4.1 L'échantillon.....	32
4.2 L'élaboration de l'instrument d'enquête.....	33
4.3 Récolte des données	34
III PARTIE EMPIRIQUE.....	35
1 Présentation des résultats et analyse des données	35
1.1 Perception des notes	35
1.1.1 Utilité des notes	35
1.1.2 Impacts des notes	37
1.2 Les notes et la motivation	39

1.2.1	Types de motivation.....	39
1.2.2	Répercussions selon le résultat	40
2	L'interprétation et la discussion des résultats.....	42
2.1	Perception des notes	43
2.1.1	Utilité des notes	43
2.1.2	Impacts des notes	43
2.2	Les notes et la motivation	44
2.2.1	Types de motivation.....	44
2.2.2	Répercussions selon le résultat	46
2.3	Synthèse	47
IV	CONCLUSION	47
1	Analyse critique	48
2	Prolongements et perspectives.....	49
V	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	50
VI	LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES.....	54
	Liste des annexes.....	54
	Attestation d'authenticité.....	63

I INTRODUCTION

« Oser l'apprentissage... à l'école ! », tel est le titre plutôt surprenant d'un ouvrage signé Jamaer et Stordeur (2006). Surprenant, pour la simple et bonne raison que l'école représente le lieu par excellence où il s'agit d'apprendre ! Cependant, dans chaque classe, alors que certains élèves mettent du cœur à l'ouvrage et apprennent sans inquiétude, d'autres peinent à entrer dans les apprentissages, se cachant derrière une sorte de timidité (d'où le terme « oser » dans l'ouvrage de Jamaer & Stordeur). Face à ces réfractaires, les raisons et hypothèses d'explication peuvent être multiples : simple difficulté, obstacle cognitif, problème personnel (situation familiale difficile par exemple), manque de motivation... Et oui, le fameux « manque de motivation », revenons-y. Celui tant redouté par certains enseignants, et décrié par d'autres. Alors qu'autrefois l'accent était placé uniquement sur l'acquisition des apprentissages par les élèves, l'importance de la motivation de ces derniers s'y est progressivement ajoutée au fil du temps. Mais comment donc la favoriser ? Mille et une idées surgirent dans les ouvrages scientifiques et continuent d'être développées, la motivation à l'école restant un thème actuel. Parallèlement à cette recherche de décuplement/développement de la motivation en contexte scolaire, les notes, quant à elles, voyaient leur côte de popularité baisser. Critiquées par les scientifiques pour leur subjectivité notamment, leurs fondements pédagogiques furent rapidement remis en question. Et c'est là qu'intervint le concept en vogue de motivation ! Au nom de celle-ci, les partisans des notes demandaient le maintien de ces chiffres, sous peine de supprimer toute ardeur au travail chez les élèves. Cet argument, qui revient encore aujourd'hui dans les discours des « pro-notes », est à considérer. Dans le fond, quel rapport entretiennent les notes et la motivation ? Les notes peuvent-elles provoquer un réel découragement de certains ? Ou motivent-elles généralement les élèves ?

C'est sur cette dernière question que notre choix s'est porté quant à ce travail de recherche. Plusieurs raisons en sont la cause. Initialement, la volonté de traiter de ce sujet est née de notre intérêt pour ce thème. En tant qu'étudiante actuelle à la HEP, et ayant bien évidemment été élève à l'école primaire, nous avons notre propre avis sur la question des notes, à la lumière de ce que nous avons personnellement vécu. A travers ce travail de mémoire, nous aspirons à examiner nos représentations initiales, grâce à la mise en lien de celles-ci avec des connaissances scientifiques ainsi qu'avec notre enquête réalisée sur le terrain. De plus, en tant que future enseignante, nous pourrions mettre à profit ce savoir dans notre enseignement, par la prise en compte des aspects motivants ou démotivants des notes sur les élèves. Le choix de ce sujet s'est d'autant plus imposé à nous face au manque d'informations sur le lien entre motivation et notes dans les ouvrages scientifiques. L'émergence d'une insatisfaction nous a donc dirigée vers ce sujet. Enfin, nous estimons importante la problématique des notes face à la motivation. En effet, la motivation à l'école est un thème central. Les enseignants se plaignent parfois du manque de motivation de leurs élèves, ou au contraire s'enthousiasment lorsque celle-ci est présente. Dans l'idéal, tout apprentissage scolaire devrait être générateur de motivation. Les notes, quant à elles, accompagnent également l'élève lors de son cursus scolaire et jouent donc un rôle significatif, mais néanmoins remis en question, dans le contexte de l'école.

A travers ce mémoire, le but recherché est d'examiner le lien entre les notes et la motivation à apprendre des élèves. Les notes créent-elles une motivation à apprendre chez les élèves ? Si oui, de quelle manière ? Si non, dans quelle mesure ? C'est ce que nous tenterons de déterminer et d'examiner au sein de notre recherche. Celle-ci se situera dans le contexte de l'école suisse, et plus particulièrement de l'école valaisanne, publique qui plus est. Lors de notre investigation sur le terrain, des élèves de quatrième année primaire (sixième année HarmoS) seront interrogés.

Concernant l'angle disciplinaire adopté, celui-ci sera double. Il s'agira de l'angle de la pédagogie ainsi que celui de la psychologie (en particulier la psychologie de l'apprentissage) ; car les notions d'évaluation et de notes sont généralement analysées dans le cadre d'une approche pédagogique, alors que la motivation est davantage étudiée du point de vue de la psychologie. Le concept d'apprentissage, quant à lui, se situe à la frontière entre une analyse psychologique et une analyse pédagogique.

Notre travail comportera deux parties principales. Dans un premier temps, nous poserons le cadre de la recherche, en élaborant la problématique, les concepts-clés, la question de recherche et les hypothèses, et finalement la méthode que nous utiliserons. Il s'agira là de la partie théorique de notre travail, qui sera réalisée en nous référant à des ouvrages scientifiques. Dans un second temps, nous présenterons les résultats de notre enquête préalablement décrite, nous analyserons les données récoltées lors de celle-ci, et nous répondrons à notre question de recherche, en veillant également à vérifier nos hypothèses. Cette partie relèvera de l'aspect dit « empirique » de cette recherche, car réalisé au travers d'une démarche d'interrogation du réel. Enfin, nous achèverons notre mémoire avec une conclusion, dans laquelle nous effectuerons une synthèse de l'ensemble du travail, agrémentée par un regard critique sur celui-ci. Nous terminerons par les prolongements possibles de cette recherche.

II PARTIE THÉORIQUE

1 La problématique

Pour introduire la thématique de notre travail, nous allons retracer dans cette partie l'historique des recherches réalisées sur l'évaluation ainsi que sur la motivation face aux apprentissages. Il en découlera donc un état des lieux concernant les connaissances sur ces deux sujets.

Avant toute chose, il convient de préciser que le terme d'évaluation sera restreint ici – pour une question de commodité – au sens d'examen, et sous-entendra donc l'attribution d'une note chiffrée.

Le terme de motivation, quant à lui, sera considéré comme « ce qui pousse à... [...] qui donne l'élan » (Aubert, 1994, p. 91). De plus, lorsque nous mentionnerons ce terme, nous sous-entendrons la motivation à apprendre. La raison de cet assemblage est que ces deux notions sont fortement liées. En outre, procéder à un état des lieux sur la motivation nous paraît pertinent, car celle-ci représente un aspect fondamental dans notre recherche. A l'inverse, le fait de présenter une synthèse des recherches sur l'apprentissage ne nous semble pas essentiel, du fait que cela n'apportera rien pour la suite de notre travail, notamment pour le cadre conceptuel.

1.1 Etat des lieux

1.1.1 L'évaluation et les notes

A l'origine, l'évaluation naquit d'une volonté de justice (Meyer, 2007). En effet, jusqu'à Napoléon I^{er}, l'hérédité prévalait sur toute compétence dans l'accomplissement de chaque métier. Aux alentours du XVIII^e siècle, avec la révolution française, l'abolition des privilèges et l'introduction d'évaluations avaient pour but l'attribution de métiers selon les capacités de chacun, les évaluations étant censées être un instrument qui mesurait les aptitudes de manière exacte et juste (Meyer).

Cependant, l'évaluation et sa supposée justesse firent très tôt l'objet de contestations. En 1805 déjà, Lacroix (dans Meyer, 2007) dénonçait le manque de pertinence des examens. Selon lui, cet instrument ne permettait pas de mesurer la capacité réelle des élèves dans tel ou tel domaine (Meyer). Il faut néanmoins attendre 1930 pour qu'apparaissent les premières recherches sur l'évaluation à l'école. Découlant de ces travaux, des critiques liées à l'évaluation et principalement dirigées vers les notes, émergent (Cardinet, 1991). En cause, de nombreuses études, dont celle réalisée par Laugier et Weinberg (dans Gimmonet, 2007), qui démontrent une différence importante dans l'attribution des notes par les enseignants. Effectivement, l'enquête de Laugier et Weinberg (cités par Cardinet) révèle que les notes d'une même copie d'examen du baccalauréat varient grandement en fonction de l'enseignant qui les évalue. Une expérience (décrite par Barlow, 2003) réalisée en Grande-Bretagne confirme ces résultats, en démontrant que les notes d'un examen de mathématiques, corrigé par 200 professeurs, s'étendent de 3,2/20 à 19,2/20 selon les différents correcteurs ! Face à ces constats, Piéron (mentionné par Cardinet) affirme qu'en fin de compte, réussir et obtenir le baccalauréat dépend bien plus de l'évaluateur (soit l'enseignant ou un expert) que de l'évalué (l'élève en l'occurrence).

Ces travaux de recherche donnèrent naissance à une nouvelle discipline : la docimologie. Définie par De Landsheere (1992) comme une « science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés » (p.83), la docimologie considère que l'évaluateur est soumis à des biais, comme celui de la fameuse « courbe de Gauss ». Effectivement, durant la correction des copies, il fut démontré que tout enseignant tendait à répartir ses notes selon une courbe « en cloche ». Cela signifie que lors d'un examen, la majorité des élèves d'une classe se voient attribuer une note dite « moyenne » (en se situant au milieu de la courbe de Gauss), seuls quelques élèves obtenant une note excellente ou médiocre (Barlow, 2003). Face à l'inexactitude des évaluations, le but recherché de la docimologie était de parvenir à l'objectivité des notes (Gimmonet, 2007). Pour cela, il s'agissait d'affiner les techniques et méthodes permettant de construire une évaluation, afin de limiter le plus possible l'influence des facteurs à l'origine des biais, telle la subjectivité des enseignants. L'aspect de « mesure », supposé rendre l'évaluation précise, était donc central (Gimmonet).

La docimologie tomba cependant en désuétude une quarantaine d'années plus tard, remplacée par des recherches davantage axées sur l'aspect psychologique de l'évaluation (la part « subjective », justement) (Gimmonet, 2007). Ces travaux montrèrent que la connaissance des élèves influence l'enseignant lors des examens. En effet, des aspects visibles, comme le genre de l'élève, ainsi que son apparence physique, jouent un rôle dans la favorisation ou la dureté de l'enseignant lors de la correction des copies. De même, le statut socio-économique de l'étudiant, ou encore son niveau scolaire, font varier la correction des épreuves. Effectivement, l'étude de Bonniol, Caverni et Noizet (1972) releva que la copie d'un élève catégorisé comme « fort » était mieux notée que la même copie d'un élève annoncé comme « faible ». En connaissant le niveau scolaire « bon » ou plus « mauvais » de l'élève, les enseignants s'attendent à une performance à l'image de ce statut, et se laissent donc influencer par cette information. Ainsi, les recherches de ce type prouvèrent que le contexte fermé de l'école, et donc « intime », confère à l'enseignant une quantité d'informations sur chacun de ses élèves, chose qui se répercutera, généralement de façon inconsciente, dans la manière de noter ces derniers (Gimmonet).

Enfin, un troisième type de recherches sur la notation scolaire mettait l'accent sur la relation entre l'enseignant et l'élève (Merle, 1998). Ces études se concentraient sur la décision de l'enseignant pour attribuer les notes, décision basée sur les valeurs et les intérêts mêmes de celui-ci. Les résultats montrèrent que la notation scolaire était utilisée par les enseignants dans un but d' « arrangements évaluatifs » (Gimmonet, 2007, p.23).

Cela signifie qu'un enseignant surévalue certains élèves, ou à l'inverse a tendance à diminuer leurs notes, en fonction de ses désirs conscients ou inconscients (Leclerq, Nicaise & Demeuse, 2004). Ainsi, la volonté de garantir une ambiance de paix, et l'encouragement d'un élève en difficulté se traduiront par une hausse des notes, alors que le maintien de l'autorité professorale se ressentira au travers de notes baissées envers les élèves dissipés. Ces formes d'arrangements sont dits « internes », car ils se limitent à la classe même (Leclerq *et al.*). Dans le cas où ces modifications de notation visent la direction de l'établissement scolaire, les collègues de travail (en l'occurrence : les autres enseignants du centre) ou encore les parents d'élèves, on parle d'arrangements « externes » (Leclerq *et al.*). Ceux-ci surviennent généralement dans le but d'afficher une bonne image de la classe face aux acteurs nommés auparavant. Par exemple, le fait d'utiliser la répartition gaussienne des notes, afin que les moyennes de classe soient plutôt bonnes, c'est-à-dire dans la norme, est une forme d'arrangement externe. Finalement, les arrangements « pour soi » se manifestent lorsque l'enseignant modifie les notes d'après ses représentations (influencées par son vécu d'écolier notamment) et autres conceptions propres à chacun (égalité des chances, rejet du redoublement...) (Leclerq *et al.*).

Pour résumer, nous pouvons constater que les travaux de recherche sur l'évaluation et sur la notation scolaire se répartissent en trois grandes catégories (relevées par Merle, 1998) : les recherches sur la non-fiabilité des notes, qui donnèrent naissance à la docimologie et sa volonté de rendre l'évaluation objective, les études ayant pour ligne de mire l'évaluateur et sa connaissance des élèves, qui se reflète dans sa façon de noter, et finalement les travaux axés sur les interactions entre enseignant et élèves, l'évaluation représentant une forme d'accord entre les deux. Ainsi, la problématique des notes fut d'abord étudiée par le biais de l'enseignant, puis en considérant l'élève lui-même dans un second temps, et enfin en tenant compte de l'interaction de ces deux acteurs, dans le cadre global du contexte scolaire.

1.1.2 La motivation face à l'apprentissage

Le concept de motivation, lui, fut « tardivement » assimilé aux notes. Effectivement, la motivation était d'abord analysée en relation avec l'apprentissage (Qu'est-ce qui motive les élèves à s'investir dans l'apprentissage et comment favoriser cette motivation ?) mais sans mise en lien avec l'aspect des notes (soit la question de l'impact des notes sur la motivation). Les différentes significations et paramètres octroyés au concept de motivation dépendaient alors de la théorie psychologique (psychanalyse, béhaviorisme, cognitivisme, humanisme) dans laquelle celui-ci était étudié. Nous décrivons et expliquerons brièvement et synthétiquement ces diverses conceptions de la motivation, car certaines dimensions (du courant cognitiviste notamment) seront davantage détaillées dans notre cadre conceptuel (cf. point 2).

En psychanalyse, la motivation se situe dans l'inconscient de la personne, et la volonté de connaître, appelée notamment « pulsion à connaître » dans le jargon psychanalyste, est généralement grande pour toute personne s'étant normalement développée (Vianin, 2006). Deux principes dirigent la motivation : le plaisir, qui survient lors de la satisfaction d'un besoin, et la réalité, qui engendre une frustration lorsqu'un besoin reste insatisfait (Vianin). Dans l'idéal, il s'agit pour le sujet de trouver le juste équilibre entre ces deux pôles. En classe, l'élève doit être capable de vivre entre désir et réalité, chaque apprentissage étant un long processus, avec le plaisir en guise de point final, soit lorsque le savoir est acquis (Vianin). Pleux (2003) souligne d'ailleurs le fait que l'incapacité à accepter la frustration, en rejetant les obstacles ou en visant un gain immédiat, engendrerait très souvent une grande démotivation. Par opposition, d'une aptitude à accueillir les épreuves tout au long des apprentissages résulterait une certaine motivation.

Les béhavioristes, eux, refusent fermement le côté inconscient, et donc inhérent au sujet, de la motivation. Pour eux, cette dernière découle de facteurs extérieurs à la personne.

Effectivement, la motivation va de pair avec punitions et récompenses, selon Skinner (1974/1979) et ses condisciples. On parle de « théorie du conditionnement », qui stipule que tout comportement d'une personne est guidé par les gratifications ou les sanctions qui sont attendues (Houssaye, 1996). Dans le cadre de l'école, Vianin (2006) dénombre quatre types de renforçateurs, c'est-à-dire quatre types de « moyens » permettant de motiver l'élève à effectuer telle ou telle activité : les renforçateurs tangibles (renforçateurs matériels, comme les cadeaux, l'argent, les gommettes, les bonnes notes...), les renforçateurs sociaux (renforçateurs affectifs, comme les encouragements, les félicitations, les sourires...), les activités renforçantes (activités plaisantes comme regarder la télévision, lire, jouer à l'ordinateur...) et enfin les renforcements naturels (renforcements provenant du milieu lui-même, et non donnés par une source extérieure, comme lorsque la nature de l'activité en elle-même procure du plaisir). Une expérience réalisée par Deci (et rapportée par Vianin) en 1971 montre cependant les limites de cette théorie, en prouvant que récompenser un élève (dans le but de le motiver) déjà motivé à la base ne fera qu'atténuer, voire éliminer, sa motivation pour la tâche. D'autre part, Viau (2005) précise que les compliments, et autres gestes de soutien envers l'élève (renforçateurs sociaux) motivent davantage ce dernier à travailler que les biens matériels (renforçateurs tangibles).

En prenant le contrepied du courant béhavioriste, l'approche humaniste considère la motivation, non pas comme un aspect extérieur à l'individu, laissé vide de tout sentiment et réflexion, mais bel et bien en tant qu'énergie intérieure qui implique l'individu dans son intégralité, c'est-à-dire avec son intelligence tout comme ses émotions (Vienneau, 2005). A cette conception de la motivation, les humanistes intègrent la notion de désir de l'élève (relevant des émotions), qui n'est toutefois possible que si les conditions extérieures le permettent (Vianin, 2006). C'est là le postulat que posent les humanistes : si le milieu dans lequel se situe l'élève est propice, celui-ci peut et veut apprendre. Ainsi, des conditions préalables doivent être remplies, avant qu'émerge toute forme de motivation. La pyramide des besoins de Maslow (dans Vienneau), qui compte sept besoins, résume parfaitement ces conditions. Voici ces sept besoins, dans l'ordre hiérarchique, la satisfaction d'un besoin permettant l'accès au besoin suivant : les besoins physiologiques, liés à la survie (manger, boire, dormir...), les besoins de sécurité (protection contre les dangers moraux et physiques), les besoins d'amour et d'appartenance (être accepté dans les groupes, aimer et être aimé), les besoins d'estime (estime de soi-même et estime provenant des autres, synonyme de reconnaissance sociale), les besoins de connaître et de comprendre (besoins purement cognitifs), les besoins esthétiques (nécessité d'ordre, de symétrie...), et finalement le besoin d'autoactualisation (point culminant de l'aspiration humaine, désir d'accomplissement). Les quatre premiers besoins (physiologiques, de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime) sont perçus comme vitaux, et doivent être comblés pour atteindre les trois autres besoins « de croissance » (besoins de connaître et de comprendre, d'esthétiques, d'autoactualisation) (Vienneau). On constate donc que le besoin de connaître et comprendre, dans lequel se situe la motivation à apprendre, se trouve dans les niveaux supérieurs de la pyramide de Maslow (présentée dans Vienneau), et ne peut survenir que dans le cas où les besoins inférieurs sont remplis auparavant. L'émergence de toute forme de motivation n'est donc possible que si l'individu a comblé ses besoins vitaux. En outre, au-delà du rôle primordial que joue l'enseignant dans la motivation de ses élèves (par la mise en place des conditions préalables nécessaires), la liberté d'apprentissage, qui se retrouve dans la « théorie de l'engagement » en psychologie sociale, représente pour Rogers (1996) le point de départ de la motivation. Plusieurs études attestent effectivement du fort taux de motivation dont font preuve des élèves libres de s'engager dans l'activité désirée (Vianin, 2006).

Enfin, alors que la motivation ressort du « cœur » de l'élève (car axée sur les affects) dans le courant humaniste, elle se concentre dans l'intellect chez les cognitivistes (Crahay, 2010). De ce fait, toute information donnée à l'élève, concernant aussi bien le

but de l'activité ou les stratégies à utiliser, que sa propre perception sur sa manière d'acquérir le savoir, est capitale (Vianin, 2006). Tardif (2004) mentionne plusieurs facteurs de la motivation, dont la conception des buts poursuivis par l'école, la conception de ce qu'est l'intelligence, et la perception de la contrôlabilité de la tâche. Ces facteurs ne seront volontairement pas expliqués ici, car ils seront développés dans le cadre conceptuel (cf. point 2 ci-après).

1.1.3 Lien entre motivation à apprendre et notes

Passons maintenant à l'étude du lien entre motivation et notes dans le domaine de la recherche, qui, comme nous l'indiquions plus haut, se révèle être plutôt récente. Parmi les lectures que nous avons effectuées, nous avons remarqué que le rapport entre motivation et notes était controversé. En effet, de manière générale, les enseignants interrogés lors des différentes recherches (Wirthner, 2010 ; Gimmonet, 2007) estiment que les notes motivent les élèves. Lecomte (2005) partage ce point de vue, en révélant dans sa recherche que si les notes sont utilisées convenablement comme renforçateurs, elles peuvent motiver, en servant de récompense et en augmentant l'intérêt des élèves. Vianin (2006) défend également cette idée, en précisant que « la note doit [...] être toujours utilisée comme une récompense et non comme une sanction » (p.62). Dans ce cas, elle appuie la réussite de l'élève en la valorisant, et peut être perçue comme une motivation à maintenir son assiduité au travail.

Cependant, des auteurs comme Viau (2005) ou encore Covington et Teel (2000) s'opposent à ces avis, en affirmant que les notes produisent l'effet inverse de celui espéré : bien qu'elles stimulent certains (les élèves doués, de manière générale), elles démotivent beaucoup d'autres (les élèves plus faibles). En cause, l'image négative que les mauvaises notes renvoient aux élèves faibles, ces derniers allant même jusqu'à accueillir une bonne note avec suspicion (Covington & Teel). Covington et Teel concluent qu'en fin de compte, ce sont les élèves ayant le moins besoin d'être motivés, en l'occurrence les forts (du fait de leurs capacités), qui le sont, et qu'à l'inverse, les élèves faibles, qui auraient besoin d'une stimulation, se voient encore plus découragés par les (généralement mauvaises) notes qu'ils ne le sont déjà.

Perrenoud (1999), lui, introduit la théorie de l'effort minimal, puisqu'il affirme que « beaucoup d'autres [élèves] modulent leur investissement dans les tâches scolaires en fonction des enjeux » (p.45), en ajoutant que « les situations d'évaluation formelle sont en général suffisamment dramatisées pour que même de jeunes élèves aient conscience des enjeux » (p.45). Par conséquent, d'après cet auteur, la note ne serait pas un des facteurs motivationnels face à l'apprentissage, mais représenterait véritablement l'unique moyen de motiver les élèves à travailler un tant soit peu.

Outre le fait que cette problématique des notes face à la motivation à apprendre soit source de débat, l'absence de l'avis des principaux concernés, en l'occurrence les élèves, a grandement déterminé notre choix de traiter ce sujet. En effet, dans les études que nous avons pu découvrir, les représentations des enseignants au sujet de l'évaluation, des notes et de la motivation qui en découle, étaient largement exploitées, au détriment de l'opinion des élèves. Dans les rares recherches où les élèves étaient questionnés (à l'instar de celle de Barre-de-Miniac, Bounoure & Delclaux, 1985), cela était fait, de notre point de vue, de manière superficielle, car les questions s'articulaient uniquement autour des répercussions d'une bonne ou mauvaise note sur l'élève. Par exemple, dans la recherche de Barre-de-Miniac *et al.*, seuls 21,4 % des élèves affirmaient se voir motivés par une bonne note.

Il en va de même pour la « théorie » qui entoure le lien entre notes et motivation. Personnellement, nous trouvons que les auteurs restent en surface, en affirmant simplement que les notes motivent ou non les élèves, mais en n'approfondissant nullement leurs dires. De surcroît, nous voulons découvrir si les résultats que nous obtiendrons sur le terrain seront aussi partagés que les avis des auteurs quant aux

bénéfices motivationnels des notes. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'étudier - en nous focalisant sur l'élève - le rapport entre la notation scolaire et la motivation à apprendre, en examinant dans quelle mesure les notes participent à la motivation des élèves face aux apprentissages.

2 Le cadre conceptuel

Deux concepts centraux, qui ressortent de notre problématique, sont à définir dans notre recherche. Il s'agit des concepts d'évaluation et d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous expliciterons le choix de ces concepts, et les liens qu'ils entretiennent entre eux. Dans un second temps, nous définirons séparément chaque concept, puis nous les détaillerons, en développant leurs différentes dimensions.

2.1 Liens entre les concepts

Notre choix s'est porté sur ces deux concepts que sont l'évaluation et l'apprentissage, du fait que ceux-ci se retrouvent dans notre question de recherche (cf. point 3). En outre, nous souhaitons préciser les diverses composantes de ces deux concepts, afin de clarifier la réalité qu'ils recouvrent (dans ce travail pour le moins).

De manière délibérée, nous n'avons pas choisi la motivation en tant que concept en lui-même, mais avons préféré placer cet aspect comme dimension de l'apprentissage, cela pour la raison que nous nous intéressons à la motivation par rapport à l'apprentissage. Nous ne souhaitons donc pas traiter isolément ces deux notions profondément entrelacées. Dans cette même logique, la note ne représente pas un concept en soi, mais se retrouvera dans le concept d'évaluation, et plus particulièrement d'évaluation sommative, car les notes sont englobées par cette dernière forme d'évaluation.

2.2 L'évaluation

L'évaluation est donc notre premier concept. Après avoir préalablement défini ce terme au travers de quelques auteurs, nous présenterons les différents types d'évaluation possibles. Nous nous attarderons ensuite sur les notes, qui font partie intégrante de l'évaluation, en spécifiant leur origine notamment. Enfin, les multiples fonctions attribuées aux notes concluront ce concept d'évaluation.

2.2.1 Définition

« Dans son acceptation la plus large », l'évaluation est définie par Noizet et Caverni (1978, cités par Barlow, 2003) comme « l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement, en se référant à un (ou plusieurs) critère(s) [...] » (p.19).

Par cette définition globale, Noizet et Caverni (1978, dans Barlow, 2003) ramènent l'évaluation à un jugement. Ce terme est d'ailleurs également relevé par Barlow (2003), lorsque celui-ci définit l'évaluation dans son sens général. Avant d'être une activité scolaire, l'acte d'évaluer s'apparente donc à une opération pouvant être réalisée au quotidien, opération somme toute banale. Porté sur un événement, une personne ou un objet, Noizet et Caverni nous indiquent que le jugement d'évaluation se base sur un ou plusieurs critères. Le fondement de toute évaluation réside ainsi dans le choix de ce(s) critère(s) sur le(s)quel(s) s'appuie ensuite le jugement, qui donne lieu à une appréciation.

Bien que générale, cette définition de l'évaluation nous paraît, à première vue, proche d'une définition possible de l'évaluation scolaire, des éléments y figurant nous semblant valables dans le contexte de l'école. Voyons donc, dès à présent, comment les auteurs interprètent le terme d'évaluation dans le cadre scolaire.

Maccario (1982) caractérise l'évaluation scolaire comme « l'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur, à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision » (p. 26). La notion de jugement, présente dans la définition globale ci-dessus, se retrouve donc ici, Maccario (1982) précisant qu'il s'agit d'un jugement de valeur. Cependant, cette appréciation ne se fait pas à partir de critères (comme dans la définition de Noizet & Caverni, 1978, cités par Barlow, 2003), mais plutôt sur la base d'indications qui concernent l'évolution d'un élève ou le résultat qu'un autre a obtenu. Par conséquent, une évaluation repose selon Maccario (1982) sur la progression visible de l'élève ou sur le fruit de son travail, comparable à une « performance », à un moment donné. Enfin, l'auteur relève la fonction de l'évaluation : prendre une décision. D'après Maccario (1982), l'acte d'évaluer ne consiste pas en un processus figé, qui s'effectue à un instant précis et prend fin lorsque réalisé, mais se prolonge dans le but de donner lieu à une suite. Par définition, toute évaluation doit donc déboucher sur une forme d'initiative (la fameuse « prise de décision » dont parle l'auteur).

Dans le même ordre d'idée, Legendre (1993) note que l'évaluation est une « appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève ayant pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints » (pp. 580-581). Le terme d'« appréciation » s'apparente à celui de « jugement » présent chez Maccario (1982), mais se rapporte dans la présente définition aux connaissances, habiletés ou attitudes de l'élève. Legendre distingue ainsi le savoir pur acquis par l'élève (connaissances) des compétences dont il fait preuve (habiletés), ou encore du comportement qu'il adopte (attitude). Enfin, le but qu'assigne Legendre à l'évaluation est celui de vérifier le degré d'atteinte des objectifs fixés.

Hadji (1990), quant à lui, propose la définition suivante : l'évaluation est le fait d'« [...] attribuer une « valeur » (ou [...] « un sens ») à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes » (p.26). Encore une fois, le terme de valeur est mis en lien avec l'évaluation, mais dans un tout autre sens concernant cette définition. En effet, évaluer revient ici à donner une signification à un événement concret. L'acte d'évaluation octroie ainsi une valeur à une situation « insignifiante » à l'origine. Pour ce faire, la situation souhaitée est déterminée au préalable, dans le but d'une comparaison par la suite avec la situation obtenue. Hadji (1990) parle de confronter « le champ de la réalité concrète à celui des attentes » (p.26). L'évaluation résulte donc d'une comparaison entre un idéal (attentes de l'enseignant) et le produit réel (résultat fourni par les élèves).

Finalement, De Landsheere (1992), assimile l'évaluation à la note, en nous proposant la définition que voici : « Estimation par une note d'une *modalité* ou d'un *critère* considéré dans un comportement ou un produit » (p. 122). Il s'agit là d'une vision réductrice de l'évaluation, cette dernière ne se résumant pas uniquement à l'attribution d'une note. Nous verrons effectivement dans le point suivant (cf. 2.2.2 types d'évaluation) que plusieurs formes d'évaluation existent et que la note est un outil pouvant être utilisé dans l'une d'entre elles.

Par ce panel – bien évidemment non exhaustif – de définitions quant au concept d'évaluation scolaire, nous pouvons constater que certains auteurs définissent l'évaluation en considérant uniquement la position d'évaluateur (donc la position d'enseignant), excluant ainsi totalement l'élève de cet acte. Hormis cet aspect pour le moins étonnant, des similarités sont ressorties des diverses définitions à plusieurs reprises, telle l'idée de jugement que représente l'évaluation, la nécessité de critères pour l'effectuer, la mesure portant sur différents objets (aptitudes, attitudes, connaissances), ou encore l'atteinte d'objectifs (à l'image des attentes de l'enseignant) qu'elle permet de contrôler.

Pour notre part, nous retiendrons la définition de Gardner (1992), reprise (et traduite) par Tardif (1993), car elle rassemble les éléments-clés évoqués : « processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances (*skills*) et des capacités

(*potentials*) d'une personne [...] » (p.2) et que « [...] ce processus de recueil d'informations vise à fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et à fournir des données utiles à la communauté dans laquelle elle vit » (p.2). Le terme « processus » utilisé pour caractériser l'évaluation nous renvoie à une suite d'opérations. L'évaluation n'est donc pas un simple acte posé à un moment prédéfini, lors duquel l'évaluateur récolte des informations, mais découle de plusieurs actions (de saisie d'informations) sur une certaine durée. Tout comme certains auteurs précédemment cités, Gardner (1992, repris par Tardif, 1993) distingue les connaissances (savoir acquis) des capacités (potentiel de l'élève). Concernant la visée de l'évaluation, qui était considérée uniquement du côté de l'élève ou pour l'enseignant dans les définitions ci-dessus, celle-ci profite aux deux acteurs dans la perspective de Gardner (1992, dans Tardif, 1993). En effet, l'évaluation permet l'obtention d'une « rétroaction », c'est-à-dire d'une « réception » d'informations, pour l'élève, et apporte des renseignements à l'enseignant ainsi qu'à toute autre personne appartenant au monde de l'école (la fameuse « communauté dans laquelle elle [la personne évaluée] vit » p. 2), soit les inspecteurs, les parents...

2.2.2 Types d'évaluation

Comme nous l'indiquions auparavant, en rejetant la définition de l'évaluation par De Landsheere (1992), l'évaluation scolaire ne se limite pas à accorder une note aux élèves, et est encore moins un synonyme de notation scolaire. Et pour cause : différentes formes d'évaluation sont à relever, avec des spécificités pour chacune d'entre elles.

Initialement, plusieurs auteurs (Bloom, trad. 1979 ; Scallon, 2000) opposent deux types d'évaluation, soit l'évaluation sommative, d'un côté, et l'évaluation formative, de l'autre.

Allal (1995) ajoute à ces deux formes d'évaluation (sommative et formative) une troisième : celle de l'évaluation pronostique.

Nous retiendrons ces trois formes, car, comme des jalons posés en guise de repères, elles « suivent » tout apprentissage, Allal (1995) plaçant chaque type d'évaluation à un moment particulier (avant l'apprentissage, pendant, après).

Notons que ces trois types d'évaluation revêtent autant d'appellations que d'auteurs les décrivant. Afin d'éviter toute confusion, nous conserverons les trois dénominations de Allal (1995) soit l'évaluation pronostique, l'évaluation formative, et l'évaluation sommative, au détriment des termes d'évaluation diagnostique ou prédictive (en référence à l'évaluation pronostique), des termes d'évaluation critériée, formatrice (se rapportant à l'évaluation formative) et finalement des termes d'évaluation normative, certificative, multifactorielle (qui concernent l'évaluation sommative).

A présent, attardons-nous plus précisément sur chacun de ces types d'évaluation.

L'évaluation pronostique, tout d'abord, intervient avant tout apprentissage (Gagneux, 2002). Par cette première forme d'évaluation, il s'agit pour l'enseignant de vérifier (par des questions sous forme orale ou écrite) les prérequis des élèves, soit la maîtrise des connaissances préalables nécessaires pour aborder un sujet précis, afin que ceux-ci soient dans des dispositions favorables avant d'« entrer » dans l'apprentissage (Gagneux). De plus, il convient pour l'enseignant de constater ce que savent déjà les élèves, ou croient savoir, sur tel ou tel sujet d'enseignement (Gagneux). Ce faisant, l'enseignant tente de cerner le niveau préalable de connaissances de chaque élève, à l'aide de questions générales (« que savez-vous au sujet de... ? ») notamment.

Allal (1995) relève un deuxième cas de figure, dans lequel serait utilisée l'évaluation pronostique. Celle-ci servirait à repérer des aptitudes, dans le but d'orienter l'élève vers une formation adaptée (filiale spéciale pour des élèves en difficulté, apprentissage ou études, etc...). Cependant, Maccario (1996) précise que « [...] dans le système scolaire, les décisions d'orientation sont prises essentiellement sur la base des résultats de

l'évaluation terminale » (p. 71). Or, il se trouve que « l'évaluation terminale » a, en partie, une valeur certificative (Maccario, 1996), aspect qui se retrouve typiquement dans une évaluation sommative (comme nous le verrons par la suite). De notre côté, nous souhaitons décrire chacun de ces trois types d'évaluation isolément les uns des autres, afin de les séparer le plus possible en fonction de leurs caractéristiques phares. C'est la raison pour laquelle nous restreindrons l'évaluation pronostique au premier cas de figure mentionné par Gagneux (2002), et ne tiendrons pas compte de ce deuxième cas de figure possible.

L'évaluation pronostique effectuée, les élèves sont à même de « se lancer » dans l'apprentissage. C'est durant tout ce processus d'acquisition du savoir que survient l'évaluation formative, qui est continue par conséquent (Allal, 1995). Pour mettre sur pied ce deuxième type d'évaluation, l'observation des élèves en activité, la conduite d'entretiens individuels (dans le but de mieux cibler l'origine de certaines difficultés par exemple), l'analyse de traces écrites, ou encore les autoévaluations des élèves, sont autant d'instruments que peut exploiter l'enseignant (Allal, 1995). Plus centrée sur l'individu dans sa spécificité (stratégies d'apprentissage, points forts et points faibles), l'évaluation formative permet à chaque élève de situer sa progression et de repérer les difficultés qu'il rencontre dans le but d'une régulation (Pelpel, 2005). L'évaluation formative se veut donc transparente, l'enseignant communiquant ouvertement à l'élève la distance qui le sépare de l'objectif (intermédiaire) notamment (Abrecht, 2001). De plus, les fautes qu'a commises l'élève sont mises à profit, en servant de base pour une amélioration (Pelpel). Ainsi, par cette forme d'évaluation, l'erreur est perçue, non pas comme un frein, mais bel et bien comme un tremplin pour remédier à ses difficultés et pour progresser.

Outre les régulations qu'elle implique chez l'élève, l'évaluation formative amène également des changements du côté de l'enseignant. En effet, elle offre à ce dernier le moyen de modifier son enseignement, car elle l'informe – par le biais de la progression et des difficultés de chaque élève – sur ce que chaque élève a compris et/ou retenu (Pelpel). L'enseignant obtient donc un feedback (terme anglais utilisé pour « rétroaction ») sur la façon dont est reçu son enseignement par chaque élève et peut s'appuyer sur ces informations pour tenter de s'adapter au mieux à chacun (Allal, 1995).

Finalement, l'apprentissage introduit par l'évaluation pronostique et encadré par l'évaluation formative prend fin avec l'évaluation sommative. Le plus souvent, celle-ci consiste en une fiche d'exercices que l'élève doit réaliser (Gagneux, 2002). Nous considérerons donc l'évaluation sommative comme un synonyme des termes d'« examen », de « test », d'« épreuve », ou encore d'« interrogation ». Pouvant intervenir au terme d'une partie de cours, d'une période scolaire (un trimestre par exemple) ou d'un cycle d'études (correspondant à plusieurs années scolaires), l'évaluation sommative permet de vérifier si les objectifs « officiels » ont été atteints ou non par chaque élève (Pelpel, 2005). Un bilan de ce qui a été appris et acquis ressort donc de ce type d'évaluation, bilan offert à la vue de tous. Effectivement, en plus d'être connus par l'élève lui-même et l'enseignant, les résultats de toute évaluation sommative sont partagés aux parents de l'élève, à la direction... (Pelpel). En guise de « résumé », une lettre, un chiffre, ou encore une mention (passable, bien,...), sont autant de symboles qui confirment ces résultats et les rendent concrets (Gagneux). C'est donc à ce moment-là qu'intervient l'aspect de notation scolaire. Sur la base d'un barème (qui revient à la façon dont l'enseignant pénalise les erreurs) déterminé par l'enseignant lui-même, un nombre de points est obtenu par l'élève, et la note (qu'elle soit chiffrée ou non) équivalente à ce total lui est attribuée (Gagneux). Les notes chiffrées, tout comme les mentions ou les lettres, font donc office d'outils mis à profit par l'évaluation sommative. Meyer (2007) parle d'« outils relatifs », les notes et autres lettres découlant d'une répartition des *performances* de chaque élève en fonction du niveau global de la classe. Elle oppose ceux-ci aux « outils binaires », qui offrent une vue sur l'atteinte ou non de

l'objectif par l'élève, moyennant des mentions comme « acquis/non-acquis ». On retrouve ici la distinction qu'opèrent plusieurs auteurs (dont Tousignant, 1982) entre évaluation *normative*, lors de laquelle la comparaison de l'élève au groupe classe sert de référence (grâce au système d'échelles que représentent les notes, et la fameuse « distribution gaussienne » qui survient), et évaluation *critériée*, qui place l'accent sur la satisfaction attendue de l'objectif par chaque élève dans son individualité. Ainsi, l'évaluation sommative est avant tout *normative*, les examens ayant très souvent tendance à être pourvus de quotas (à l'instar des notes), et donc à se référer à des repères normés.

Le tableau ci-dessous, inspiré en partie de Allal (1984), fait office de résumé, en reprenant les caractéristiques principales de chaque forme d'évaluation.

	EVALUATION PRONOSTIQUE	EVALUATION FORMATIVE	EVALUATION SOMMATIVE
Moment	Avant l'apprentissage	Pendant l'apprentissage	Après l'apprentissage
But(s)	Pour l'enseignant : - Vérifier les prérequis des élèves - Situer le niveau de connaissance sur le sujet	- Pour l'enseignant : adapter son enseignement à chaque élève (d'après les difficultés relevées) - Pour l'élève : situer sa progression, repérer ses difficultés	- Pour l'enseignant : Obtenir un bilan de ce qui a été acquis par chaque élève (percevoir le niveau de chacun), promouvoir l'élève ou non - Pour l'élève : Obtenir un bilan de ce qui a été appris - Pour les parents : Constater les connaissances acquises par leur enfant, ainsi que ses progrès
Moyens, instruments	- Questionnement (oral ou écrit) destiné à l'ensemble de la classe	- Observation des élèves - Entretien individuel - Analyse des traces écrites (correction d'exercices) - Autoévaluation des élèves	- Outils relatifs : notes, chiffres (système d'échelle) - Outils binaires : acquis/non-acquis, oui/non
Destinataires	L'enseignant	- L'enseignant - L'élève	- L'enseignant - L'élève - Les parents - L'institution

Figure 1 : les trois types d'évaluation (inspiré de Allal, 1984)

Un penchant, que nous considérons comme erroné, serait de restreindre ces trois formes d'évaluation au moment lors duquel elles se déroulent généralement (soit avant, pendant, ou après l'apprentissage). Comme le relève Meyer (2007), se fier à cette unique caractéristique peut être source de méprise et représente, de notre point de vue, une

vision bien trop simpliste des évaluations. Effectivement, il ne suffit pas d'évaluer en cours d'apprentissage pour parler d'évaluation formative, par exemple.

2.2.3 Les notes

Après avoir défini l'évaluation dans sa globalité, ainsi que ses différents types, venons-en maintenant aux notes. Pour rappel, il s'agit d'un instrument pouvant être utilisé lors d'évaluations de type sommatives. Mais qui diantre a inventé les notes ? Et, hormis l'apparence chiffrée qu'elles revêtent, que signifient-elles vraiment ? Traçons d'abord un petit historique quant à la provenance des notes, puis intéressons-nous à ce que recouvrent ces chiffres.

A l'origine, l'émergence des notes rima avec la volonté de classer les élèves. En effet, voulant instaurer une compétition au sein de l'école, les Jésuites (congrégation catholique dont les membres étaient chargés de l'enseignement) débutèrent au XVI^e siècle le classement des élèves, afin de pousser chacun d'eux à travailler d'arrache-pied (Maulini, 1996). Dans le but de pouvoir décerner des prix aux meilleurs étudiants de chaque établissement, il s'agissait d'élaborer une hiérarchie des élèves les plus « performants ». Le collège de Genève, par exemple, offrait des médailles aux meilleurs élèves lors d'une cérémonie prévue à cet effet (Maulini). Afin d'effectuer un classement, la première méthode – historiquement parlant – était de comptabiliser les erreurs dans les examens, et d'ordonner ensuite les fiches, de la plus mauvaise à la meilleure (Maulini). Quelquefois, ces résultats étaient transmis aux parents, avec à la clé de courtes remarques écrites. Par la suite, ces attestations de rang furent remplacées par des indications chiffrées (Maulini). Ainsi, une échelle à quatre niveaux (1 signifiant « bien », 2 « assez bien », 3 « médiocre » et 0 « mal ») fut introduite au collège de Caen, dans le nord-ouest de la France (Maulini). La notation scolaire était née.

Actuellement, la notation à quatre degrés n'est plus en vigueur en France, ayant été officiellement remplacée en 1890 par une échelle allant de 0 à 20 (Maulini, 1996).

En Suisse, les notes se répartissent officiellement de 0 à 6, mais officieusement de 1 à 6 (*Evaluation des disciplines*, 2011). En cause : le un « de présence », offert automatiquement à l'élève pour sa « participation » à l'examen, même dans le cas où celui-ci n'obtient aucun point (donc a rendu une copie entièrement fausse). La note 4 représente le niveau minimal qu'il serait bon d'atteindre, et les notes descendant de 3.9 jusqu'à 1 correspondent donc à un résultat insuffisant (*Evaluation des disciplines*, 2011). En cas de tricherie, le 0 peut être attribué. Un élément à relever est le fait que l'échelonnage de la note est arrondi, non pas au demi-point, comme il est possible en France, mais au dixième près (5.24 donnant 5.2, et 5.25 donnant 5.3) (*Evaluation des disciplines*, 2011). Par conséquent, beaucoup de notes (neuf, en ne comptant pas le 5 et le 6 eux-mêmes) séparent un bon résultat, avec 5, de l'excellence, avec 6, par exemple.

Nous mentionnons le terme de « notes », alors qu'il existe également des lettres (s'étalant de A à F, avec F comme signe d'insuffisance) ou des mentions (bien, très bien, médiocre...) (Gimmonet, 2007). Les lettres et autres mots peuvent-ils donc être considérés comme des notes ? Les notes ne se restreignent-elles pas uniquement à des nombres ? Eh bien, figurez-vous que l'appellation de notes, au sens de notation scolaire, ne se limite pas à des échelles comportant des chiffres (comme en Suisse), mais comprend également les lettres, les points et les mentions, pour autant que ceux-ci puissent rendre compte d'une capacité et qu'ils s'intègrent dans un système d'échelle (Morissette, 1996). Meyer (2007) place d'ailleurs les notes et les chiffres dans la même catégorie d'« outils relatifs » (de l'évaluation sommative) et les oppose aux « outils binaires » qui, comme leurs noms l'indiquent, consistent en deux mentions ou chiffres uniquement.

Mais quel sens donner à la note ? De Landsheere (1976) définit la note comme « une appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance dans le domaine de l'éducation » (p. 17). A l'image d'un symbole, la note, basée sur une estimation (nommée « appréciation » par De Landsheere, 1976) ferait donc office de résumé des capacités de l'élève. Dans le même ordre d'idée, Gimmonet (2007) affirme que la note « exprime *symboliquement* un jugement de valeur » (p.38), et est ensuite inscrite « hiérarchiquement dans une échelle de valeurs » (p.38). Par cette dernière définition, on perçoit toute l'importance de l'existence d'une graduation lorsque l'on se trouve face à un système de notation scolaire.

Précisons que, dans cette recherche, le terme de « notes » s'apparentera aux notes chiffrées sur une échelle de 1 à 6, du fait que notre travail s'inscrit dans le contexte valaisan, canton où cette graduation fait foi.

2.2.4 Fonctions des notes

Maintenant que le terme de note est défini, il est temps de se demander à quoi diable servent donc ces « simples chiffres » et qui peut en tirer profit. A travers la littérature scientifique, nous verrons à présent quelles fonctions les auteurs attribuent à la notation scolaire.

Maccario (1996) distingue deux fonctions des notes, qu'il met en parallèle avec les deux « destinations » possibles de ces dernières.

Lorsque la note « sort » du contexte scolaire pour être partagée avec d'autres individus, comme les parents, Maccario (1996) parle de fonction sociale. Dans ce cas, la note sert à contrôler, certifier ou relever les résultats obtenus par l'élève (Maccario, 1996). Cette fonction de la note en tant que « mesure » profite à une quantité de personnes, à commencer par l'élève. Au constat de sa note apposée à tel ou tel examen, l'élève reçoit des indications sur ses compétences et le niveau qu'il a atteint. Cette prise de conscience génère une possibilité d'amélioration, en renforçant les acquis et en consolidant les éléments d'apprentissage quelque peu fragiles (Maccario, 1996). De son côté, l'enseignant bénéficie d'un pointage grâce aux notes, pointage réalisé à travers l'« [...] analyse [des] difficultés qu'elles révèlent chez certains élèves ou pour l'ensemble de la classe. » (Maccario, 1996, p.25). Ces informations obtenues, l'enseignant connaît donc les notions qui ont posé problème aux élèves et qu'il serait utile de retravailler en collectif ou en individuel. Transmises à la direction, les notes avisent des performances des élèves dans chaque branche (mathématiques, français...) et exposent une tendance globale sur les aptitudes de la classe face à ces différentes matières (Maccario, 1996). En bout de course, les notes font office pour les parents de compte-rendu sur le travail de leurs petites têtes blondes (Maccario, 1996).

Lorsque la note revêt une fonction pédagogique, elle reste en revanche exploitée uniquement à l'intérieur de la classe même (Maccario, 1996). On la retrouve alors comme stimulation dans l'apprentissage et la progression de l'élève, prenant la forme d'une sorte de tremplin. En effet, qu'elle marque le fruit du travail de l'élève (en appuyant sa réussite) ou qu'elle l'incite à tendre vers une amélioration (en situant la progression déjà réalisée), la note, dont le but est pédagogique, consiste à relancer l'élève dans la poursuite de ses efforts (Maccario, 1996). Pour Maccario (1996), la source de motivation que représentent les notes n'est donc pas un simple bénéfice (parmi tant d'autres ?), mais bel et bien une visée des notes en soit. Comme décrit ici, le but motivationnel de la note se distingue du principe « de la carotte » souvent attribué aux notes et décrié par tant d'auteurs (dont Perrenoud, 1999). Dans la perspective de Maccario (1996), ce ne sont pas la récompense et la fierté (qu'apporte la note) qui dirigent l'implication de l'élève dans son travail. Prise dans sa fonction pédagogique, la note sert simplement à démultiplier l'engagement de ce dernier. Ainsi, d'après Maccario (1996), il semble clair que les notes motivent les élèves.

Bien qu'elles soient pertinentes et justifiées, ces deux fonctions des notes, soit la fonction sociale et la fonction pédagogique, nous semblent limitées, et ne réunissent pas – de notre point de vue – l'ensemble des fonctions que peuvent endosser les notes.

Claparède (1913) relève trois fonctions, qui nous paraissent recouvrir une plus large réalité, et que nous avons par conséquent choisi d'approfondir ci-dessous.

La première visée des notes, que Claparède (1913) qualifie de « fonction primitive », est de rendre compte des connaissances acquises par l'élève, des progrès qu'il a effectués, ainsi que de son comportement (note de conduite). De manière globale, les notes servent donc en premier lieu de bilan, utile aussi bien pour l'élève, qui peut se situer par rapport à son apprentissage (et par conséquent s'améliorer, au vu de son niveau), que pour l'enseignant, ce dernier pouvant comparer l'élève à ses camarades de classe notamment. Bien que cette fonction a fait, et fasse encore l'objet de griefs, Claparède rappelle que, en dépit de certains inconvénients, les notes sont essentielles à l'enseignant pour avoir une idée générale de l'évolution des élèves. En développant les deux éléments de cette fonction de « renseignement » (soit la mesure des acquisitions des élèves et de leurs progrès, ainsi que la mesure de leur comportement), nous ferons fi des accusations relatives à cette fonction, ces informations n'étant pas utiles dans notre recherche.

Commençons tout d'abord avec la mesure des acquisitions de l'élève, mesure qu'est supposée rendre visible la note. Très souvent citée par les enseignants comme un repère essentiel pour eux-mêmes, pour les élèves et les parents, la note est avant tout utile pour les élèves, car elle permet une régulation de leurs apprentissages. Effectivement, ces chiffres offrent des indications importantes à l'élève, qui peut prendre conscience de son degré de compréhension et d'acquisition concernant un sujet précis. Dès lors, celui-ci est à même de prendre en main son développement, en se perfectionnant après constat des faiblesses.

Le deuxième élément de la fonction de « renseignement » de la note, lui, est de rendre compte du comportement de l'élève : engagement, attitude de l'élève face à la tâche, application, tels sont quelques paramètres évalués par les notes de comportement. Précisons tout de même que dans notre recherche, ce sont les notes liées aux apprentissages des élèves qui nous intéressent. C'est la raison pour laquelle nous ne retiendrons pas cet aspect pour la fonction primitive de Claparède.

Malgré les défauts attribuables à cette valeur d'information, et les limites que les notes représentent dans ce cas, Claparède (1913) valide cette fonction des notes – comme indiqué auparavant – car elles permettent tout de même à l'enseignant d'avoir une idée générale sur le niveau de ses élèves. De plus, bien que ne pouvant renseigner l'élève de façon exacte sur ses compétences, les notes déclenchent une volonté d'amélioration chez celui-ci, par le souhait de combler les lacunes constatées lors de l'obtention d'une mauvaise note par exemple (Claparède).

La deuxième fonction des notes, qui s'apparente à la « fonction pédagogique » de Maccario (1996), se retrouve chez Claparède (1913) sous la désignation de « moyen pédagogique ». Cependant, contrairement à Maccario (1996), pour qui la note stimule l'élève à travailler, elle revêt dans l'optique de Claparède un caractère moins noble et louable. Loin d'encourager l'élève à apprendre, la note serait une contrainte à travailler pour ce dernier auteur. Elle prendrait donc la forme d'une menace constante pesant sur la tête de chaque élève (Claparède). « Qui ne travaille pas se verra forcément sanctionné par une mauvaise note », pourrait être le credo de cette deuxième fonction des notes. Face à la peur de recevoir de piètres résultats, chaque élève redoublerait ainsi d'ardeur dans ses apprentissages (Claparède). Mais apprendre avec la peur au ventre, est-ce véritablement apprendre ? Dans ce climat d'apprentissage, l'élève, tel un cheval de course n'apercevant que l'arrivée (le reste étant masqué de son champ de vision par ses œillères) et s'y précipitant à perdre haleine par peur des coups de cravache de son

cavalier, n'a donc pour obsession que d'apprendre à tout prix pour éviter les mauvaises notes. Le but d'engranger telles et telles connaissances ? Inconnu. Les bénéfices retirés de chaque apprentissage ? Jamais mentionnés. On assiste donc, non pas au développement cognitif et moral de l'élève, but fondamental de l'éducation selon Claparède, mais à la contrainte d'un travail acharné, ce qui ne participe nullement (ou que peu) à l'épanouissement intellectuel de l'élève et au développement de ses réelles aptitudes. En plus de ça, découragement et désespoir seraient au rendez-vous chez certains élèves dans ces conditions de travail.

Enfin, la troisième et dernière fonction qu'attribue Claparède (1913) aux notes est celle de sélection. Bien qu'il incombe à l'enseignant d'instruire un groupe d'élève entier, certains ne parviennent pas à suivre le rythme « moyen » d'apprentissage, et obtiennent de mauvaises notes. A force de cumuler des résultats insuffisants, ces élèves sont, en fin d'année, jugés inaptes à être transférés dans la classe suivante, et redoublent, ou sont placés dans des classes spécialisées (pour enfants en difficultés) (Claparède). Il se crée dès lors un système scolaire réservé aux élites, de par le rejet des « mauvais » élèves (Claparède). L'auteur ne condamne néanmoins pas ce mode de fonctionnement, jugeant légitime de forcer certains élèves à une répétition du programme, et donc à la révision des apprentissages non acquis, au lieu de les faire passer en classe supérieure. En revanche, il considère cette action comme délicate, les notes n'étant pas forcément une base fiable pour prendre une telle décision.

Outre la fonction promotionnelle des notes, un autre type de sélection que créent les notes touche, dans ce cas-ci, tous les élèves sans exception. Dans son ouvrage, Perrenoud (1999) parle de « fabrication de hiérarchies d'excellence » (p.8) lorsqu'il évoque la fonction sélective des notes, un classement se mettant en place par l'attribution de notes aux copies d'examen de chaque élève. Par l'échelle de compétence qu'elles dressent, les notes font miroiter à chaque écolier le reflet de sa valeur scolaire, en le catégorisant comme « bon » ou « mauvais » (Claparède, 1913). De ce fait, en présentant un niveau minimal qu'il convient d'atteindre, soit la note de 4 en Suisse, une distinction entre « doués » et « non doués » (si l'élève n'est pas parvenu à acquérir le strict minimum) s'opère. Ce catalogage, présent dès les premières années d'école « notées », reste fermement ancré dans les esprits, puisqu'il est déterminant dans le choix de la poursuite des études de chaque élève (Claparède). Effectivement, de par la sélection que les notes imposent, en affichant une hiérarchie des performances, les « forts » tendent à être dirigés vers des études supérieures, au détriment des « faibles », plus conduits vers des filières moins « prestigieuses ». De fil en aiguille, une compétition peut également s'instaurer entre les élèves et s'avérer néfaste lorsque poussée à l'extrême (Claparède).

En résumé, nous pouvons constater que Maccario (1996) et Claparède (1913) ressortent tous deux des conceptions propres quant aux fonctions de la notation. A première vue éloignées, les fonctions qu'attribuent ces deux auteurs aux notes sont pourtant relativement similaires, bien que connotées différemment. D'un côté, Maccario (1996), sépare les notes en deux fonctions : tester, percevoir et confirmer des capacités et connaissances (fonction sociale), et soutenir l'apprentissage de l'élève (fonction pédagogique). De l'autre, Claparède beaucoup plus critique (ou lucide ?), mais qui défend néanmoins la présence des notes, attribue trois fonctions aux notes. La première (fonction « primitive ») s'assimile à la fonction sociale de Maccario (1996). La deuxième prend le contrepied de la fonction pédagogique, en percevant la note comme une pression à apprendre. Enfin, la troisième fonction des notes, qui ne figure pas chez Maccario (1996), est celle de sélectionner les élèves, en distinguant les « doués » au détriment des « faibles ».

Pour notre part, nous sommes d'avis que l'utilité, ainsi que les diverses exploitations des notes, se situent à la frontière des fonctions relevées par ces deux auteurs. Nous refusons une vision dichotomique des notes – c'est-à-dire empreinte de louanges ou de

critiques uniquement – même si nous préférons privilégier une conception plutôt « optimiste » et « respectable » des notes. Ainsi, nous validons la fonction de contrôle des notes (fonction se retrouvant chez Maccario, 1996, comme chez Claparède, 1913), car celles-ci servent avant toute chose à déceler le degré d'acquisition des connaissances par un tel élève et à suivre sa progression. De plus, nous estimons que les notes aident effectivement à encourager les élèves la plupart du temps (dans la perspective « louable » de Maccario, 1996), mais qu'elles sont parfois employées dans le but de recadrer les élèves récalcitrants, en laissant planer les conséquences d'un manque de travail, soit l'obtention d'une mauvaise note (fonction de menace relevée par Claparède). Finalement, la fonction de sélection (Claparède) ne serait pas un but en soi des notes, de notre avis, mais découlerait de ce système d'échelle qui favorise une comparaison des élèves et entraîne un classement de ceux-ci.

2.3 L'apprentissage

Les évaluations et les notes rythment les apprentissages des élèves, cela est indéniable. Le développement – ci-dessus – de notre premier concept d'évaluation nous l'a d'ailleurs bien montré.

En parlant d'apprentissages des élèves, il convient cependant de s'interroger : de quels apprentissages s'agit-il ? Et dans le fond, que signifie vraiment apprendre ? Comment conceptualiser le terme d'apprentissage ? Nous touchons là au deuxième – et dernier – concept de notre recherche. Dans le développement qui suivra, nous commencerons par définir le terme d'apprentissage, puis nous détaillerons le fonctionnement de ce « mécanisme », après avoir préalablement éclairci quelques termes. Par la suite, nous mettrons en lien l'apprentissage avec la dimension de la motivation, et préciserons certaines composantes liées à cet aspect motivationnel.

2.3.1 Définition

A l'instar de Ferguson (1980/1981) qui définit l'apprentissage comme « [...] la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté » (pp.215-216), un bon nombre d'auteurs conceptualisent l'apprentissage comme un changement. Bien que cet aspect représente un point essentiel de l'apprentissage, nous sommes d'avis que celui-ci ne se limite néanmoins pas à cette notion de modification.

Dans son article *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Perrenoud (2004) attribue huit paramètres au verbe apprendre, et donc à l'apprentissage, dans son contexte scolaire. D'après lui, apprendre revient à... désirer, persévérer, prendre des risques, construire, changer, mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir, interagir, exercer un drôle de métier. En développant ci-dessous ces différentes caractéristiques de l'apprentissage, nous effectuerons des liens avec certaines définitions de l'apprentissage émanant d'autres auteurs. Nous obtiendrons donc une vision d'ensemble quant à l'apprentissage, puisque Perrenoud (2004) rassemble – à travers les huit sens qu'il attribue au terme d'apprentissage – les différents éléments contenus dans les définitions de beaucoup d'auteurs, et ajoute également de nouveaux aspects pertinents.

Apprendre, c'est en premier lieu désirer (Perrenoud, 2004). La possibilité d'apprendre naît donc d'une forme d'intérêt. Dans cette perspective, apprendre par obligation - comme le font certains élèves, chez qui la volonté de savoir s'approche du zéro - est-ce vraiment apprendre ? Perrenoud (2004) répondrait à cette question par l'affirmative, en mettant en lumière le fait que même sous la contrainte, un élève qui apprend le fait pour de bonnes raisons : volonté de ne pas être réprimandé, de donner une bonne image de soi... Ainsi, que l'apprentissage découle d'une soif de connaissances ou non, il résulte d'un « calcul d'intérêt » (Perrenoud, 2004, p.10), l'élève mesurant les bénéfices qu'il y gagne, ou du moins les pertes qu'il éviterait d'essuyer. Perrenoud (2004) nous rend néanmoins attentifs au fait que, malgré toutes les bonnes intentions de l'élève et son désir ardent de savoir, le

rejet ou la peur des difficultés et de l'effort font souvent obstacle à son apprentissage. La simple volonté de connaître n'est donc nullement suffisante pour apprendre.

En effet, bien qu'étant utile comme impulsion de départ, à la manière d'un *starting-block* qui permet au coureur d'obtenir l'élan nécessaire à sa mise en mouvement, le désir de savoir ne suffit pas à la conservation du niveau d'investissement dans tel ou tel apprentissage, tout comme le *starting-block* ne dispense pas l'énergie pour toute la course. Plus important que l'effort puissant mais bref, c'est la durée qui compte. Pour reprendre la figure du coureur, l'apprentissage n'est pas un sprint, mais bel et bien un marathon. Nous touchons là à deux éléments-clés d'un apprentissage, cités par Perrenoud (2004) : la persévérance, que nous mettons nous-mêmes en parallèle avec l'aspect de « prise de risque », car le danger qui met en péril ces deux caractéristiques est le même : celui de la vision des erreurs en tant que frein. « Apprendre, c'est persévérer », nous dit donc Perrenoud (2004, p. 11). De même que la muraille de Chine ne fut construite en un jour, l'acquisition d'un apprentissage ne s'effectue pas instantanément. Plus qu'une action accomplie à un moment donné, l'apprentissage est un processus qui exige patience et persistance. La capacité de l'élève à reporter son plaisir, soit le moment où l'apprentissage sera réalisé, est donc primordiale, tout comme sa propension à accepter la frustration (Perrenoud, 2004). Progression, stagnation, et parfois régression, telles sont les phases par lesquelles passe un élève au cours de ses apprentissages (Perrenoud, 2004). A lui de trouver alors les ressources pour continuer à s'impliquer, en dépit des écueils sur son passage.

Car apprendre, c'est aussi « prendre des risques » (Perrenoud, 2004, p.13). Effectivement, il s'agit pour l'élève d'oser commettre des erreurs et d'affronter celles-ci dans le but de les surmonter. Il convient également pour l'apprenti d'« autoriser » le déséquilibre que provoque tout apprentissage. Favre (2010) parle de « déstabilisation cognitive et affective » (p.3) face aux conflits intellectuels (rencontre avec la nouveauté et les difficultés) et émotionnels (doutes, démotivation... possibles face à une situation déstabilisante) qui s'opèrent dans l'esprit de l'élève.

Ensuite, Perrenoud (2004) relève que l'apprentissage passe par une « construction » du savoir. De ce fait, il s'oppose à une pédagogie transmissive (et « traditionnelle »), qui place l'enseignant dans une position de détenteur du savoir, et l'apprenant en tant que simple récepteur de ce que l'enseignant lui délivre (Perrenoud, 2004). En effet, la conception de Perrenoud (2004) trouve ses sources dans le courant constructiviste (dont Piaget, cité par Vienneau, 2005, est la principale figure de référence), où l'apprentissage est un processus personnel, que chaque élève prend en main et façonne en y apportant sa propre touche (Vienneau, 2005). Ainsi, la structuration des informations reçues est capitale, tout comme la modification des représentations initiales et autres idées préconçues. Dans la perspective de Perrenoud (2004), Astolfi (2007) affirme que l'apprentissage consiste à « [...] provoquer une transformation intellectuelle, beaucoup plus qu'ajouter des objets de connaissance surnuméraires » (p.99).

Tout apprentissage implique donc un changement intellectuel (« apprendre, c'est construire », Perrenoud, 2004, p.12), mais également identitaire selon Perrenoud (2004). A travers les nouveaux savoirs engrangés et les expériences traversées, l'élève voit évoluer sa vision du monde (« apprendre, c'est changer », Perrenoud, 2004, p.14).

Le rapport de l'élève au savoir, lui aussi, subit des transformations. « Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir » affirme Perrenoud (2004, p.15). Ainsi, avant même d'entrer dans un apprentissage, l'élève a sa propre opinion sur l'utilité de tel ou tel savoir. L'amour ou le rejet, l'envie ou la crainte vis-à-vis d'un objet d'étude sont également des paramètres qui influencent l'élève dans son rapport à chaque savoir (Perrenoud, 2004). Cependant, il s'avère parfois que l'élève, s'estimant par exemple incompetent dans un domaine précis, se révèle être, à sa plus grande surprise, plutôt

doué. Sa perception de l'objet d'étude va donc subir des changements, l'élève se montrant possiblement moins réticent par la suite. Il s'agit là d'un exemple de modifications qui peuvent surgir dans le rapport au savoir que l'élève développe progressivement.

En plus d'être « constructif », tout apprentissage est également « interactif » (Perrenoud, 2004). Cela signifie que la construction d'un savoir s'effectue entre autre par le biais des relations que l'élève entretient avec l'enseignant et ses camarades. Il s'agit là d'une conception *socioconstructiviste* de l'apprentissage (Perrenoud, 2004). Vygotsky (cité par Vienneau, 2005), figure de référence pour ce courant théorique, souligne l'importance d'être confronté à des idées qui divergent de son propre avis. Face à cela, l'élève développe une capacité d'argumentation (dans le but de défendre sa propre opinion), de décentration (afin d'envisager le point de vue d'autrui), de perception critique, etc... Par conséquent, les savoirs que l'élève en retire ont fait l'objet de débats, travail de réflexion qui renforce et consolide l'acquisition des connaissances.

Enfin, la huitième et dernière caractéristique que Perrenoud (2004) relie à l'activité d'apprendre est celle de la pratique d'un « drôle de métier » (Perrenoud, 2004, p.14). D'après l'auteur, l'élève endosse un rôle d'apprenant à l'école, ainsi que les exigences qui vont de pair avec ce rôle. Politesse, concentration, ardeur au travail, telles sont quelques qualités que doit intégrer l'élève. Parallèlement, l'élève acquiert des stratégies lui permettant de défier tout ce système, en trouvant par exemple des manières de se libérer le plus rapidement de certaines tâches jugées ennuyeuses (Perrenoud, 2004). Dans cette recherche, nous ne retiendrons pas cet aspect de « métier d'élève » (Perrenoud, 1994, p.11), car il ne s'assimile pas à toute activité d'apprentissage selon nous. De plus, il participe à une vision péjorée du système scolaire, où l'enseignant cherche à conditionner l'élève, tel un automate, et où ce dernier, bien que répondant aux exigences de l'enseignant, tend à s'acquiescer surnoisement de ses devoirs.

En guise de synthèse des sept éléments (le huitième étant volontairement exclu) présents dans chaque apprentissage, nous avons élaboré avec nos propres mots (tout en respectant la conception et certains termes de Perrenoud, 2004) une définition de l'apprentissage :

Naissant d'un intérêt (désir de savoir, volonté de ne pas être puni...), l'apprentissage revient au fait de construire un savoir (c'est-à-dire d'organiser et de structurer les informations) par le biais des interactions avec l'enseignant et les camarades de classe notamment. Ce processus, qui exige persévérance et prise de risque, de par sa durée dans le temps et les obstacles fréquents, génère de nombreux changements chez l'élève. Au niveau intellectuel, les représentations initiales de celui-ci se voient transformées tout au long de l'apprentissage. De même, la vision de l'objet d'étude, ainsi que les sentiments associés, tout comme l'identité de l'élève, évoluent au fil des expériences qu'il vit.

2.3.2 Quelques confusions à éviter

Avant de poursuivre avec l'explication du mécanisme d'apprentissage, nous tenons à clarifier quelques termes, afin d'explicitier clairement ce que nous entendons par ceux-ci lorsque nous les utilisons.

Le premier mot sur lequel nous souhaitons revenir est celui de processus. Comme le met en lumière Perrenoud (2004), de par la durée qu'il attribue à l'action d'apprendre notamment, l'apprentissage est un processus. Vienneau (2005) insiste d'ailleurs sur le fait que deux moments de l'apprentissage sont à considérer, en distinguant processus et produit. D'après cet auteur, le processus évoque la « dynamique interne de l'apprentissage » (Vienneau, p.4). Il s'agit donc du développement de l'élève « pendant » l'apprentissage, c'est-à-dire de l'évolution de ses connaissances et aptitudes au fil de l'apprentissage. Ainsi, le processus représente la progression de l'élève, progression qui

suit le cours de son apprentissage. Le produit, quant à lui, symbolise l'achèvement de ce même apprentissage. Se situant au terme de celui-ci, il s'agit du moment où les nouveaux savoirs et autres connaissances sont acquis.

En conséquence, bien que le terme d'« apprentissage » puisse faire référence à l'acquisition réalisée par l'élève, cet aspect ne représente en fin de compte que le résultat. Nous considérerons donc l'apprentissage avant tout comme un processus qui s'inscrit dans une continuité, et dont le produit, soit les connaissances intégrées, n'est que l'aboutissement.

Un autre éclaircissement auquel nous devons également procéder concerne la distinction entre les dénominations de « savoir » et de « connaissances », souvent associées au concept d'apprentissage. Legendre (1993) considère un savoir comme l'« ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience » (p.1134). D'après lui, le savoir est donc en quelque sorte supérieur aux connaissances, car il intègre ces dernières. De plus, Legendre parle de « connaissances approfondies ». Par cette appellation, l'auteur nous indique que les connaissances qui constituent un savoir ne sont pas superficielles, à l'image de notions « apprises par cœur » par exemple, mais ont fait l'objet d'un apprentissage plus poussé.

De notre côté, nous souhaitons aller plus loin, en différenciant les « connaissances approfondies » dont parle Legendre (1993), et dont l'assemblage atteste d'un savoir, des connaissances qui relèvent d'une simple mémorisation. Et pour cause : le seul fait de mémoriser des notions ne peut être qualifiée d'apprentissage (Pospel, 2005 ; Perrenoud, 1994). Quand peut-on donc parler d'apprentissage ? Selon Pospel (2005), « il n'y a apprentissage que si l'élève est capable d'en utiliser les résultats dans des contextes variés » (p.129). Cette vision s'apparente à la capacité de « transfert » prônée par les cognitivistes (Vienneau, 2005), et qui survient lors de l'application de notions maîtrisées dans une situation proche (transfert horizontal) ou plus éloignée (transfert vertical) du contexte initial. Par exemple, calculer un rabais exprimé en pourcentage après avoir appris le fonctionnement du pourcentage est un transfert horizontal, alors que l'utilisation connue de l'addition pour calculer un périmètre relève d'un transfert vertical. Pour parler d'apprentissage, un transfert des acquisitions doit donc être possible. Morissette (2002) relève toutefois que le transfert horizontal serait plutôt une mise en œuvre ou un renforcement de l'apprentissage, et qu'un véritable apprentissage ressortirait donc davantage d'un transfert vertical. Meirieu (2002) partage cette conception « transférable » de l'apprentissage, puisqu'il avance qu'« [...] il existe des choses que nous pouvons répéter mécaniquement à l'infini sans que cela suffise pour garantir l'apprentissage » (p.52). Par conséquent, répéter des notions « [...] à coup d'exercices et de mémorisation » (Perrenoud, 1994, p.127) n'engage nullement l'élève dans un processus guidé vers l'acquisition d'un apprentissage.

Ainsi, dans le but d'éviter toute confusion lors de l'utilisation de ces termes, qui renvoient à des concepts différents, nous parlerons de connaissances lorsqu'il s'agit d'informations mémorisées, et de savoir lorsque celui-ci relève d'une compréhension et d'une analyse approfondie (par la capacité à réinvestir le savoir dans d'autres situations). Nous conservons donc l'aspect de primauté des savoirs sur les connaissances, relevé par Legendre (1993), mais n'engloberons plus le concept de connaissance dans celui de savoir, afin de séparer clairement ces deux niveaux d'acquisition d'un apprentissage.

2.3.3 Comment apprendre

Maintenant que nous avons clarifié ce qu'est l'action d'apprendre (le « qu'est-ce que »), voyons le « comment » apprendre.

Toute conception de l'apprentissage varie selon le courant théorique dans lequel il est étudié. En effet, alors qu'apprendre s'apparente à un acte « mécanisé » pour les behavioristes, la pédagogie de la non-directivité, qui prône la liberté totale de l'élève, est vantée par les humanistes (Tardif, 2004). Dans ce travail, nous opterons pour une vision

constructiviste de l'apprentissage, du fait qu'elle se situe dans la lignée de la définition de Perrenoud (2004) ci-dessus. En outre, la perspective constructiviste nous paraît également plus aboutie et plus proche de la réalité que certaines autres théories.

Comme le relève Meirieu (2002), l'apprentissage est souvent perçu à tort comme un processus linéaire : après une phase d' « *identification* », durant laquelle l'élève reçoit et découvre les informations par le biais de ses différents sens, celui-ci reconnaît une utilité, un intérêt ou un sens à l'apprentissage (phase de « *signification* »), et finit par employer le savoir acquis dans diverses situations (phase d' « *utilisation* ») (Meirieu). Mais il n'en est rien ! L'activité d'apprendre ne suit pas des étapes successives, bien au contraire, comme nous le verrons ci-dessous.

Parmi les multiples théoriciens constructivistes, nous avons retenu Develay (2006) et sa « théorie empirique de l'apprentissage », qui s'appuie sur le courant socioconstructiviste ainsi que sur la psychologie du traitement de l'information (ce qui s'assimile au modèle cognitiviste). Dans son approche, Develay énonce trois principes de l'apprentissage : tout apprentissage tend vers une recherche de sens (c'est-à-dire une compréhension de l'utilité des savoirs), seul un transfert atteste d'un apprentissage, et enfin, tout apprentissage résulte d'un travail sur les représentations. Nous ne développerons que le dernier aspect, car seul le « comment apprendre » nous intéresse dans cette partie. Découvrons donc comment un élève apprend, à travers le schéma de Develay (figure 2).

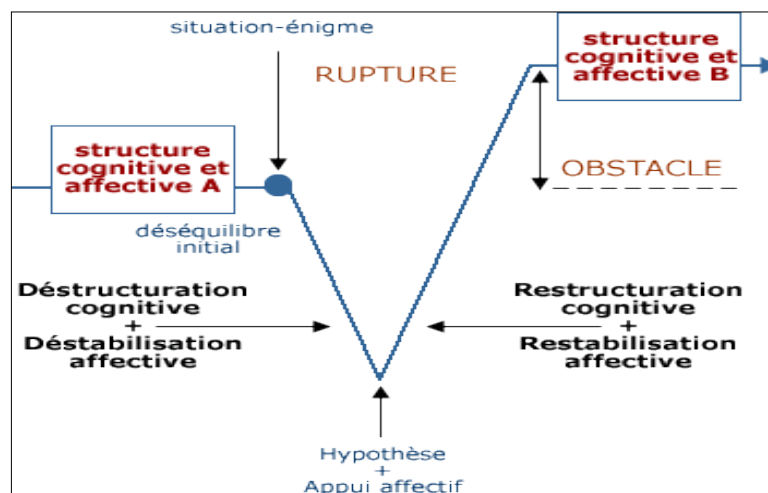


Figure 2 : le processus d'apprentissage, proposé par Develay (2006, p.130)

Dès le moment où l'élève entre en confrontation avec un apprentissage (la « situation-énigme » sur la figure 2), un déséquilibre surgit en lui (Develay, 2006). En cause : les représentations qui prévalaient jusqu'alors se voient ébranlées par les nouvelles informations. En plus d'un déséquilibre cognitif, une déstabilisation affective émerge également (Develay). Peur de ne pas parvenir à acquérir le savoir, doutes sur ses capacités, angoisses quant au regard de l'enseignant et/ou des camarades... tels sont les sentiments qui naissent dans l'esprit de l'élève. Face à cet état de fragilité, l'énonciation d'hypothèses permet à l'élève de rebondir (Develay). En effet, en proposant une solution ou une idée possible, l'élève tente de s'extirper des doutes qui l'assaillent ainsi que de l'inconnu. C'est donc la nouveauté, soit les hypothèses formulées, qui rend possible la rééquilibration psychique de l'élève. L'auteur précise néanmoins qu'un climat sécurisant (d'un point de vue affectif) doit régner pour que des hypothèses puissent être émises par l'élève. Effectivement, dans une ambiance empreinte de confiance, d'écoute et de non jugement, l'élève ose davantage « se lancer », sans craindre les railleries de ses camarades ou les blâmes de l'enseignant si une erreur est commise. Car « émettre des hypothèses, c'est s'offrir à la critique du groupe, ce qui suppose une certaine confiance en

soi... et dans les autres » (Develay, p.129). Les hypothèses représentent donc un tremplin pour l'élève, qui est à même de rebondir, en retrouvant confiance en lui (restabilisation affective) et en construisant son nouveau savoir (restructuration cognitive) (Develay). Par conséquent, le franchissement de l'obstacle à l'origine de la rupture initiale témoigne d'un gain de savoir (et non de simples « connaissances ») et donc de la réalisation d'un apprentissage. En caricaturant, apprendre, c'est passer d'un équilibre – composé d'une structure affective et cognitive – à un autre, c'est « tomber pour mieux se relever ».

2.3.4 La motivation, définitions

A travers le schéma de Develay (figure 2), nous avons pu constater que l'apprentissage s'effectuait en cherchant et mobilisant les ressources nécessaires pour surmonter un obstacle. Cependant, ce modèle ne peut suffire pour dégager tous les éléments qui se rattachent au processus d'apprentissage – tant de facteurs influencent l'apprentissage ! Relation avec le maître, style d'apprentissage, niveau socioéconomique de l'élève, motivation... voilà quelques facteurs se répercutant bénéfiquement ou négativement sur tout apprentissage de l'élève (Vienneau, 2005). Nous développerons ci-dessous uniquement l'aspect de la motivation, car il s'agit de l'élément qui nous intéresse dans cette recherche.

Du latin *movere* signifiant *se déplacer*, l'étymologie du terme « motivation » trouve ses sources dans un mouvement (Vianin, 2006). En partant de cette notion de mise en activité, certains auteurs définissent la motivation comme une impulsion, une énergie. Decker (1988) parle de « source d'énergie psychique nécessaire à l'action » (p.15), Aubert (1994) de « starter de la démarche vers... ce qui pousse à... ce qui donne l'élan » (p.91). Houssaye (1996), quant à lui, ajoute l'idée de conscience du sujet : « [...] action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement [...] » (p. 223).

Prise dans le contexte spécifique qu'est l'école, la motivation est rattachée à une recherche de satisfaction par des auteurs se situant dans une perspective béhavioriste (comme Perrez, Minsal & Wimmer, trad.1990), alors que certains, plus axés sur le cognitivisme (à l'instar de De La Garanderie, 1991) insistent sur l'engagement dont fait preuve une personne motivée. Selon d'autres auteurs, comme Lévy-Leboyer (1999), le but à atteindre joue également un rôle essentiel dans la motivation. Enfin, Vallerand et Thill (cités par Vianin, 2006), qui s'inscrivent dans un courant sociocognitivistique, ajoutent à la motivation l'aspect d'interaction entre des facteurs intérieurs à l'individu et l'environnement de celui-ci.

Comme le relève à juste titre Vianin (2006), nous pouvons constater que les différentes définitions et conceptions de la motivation se relient à des courants théoriques spécifiques.

Dans ce travail, nous retiendrons la définition sociocognitivistique de Viau (2005), car elle reprend les différents aspects (énergie, facteurs personnels et environnementaux, objectif, conscience) contenus de manière isolée dans les diverses définitions :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.7)

Par le terme « dynamique » nous retrouvons ici la notion d'énergie qu'implique la motivation. Nous pouvons également y voir un aspect de changement, de fluctuation, par opposition au terme « statique », synonyme de « constant ». Dès lors, la motivation ne serait pas un état définitif, que l'élève incarnerait (*vis-à-vis* d'une branche spécifique par exemple) et qu'il ne quitterait plus, mais plutôt un élément qui varie, en augmentant ou en diminuant, selon bien des paramètres (Perrenoud, 1994). L'émergence de la motivation,

elle, dépend de deux facteurs : la vision que l'élève possède de lui-même, c'est-à-dire l'image qu'il se fait de lui (face à la tâche à réaliser notamment), ainsi que le regard qu'il porte sur son environnement (que constituent ses camarades et l'enseignant). De là découlera (ou non) l'élan poussant l'élève à s'investir dans la tâche adoptée et à faire perdurer ses efforts, en vue d'atteindre un objectif précis (Viau, 2005). Implication et persévérance représenteraient donc des signes de motivation et la présence d'un but fixé en serait un élément-clé.

Un bémol que nous voudrions souligner dans cette définition est la mention de choix de l'activité. Viau (2005) place la motivation dans un contexte de « liberté », puisque l'élève en personne décide de la tâche qu'il va accomplir. Cela signifie-t-il donc qu'un élève à qui l'enseignant imposerait un travail ne pourrait être motivé ? Nous répondrons (indirectement) à cette question dans la suite de notre recherche, à travers le développement des composantes de la motivation.

2.3.5 Motivation intrinsèque et extrinsèque

Lorsque l'on cherche à décomposer la motivation en « types », deux formes de motivation, qui s'opposent, peuvent être relevées : la motivation intrinsèque, et la motivation extrinsèque (Lieury & Fenouillet, 1996).

Définie dans son sens « traditionnel » par Roussel (2000) comme des « forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (p.7), la motivation intrinsèque survient lorsque le sujet accomplit délibérément une activité, pour son propre intérêt, et non dans l'attente d'une récompense, d'une satisfaction supplémentaire, ou dans le but d'éviter un désagrément (Lieury & Fenouillet, 1996). Pour Deci et Ryan (dans Vianin, 2006), la motivation intrinsèque va de pair avec le sentiment de compétence ainsi que le besoin de libre choix (nommé « autodétermination » dans le jargon). Comme l'illustre la figure 3 ci-dessous, cela signifie qu'un élève se percevant comme « bon », « fort », ou capable de réaliser telle tâche, a tendance à être fortement motivé intrinsèquement. La réussite d'une activité, les bonnes notes ou encore les informations permettant de s'améliorer participent donc à un sentiment de compétence favorable (Lieury & Fenouillet). Ainsi, nous pouvons constater que la motivation est étroitement liée à l'image de soi (Vianin, 2006). Le besoin d'autodétermination, présent également sur la figure 3, revient quant à lui au fait de se sentir libre d'agir, c'est-à-dire en ayant la possibilité de choisir parmi plusieurs activités, ou de décider soi-même du déroulement d'une tâche précise (Lieury & Fenouillet). Notons que cette liberté d'action n'est possible que si toute contrainte, pression, ou contrôle provenant d'autrui sont exclus. Tout comme le sentiment de compétence accroît la motivation intrinsèque de l'élève, l'autodétermination favorise elle aussi cette forme de motivation (Lieury & Fenouillet).

Aussi, dès lors que le sentiment de compétence baisse ou que la liberté de l'enfant s'amenuise, l'élève n'effectuerait plus son travail par simple plaisir (motivation de type intrinsèque), mais bel et bien pour les avantages qu'il en retire. Il dévierait alors vers une motivation de type extrinsèque (Lieury & Fenouillet). En effet, régie par des renforcements positifs (bonnes notes, compliments... dans le but d'encourager un comportement) ou négatifs (mauvaises notes, punitions, qui tendent à supprimer une attitude), la motivation extrinsèque surgit lorsque « l'élève effectue [...] une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément » (Vianin, p.30). Lieury et Fenouillet (1996) précisent que les renforcements négatifs se répercutent fortement sur l'élève, avec découragement et amotivation (absence totale de motivation) en guise de conséquences. Les renforcements positifs seraient également à administrer avec délicatesse, puisque, donnés à des élèves déjà motivés intrinsèquement, ils pourraient amoindrir leur motivation (Vianin, 2006).

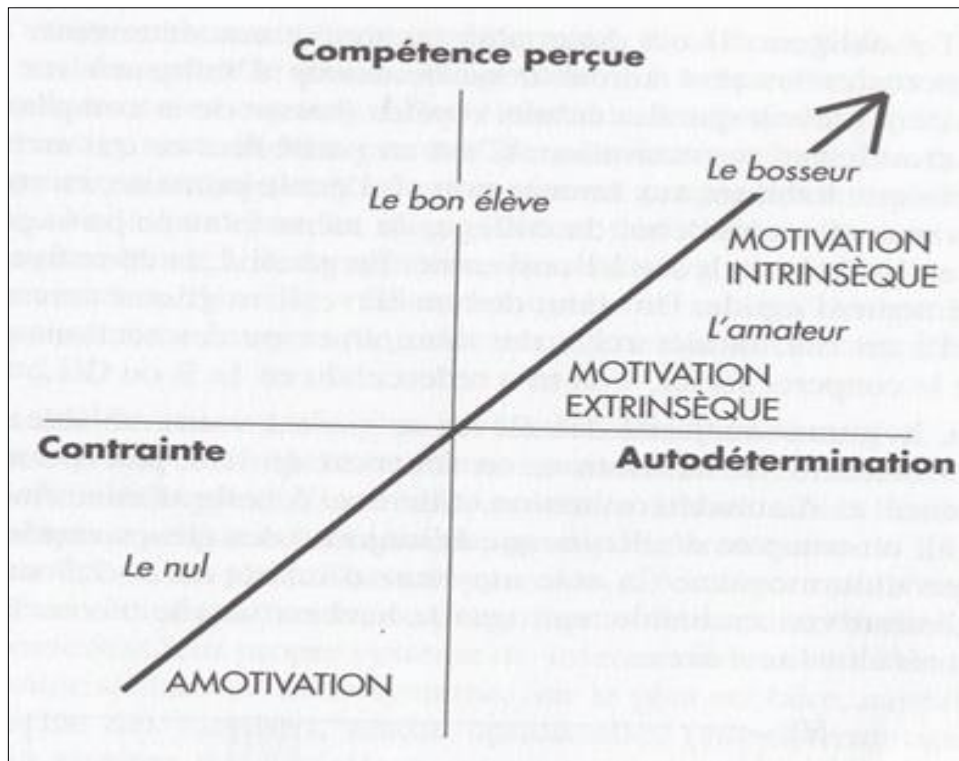


Figure 3 : les deux composantes de la motivation, inspiré de la théorie de Deci et Ryan (Lieuery et Fenouillet, 1996, p.60)

Nous remarquons donc que l'image de l'élève face à ses propres capacités (sentiment de compétence), d'une part, et que les conditions dans lesquelles il travaille (contrainte ou liberté), d'autre part, jouent un rôle essentiel dans la motivation (extrinsèque ou intrinsèque) ou l'amotivation de celui-ci.

Reboul (2010) reconnaît une valeur supérieure de la motivation intrinsèque et encourage les enseignants à « amener l'élève des motivations extrinsèques aux intrinsèques » (p. 152). Comme le souligne Vianin (2006), « la qualité des apprentissages est [...] dépendante du type de motivation » (p.31) ! En effet, plusieurs recherches (Vallerand & Thill, cités par Vianin) ont prouvé que les élèves étant motivés intrinsèquement parvenaient à de meilleurs apprentissages – au vu de la qualité des résultats – que les élèves stimulés par une motivation de type extrinsèque. Cela signifie qu'un élève mû par une motivation intrinsèque accède à des savoirs plus « solides », c'est-à-dire mieux intégrés et acquis.

Bien que permettant un premier découpage de la motivation, l'opposition radicale de ces deux formes de motivation (extrinsèque et intrinsèque) n'aurait pas lieu d'être, car celles-ci se complèteraient (Lafortune & St-Pierre, dans Vienneau, 2005). En outre, Crahay (1996) précise que « les approches contemporaines de la motivation se caractérisent par un rejet, ou plus justement, par un dépassement de l'opposition établie [...] entre motivation intrinsèque et extrinsèque » (p.211). C'est la raison pour laquelle nous ne nous contenterons pas de cette vision dualiste de la motivation, et que nous aborderons ci-dessous des éléments motivationnels d'ordre cognitif, absents des théories « anciennes » de la motivation (Crahay, 1996).

2.3.6 Les trois facteurs de la motivation

Dans la perspective cognitiviste, trois éléments influencent principalement la motivation, ainsi que le comportement de l'élève face aux tâches scolaires : la conception des buts poursuivis par l'école, la conception de l'intelligence, et enfin la perception de la contrôlabilité de la tâche (Crahay, 1996). Chacun de ces trois aspects sera développé de manière séparée ci-dessous, bien qu'ils soient – comme nous le verrons – étroitement liés.

2.3.6.1 La conception des buts poursuivis par l'école

La représentation que l'élève se fait des buts de l'école détermine grandement son attitude face aux activités scolaires (Crahay, 2010). Implication, persévérance, prise de risque, telles sont quelques caractéristiques présentes à des degrés d'intensité différents chez l'élève, en fonction des finalités qu'il attribue à l'école (Crahay, 1996). Elliott et Dweck (dans Crahay, 1996) mettent en évidence deux sortes de buts possibles, qu'ils opposent : les buts de performance, d'une part, qui relèvent de l'évaluation (réussir les examens) et les buts d'apprentissage, d'autre part, qui se caractérisent par la compréhension et l'acquisition de savoirs. Voyons donc les deux profils d'élèves qui découlent de ces deux buts différents (de performance ou d'apprentissage) attribués à l'école.

Commençons avec les élèves qui conçoivent la finalité de l'école comme une réalisation de performances. Dans la perception de ce genre d'élèves, la pression et la « lutte pour la survie » prédominent dans la classe (Crahay, 2010). L'élève a l'impression d'être évalué en permanence, et cette menace qui pèse sur lui se ressent dans son attitude face au travail. En effet, le temps scolaire est au calcul, le but recherché étant de minimiser les coquilles et autres échecs (Crahay, 2010). Ce genre d'élève évite donc de s'engager dans des activités jugées compliquées et recherche la facilité, fuyant ainsi tout risque de faillite en s'assurant la réussite (Crahay, 2010). Dans cette conception de performance, l'élève n'a, selon lui, pas le droit à l'erreur, car cette dernière est source d'un jugement négatif que portera l'enseignant sur lui (Huart, 2001)! Il lui faut donc masquer à tout prix ses ignorances ou difficultés, en ne laissant refléter de lui qu'une image d'élève compétent (Huart). Ce faisant, l'élève aspire à être reconnu socialement, notamment en remportant de bonnes notes pour satisfaire l'enseignant (Huart). Par conséquent, « toute son énergie est axée sur la validation de ses compétences plutôt que sur le développement de stratégies cognitives nouvelles » (Crahay, 2010, p. 288).

Par opposition, les élèves poursuivant des buts d'apprentissages se situent dans une toute autre dynamique de travail. Misant avant tout sur la maîtrise de capacités, ces élèves placent l'accent sur la compréhension des savoirs, compréhension qui passe par la régulation des erreurs et la remédiation des lacunes (Crahay, 1996). Ainsi, l'échec n'effraie ni ne freine un élève qui juge être dans une situation d'apprentissage. De plus, le degré de participation et d'engagement de ce genre d'élèves est élevé (Crahay, 1996). Ceux-ci n'hésitent effectivement pas à s'investir corps et âmes dans des tâches qu'ils ont volontairement choisies pour leur niveau de difficulté apparent ou pour la nouveauté qu'elles présentent (Vianin, 2006). Cette recherche de défi motive grandement ce type d'élèves (Vianin).

Tardif (2004) pointe le fait qu'en principe, les jeunes élèves qui sont dans leurs premières années de scolarité, sont majoritairement orientés vers des buts d'apprentissage, alors qu'ils se dirigent au fil de leur cursus scolaire vers une conception évaluative de l'école (buts de performance). La conception des buts poursuivis par l'école, tout comme la motivation liée à celle-ci, évolue et se modifie donc avec l'âge. Vianin (2006), quant à lui, met en parallèle buts d'apprentissage et motivation intrinsèque et associe les buts de performance avec une sorte de motivation extrinsèque.

2.3.6.2 La conception de l'intelligence

Un deuxième élément pesant dans la balance motivationnelle de l'élève est la conception qu'il se fait de l'intelligence. Vianin (2006) nous signale toutefois que cet aspect influence la motivation « dans une moindre mesure » (p. 85).

Ici encore, les auteurs (Crahay, 1996 ; Vianin, 2006) opposent, en reprenant la théorie de Dweck, deux sortes de conceptions possibles: l'intelligence stable et l'intelligence évolutive.

Si l'élève considère son intelligence comme stable, semblable à un talent inné, tout « raté » révélera au grand jour sa pauvreté intellectuelle (Vianin, 2006). Dans ce cas, les erreurs sont à proscrire, puisqu'elles signalent l'incompétence de l'élève. En outre, tenter de combler ses lacunes ou de remédier à ses fautes paraît absurde et insensé dans la perspective de l'élève, car cela ne risque aucunement d'améliorer son niveau, quoi qu'il en soit figé (Vianin). Par conséquent, l'investissement dans les tâches scolaires et la motivation face à celles-ci sont plutôt faibles.

En revanche, si l'élève conçoit son niveau d'intelligence comme étant évolutif, et pouvant donc être rehaussé, un échec ne rimera pas avec incapacité à ses yeux, bien au contraire (Vianin). En retravaillant ce qui n'a pas été acquis, il pourra progresser et se perfectionner, chose qui fera jaillir en lui un désir de réussite et une certaine motivation (Vianin).

Dweck (1986, cité dans Huart, 2001) relie la conception de l'intelligence à la conception des buts poursuivis par l'école, en affirmant :

Les enfants qui croient que l'intelligence est un trait fixe tendent à vouloir obtenir des jugements favorables de ce trait (buts de performance), tandis que les enfants qui voient l'intelligence comme une qualité malléable tendent à vouloir développer cette qualité (buts d'apprentissage). (p.224)

Ainsi, plus que les capacités réelles de l'élève, c'est l'image qu'il se fait lui-même de ses propres capacités qui créera ou non une motivation (Tardif, 2004).

2.3.6.3 La perception de la contrôlabilité de la tâche

Le troisième et dernier élément expliquant la motivation d'un élève à apprendre est la perception de la contrôlabilité de la tâche. Appelée aussi théorie de l'attribution causale, le postulat de départ, posé par Weiner (repris dans Crahay, 2010 ; Vianin, 2006 ; Vienneau, 2005) est que toute personne cherche à octroyer un sens aux expériences vécues. Pour ce faire, une cause, déterminante dans le comportement du sujet par la suite, est attribuée par l'individu à ses malheurs et bonheurs (Crahay, 2010).

Ceci se retrouve dans le contexte scolaire, où l'élève tente de justifier ses réussites, et plus encore ses échecs. Les causes assignées aux succès ou autres revers peuvent être catégorisées selon trois dimensions : le lieu de la cause (interne ou externe), sa stabilité (ou variabilité) et sa contrôlabilité (ou non-contrôlabilité) (Vienneau, 2005). Détaillons ces trois paramètres.

Une cause est interne lorsque la performance de l'élève est expliquée par un paramètre « personnel », inhérent à celui-ci (la méthode de travail, par exemple) alors qu'elle est externe si l'élève invoque un facteur (la sévérité de l'enseignant, par exemple) extérieur à sa personne pour justifier son résultat (Crahay, 2010). La stabilité de la cause, quant à elle, illustre la « durée » (dans le temps) de cette dernière : une cause stable revêt un aspect immuable (un talent particulier notamment), tandis qu'une cause variable peut être soumise à des changements (l'état de fatigue de l'élève notamment) (Crahay, 2010). Enfin, on dit d'une cause qu'elle est contrôlable si l'individu assume être l'acteur du résultat produit, et qu'elle est à l'inverse non-contrôlable dans le cas où le sujet n'a aucune prise sur ce qui lui arrive (Crahay, 2010).

En confrontant chacune de ces trois dimensions causales à son opposé, nous pouvons affirmer qu'il est préférable pour l'élève de favoriser les causes internes à celles externes, les variables à celles stables, et les contrôlables à celles incontrôlables, car elles font de lui le sujet de ses actions et résultats, bons ou mauvais (Crahay, 1996). Tardif (2004) précise que le facteur de contrôlabilité reste néanmoins l'aspect central à considérer :

Il est important d'observer que ce n'est pas le fait qu'une cause invoquée soit interne ou externe, ou encore stable ou modifiable qui est la dimension fondamentale, mais bien que la cause invoquée soit perçue comme étant ou non sous le pouvoir de l'élève. (p.127)

Ci-dessous (figure 4), le tableau de Viau (2005, p. 67), qui offre huit entrées, synthétise les types de causes pouvant être mentionnées par l'élève.

	Causes internes		Causes externes	
	Stable	Variable	Stable	Variable
Contrôlable	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
Non-contrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Figure 4 : Typologie attributionnelle des causes évoquées en contexte scolaire, d'après Viau (2005 p. 67)

Comme nous l'indiquions plus haut en citant Tardif (2004), l'important pour l'élève est qu'il se situe dans une perception de contrôlabilité des événements qui surviennent. Et pour cause : plus l'individu a l'impression de contrôler les éléments l'amenant à ses résultats, plus il sera motivé (Vianin, 2006). Quand bien même il se verrait confronté à une difficulté, il n'hésiterait pas à fournir des efforts supplémentaires, étant conscient de l'impact qu'il a sur ses apprentissages (Vianin).

En nous référant à la figure 4, prenons l'exemple d'un élève qui a obtenu une mauvaise note à un examen de mathématiques. Si celui-ci considère que son résultat provient d'un manque d'effort ou d'une stratégie inadaptée à la situation (causes contrôlables), il lui suffira alors de redoubler d'ardeur ou d'opter pour une autre stratégie la fois suivante pour réussir, ou du moins s'améliorer (Crahay, 1996). De même, si l'origine de sa piètre performance revient à la perception négative de l'enseignant (cause elle aussi contrôlable), un travail plus acharné permettra de donner une meilleure image de lui à l'enseignant, qui le notera plus favorablement par la suite (Crahay, 2010). A l'inverse, un élève qui lie sa mauvaise performance à la trop grande difficulté de la tâche (cause non-contrôlable) refusera de s'investir davantage, la situation lui échappant (l'activité étant de toute manière trop compliquée pour lui) (Vianin). De même, un élève qui attribue sa mauvaise note à un manque d'intelligence (cause non-contrôlable) abandonnera l'idée d'une possible amélioration de ses capacités en mathématiques et capitulera. De son point de vue, tout effort sera vain, puisque ses résultats découlent de facteurs hors de son champ d'action (en l'occurrence, son incapacité intellectuelle).

Il apparaît donc que la conception de l'intelligence par l'élève (cf. 2.3.7.2) participe à ce « phénomène » d'attributions causales (Crahay, 1996). Pire, une conception stable de l'intelligence (cf. 2.3.7.2) utilisée par un élève à des fins d'explication de son échec peut même avoir des répercussions dévastatrices sur la motivation de celui-ci. En faisant

référence aux expériences de Seligman, Crahay (2010) signale effectivement que le « *sentiment d'incapacité acquis* » (p.285) jaillit chez des élèves invoquant des causes internes, stables et incontrôlables (les aptitudes intellectuelles dans le tableau de Viau, 2005) comme source de leurs échecs. Et cela n'est pas sans conséquences ! Connu également sous l'appellation de « *résignation apprise* » (Crahay, 2010, p. 285), ce phénomène survient lorsque l'élève, découragé par l'accumulation de situations qui lui échappent et sur lesquelles il n'a aucune emprise (à force de justifier ses résultats par des causes internes, stables et incontrôlables), renonce à tout engagement. Croyant que toutes ses actions aboutiront forcément à la faillite, l'élève adopte progressivement une posture de passivité totale, qui exclut toute recherche de solution, submergé par l'impuissance et le désespoir qu'il éprouve. Cette forme extrême de perception d'incontrôlabilité de l'environnement amène donc à l'amotivation : l'élève n'a plus une once de motivation en lui (Vianin).

Huart (2001) souligne toutefois la prudence avec laquelle le tableau de Viau (2005) est à considérer, puisque les stratégies d'apprentissage lui paraissent être des causes variables et que le programme scolaire se situerait plutôt dans les causes non-contrôlables. Face à cette perplexité, Viau rappelle qu' « il n'existe pas de bonne réponse pour ces cas indécis, puisqu'il s'agit de perceptions. On doit donc être prudent lorsqu'on classifie une cause invoquée par une personne autre que nous-mêmes et se demander si elle la classifierait comme nous. » (p. 67). Bien que nous servant de référence, le tableau présenté ci-dessus pourrait donc se retrouver sous d'autres formes.

Pour conclure, reprenons les dires de Crahay (1996), affirmant que, plus que l'échec ou la réussite de l'élève, ce sont les causes que ce dernier impute à ses résultats qui détermineront son état d'esprit et son attitude face au travail. A ce propos, Archambault et Chouinard (2009) ajoutent :

La croyance en l'incapacité d'agir sur les causes de la réussite a des effets négatifs sur la motivation, car l'élève croit que toute action qu'il entreprendrait n'aura aucune conséquence véritable sur sa performance. A contrario, la croyance en la contrôlabilité des résultats peut avoir un effet très positif, lorsqu'elle s'accompagne d'une attribution à l'intelligence ou à l'effort. L'élève perçoit alors mieux qu'il peut réussir s'il a une maîtrise suffisante et efficace de son activité, et ce, grâce à ses efforts et aux stratégies d'apprentissages. (p.162)

En guise de synthèse des trois éléments motivationnels (conception des buts poursuivis par l'école, conception de l'intelligence, perception de la contrôlabilité de la tâche), Vianin (2006) affirme que :

- « - plus l'élève perçoit l'école comme un lieu d'apprentissage,
 - plus il sait que l'intelligence est une entité modifiable,
 - [...]
 - plus il pense pouvoir maîtriser et contrôler la tâche...
- ... ET PLUS IL SERA MOTIVE ! » (p.90-91)

3 La question de recherche

Maintenant que la problématique est posée, et que les concepts qui en sont ressortis sont développés, nous sommes à même d'analyser le lien entre les notes et la motivation à apprendre. Les notes motivent-elles réellement les élèves à travailler, comme le

présupposent certains auteurs ? Ou, au contraire, sont-elles sources de découragement ou d'indifférence ? Cette interrogation a fait jaillir notre question de recherche :

Dans quelle mesure les notes favorisent-elles la motivation à apprendre des élèves ?

Et sa sous-question : « Si les notes motivent les élèves à apprendre, sont-elles la source unique de motivation à travailler ? »

Cette question se veut délibérément plutôt large, car nous avons voulu rester ouverte aux réponses des élèves et aux paramètres qu'ils allaient évoquer. Ainsi, c'est véritablement à partir de leurs réponses et des différents aspects touchant aux notes que nous construirons notre analyse. C'est d'ailleurs cette même raison qui nous a poussée à ne pas formuler d'hypothèses. Notre sous-question, quant à elle, permettra de nuancer, ou au contraire d'appuyer davantage nos propos selon les résultats obtenus.

4 La méthode

Pour tenter de répondre à notre question de recherche (« Dans quelle mesure les notes favorisent-elles la motivation à apprendre des élèves ? ») ainsi qu'à sa sous-question (« Si les notes motivent les élèves à apprendre, sont-elles la source unique de motivation à travailler ? »), il nous fallait différentes informations. Tout d'abord, nous voulions connaître la perception de la valeur de la note, c'est-à-dire de son « utilité », par l'élève. Ensuite, nous souhaitions observer les différents paramètres de la note qui pouvaient influencer la motivation de l'élève.

Pour cela, notre choix s'est porté sur une enquête par questionnaire. Deux raisons expliquent cette décision. En premier lieu, nous nous sommes dirigée vers l'élaboration d'un questionnaire, car nous aspirions à l'obtention de résultats représentatifs. Ainsi, il s'agissait pour nous d'interroger un grand nombre d'élèves, chose que rend possible le questionnaire, dans un temps restreint qui plus est. Cet instrument est effectivement un moyen rapide pour recueillir des informations, et ce, sur un échantillon de taille importante (Campenhoudt & Quivy, 2011). Par ce choix, notre volonté était de tracer une tendance générale grâce aux données recueillies. En second lieu, le questionnaire représentait pour nous la méthode la plus pertinente pour récolter les données, car cet outil convient pour « l'analyse d'un phénomène social que l'on pense pouvoir mieux cerner à partir d'informations portant sur les individus de la population concernée » (Campenhoudt & Quivy, 2011, p.168). De ce fait, interroger directement les sujets de mon travail, en les questionnant sur leurs véritables pensées, opinions et visions de la note, s'avérait une idée judicieuse.

4.1 L'échantillon

Pour mener à bien notre enquête, nous avons choisi d'investiguer dans des classes de sixième HarmoS (anciennement nommées « quatrième primaire »). En optant pour cette tranche d'âge, nous estimions viser un public habitué depuis plusieurs années aux notes et aux évaluations. Les notes leur étant familières, nous étions de l'avis que ces élèves auraient par conséquent une opinion et une représentation précises sur la question. En outre, des élèves de ce degré scolaire sont également supposés maîtriser le décodage (capacités de lecture) et la compréhension du code écrit. Cet aspect était fondamental dans le choix de notre public cible, car le questionnaire repose bien évidemment sur des questions écrites.

Au total, ce sont 91 élèves, issus de quatre classes valaisannes, qui ont répondu à notre questionnaire et qui constituent donc notre échantillon. Cependant, certains questionnaires n'ont été que partiellement retenus, les réponses qui y figuraient étant

parfois absentes ou peu clairement visibles (encre mal effacée par exemple, d'où une difficulté à savoir le choix réel de l'élève). C'est la raison pour laquelle le nombre de réponses relevées peut diverger selon les questions.

4.2 L'élaboration de l'instrument d'enquête

Après avoir défini l'échantillon auquel nous allons soumettre le questionnaire, nous sommes passée à la phase de création des fiches d'enquête, en rédigeant nos questions.

A la base, deux types de questions s'offraient à nous : les questions ouvertes, d'une part, et les questions fermées, d'autre part. Les questions ouvertes, comme leur nom l'indique, sont des questions dont le champ des réponses possibles est relativement large. Leur avantage est d'offrir des réponses variées, aspect propice pour analyser les représentations de personnes (Berthier, 2004). Par contre, un désavantage provient justement de cette « ouverture » possible des réponses. Effectivement, il arrive fréquemment que les réponses soient vagues ou floues, car les individus interrogés ne savent pas que répondre. Les questions fermées, quant à elles, reposent sur une liste prédéfinie de réponses que la personne doit sélectionner. De ce fait, il devient très facile, et rapide, de comparer les données obtenues. Berthier relève toutefois l'inconvénient majeur de ce type de question, qui peut amener l'individu à répondre de manière précipitée, c'est-à-dire sans véritable réflexion préalable.

Notre volonté était d'élaborer un questionnaire comprenant passablement de questions fermées, puisque nous voulions établir des liens entre des réponses précises des élèves. Des questions ouvertes n'auraient fait que compliquer notre tâche, car les réponses possibles s'étendent en un large éventail. De plus, Campenhoudt et Quivy (2011) affirment que dans les recherches quantitatives, comme c'est le cas pour le questionnaire, les questions sont plutôt fermées, du fait qu'elles sont standardisées.

Au final, huit questions, comprenant des sous-questions, forment notre questionnaire (cf. annexe I). La première question se veut délibérément ouverte, pour deux raisons. Premièrement, elle permet d'introduire et de présenter le sujet du questionnaire aux élèves. Ainsi, l'élève peut progressivement « entrer » dans le questionnement, de façon à éviter toute « brutalité ». Deuxièmement, cette première question est fondamentale pour analyser la perception qu'ont les élèves de la note. En leur présentant directement une question ouverte, la spontanéité et le naturel des réponses sont ainsi privilégiés, minimisant par la même occasion le risque d'influence des réponses proposées dans les questions suivantes.

La deuxième question est un prolongement de la première, mais de manière plus ciblée. En cause, les indicateurs d'intensité (oui, un peu, beaucoup), que l'élève doit choisir en fonction des affirmations. Ce point deux se décline en trois sous-questions (ou plutôt affirmations), qui permettent d'observer davantage l'impact des notes sur l'élève, et plus précisément sur sa motivation. Ces trois sous-questions sont volontairement basées sur les fonctions de la note décrites par Maccario (1996) et Claparède (1913). La première sous-question est liée à la fonction sociale de Maccario (1996), qui se veut être un repère quant à l'acquisition des apprentissages et qui se retrouve chez Claparède. La seconde sous-question, quant à elle, traduit la fonction de menace que Claparède attribue aux notes. Enfin, la troisième sous-question inclut le paramètre de sélection qu'impliquent les notes, et qui pousse les élèves à entrer dans un esprit de compétition selon Claparède (1913).

Ensuite, la question trois sert à amener la question quatre. En effet, notre intérêt n'était pas tant de connaître la branche préférée de l'élève, mais plutôt de partir du postulat qu'une branche préférée est synonyme de motivation. Comme ce concept de motivation

peut être abstrait pour les élèves, nous avons favorisé une question au sujet de leur branche préférée.

Par conséquent, la question quatre « cette branche est ma branche préférée parce que... » se résume à l'affirmation « je suis motivé dans cette branche parce que... » dans notre esprit et pour notre analyse. Parmi trois réponses, il incombe à l'élève de choisir la raison la plus importante pour lui, afin de déterminer ce qui joue le plus grand rôle dans le déclenchement de la motivation. Les trois réponses possibles de cette question sont liées aux deux types de motivation décrits par Lieury et Fenouillet (1996). Le premier choix traduit une motivation intrinsèque de l'élève, c'est-à-dire une motivation pour l'intérêt de la branche en elle-même. Le second choix révèle une motivation extrinsèque, car dirigée par la récompense qu'offre la note. Enfin, le troisième choix s'apparente lui aussi à une motivation de type extrinsèque, de par l'avantage « extérieur » que représente pour l'élève la facilité.

Les questions cinq et six sont construites sur le même modèle que les questions trois et quatre, mais formulée dans un sens contraire. Par ces deux questions, notre volonté est d'observer les sources de démotivation chez les élèves, en supposant toujours qu'une branche détestée démotive les élèves.

Pour terminer, les questions sept et huit nous signalent les effets d'une bonne ou mauvaise note sur la motivation de l'élève. Volontairement, nous avons proposé à l'élève de cocher à chaque fois la case « vrai » ou « faux », en omettant la case « ne sait pas » ou « sans avis ». Par ce choix, nous souhaitons pousser l'élève à la réflexion, afin d'éviter qu'en cas de doute, ou d'avis peu tranché, celui-ci ne se réfugie dans une case le libérant de toute opinion.

Afin de synthétiser nos désirs sous-jacents concernant les questions de notre fiche d'enquête, nous pouvons dire que les questions une et deux nous révèlent les perceptions des élèves face aux notes et que les questions suivantes permettent de classer le type de motivation des interrogés ainsi que l'impact des notes sur leur motivation.

D'un point de vue « formel », il convient de préciser qu'au sommet de la fiche, la case « fille-garçons » devait être cochée, car nous souhaitons comparer les résultats par sexe. Le prénom de l'élève, quant à lui, était uniquement demandé par raison de commodité lors du dépouillement de nos questionnaires, afin de nous y retrouver.

4.3 Récolte des données

Lorsque notre questionnaire fut construit, nous l'avons testé une première fois dans une classe à la fin du mois de septembre 2013. Nous avons préalablement eu un entretien téléphonique avec l'enseignante titulaire de cette classe, que nous connaissions personnellement, afin de lui expliquer notre démarche. A notre demande, l'enseignante a pu nous informer sur le degré de compréhension des questions par les élèves, en nous indiquant si des précisions ou des reformulations avaient été demandées par certains. Ces informations se révélèrent être précieuses pour nous, car nous pouvions ainsi savoir s'il fallait modifier la formulation de certaines questions. En l'occurrence, l'enseignante nous affirma que peu d'élèves avaient exprimé une incompréhension au niveau du vocabulaire. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de passer ce questionnaire aux trois autres classes visées, sans aucun changement à l'exception de la forme, qui s'est voulue plus aérée. L'enseignante nous avait effectivement fait remarquer qu'il était plus agréable pour les élèves de lire et de comprendre les questions si celles-ci étaient plus espacées sur le document papier.

Le mode de passation des questionnaires aux trois autres classes fut le même que celui pour notre classe « test ». Après entretien téléphonique, les questionnaires étaient donnés à l'enseignante et repris lorsque complétés. Nous aurions préféré expliquer notre

démarche et répondre en personne aux questions des élèves, mais cela n'a pas été possible par manque de disponibilités.

III PARTIE EMPIRIQUE

1 Présentation des résultats et analyse des données

A présent, nous allons relever les résultats obtenus après dépouillement des questionnaires. Pour ce faire, nous prendrons les questions les unes après les autres, en nous basant à chaque fois sur les tableaux de résultats. Pour remarque, ces tableaux, tout celui catégorisant les réponses des élèves à la première question par exemple, figurent en annexe. Au terme de chaque question, nous procéderons systématiquement à des petites synthèses intermédiaires. Suivra une analyse de ces données, agrémentée de liens théoriques, et qui s'achèvera par une synthèse générale.

Avant toute chose, force est de préciser que le nombre d'élèves (et de garçons et filles) ayant répondu aux questions diverge de question en question, pour la simple raison que certains n'ont parfois pas répondu à la question. En outre, la question (numéro cinq, en lien avec la six) liée à la branche préférée est la plus touchée, car plusieurs élèves ont répondu n'avoir pas de branche détestée.

1.1 Perception des notes

1.1.1 Utilité des notes

Quelle ne fut pas notre surprise lorsque nous avons découvert les réponses à la question une « Pour toi, à quoi servent les notes que tu reçois avec les examens ? » ! Nous nous attendions à ce qu'une majorité d'élèves situent la note comme un repère dans leur apprentissage, indiquant les progrès faits ou à faire. Mais il n'en est rien ! « Avoir un joli métier », « passer l'année », « ne pas redoubler », telles sont des réponses qui se sont retrouvées très fréquemment. Face à la diversité des réponses des élèves, nous avons créé la figure 5 (présente ci-dessous) qui rassemble en catégories les réponses similaires. Un tableau comportant toutes les réponses des élèves figure également en annexe (cf. annexe II). Le classement peut être bien évidemment discutable, du fait que certaines réponses se placent à la frontière entre deux catégories. Ainsi, d'autres classifications seraient possibles.

A notre plus grande stupéfaction, nous avons constaté que la plus grande partie des élèves liait les notes au passage en classe supérieure. Effectivement, 28% des élèves interrogés affirment que la note sert « à passer l'année ». En d'autres termes, cela signifie que les notes, additionnées tout au long de l'année pour former des moyennes, sont la base sur laquelle se fonde la promotion d'une classe à une autre. En partant de ce fait, ces élèves estiment donc que les notes, et plus précisément les bonnes notes, leurs sont uniquement utiles pour poursuivre leur scolarité dans le degré supérieur. Notons que 30% des filles ont répondu de cette façon, alors que seulement 25% de garçons mentionnent ce but de promotion.

En deuxième position, un quart des élèves, soit 25% d'entre eux, perçoivent les notes comme leur permettant d'avoir un bon travail. Là aussi, l'étonnement était au rendez-vous. Cependant, il faut avouer que la logique de ces élèves peut être reconnue. En effet, il est admis de manière générale que, meilleures sont les notes, plus grandes sont les chances d'accéder à des études supérieures (qui conduisent à des métiers mieux rémunérés), et plus ouvertes également sont les portes quant au choix de carrières professionnelles. De ce fait, en effectuant un raccourci, les (bonnes !) notes conduisent à un bon travail, ou à « plus de choix de métiers » comme l'écrivait un élève. Dans cette

réponse, nous reconnaissons également l'influence des parents qui, pour inciter leur progéniture à travailler à l'école, peuvent procéder à ce raccourci, arguant qu'avec des bonnes notes, ceux-ci auront un beau métier.

En troisième position, la réponse à laquelle nous nous attendions en rédigeant cette question apparaît enfin. Mentionnée par 22% des élèves, l'indication que représente la note quant au degré d'acquisition des apprentissages a sensiblement été plus citée par les filles (26%) que par les garçons (17%). Parmi ces réponses, plusieurs élèves placent la constatation de leurs fautes comme point central (« apprendre les fautes qu'on a fait »), alors que d'autres parlent davantage de compréhension, ou de bon apprentissage (par exemple, « savoir si on a bien étudié les leçons »). Enfin, une élève a distingué les bonnes notes, ayant pour utilité de la féliciter, et les mauvaises notes, servant à lui dire de plus travailler sur le sujet. Un seul mot : magnifique.

Finalement, parmi le dernier quart des élèves questionnés, 7% associent la note à l'apprentissage (10% de garçons contre seulement 4% de filles) : « apprendre », « étudier », ou encore « mémoriser ce qu'on apprend » sont quelques réponses ressorties par ces élèves. Par ces propos, nous pensons que les élèves lient examens (comportant des notes) et révision : lorsqu'il y a un examen noté, il s'agit d'étudier. Le « mieux étudier » s'inscrit dans cette vision, ce qui nous amène à penser que ces élèves étudient davantage (ou de manière plus approfondie et affinée) lorsqu'il y a une note à la clé. Par raccourci, la note est donc utile pour apprendre.

Ils sont également 7% à concevoir la note fonctionnant comme un repère, non plus vis-à-vis du degré d'acquisition des apprentissages (catégorie « savoir le niveau »), mais par rapport à la limite inférieure (en Valais, le 4) qu'il convient d'avoir pour être promu. Pour ces élèves, les notes forment donc une courbe générale de niveau, dont le seul but est de traduire l'écart avec le seuil minimal requis. « Savoir si on passe l'année » est la réponse la plus relevée dans cette catégorie.

Ensuite, 7% des réponses ne rentrent dans aucune « classe » particulière, de par leur diversité. Nous les avons donc situées dans la catégorie « autres » : « voir si on va copier sur le voisin », « augmenter le niveau », « ne pas avoir de punition », telles sont des réponses, plus étonnantes les unes que les autres. Une réponse a également suscité notre attention, car elle signalait la motivation de l'élève face à la note (« Ça me rend content et motivé à en faire plus »). Il s'agit cependant là de l'impact que produit la note sur l'élève, et non pas de l'utilité qu'il lui perçoit.

Enfin, 4% des élèves ne voient aucune utilité à la note ! En effet, 8% de garçons et 2% des filles ont écrit noir sur blanc que les notes ne servaient « à rien ».

Question 1	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Passer l'année	26	28 %		10	25 %	16	30 %
Avoir un travail	23	25 %		11	27 %	12	24 %
Savoir le niveau	20	22 %		7	17%	13	26 %
Autres	6	7 %		3	8 %	3	6 %
Savoir si on passe l'année	6	7 %		2	5 %	4	8 %
A apprendre	6	7 %		4	10 %	2	4 %
A rien	4	4 %		3	8 %	1	2 %
Total	91	100%		40	100%	51	100%

Tableau 1 : perception des élèves quant à l'utilité des notes (question 1)

En établissant une tendance générale, nous remarquons donc que les catégories de « passer l'année », « avoir un travail », et finalement « savoir le niveau » représentent le 75% des réponses des élèves. Concernant l'ordre d'apparition de ces catégories, aucune différence significative entre les deux sexes n'apparaît. C'est à l'intérieur même des catégories que se creusent davantage les écarts, comme nous l'avons relevé ci-dessus lors de l'analyse de ces résultats. Un constat que nous faisons est celui des raccourcis que font les élèves. Pour eux, les notes servent à passer l'année, à avoir un beau métier... A première vue, cela peut paraître quelque peu naïf, mais ces raccourcis traduisent une réflexion implicite, que les élèves ne développent pas dans leurs propos, du fait de leur jeune âge, ou parce qu'ils n'ont tout bonnement pas pensé en avoir le « droit ». En outre, nous avons pu remarquer que la plupart des élèves se basent sur les bons résultats pour parler de l'utilité des notes, ignorant complètement les mauvais scores. Cela se retrouve dans la catégorie « passer l'année » par exemple. Enfin, nous nous sommes aperçue que plus de la moitié des élèves, soit les élèves des catégories « passer l'année » et « avoir un travail », perçoivent l'utilité de la note sur le long terme uniquement. Effectivement, la note peut être utile pour la fin de l'année en cours (« passer l'année »), mais également en vue de l'amorce de la carrière professionnelle (« avoir un travail »). Nous sommes donc quelque peu surprise de découvrir qu'une majorité d'élève ne voit pas d'intérêt (au sens de « but ») à la note au cours de l'année scolaire.

1.1.2 Impacts des notes

Les représentations générales des élèves concernant l'utilité des notes étant relevées, observons l'impact que produit la note sur les élèves. Au travers de trois tableaux, qui représentent les trois affirmations du second point, nous décrirons et détaillerons les résultats obtenus.

Tout d'abord, une majorité écrasante d'élèves, soit 84%, reconnaissent clairement la valeur de repère que constitue la note, par leur « oui » à la première proposition « Les notes me permettent de savoir mon niveau à l'école : si j'ai bien compris la matière ou pas ». Pour ces élèves, les notes sont révélatrices de leurs niveaux de compréhension d'un sujet, et de leur niveau (de savoirs et connaissances) global. Seuls 16% des élèves, de sexe féminin en légère majorité (18% contre 12% de garçons), sont davantage mitigés, en répondant « un peu ». Absolument aucun élève ne dénigre cette fonction (pas de réponse « non »).

Ces résultats nous apportent donc un nouveau regard sur l'analyse de la question une, traitée auparavant (« Pour toi, à quoi servent les notes que tu reçois avec les examens ? »). En effet, bien qu'une petite partie seulement des élèves (22%) invoquait l'indication de niveau en tant que fonction principale de la note, cette utilité n'est néanmoins pas déconsidérée par les autres, puisqu'aucun élève n'a répondu « non » à cette première affirmation du point deux.

Question 2, affirmation 1	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Oui	75	84 %		35	88%	40	82 %
Un peu	14	16 %	5	12 %	9	18 %	
Non	0	0 %	0	0 %	0	0 %	
Total	89	100%	40	100%	49	100%	

Tableau 2 : les notes en tant qu'instrument de mesure (question 2, affirmation 1)

Contrairement à la question précédente, la peur des mauvaises notes, elle, est un sujet qui divise. Nous sommes à la deuxième affirmation du point deux, formulée ainsi : « Je travaille à l'école car j'ai peur d'avoir des mauvaises notes ». 42% des élèves révèlent travailler à cause d'une certaine crainte (« un peu ») de la menace d'une mauvaise note. Les garçons, qui sont 43% à avoir favorisé ce choix, sont quelque peu plus inquiets à ce

sujet que les filles (41%). D'autres sont plus radicaux, et sont 22% à nous signaler, par leur « oui », que l'obtention possible de mauvaises notes représente une angoisse, ce qui les pousse clairement à travailler. Dans cette catégorie, nous constatons que les élèves de sexe masculin (43%) sont nettement plus préoccupés par cette menace que les élèves de sexe féminin (31%) ! Cette constatation nous a véritablement étonnée, car nous pensions les filles de nature plus soucieuse que les garçons. Enfin, 36% des élèves, qui ont répondu « non », ne voient pas leur implication dirigée par la crainte d'éventuels mauvais résultats.

Question 2, affirmation 2	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Oui	20	22%			6	14%	14
Un peu	37	42%		17	43%	20	41%
Non	32	36%		17	43%	15	31%
Total	89	100%		40	100%	49	100%

Tableau 3 : les élèves face à la crainte d'une mauvaise note (question 2, affirmation 2)

« Je me sens en compétition avec mes camarades : je veux avoir de meilleures notes qu'eux », telle est la troisième et dernière déclaration du point deux. Là encore, les avis des élèves sont quelque peu partagés. Certes, une bonne moitié des élèves, dont 53% de filles, rejettent vivement (par leur « non ») l'éventuelle compétitivité que peuvent instaurer les notes dans une classe. Cependant, ils sont 34% à accepter partiellement cette déclaration (« un peu »), avec à nouveau plus de garçons (38%) que de filles (32%). 16% confessent également ressentir une véritable compétition face à leurs pairs dans la course aux bonnes notes (réponse « oui »).

Question 2, affirmation 3	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Oui	13	16%			6	15%	7
Un peu	30	34%		15	38%	15	32%
Non	44	50%		19	47%	25	53%
Total	87	100%		40	100%	47	100%

Tableau 4 : les notes, facteur de compétition entre pairs (question 2, affirmation 3)

Pour résumer les résultats obtenus dans les trois affirmations du point deux, nous pouvons relever trois constats principaux. Tout d'abord, une grande majorité d'élèves (84%) reconnaît que les notes permettent d'obtenir des renseignements sur leur niveau scolaire. Celles-ci ne sont pas pour autant sécurisantes, du fait que 42% des élèves travaillent en partie (réponse « un peu ») par peur d'une mauvaise note, et que 16% se sentent pleinement contraints (réponse « oui ») de travailler pour éviter à tout prix des résultats insuffisants. De ce côté-là, les garçons tendent à être plus inquiets que les filles. Enfin, la rivalité que peuvent engendrer les notes n'est pas valable pour la moitié des élèves, mais est ressentie partiellement (« un peu ») ou totalement (« oui ») par respectivement 34% et 16% des écoliers, qui sont plus fréquemment des garçons. A partir de là, une question a surgi dans notre esprit : y aurait-il un lien entre la préoccupation des garçons par les mauvaises notes et leur sentiment important de compétition ? Leur plus grande peur face aux faibles résultats serait-elle causée par leur volonté d'être compétitifs et meilleurs que leurs camarades ? Nous laissons ce questionnement en suspens et à la réflexion de tous, notre recherche ne permettant pas d'offrir des réponses avérées.

1.2 Les notes et la motivation

Passons maintenant à des questions plus axées sur la motivation de l'élève. Comment la caractériser ? Dans cette partie, nous restituerons les données du questionnaire en lien avec l'appréciation ou non d'une branche, et la motivation selon la note obtenue.

1.2.1 Types de motivation

Qu'est-ce qui motive les élèves à apprendre, travailler et s'intéresser à une branche ? Pour que les interrogés puissent répondre à cette interrogation générale, nous leur avons tout d'abord demandé de nommer leur branche préférée (question trois : « Ma branche préférée à l'école est... »). Comme expliqué plus haut (cf. point 4.2 élaboration de l'instrument d'enquête), nous partions de l'idée qu'une branche préférée est source de motivation pour l'élève. Mais de quelle nature est cette motivation ? C'est ce que nous allons découvrir immédiatement.

Avant toute chose, nous trouvons intéressant de relever la branche que préfèrent les écoliers (tableau des suffrages cf. annexe III). Avec 26% de suffrages, l'éducation physique représente la branche la plus attrayante aux yeux des élèves, suivie par les mathématiques, qui récoltent 21% de voix (davantage plébiscitées par les garçons), et les activités créatrices manuelles avec 20% de votes (favorisées chez les filles). Dans le trio de tête se retrouvent donc deux branches d'ordre psychomoteur, au détriment des branches exigeant un effort purement cognitif.

Venons-en maintenant à la question quatre : « Cette branche est ma branche préférée parce que... ». Celle-ci exige un choix de l'élève parmi trois propositions, ce qui revient – dans notre optique – à justifier sa motivation pour la branche citée, et donc sa motivation « générale ». Pour 63% d'élèves, dont une part égale de filles et de garçons (63%), la motivation provient de l'intérêt et du plaisir éprouvés dans la branche (choix de la proposition une : « parce que je la trouve intéressante, parce que j'ai du plaisir à avoir cette branche »). Ensuite, 24% des élèves sont motivés du fait de la facilité qu'ils éprouvent lors des activités d'apprentissage dans la branche visée (choix de la proposition trois : « parce que je comprends ou que j'arrive à faire facilement les exercices dans cette branche »). Finalement, seulement 13% des élèves avouent être motivés dans leur branche préférée par les bonnes notes qu'ils obtiennent (choix de la proposition deux : « parce que j'ai des bonnes notes dans cette branche ») ! Cette découverte est étonnante, car nous pensions personnellement que les élèves motivés par les notes allaient être plus nombreux et n'allaient pas se retrouver en minorité comme c'est le cas.

Question 4 (branche préférée)	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Case 1 (intérêt)	56	63%		25	63%	31	63%
Case 2 (notes)	12	13 %	5	12%	7	14%	
Case 3 (facilité)	21	24 %	10	25%	11	23%	
Total	89	100%	40	100%	49	100%	

Tableau 5 : justifications d'une branche préférée (question 4)

En prenant le côté opposé, qu'est-ce qui démotive les élèves à apprendre, à s'investir, et favorise leur désintérêt vis-à-vis d'une branche ? C'est ce qui nous amène à approfondir la question six, après avoir présenté rapidement les branches peu appréciées des élèves (question cinq : « Ma branche détestée à l'école est... »).

Dans le classement des branches détestées par les élèves (tableau des suffrages cf. annexe III), trois branches, que nous qualifierons d'« intellectuelles », sont les moins

appréciées des élèves. En tête, le français, qui récolte 31% des voix des élèves, dont une part importante de garçons (39% contre 26% de filles). Les mathématiques, qui figuraient pourtant à la deuxième place parmi les branches préférées des élèves, se retrouvent également deuxième dans les branches détestées (29%). A l'inverse des garçons qui étaient beaucoup à aimer les mathématiques, un bon nombre de filles (38%) détestent cette même branche. Enfin, en troisième position, l'allemand n'est pas du tout apprécié par 19% des élèves.

Concernant la source principale de démotivation (question six : « Cette branche est ma branche détestée parce que... »), nous nous sommes aperçue que les données présentées ci-après rejoignent celles découvertes dans les raisons d'une motivation (question quatre : « Cette branche est ma branche préférée parce que... »). Effectivement, la majorité, soit 49% des élèves, déclare être peu motivée par manque d'intérêt et de plaisir (choix de la proposition une : « parce que je la trouve ennuyeuse, parce que je n'aime pas avoir cette branche »). Ensuite, c'est la difficulté de la branche qui rend 33% des élèves peu motivés (choix de la proposition trois : « parce que je ne comprends pas ou que je n'arrive pas à faire les exercices dans cette branche »). Enfin, 19% des élèves, dont 37% de filles contre 26% de garçons, sont démotivés par les mauvaises notes qu'ils reçoivent dans la branche en question (choix de la proposition deux : « parce que j'ai des mauvaises notes dans cette branche »). On remarque donc que l'ordre d'apparition de ces trois sources de démotivation est la même que pour la motivation. Toutefois, les résultats sont moins marqués, et tendent par conséquent à être plus partagés. En outre, huit élèves n'ont pas répondu à cette question, ayant auparavant affirmé qu'ils n'avaient pas de branche détestée !

Question 6 (branche détestée)	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Case 1 (intérêt)	40	49%		20	57%	20	43%
Case 2 (notes)	15	19%		6	17%	9	20%
Case 3 (facilité)	26	32%		9	26%	17	37%
Total	81	100%		35	100%	46	100%

Tableau 6 : justifications d'une branche détestée (question 6)

En conclusion, nous nous apercevons que les branches préférées des élèves ressortent du domaine moteur (comme l'éducation physique et les activités créatrices manuelles), alors que les branches détestées par les élèves engagent davantage leurs capacités cognitives (à l'instar du français et de l'allemand). Les mathématiques sont une branche à part, puisqu'elles sont autant aimées par certains élèves que détestées par d'autres.

La motivation des élèves, elle, naît (principalement) de la même raison que la démotivation (ou du moins le peu de motivation) : l'intérêt et le contentement. En effet, la plupart des élèves choisissent l'intérêt ainsi que le plaisir, et à l'inverse le désintérêt et le déplaisir dans la branche pour justifier leur motivation ou au contraire leur manque de motivation. Un bon nombre d'élèves invoquent également la facilité ou la difficulté qu'ils éprouvent pour expliquer leur motivation ou démotivation. Finalement, ils ne sont que peu à être motivés ou démotivés à cause des bonnes ou mauvaises notes qu'ils reçoivent.

1.2.2 Répercussions selon le résultat

Passons maintenant à l'analyse des répercussions des notes sur la motivation des élèves. Deux cas de figures sont possibles : soit l'élève reçoit une mauvaise note, ou du moins une note qu'il estime mauvaise, soit il en reçoit une bonne à ses yeux. A travers la question sept (effets d'une mauvaise note) et la question huit (effets d'une bonne note), nous serons à même d'examiner les conséquences de ces deux cas de figure sur la

motivation des élèves. Précisons que les tableaux des résultats relatifs à ces deux questions se trouvent en annexe (cf. annexe III).

Commençons par les réactions des élèves face aux mauvaises notes (question sept : « Quand je reçois une mauvaise note... »). Après avoir reçu un mauvais résultat, 99% des élèves répondent à l'affirmative qu'ils veulent « travailler encore plus pour [s'] améliorer » (affirmation une) ! Parmi tous les élèves interrogés, un seul ne se voit pas redoubler d'ardeur dans ses efforts après un piètre résultat (réponse « faux »). En découvrant cela, nous étions grandement surprise, car nous n'attendions pas un avis aussi unanime. Cette vision constructive de la note, ou plutôt de la mauvaise note, nous semble être clairement bénéfique pour les élèves, car les échecs et autres baisses de régime surviennent forcément à un moment ou un autre et doivent être surpassés pour parler véritablement d'apprentissage. Comme disait Perrenoud (2004) : « Apprendre, c'est persévérer » (p.11).

En toute logique, la réponse à l'affirmation deux (« Je suis découragé et je ne veux plus faire d'efforts dans cette branche ») devrait être de 99% à la négative. Cependant, ils ne sont plus que 91% à admettre ne pas se sentir découragés par une mauvaise note. Par conséquent, un faible pourcentage d'élèves se contredisent, validant par leur « oui » deux affirmations contradictoires : « je veux travailler encore plus pour m'améliorer » (affirmation une) et « je suis découragé et je ne veux plus faire d'effort dans cette branche » (affirmation deux). Quelque peu déconcertée, nous avons émis trois hypothèses. Il est possible tout d'abord qu'il s'agisse tout simplement d'un problème de compréhension des deux affirmations et de leur opposition. Un autre cas de figure est que ces élèves n'aient tenu compte, dans la deuxième affirmation, que du découragement, balayant ainsi la deuxième partie de la phrase (« [...] et je ne veux plus faire d'effort »). Dans ce cas, il serait éventuellement possible d'envisager qu'un élève soit quelque peu découragé par une mauvaise note, mais n'abandonne pas pour autant et se fasse violence malgré tout pour travailler davantage. Enfin, nous posons comme troisième hypothèse l'éventuelle possibilité de ressentir ces deux états d'âmes. Ainsi, face à une mauvaise note, ces élèves se sentent peut-être partagés entre deux attitudes contraires, et ressentent un mélange ambivalent d'ardeur au travail et de résignation. Quoiqu'il en soit, parmi les 9% d'élèves à avoir confirmé (par leur « vrai ») la démotivation que provoque une mauvaise note, nous pouvons affirmer avec certitude qu'un seul élève est réellement découragé par les notes, du fait de la cohérence de ses deux réponses. Effectivement, il s'agissait du seul élève ayant répondu ne pas se voir stimulé à travailler davantage après une mauvaise note (réponse « faux » à l'affirmation une : « Je veux travailler encore plus pour m'améliorer »).

Concernant l'impact d'une bonne note, qui se retrouve dans notre question huit (« Quand je reçois une bonne note... »), une majorité écrasante d'élèves (97%) avoue obtenir un regain d'énergie à travailler de par le plaisir et la motivation qu'ils ressentent (réponse « vrai » à l'affirmation une : « Ça me fait plaisir et ça me motive encore plus à apprendre dans cette branche »). Cet élan ne se retrouve cependant pas chez tous les élèves, puisque chez une faible minorité (3%), légèrement plus masculine (5% contre 2% chez les filles), une bonne note ne décuple pas la volonté d'investissement et d'engagement (réponse « faux »).

Le message d'encouragement dont est porteuse une bonne note se voit également validé par la plupart des élèves. Ils sont effectivement 95% à répondre « vrai » à l'affirmation deux : « Ça veut dire que je dois continuer à bien travailler et étudier », et donc à percevoir dans la bonne note une signification de soutien dans la poursuite de leurs efforts.

Pour rester dans la continuité de leurs réponses, une importante majorité d'élèves aurait dû rejeter la troisième affirmation « Ça ne me fait rien de spécial ». Or, ils ne sont que 80% à refuser cette proposition ! Là encore, l'étonnement était de mise face à ce constat. Après une analyse plus détaillée des trois réponses des élèves à cette question huit, nous

avons pu déduire certains éléments. En premier lieu, nous avons constaté que plusieurs élèves, quatorze pour être précise, ont répondu « vrai » aux trois affirmations de cette question, ce qui est clairement illogique et contradictoire. En cause, l'indifférence prônée par ces élèves (affirmation trois : « Ça ne me fait rien de spécial »), qui s'oppose au décuplement du plaisir et du désir à travailler (affirmation une : « Ça me fait plaisir et ça me motive encore plus à apprendre dans cette branche »), ainsi qu'à la volonté de poursuivre sur cette voie (affirmation deux : « Ça veut dire que je dois continuer à bien travailler et étudier »). Deux autres élèves rejoignent cette contradiction, en révélant cependant n'être pas incités par une bonne note à continuer leurs efforts (affirmation deux). Peut-on donc estimer que ces seize élèves sont quelque peu motivés à travailler davantage grâce à une bonne note, mais que cette motivation n'est pas considérable, raison pour laquelle ils répondraient qu'une bonne note « ne [leur] fait rien de spécial » (affirmation trois) ? Ou ces résultats sont-ils tout bonnement une erreur d'interprétation des questions ? Nous avouons être relativement empruntée face à ces données.

Un seul élève admet être totalement indifférent face à une bonne note, de par son refus des deux premières affirmations et son acceptation de la troisième affirmation (« Ça ne me fait rien de spécial »).

En outre, trois élèves nous apportent une vision supplémentaire à la problématique des bonnes notes, en confiant être uniquement encouragés à prolonger leurs investissements dans leur travail, mais en rejetant le décuplement possible d'engagement (affirmation une).

Pour récapituler, plusieurs observations ressortent quant à la motivation ou la démotivation que peuvent engendrer bonnes et mauvaises notes (questions sept et huit). Une mauvaise note, tout d'abord, n'entache pas l'ardeur au travail de la majorité des élèves, bien au contraire. Seul un élève reconnaît être, non pas poussé à travailler davantage pour s'améliorer, mais bel et bien découragé par une mauvaise note. 8% des élèves reconnaissent également leur découragement face à un faible résultat, tout en admettant la stimulation qu'offre une mauvaise note à se dépasser. Pour ces élèves, les hypothèses d'une incompréhension des questions ou l'éventuelle possibilité d'un mélange ambivalent de ces deux sentiments ont été posées. En ce qui concerne une bonne note, nous pouvons soutenir que la plupart des élèves sont incités à travailler encore plus (affirmation une : « Ça me fait plaisir et ça me motive encore plus à apprendre dans cette branche ») et également à poursuivre leurs efforts (affirmation deux : « Ça veut dire que je dois continuer à bien travailler et étudier »). En toute logique, cette majorité d'élèves rejette la possibilité d'une indifférence face à un bon résultat (affirmation trois : « Ça ne me fait rien de spécial »). Deux élèves nuancent ce constat, en répondant n'être que sensibles à l'incitation d'une bonne note à la constance dans leur travail (affirmation deux : « Ça veut dire que je dois continuer à bien travailler et étudier »). Enfin, une frange d'élèves, que nous peinons à comprendre, ont répondu par l'affirmative aux trois propositions, pourtant contradictoires. Au final, seul un élève nous répond clairement être indifférent face aux bonnes notes, car ne validant que la troisième affirmation, soit « Ça ne me fait rien de spécial ». Notons qu'aucune disparité importante entre les sexes n'a été remarquée.

2 L'interprétation et la discussion des résultats

La présentation ci-dessus des résultats nous amène à présent à la phase de discussion. Que signifient donc ces données ? Quelle valeur leur attribuer, quel sens leur donner ? Dans cette partie, notre question de recherche fera office de fil rouge. En effet, en tentant de répondre à celle-ci, nous procéderons à une interprétation des résultats, qui seront mis en lien avec les notions théoriques traitées dans notre cadre conceptuel.

« Dans quelle mesure les notes favorisent-elles la motivation à apprendre des élèves ? ». Répondons à cette fameuse question, à laquelle s'ajoute également notre sous-question : « Si les notes motivent les élèves à apprendre, sont-elles la source unique de motivation à travailler ? ».

2.1 Perception des notes

2.1.1 Utilité des notes

Tout d'abord, nous avons pu constater, lors du dépouillement des résultats, que la quasi-totalité des élèves assigne un but ou une utilité à la note. Effectivement, seuls 4% des élèves répondent *a priori* que la note ne « sert à rien ». Ainsi, cette minorité n'est nullement motivée à travailler par les notes, puisque celles-ci sont tout simplement inutiles. Rappelons que selon Perrenoud (2004), la volonté d'apprendre naît d'une forme d'intérêt (« apprendre, c'est désirer », p.11). Par conséquent, ces élèves, qui ne perçoivent aucun intérêt dans la note, n'ont pratiquement aucune chance d'être motivés à travailler par des chiffres dépourvus de sens.

Par opposition, pour tous les autres élèves, qui constituent la grande majorité, les notes ont une utilité bien précise. Effectivement, de « passer l'année » (28%) à « avoir un travail » (25%), en passant par « savoir le niveau » (22%), les notes revêtent une fonction spécifique aux yeux des élèves. Chez ce 96% d'élèves, la note est source de motivation, puisqu'elle leur sert à court ou long terme. Un élément intéressant que nous souhaitons relever est la valeur certificative ou formative que beaucoup d'élèves attribuent à la note, et qui joue un rôle dans leur motivation à travailler. Pour 28% des élèves, la note a une valeur certificative, puisqu'elle leur permet d'être promu (« passer l'année »). Cette idée rejoint la « fonction sociale » de la note, décrite par Maccario (1996), et qui permet de contrôler, certifier ou relever les résultats de l'élève. Pour les 22% d'élèves qui relient note et connaissance de leur niveau (comme « savoir si je sais bien ou non »), la note revêt cette fonction sociale, ainsi qu'une fonction davantage formative, s'apparentant à la « fonction pédagogique » de Maccario (1996). En effet, bien que cette « fonction pédagogique » soit censée n'entrer en jeu que si la note ne sort pas du contexte classe (ce qui n'est pas forcément le cas ici), nous trouvons que les réponses des élèves, comme « à me féliciter » ou « savoir si je travaille bien », vont dans le sens de cette fonction, censée appuyer la réussite ou marquer la progression de l'élève. Or, il se trouve que cette fonction motive clairement les élèves à travailler ! Effectivement, Maccario (1996) nous indique que la note, dans sa valeur pédagogique, ne dirige pas l'implication de l'élève mais relance celui-ci dans le but de décupler son engagement pour la suite de ses apprentissages.

Ainsi, nous remarquons qu'à première vue la note motive les élèves à travailler d'une manière ou d'une autre, puisqu'elle est porteuse d'un but. A l'exception de 4% d'élèves, qui ne reconnaissent aucune utilité aux notes et ne sont par conséquent nullement motivés par celles-ci, les autres élèves sont incités par la note à travailler, ou du moins par la représentation qu'ils s'en font. Toutefois, il convient de préciser que ces informations ne nous renseignent pas sur le degré de motivation ! Chez certains, celui-ci peut être infime, même si l'enjeu de la note est plus ou moins grand (avoir un travail, passer l'année...).

2.1.2 Impacts des notes

La valeur formative qu'attribuent certains élèves à la note se retrouve dans notre première affirmation de la question deux : « Les notes me permettent de savoir mon niveau à l'école : si j'ai bien compris la matière ou pas ». 84% des élèves approuvent ce fait, chose étonnante en sachant que les notes sont classées par les auteurs (dont Allal, 1995) en tant qu'outils de l'évaluation sommative ! Cependant, comme expliqué auparavant, la note

prise dans sa « fonction sociale » (Maccario, 1996) s'inscrit dans cette idée de repère, comparable à une indication.

Jusqu'à présent, le rapport des élèves à la note semble plutôt positif, tout comme la motivation qu'engendre ce symbole. Et ces constatations restent valables dans les réponses aux affirmations deux (« Je travaille à l'école car j'ai peur d'avoir des mauvaises notes. ») et trois (« Je me sens en compétition avec mes camarades : je veux avoir de meilleures notes qu'eux. ») de la question deux ! En effet, les fonctions de menace et de sélection (Claparède, 1913) se retrouvant respectivement dans les affirmations deux et trois sont plutôt rejetées par les élèves. A l'affirmation deux « Je travaille à l'école car j'ai peur d'avoir des mauvaises notes. », 36% des élèves répondent par la négative, niant ainsi totalement le fait que la crainte d'une mauvaise note puisse diriger leur élan à travailler. Ces résultats vont donc à l'encontre du « moyen pédagogique » que Claparède relie à la note. Pour cet auteur, une fonction de la note est de contraindre l'élève à travailler, les mauvaises notes faisant office de punition, instaurant ainsi un climat de peur. Le plus grand pourcentage d'élèves, soit 42%, avoue néanmoins être poussé à travailler en partie (réponse « un peu ») dans le but d'éviter une éventuelle mauvaise note. De plus, 22% des élèves voient leurs efforts entièrement dirigés par l'angoisse d'obtenir de mauvaises notes. Pour ces élèves, la note motive d'une certaine manière, car elle « [...] pousse à... » (Aubert, 1994, p.91) travailler et fournit donc l'élan qui caractérise toute forme de motivation. En outre, l'évitement de mauvais résultats peut être considéré comme un but, et son atteinte une finalité, aspect fondamental dans la motivation selon Viau (2005). Toutefois, il convient de garder à l'esprit que cette motivation n'est pas « choisie », mais plutôt « par défaut », ce qui limite par conséquent le pouvoir motivationnel de la note dans ces cas-là.

Concernant l'éventuelle compétition que peuvent engendrer les notes, une moitié d'élèves (50%) rejette fermement cette possibilité, s'opposant ainsi à la volonté de se surpasser pour « surclasser » les autres (affirmation trois : « je me sens en compétition avec mes camarades : je veux avoir de meilleures notes qu'eux »). Toutefois, 34% des élèves admettent se sentir « un peu » en compétition avec leurs camarades, et 16% reconnaissent entièrement le climat de concurrence qu'instaurent les notes. Par conséquent, Claparède (1913), qui parle de la sélection que permet la note et de la compétition qu'elle peut engendrer, a eu raison de nuancer ses propos, du moins, au vu des résultats de notre enquête.

Contrairement à la faible motivation que procurait d'après nous la note en tant que menace (affirmation deux), nous estimons que pour les 50% d'élèves partiellement ou totalement motivés à travailler pour « battre » leurs camarades, cette motivation ne l'est pas forcément dans une moindre mesure. En cause, la présence d'un but choisi pour ces élèves, en l'occurrence le fait d'être le meilleur, élément qui engage ces derniers dans leur travail et peut les inciter à persévérer. Car, comme relevé ci-dessus, l'atteinte d'un but, l'engagement et la persévérance participent à la définition de la motivation de Viau (2005). Par conséquent, les notes, par la compétition qu'elles peuvent instaurer, favorisent la motivation à apprendre chez les élèves sensibles à cet aspect.

2.2 Les notes et la motivation

2.2.1 Types de motivation

Mais de quelle nature est la motivation des élèves à apprendre ? Maintenant que nous avons examiné différents facteurs (peur, compétition...) pouvant influencer sur la motivation des élèves, analysons de plus près les types de motivations possibles. Pour ce faire, nous interpréterons les questions trois, quatre, cinq et six, qui relèvent de la motivation ou non pour une branche (préférée ou détestée).

Avant toute chose, force est de répéter que nous sommes partie d'un postulat concernant l'investissement de l'élève dans une branche qu'il adore, ou au contraire qu'il déteste. En

effet, il nous paraît évident qu'un élève s'engage corps et âme dans sa branche préférée. A l'inverse, nous estimons que dans sa branche détestée, ce même élève ne sera nullement motivé à travailler. C'est sur cette base que nous discuterons les résultats des questions suivantes.

Tout d'abord, 63% des élèves disent adorer une branche précise, du fait de son intérêt et du plaisir qu'ils ont à travailler dans celle-ci. Ces élèves sont donc motivés « intrinsèquement », car leur motivation au travail naît uniquement de la satisfaction éprouvée dans la branche (Lieury & Fenouillet, 1996). Les notes ne sont donc pas nécessaires, ou du moins pas fondamentales, pour motiver ces élèves dans une branche qu'ils affectionnent et de manière générale. 24% des élèves affirment ensuite être motivés par leur facilité à effectuer les exercices ou leur compréhension aisée des notions. Nous plaçons ces élèves dans la catégorie des motivés « extrinsèquement », car la facilité est comparable à une gratification supplémentaire (Lieury & Fenouillet, 1996) de notre point de vue. Enfin, seuls 13% des élèves avouent être motivés par les bonnes notes qu'ils obtiennent. Ces élèves se retrouvent clairement du côté de la motivation extrinsèque, du fait que leurs efforts sont mus par l'avantage retiré dans la branche, les bonnes notes en l'occurrence. Ainsi, uniquement 13% des élèves voient leur motivation à travailler être dirigée par leurs bonnes notes, et ce, dans une branche, ou plus globalement dans un sujet d'apprentissage qu'ils aiment ! Cette tendance se retrouve d'ailleurs dans les résultats quant à la branche détestée, bien que moins marquée.

Effectivement, la plupart des élèves détestent une branche pour les mêmes raisons qu'ils en aiment une autre : parce qu'ils la jugent inintéressante et n'ont pas de plaisir à travailler (49%), ou du fait de leur incompréhension et des difficultés face à la matière (32%). Ils sont seulement 19% à être peu motivés par une branche à cause des mauvaises notes qu'ils récoltent dans cette dernière.

Jusqu'à présent, nous avons interprété les résultats selon le découpage « ancien » de la motivation, soit les formes de motivation extrinsèque et intrinsèque. Cependant, dans notre cadre conceptuel, nous avons également développé, dans une approche plus cognitive, trois facteurs de la motivation, qui sont les suivants : la conception des buts poursuivis par l'école, la conception de l'intelligence, et enfin la perception de la contrôlabilité de la tâche (Crahay, 1996). Or, il se trouve que l'affirmation trois de la question deux « Je me sens en compétition avec mes camarades : je veux avoir de meilleures notes qu'eux » peut être considérée comme révélatrice de la conception des buts poursuivis par l'école. Un élève approuvant cette affirmation se situe effectivement dans une perspective de performance, et tendrait donc, selon Crahay (2010), à rechercher la facilité, afin d'éviter tout risque d'échec. A l'inverse, un élève refusant la compétition que peuvent instaurer les notes poursuivrait davantage un but d'apprentissage, et ne craindrait aucunement l'échec, tant il serait motivé à apprendre et à acquérir des compétences.

Nous avons voulu vérifier si cette théorie s'appliquait dans notre enquête. C'est la raison pour laquelle nous avons lié les réponses de l'affirmation trois de la question deux (« Je me sens en compétition avec mes camarades : je veux avoir de meilleures notes qu'eux ») aux réponses de la question quatre (« Cette branche est ma branche préférée parce que... »), en opposant les élèves dans un but de performance (les « oui ») aux élèves dans un but d'apprentissage (les « non »). Nous avons exclu les réponses « un peu », car elles se situent entre les deux buts. Et il s'avère que nos résultats se situent dans la lignée de la théorie de Crahay (2010) ! Effectivement, comme le confirme le tableau ci-dessous, les élèves dans un état d'esprit de compétition sont bien plus nombreux à apprécier une branche pour sa facilité (33%) ou car ils ont des bonnes notes (25%) que les élèves poursuivant des buts d'apprentissage. Ces derniers privilégient avant tout l'intérêt (à 76%), se préoccupant ainsi, non pas de réussir à tout prix dans la branche qu'ils aiment, mais bel et bien d'apprendre.

Question 2 - affirmation 3, liée à question 4	Buts de performance (« oui »)	%	Buts d'apprentissage (« non »)	%
Case 1 (intérêt)	5	42%	32	76%
Case 2 (notes)	3	25%	4	10%
Case 3 (facilité)	4	33%	6	14 %
Total	12	100%	42	100%

Tableau 7 : lien entre justification d'une branche préférée et buts poursuivis par l'école

2.2.2 Répercussions selon le résultat

Terminons cette interprétation en observant l'impact motivationnel d'une bonne ou mauvaise note. Comme expliqué lors de l'analyse des résultats, le dépouillement des données des questions sept et huit fit l'objet de nombreuses zones d'ombres, car plusieurs élèves ont répondu de manière contradictoire. Dans cette analyse, nous ne reviendrons pas sur ces réponses énigmatiques, pour lesquelles nous avons émis quelques hypothèses dans notre présentation des résultats (cf. point 1 partie III), mais que nous ne sommes en mesure d'expliquer. Nous conserverons néanmoins nos pourcentages initiaux, afin de garder ces réponses pourvues de sens, bien qu'inexplicables dans cette recherche.

Face à l'obtention d'un mauvais résultat (question sept : « Quand je reçois une mauvaise note... »), 99% des élèves admettent vouloir travailler davantage pour obtenir de meilleures notes la fois suivante (réponse « vrai » à la proposition « Je veux travailler encore plus pour m'améliorer »). Ce pourcentage d'élèves refuse par conséquent être découragé et ne plus vouloir poursuivre d'efforts (réponse « faux à l'affirmation « Je suis découragé et je ne veux plus faire d'effort dans cette branche »). Par cette question, nous constatons donc que les mauvaises notes ne démotivent clairement pas la quasi-totalité des élèves. En liant ces résultats aux deuxième et troisième composantes de la motivation selon Crahay (1996), soit la conception de l'intelligence et la perception de la contrôlabilité de la tâche, nous sommes en mesure d'expliquer l'état d'esprit de cette majorité d'élèves. D'après nous, ces élèves ont une conception évolutive de l'intelligence, car ils ne se laissent pas abattre par « l'échec », et tendent au contraire vers une progression, qui passe par un décuplement des efforts. Vianin (2006) déclare que ce genre d'élève ressent une forte volonté de réussir et reste motivé même en cas de revers, chose qui se retrouve dans les réponses des élèves que nous avons interrogés. Quant à la perception de la contrôlabilité de la tâche, nous sommes d'avis que les élèves questionnés attribuent leurs moins bons résultats à des causes contrôlables (aspect central selon Tardif, 2004), d'où leur désir ardent de remédier à leurs faiblesses. En d'autres termes, cela signifie que ces élèves croient en leur capacité d'action et leur pouvoir pour parvenir à de meilleures notes.

Comme nous venons de le constater, les mauvaises notes ne se répercutent pas négativement sur le moral ou le travail des élèves, et les stimulent au contraire à travailler d'arrache-pied. Les bonnes notes, quant à elles, sont vécues par 97% des élèves comme étant porteuses d'un message d'encouragement, et participent pour 95% d'entre eux à la persistance de leurs efforts. Nous constatons donc que, de manière générale, les notes restent un puissant moyen de motivation à travailler pour les élèves, que ce soit pour s'améliorer, en cas de mauvais résultats, ou pour continuer sur la voie empruntée, en cas de bonnes notes. C'est d'ailleurs dans cette ligne de pensée que Maccario (1996) parle de « fonction pédagogique » de la note, qui sert à appuyer la réussite de l'élève ou à l'inciter à une amélioration, le motivant dans les deux cas.

2.3 Synthèse

« Dans quelle mesure les notes favorisent-elles la motivation à apprendre des élèves ? », telle était au départ notre question de recherche, à laquelle nous répondrons ici en synthétisant tous les éléments relevés ci-dessus.

En premier lieu, les notes motivent le 96% des élèves, de par l'utilité qu'ils leur attribuent : passer l'année, cerner son niveau, avoir un bon métier, sont quelques-unes des représentations de beaucoup d'élèves quant à la finalité des notes. Ainsi, à l'exception de 4% d'élèves, pour qui les notes ne servent « à rien », le sens que donne la majorité des élèves aux notes est une première source de motivation.

Ensuite, le regard que portent les élèves sur les notes, tout comme la manière dont ils les appréhendent, contribuent à renforcer ou non leur motivation à apprendre. Le fait de reconnaître la note comme une manière de situer son niveau participe clairement à la motivation de 84% d'élèves (réponse « oui »), et partiellement à celle de 16% d'entre eux (réponse « un peu »). De même, le 42% d'élèves travaillant en partie par crainte de mauvais résultats se voient être quelque peu motivés par les notes, bien que cette motivation relève plutôt d'une forme de contrainte. En outre, la compétition qu'engage la course aux bonnes notes, et qui est totalement (réponse « oui ») ou modérément (réponse « un peu ») ressentie par respectivement 16% et 34% d'élèves, peut réellement stimuler ces élèves à travailler, de par le but personnel qu'ils s'attribuent (en l'occurrence : être le meilleur).

Globalement, l'impact des bonnes ou mauvaises notes sur les élèves se répercute également de manière « positive », les incitant à 97% à s'améliorer ou à 95% à prolonger leur effort au travail. Cependant, les notes ne sont de loin pas le seul élément qui motive les élèves à apprendre ! Au premier plan, c'est l'intérêt (63%) pour une branche qui engage l'investissement de la plupart des élèves. La réponse à notre sous-question « Si les notes motivent les élèves à apprendre, sont-elles la source unique de motivation à travailler ? » nous apparaît donc clairement comme étant négative. Comme dit ci-dessus, l'attrait pour une branche prime nettement sur la note par exemple.

En fin de compte, nous estimons que, plus que les notes, qui fournissent l'élan motivationnel initial, ce sont la satisfaction éprouvée et l'amour de la matière abordée qui procurent une motivation complète. Car « apprendre, c'est désirer » (p.10), « apprendre, c'est persévérer » (p.11), « apprendre, c'est construire » (p.12), nous dit Perrenoud (2004) ! Et de notre point de vue, ces conditions sont réunies uniquement, ou du moins plus « intensément », lorsque l'élève s'investit parce qu'il le souhaite réellement et qu'il est avide de connaissances.

IV CONCLUSION

Pour clore ce travail, force est de constater qu'un certain nombre de voiles ont pu être levés concernant le pouvoir motivationnel des notes. Dans la partie « problématique » (cf. point 1, partie II), nous avons mis en évidence une insatisfaction quant à l'étude du lien entre les notes et la motivation. De notre point de vue, ce rapport était traité superficiellement dans les ouvrages théoriques, les auteurs n'indiquant pas, ou que peu, de quelles manières les notes motivaient ou non les élèves à apprendre. Ainsi, en examinant plus précisément le lien entre notes et motivation à apprendre, notre recherche a permis de mettre en lumière quelques zones d'ombre (cf. 2.3 « synthèse » ci-devant).

Au final, nous retiendrons plus spécifiquement un élément, issu du parallèle effectué entre la théorie (notre cadre conceptuel) et la pratique (les résultats de notre enquête). En

considérant la motivation comme un état qui incite l'individu à s'engager dans une activité et à persister dans l'action pour atteindre son but (d'après la définition de Viau, 2005), nous estimons que les notes représentent une source de motivation secondaire. Cette déduction s'appuie sur le fait que seuls 13% d'élèves affirment apprécier une branche pour les bonnes notes qu'ils obtiennent dans celle-ci. Ainsi, l'intérêt, choisi par 63% des élèves, justifie avant tout l'attrait pour une branche et donc la motivation à apprendre.

La motivation que procurent les notes n'est néanmoins pas négligeable, car elle peut fournir aux élèves l'élan motivationnel de départ. Notre recherche démontre effectivement que les notes, bien que ne suffisant pas à engager pleinement l'élève dans un apprentissage, constituent des petits fragments de motivation, qui s'ajoutent çà et là au véritable socle motivationnel. Par exemple, 97% des élèves reconnaissent la stimulation qu'engendre une bonne note à poursuivre leurs efforts. De surcroît, le but que 96% d'élèves attribuent aux notes, tout comme la compétition que celles-ci engagent (ressentie dans une plus ou moins grande mesure par 50% d'élèves au total) sont autant de « parts motivationnelles ». Les notes participent donc à l'enrichissement de la motivation des élèves, mais ne sont de loin pas le seul moyen qui motive ceux-ci à apprendre.

Parvenue au terme de ce mémoire, nous souhaitons souligner que les résultats de ce travail, leur analyse et leur conclusion ne prétendent aucunement être exhaustifs. C'est la raison pour laquelle une analyse critique, puis des pistes de prolongements, seront proposés ci-dessous.

1 Analyse critique

En toute humilité et lucidité, nous reconnaissons que les résultats de notre recherche sont à appréhender avec précaution. En cause, plusieurs biais ou maladroites ayant pu fausser les données de ce travail.

Le premier élément à considérer est la période durant laquelle nous avons soumis nos questionnaires. Il s'agissait du mois d'octobre, soit deux mois seulement après la rentrée scolaire. Il est donc possible que les élèves n'aient pas eu encore beaucoup de notes. De ce fait, les résultats seraient probablement différents, et également plus révélateurs, à une époque plus avancée de l'année, où les élèves auraient accumulés plus « d'expériences » face aux notes.

Une seconde critique concerne la construction de notre questionnaire, basé, hormis la première question, sur des questions fermées. Contrairement aux questions ouvertes, avec lesquelles la compréhension de l'interrogé est facilement vérifiable, cet aspect n'est pas observable dans les questions fermées. Par conséquent, nous ne pouvons affirmer avec certitude que tous les élèves ont compris les questions auxquelles ils ont répondu. Et pour cause ! Un écolier n'ayant pas saisi le questionnement pouvait néanmoins y répondre en cochant une case au hasard. De même, un élève ayant mal interprété une question, et donc coché la « mauvaise » case, n'était pas repérable. Ainsi, nos résultats peuvent être biaisés par quelques « fausses » réponses, qui auraient pu être écartées, car détectées, en cas de questions ouvertes.

En outre, l'élaboration de nos questions sept et huit (cf. annexe I), comprenant respectivement deux à trois affirmations, n'était peut-être pas optimale. Effectivement, lors du dépouillement des données, nous nous sommes retrouvée confrontée à des réponses contradictoires au sein des différentes affirmations de ces questions. Dans le cas de la question sept par exemple, quelques élèves ont affirmé, par leur « vrai », vouloir redoubler d'efforts après l'obtention d'une mauvaise note, tout en reconnaissant être découragés et ne plus vouloir fournir d'efforts au travail. Pour remédier à ces réponses opposées, qui nous ont beaucoup questionnées, nous aurions pu bâtir ces questions sur le même modèle que les questions quatre et six (cf. annexe I). Cela signifie qu'au lieu

d'effectuer un choix (« vrai » ou « faux ») pour chaque affirmation, les élèves auraient dû opter pour l'affirmation la plus véridique. De cette façon, les réponses antithétiques auraient été évincées, l'élève devant porter son choix sur l'état d'esprit qui prime à ses yeux.

Un autre aspect sur lequel nous émettons quelques réserves concerne la ligne directrice de notre recherche. Certes, celle-ci, conduite par notre question de recherche (« Dans quelle mesure les notes favorisent-elles la motivation à apprendre des élèves ? »), se voulait délibérément large. Nous reconnaissons néanmoins, après réflexion, que notre discussion des résultats ainsi que notre conclusion en sont ressortis complexes, car tenant compte de nombreux éléments. Fonction des notes, effets « collatéraux » (crainte, compétitivité...), types de motivation, tels sont les nombreux paramètres qui ont dû être évalués sur la base de notre questionnaire. Il convient toutefois de garder à l'esprit que notre volonté première était de ratisser large, afin d'obtenir une vision la plus complète qui soit face à la problématique motivationnelle des notes.

Enfin, l'interprétation des données, se voulant objective, est indéniablement teintée de subjectivité, car réalisée par nos soins. Ainsi, certains éléments, sur lesquels nous avons personnellement mis l'accent, à la lumière de notre propre « objectivité », auraient pu être rapidement écartés par une autre personne.

Finalement, la taille de notre échantillon, qui comptait quatre classes, se voulait raisonnable dans une recherche de cette envergure, mais peut manquer de représentativité « à grande échelle », car elle s'est concentrée sur des élèves de sixième HarmoS uniquement, et dans des villages du canton du Valais qui plus est.

Pour toutes les raisons mentionnées ci-dessus, la validité des résultats obtenus et des conclusions que nous avons tirées peuvent être discutés. Cependant, en dépit de ces quelques critiques, notre recherche est conforme aux exigences institutionnelles et comporte de nombreux points positifs, tels qu'un choix de sujet effectué sur la base d'un « manque » théorique, l'adéquation de notre questionnaire à la problématique et au public visé, ou encore une partie théorique alliant précision et concision, pour n'en citer que les principaux.

2 Prolongements et perspectives

En guise de point final, certains prolongements peuvent être proposés, pour étendre et élargir notre recherche.

En premier lieu, le fait de procéder à des entretiens avec quelques élèves représenterait un prolongement qui permettrait de compléter nos résultats. Effectivement, en nous basant sur nos conclusions, nous pourrions éclaircir nos interrogations, et approfondir certains aspects en questionnant les élèves sur ceux-ci. Par exemple, un dialogue avec des élèves nous renseignerait davantage sur l'impact motivationnel d'une bonne ou mauvaise note, dont l'analyse avait posé problème dans notre recherche, suite aux réponses contradictoires de certains. De surcroît, la justification des réponses des élèves serait rendue possible dans le cas d'entretiens, chose peu concevable dans notre questionnaire, car le rendant trop long et lourd, de par la multiplication de questions. Pour résumer, des questions ouvertes, couplées à notre questionnaire plus « fermé », permettraient d'aboutir à une synthèse plus fournie et plus aboutie.

Une seconde piste de prolongement reviendrait à considérer les représentations des élèves vis-à-vis de la fonction des notes, et à lier celle-ci avec la motivation à apprendre qui en découle. La question une de notre questionnaire, soit « Pour toi, à quoi servent les notes que tu reçois avec les examens ? », constituerait une première interrogation

révélant les conceptions que se font les élèves des notes. En procédant de la sorte, l'idée serait d'établir, sur la base des différentes représentations, des catégories d'élèves, et de comparer leurs types et degrés respectifs de motivation. Ainsi, nous pourrions parvenir à des profils types d'élèves, en traçant des tendances : ceux pour qui les notes ont une fonction primordiale, et qui par conséquent sont grandement motivés par ces chiffres (motivation extrinsèque, Lieury & Fenouillet, 1996), ou à l'inverse d'autres jugeant les notes inutiles, et dont les efforts seraient davantage mus par une motivation de type intrinsèque (Lieury & Fenouillet). Et dans ces deux catégories d'élèves, laquelle serait plus persévérante, malgré les échecs, c'est-à-dire les mauvaises notes et autres incompréhensions ? Le sujet reste à explorer !

Suite à notre recherche, les répercussions psychologiques des notes pourraient également faire l'objet d'un prochain travail. Dans l'analyse de nos résultats, nous avons constaté qu'une frange d'élèves étaient plus ou moins angoissés à l'idée d'obtenir une mauvaise note et que d'autres redoublaient d'ardeur au travail pour faire mieux que leurs camarades. Anxiété, stress, pression, tels seraient quelques paramètres à évaluer, afin de déterminer leur degré chez les élèves, ainsi que leurs causes (dépassement de soi pour viser l'excellence, ou pour éviter la médiocrité...). Par là, il s'agirait donc d'étudier les revers possibles de la motivation et des notes, ou quand le mieux est l'ennemi du bien...

Enfin, une dernière proposition, ouvrant le champ de notre recherche, s'axerait davantage sur l'enseignant. Après nous être intéressée à l'élève, nous trouvons judicieux de se pencher sur la position de l'enseignant vis-à-vis des notes. Notre point d'ancrage se situerait donc autour du discours de l'enseignant et de ses propres représentations quant aux notes. Quelle importance les maîtres et maîtresses accordent-ils aux notes ? Comment sensibilisent-ils leurs élèves à la problématique des notes ? Quels messages transmettent-ils au sujet des notes ? Ces quelques questions constituent une ébauche quant à ce sujet potentiel de recherche.

Par ces différentes propositions de prolongement, nous constatons que le domaine de la notation scolaire, ainsi que celui de la motivation, sont vastes. En outre, nous remarquons que nos résultats, qui représentent des ébauches de réponses, nous conduisent vers une multitude d'autres questions. Comme disait Bachelard (1975) : « L'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir, mais c'est aussitôt pour mieux interroger » (p.16).

V RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abrecht, R. *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (1984). *Evaluation pédagogique : régulation des processus de formation [Fascicule 1]*. Genève : Université de Genève.

Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque à l'Université de Genève (mars 1978)* (7^e éd., pp. 153-183). Berne (Suisse) : Peter Lang.

Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Evaluation des disciplines (Arrêté concernant l'évaluation du travail des élèves de la scolarité obligatoire et de l'école enfantine, Le Conseil d'Etat du canton du Valais, Art. 4, 22 juin 2011).

Astolfi, J.-P. (2007). *L'école pour apprendre* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Aubert, J.-L. (1994). *Si l'huile flotte sur l'eau c'est pour apprendre à nager : comprendre et prévenir l'échec scolaire*. Paris: Criterion.

Bachelard, G. (1975). *La formation de l'esprit scientifique* (9^e éd.). Paris : J. Vrin.

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Barre-de-Miniac, C., Bounoure, A. & Delclaux, M. (1985). *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique.

Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (V. De Landsheere, trad.). Bruxelles : Labor.

Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P. & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.

Campehoudt, L. V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd. rev. et aug.). Paris : Dunod.

Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Claparède, E. (1913). Les notes scolaires ont-elles une valeur pédotechnique ? *Revue de pédotechnie*, 1, 1 -12.

Covington, M. V. & Teel, K. M. (2000). *Vaincre l'échec scolaire : changer les raisons d'apprendre* (M. Aussanaire-Garcia, trad.). Paris : De Boeck. (Original publié 1996)

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation* (2^e éd.). Paris : Quadrige.

Decker, J.-F. (1988). *Etre motivé et réussir*. Paris : Organisation.

De La Garanderie, A. (1991). *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Centurion.

De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (2^e éd. rev. et aug.). Paris : Presses Universitaires de France.

De Landsheere, G. (1976). *Evaluation continue et examens : précis de docimologie* (4^e éd.). Bruxelles : Labor.

Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire* (7^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41 (10), 1040-1048.

Favre, D. (2010). *Notes ou pas notes : où est le problème ?* [version électronique]. Consulté le 7 août 2013 dans le site web de Ecole changer de cap : <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article154>.

Ferguson, M. (1981). *Les enfants du Verseau : pour un nouveau paradigme* (G. Beney, trad.). Paris : Calmann-Lévy. (Original publié 1980)

Gagneux, A. (2002). *Evaluer autrement les élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gardner, H. (1992). Assessment in Context : the Alternative to Standardized Testing. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Ed.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (p. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Gimmonet, B. (2007). *Les notes à l'école : ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.

Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils* (2^e éd.). Paris : ESF.

Houssaye, J. (Ed.). (1996). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (3^e éd.). Paris : ESF.

Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 221-240.

Jamaer, C. & Stordeur, J. (2006). *Oser l'apprentissage... à l'école !* Bruxelles : De Boeck.

Lecomte, J. (2005). Trois clés. *Cahiers pédagogiques*, 429-430, 10-11.

Leclerq, D., Nicaise, J. & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Liège : Les Editions de l'Université de Liège.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.

Lévy-Leboyer, C. (1999). La motivation : définition, modèles et stratégies. *Educateur magazine*, 10, 8-10.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.* Paris : Vigot.

Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse : SEDRAP.

Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle Un jour d'inventer [les notes à] l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)*. Consulté le 26 juillet 2013 dans le site web de l'Université de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

Meirieu, P. (2002). *Apprendre...oui, mais comment* (18^e éd.). Paris : ESF.

Merle, P. (1998). Les recherches sur la notation des élèves. *Education et formations*, 53, 7-17.

Meyer, G. (2007). *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.

- Morissette, D. (1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative*. Bruxelles : De Boeck.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière éducation.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pepel, P. (2005). *Se former pour enseigner* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 24, 9-17. Consulté le 10 août 2013 dans www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-9.htm.
- Perrez, M., Minsel, B. & Wimmer, H. (1990). *Ce que les parents devraient savoir : une école psychologique pour les parents, enseignants et éducateurs* (J.-P. Charlier trad.). Bruxelles : Labor.
- Pleux, D. (2003). « *Peut mieux faire* » : *remotiver son enfant à l'école* (2^e éd.). Paris: O. Jacob.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (10^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. R. (1996). *Liberté pour apprendre* (2^e éd.). Paris: Dunod.
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail – concept et théories [version électronique]. *Les notes du LIRHE*, 326, 3-20. Consulté le 15 août dans <http://lesclesdelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationroussel.pdf>
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Skinner, B. F. (1979). *Pour une science du comportement : le béhaviorisme* (F. Parot, trad.). Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé. (Original publié 1974)
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon (Ed.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 25-76). Sherbrooke : CRP. Consulté le 23 juillet 2013 dans le site web du Collège National des Généralistes Enseignants : http://www.cnge-web.fr/media/docs/cnge_site/cnge/Tardif_Jacques_Evaluation_dans_le_paradigme_constructiviste.pdf
- Tardif, J. (2004). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Tousignant, R. (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) : Préfontaine.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Wirthner, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. In P. Gilliéron-Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 13-34). Berne : Peter Lang.

VI LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES

Liste des annexes

- Annexe I : questionnaire
- Annexe II : tableau détaillé des réponses à la question 1
- Annexe III : tableau des résultats des questions 3 et 5
- Annexe IV : tableau des résultats des questions 7 et 8

Annexe I

Prénom : _____

fille

garçon

1. Pour toi, à quoi servent les notes que tu reçois avec les examens ?

.....

.....

2. A chaque fois, coche **une** des trois cases

- Les notes me permettent de savoir mon niveau à l'école : si j'ai bien compris la matière ou pas

oui **un peu** **non**

- Je travaille à l'école car j'ai peur d'avoir des mauvaises notes

oui **un peu** **non**

- Je me sens en compétition avec mes camarades : je veux avoir de meilleures notes qu'eux

oui **un peu** **non**

3. Ma branche préférée à l'école est...

.....

4. Coche **une seule case** (celle qui est **la plus importante pour toi**)

Cette branche est ma branche préférée...

- Parce que je la trouve intéressante, parce que j'ai du plaisir à avoir cette branche

- Parce que j'ai des bonnes notes dans cette branche
- Parce que je comprends ou que j'arrive à faire facilement les exercices dans cette branche

5. Ma branche détestée à l'école est...

.....

6. Coche **une seule case** (celle qui est **la plus importante pour toi**)

Cette branche est ma branche détestée...

- Parce que je la trouve ennuyeuse, parce que je n'aime pas avoir cette branche
- Parce que j'ai des mauvaises notes dans cette branche
- Parce que je ne comprends pas ou que je n'arrive pas à faire les exercices dans cette branche

7. Quand je reçois une mauvaise note...

- Je veux travailler encore plus pour m'améliorer **vrai** **faux**
- Je suis découragé et je ne veux plus faire d'effort dans cette branche **vrai** **faux**

8. Quand je reçois une bonne note...

- Ça me fait plaisir et ça me motive encore plus à apprendre dans cette branche **vrai** **faux**

- Ça veut dire que je dois continuer à bien travailler et étudier **vrai** **faux**
- Ça ne me fait rien de spécial **vrai** **faux**

Merci pour ta participation !



Annexe II

■ : avoir un travail ■ : passer l'année ■ : niveau d'acquisition
■ : savoir où l'on se situe (pour passer l'année) ■ : rien
■ : apprendre : autres

G (garçon) // F (fille)	Numéro de l'enfant	Réponse (en mots-clés)
G	1	Avoir un travail
G	2	Avoir un métier
G	8	Trouver un travail
G	9	Trouver un travail
F	14	Savoir ce que tu feras comme travail
F	17	Gagner ma vie
G	26	Choisir mon prochain travail (bonnes notes = grand choix)
G	27	Gagner ma vie
G	30	Avoir un métier
F	33	Choisir son métier
F	35	Avoir un métier
F	37	Choisir mon prochain travail (bonnes notes = grand choix)
F	40	Avoir un bon travail
F	42	Faire un métier
G	46	Avoir un bon boulot
F	61	Avoir un travail quand je serai plus grande
F	65	Avoir un travail
F	71	Avoir un bon métier, une belle maison, une belle voiture
G	73	Avoir un travail
G	79	Avoir un bon métier
G	76	Pour plus de choix de métiers
F	83	Avoir un beau métier
F	91	Avoir un joli métier
G	7	Passer l'année
F	21	Passer l'année
F	22	Passer l'année
F	18	Passer l'année
G	3	Ne pas redoubler
G	28	Passer l'année
F	34	Passer l'année
F	41	Passer l'année
G	45	Passer l'année
G	48	A ne pas redoubler
G	50	Passer l'année
G	53	Passer l'année
F	57	Passer l'année et pas redoubler
F	60	Réussir mon année
F	63	Passer les examens de fin d'année
F	64	Passer l'année
F	66	Passer l'année
F	68	Passer l'année

F	69	Passer l'année
G	72	Passer l'année
G	74	Avoir la moyenne dans le carnet
G	80	Passer l'année
F	84	Pouvoir passer l'année
F	87	Passer l'année
F	88	Bien passer l'année (+ beau métier)
F	89	Passer l'année
F	13	Savoir si on passe l'année
F	15	Savoir si on a la moyenne pour passer l'année
F	56	Savoir si on passe l'année
F	59	Savoir si je passe ou pas l'année
G	78	Voir si on passe ou pas l'année
G	81	Je sais que si je fais des bonnes notes je passe l'année
G	11	Savoir si on comprend
G	12	Savoir si on comprend
G	5	Apprendre les fautes qu'on fait
F	16	Voir si on a bien appris durant l'année
F	17	Comprendre les fautes
F	18	Voir ses résultats à l'école
F	19	Savoir le niveau
F	20	Savoir si on travaille bien
G	24	Savoir si je sais bien ou non
G	25	Voir si j'ai bien fait l'examen
F	31	Regarder si je sais ou pas (si je sais pas : travail à la maison : pour meilleure note prochaine fois)
F	32	Comprendre + voir si je dois plus travailler
F	36	Comprendre mes fautes
F	38	Savoir si on a fait des fautes ou pas
F	39	Savoir si on est sur le bon chemin
F	43	Apprendre comment je suis
G	51	Savoir notre niveau
G	77	Savoir si on a bien étudié les leçons
F	86	A me féliciter (bonnes notes) + à me dire que je dois plus travailler là-dessus (mauvaises notes)
F	90	Montrer si j'ai bien compris + bonne note motive encore plus
G	44	A rien (tu peux beaucoup étudier et faire une mauvaise note et tu peux ne pas étudier et faire une bonne note)
G	47	A rien
G	49	A rien
F	58	A rien
G	4	Faire passer des exercices de mémoire
G	55	Mémoriser ce qu'on apprend
G	10	Apprendre
F	62	Apprendre
G	54	Mieux apprendre
F	67	Etudier
F	23	Voir si on va copier sur le voisin
G	6	Augmenter le niveau
F	85	Savoir si tu travailles

F	82	Ne pas avoir de punition
G	29	Faire de bonnes notes
G	75	Ça me rend content et motivé à en faire plus

Annexe III

- QUESTION 3

Branche préférée	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
<i>Gym</i>	24	26 %			10	25%	14
<i>Maths</i>	19	21%		12	29%	7	14%
<i>ACM</i>	18	20%		8	20%	10	20%
<i>Histoire</i>	7	8%		2	5%	5	10%
<i>Français</i>	7	8%		3	7%	4	8%
<i>Allemand</i>	4	4 %		2	5%	2	4%
<i>Théâtre</i>	3	3%		1	2%	2	4%
<i>Dessin</i>	3	3%		0	0%	3	6%
<i>Sciences</i>	4	4%		2	5%	2	4%
<i>Musique</i>	2	3%		1	2%	1	2%
Total	91	100%		41	100%	50	100%

- QUESTION 5

Branche détestée	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
<i>Français</i>	25	31%			13	39%	12
<i>Maths</i>	23	29%		5	15%	18	38%
<i>Allemand</i>	15	19 %		7	22%	8	17%
<i>Religion</i>	5	6%		1	3%	4	9%
<i>Sciences</i>	4	5%		3	9%	1	2%
<i>Gym</i>	2	3%		1	3%	1	2%
<i>Musique</i>	2	3%		2	6%	0	0%
<i>Histoire</i>	1	1%		0	0%	1	2%
<i>ACM</i>	1	1%		0	0%	1	2%
<i>Géographie</i>	1	1%		0	0%	1	2%
<i>Théâtre</i>	1	1%		1	3%	0	0%
Total	80	100%		33	100%	47	100%

Annexe IV

- QUESTION 7

<i>Affirmation 1</i>	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Vrai	89	99%		44	98%	45	100%
Faux	1	1%		1	2%	0	0%
Total	90	100%		45	100%	45	100%

<i>Affirmation 2</i>	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Vrai	8	9%		4	10%	4	8%
Faux	82	91%		37	90%	45	92%
Total	90	100%		41	100%	49	100%

- QUESTION 8

<i>Affirmation 1</i>	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Vrai	87	97%		40	95%	47	98%
Faux	3	3%		2	5%	1	2%
Total	90	100%		42	100%	48	100%

<i>Affirmation 2</i>	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Vrai	81	95%		40	97%	41	93%
Faux	4	5%		1	3%	3	7%
Total	85	100%		41	100%	44	100%

<i>Affirmation 3</i>	Nombre d'élèves	%	Dont	Garçons	%	Filles	%
Vrai	18	20%		11	25%	7	16%
Faux	71	80%		33	75%	38	84%
Total	89	100%		44	100%	45	100%

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Granges, le 17 février 2014

Sabrina Romailer