

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

RELATIONS ENTRE LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT, LES
COMPORTEMENTS DE DEMANDE D'AIDE EN CLASSE ET LE RENDEMENT
EN MATHÉMATIQUES D'ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR

CATHERINE MÉTHOT

OCTOBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

*Je dédie ce mémoire à mon fils Raphaël qui, bien blotti au creux de mon ventre,
m'a accompagnée jusqu'à la toute fin de cette aventure...*

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement ma directrice, madame Joane Deneault, pour son support inconditionnel dans la réalisation de ce mémoire. Je la remercie d'avoir cru en moi et de m'avoir donné la chance de découvrir le monde de la recherche tôt dans mon parcours universitaire. La confiance dont elle m'a fait montre ainsi que sa grande disponibilité m'ont permis de cheminer et de me dépasser à travers ce processus exigeant. Sa rigueur, sa droiture et ses qualités de chercheuse m'auront grandement inspirée, je n'aurais pu espérer meilleur modèle.

Merci à ma famille et à mon conjoint Jean-Philippe pour leur appui et leurs encouragements. Le soutien de l'entourage dans les moments plus difficiles est tellement important. Merci également à ma collègue Mélanie Belzile avec qui j'ai partagé mon bureau. Ta présence, tes conseils et ta bonne humeur auront grandement agrémenté ma démarche.

Je désire remercier les membres du comité d'évaluation de la recherche, madame Julie Beaulieu, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'UQAR ainsi que madame Thérèse Bouffard, professeure au Département de psychologie de l'UQAM. Je tiens également à remercier les enseignants et les élèves des trois écoles de la Commission Scolaire des Phares qui ont accepté de prendre part à cette recherche et qui m'ont accueillie dans leurs classes.

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) ainsi que le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) pour leur soutien financier qui m'aura permis de m'investir pleinement dans la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La réussite scolaire au cœur du Programme de formation de l'école québécoise.....	3
1.2 La motivation à apprendre.....	4
1.3 La demande d'aide.....	5
1.4 La personne à qui s'adresse la demande d'aide.....	6
1.5 But de l'étude.....	9
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	10
2.1 Buts d'accomplissement personnels de l'élève.....	10
2.1.1 Conceptions et comportements de l'élève qui poursuit des buts de maîtrise.....	12
2.1.2 Conceptions et comportements de l'élève qui poursuit des buts de performance.....	12
2.1.3 Conceptions et comportements de l'élève qui poursuit des buts d'évitement.....	15
2.1.4 Buts d'évitement du travail.....	16

2.2	Demande d'aide	17
2.2.1	Demande d'aide adaptative	18
2.2.2	Demande d'aide expéditive	20
2.2.3	Évitement à demander de l'aide	21
2.3	Choix de la personne à qui adresser sa requête	23
2.4	Relations entre les variables à l'étude	24
2.4.1	Demande d'aide et rendement scolaire.....	24
2.4.2	Buts d'accomplissement et rendement scolaire.....	29
2.4.3	Buts d'accomplissement et demande d'aide	33
2.4.4	Type de demande d'aide en fonction de la personne à qui la requête est destinée.....	40
2.5	Objectif de l'étude et hypothèses.....	42
2.5.1	Demande d'aide et rendement scolaire.....	43
2.5.2	Buts d'accomplissement et rendement scolaire.....	43
2.5.3	Buts d'accomplissement et demande d'aide	44
2.5.4	Type de demande d'aide en fonction de la personne à qui s'adresse la requête.....	45
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		48
3.1	Participants	48
3.2	Instruments	49
3.2.1	Mesure de la demande d'aide	50
3.2.2	Mesure des buts d'accomplissement	58
3.2.3	Mesure de la réussite scolaire	60
3.3	Procédure	60
3.4	Plan d'analyse des données	62

**APPENDICE E : QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE : BUTS D'ACCOMPLIS-
SEMENT..... 132**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire	26
2.2 Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de buts d'accomplissement chez des élèves du primaire	32
2.3 Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le type de buts d'accomplissement et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire	35
2.4 Synthèse des hypothèses	47
4.1 Moyennes (et écarts-types) du score obtenu à la question de demande d'aide expéditive aux pairs (questionnaire à l'élève) selon le sexe	64
4.2 Variation des indices de cohérence interne en fonction de l'énoncé retiré et du type de buts d'accomplissement.....	65
4.3 Fréquence d'attribution des profils de demande d'aide par l'enseignant dans chaque classe visitée	67
4.4 Analyses de la variance du score obtenu aux énoncés de demande d'aide (questionnaire à l'élève) et du rendement en mathématiques pour chacun des trois profils de demande d'aide attribué par l'enseignant	69
4.5 Moyennes (et écarts-types) du rendement en mathématiques et du score à tous les énoncés de demande d'aide à l'enseignant et aux pairs (questionnaire à l'élève) selon le profil de demandeur attribué par l'enseignant	71
4.6 Moyennes (et écarts-types) du score obtenu aux questions relatives au moment de la demande d'aide (questionnaire à l'élève) en fonction du destinataire.....	73

4.7	Moyennes (et écarts-types) du score obtenu aux questions relatives au contenu de la demande d'aide (questionnaire à l'élève) en fonction du destinataire.....	74
4.8	Coefficients de corrélation entre les buts d'accomplissement, les énoncés de demande d'aide (questionnaire à l'élève) et le rendement en mathématiques.....	77
4.9	Scores moyens (et écarts-types) aux énoncés de buts d'accomplissement selon le profil de demandeur attribué par l'enseignant	80
4.10	Synthèse des hypothèses et apport des résultats obtenus quant à la clarification des relations entre les variables.....	82
5.11	Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire incluant les résultats de la présente étude	90
5.12	Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre les buts d'accomplissement et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire incluant les résultats de la présente étude	97
5.13	Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et les buts d'accomplissement chez des élèves du primaire incluant les résultats de la présente étude	105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CTBS	Cognitive Test of Basic Skills
FQRSC	Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant 2005)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (après 2005)
PALS	Patterns of Adaptive Learning Survey
QBCS	Questionnaire des Buts en Contexte Scolaire
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

L'objectif de la présente recherche est d'examiner les relations entre les buts d'accomplissement de l'élève, le rendement scolaire et les comportements de demande d'aide en classe selon que cette demande est adressée à un pair ou à l'enseignant. Cent trente élèves de 6^e année du primaire de la région de Rimouski ont rempli deux questionnaires dont un portant sur les buts d'accomplissement et l'autre sur la demande d'aide en classe. Les comportements de demande d'aide chez l'élève ont également été évalués au moyen d'un questionnaire rempli par l'enseignant. Enfin, l'indice de rendement scolaire qui a été retenu est la note de fin d'année en mathématiques. Des analyses corrélationnelles ont permis de constater que la prise en compte de la personne à qui l'élève s'adresse lorsqu'il a besoin d'aide permet de clarifier certaines relations controversées dans la documentation scientifique entre la demande d'aide et le rendement, et entre la demande d'aide et les buts d'accomplissement de l'élève. Les résultats montrent notamment que lorsqu'une demande d'aide appropriée est adressée aux pairs, cette demande n'est pas liée au rendement scolaire. Cependant, lorsqu'elle est destinée à l'enseignant, la demande d'aide appropriée est positivement associée à un bon rendement scolaire. Dans le cas des demandes d'aide expéditives, celles destinées aux pairs ne sont pas liées au rendement alors que celles qui s'adressent à l'enseignant sont associées à un plus faible rendement scolaire. Par ailleurs, la distinction entre les demandes d'aide adressées aux pairs et celles effectuées auprès de l'enseignant a également permis de constater que la poursuite de buts de performance par l'élève n'est liée à l'évitement à demander de l'aide que lorsque cette demande vise les pairs. La discussion met l'accent sur l'importance de distinguer les demandes qui s'adressent aux pairs de celles qui s'adressent à l'enseignant dans de futures recherches.

Mots clés : motivation – buts d'accomplissement – demande d'aide — rendement scolaire – sixième année du primaire

ABSTRACT

The aim of this research was to evaluate whether the relationships between academic achievement, achievement goal orientation and help-seeking vary, according to the person to whom the help-seeking is addressed. One-hundred and thirty French-speaking sixth graders were administered two questionnaires: One assessing their personal achievement goals and another assessing their help-seeking behaviors in class. Students' help-seeking behaviors were also evaluated using a questionnaire addressed to teachers. Students' academic achievement was estimated using the year-end grade in math. The results showed that, when appropriate help-seeking is addressed to peers, it is not correlated to academic achievement. In contrast, when the request is directed at the teacher, appropriate help-seeking is positively linked to good grades in math. Moreover, expedient help-seeking is not correlated to academic achievement when directed at peers, but is related to lower grades in math when the request was addressed to the teacher. Besides, performance-approach goals are linked to help-seeking avoidance only when it concerns peers. These findings suggest that a better understanding of help-seeking behaviors in class and of the relationships that this variable shares with other student factors like achievement goals and academic achievement could be reached by distinguishing help-seeking from the teacher from help-seeking from peers in future studies.

Key-words : motivation – achievement goal orientation – help-seeking – academic achievement – sixth graders

INTRODUCTION

Dans le cadre de ses apprentissages, l'élève est amené à développer différentes stratégies visant à l'outiller pour les nombreux défis que suscitent les tâches scolaires. Ces stratégies dites "d'autorégulation" consistent notamment à planifier et à vérifier son travail ainsi qu'à valider sa démarche auprès de l'enseignant. Demander de l'aide fait également partie des stratégies auxquelles l'élève recourt lorsqu'il éprouve des difficultés. La documentation fait état de trois types de demandes d'aide. La demande d'aide adaptative consiste en une demande d'information sur le processus de résolution du problème alors que la demande d'aide expéditive correspond aux situations où l'élève s'enquiert expressément de la réponse au problème. Enfin, certains élèves décident délibérément de ne pas demander d'aide même s'ils sont conscients de leurs difficultés et de leur besoin d'assistance. Plusieurs études se sont intéressées aux facteurs qui conduisent certains élèves à opter pour un type de demande plutôt qu'un autre ou qui les incitent à éviter d'utiliser cette stratégie. Parmi les caractéristiques propres à l'élève qui influencent les comportements de demande d'aide, on retrouve notamment le profil de motivation à apprendre, c'est-à-dire les buts qu'il poursuit lorsqu'il s'acquitte d'une tâche scolaire, ainsi que le rendement scolaire. Cependant, les données empiriques décrivant les relations entre les trois variables que sont les buts de l'élève, les comportements de demande d'aide et le rendement sont contradictoires. Or, lorsqu'on analyse les études évaluant les comportements de demande d'aide, il appert que peu d'entre elles font la distinction entre les demandes d'aide adressées aux pairs et celles effectuées auprès de l'enseignant. Pourtant, selon plusieurs auteurs, la relation que l'élève entretient avec son enseignant est qualitativement différente de celle qu'il établit avec ses pairs. Cela porte à croire que le type de demandes qu'il effectue auprès de chacune de ces sources est différent. Établir une distinction entre les demandes adressées aux pairs de celles

faites à l'enseignant permettrait de clarifier les résultats issus des données empiriques concernant les relations entre les trois variables à l'étude.

Ce mémoire comprend cinq chapitres. Le premier expose la problématique à l'étude et présente l'objectif principal de la recherche. Le second chapitre, le cadre conceptuel, présente les variables et définit les principaux concepts. Il comprend la recension des écrits portant sur les relations entre les variables et menant à la formulation des hypothèses de recherche. Le troisième chapitre décrit les aspects méthodologiques tels les caractéristiques des participants, les instruments de collecte de données et la procédure expérimentale utilisée pour vérifier les hypothèses. L'analyse statistique des données et l'interprétation des résultats composent les chapitres quatre et cinq. Enfin, la conclusion résume les principaux résultats, identifie les apports de la recherche et suggère quelques pistes de recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 La réussite scolaire au cœur du Programme de formation de l'école québécoise

Depuis quelques années, la réussite scolaire des élèves figure parmi les sujets de l'heure en matière d'éducation. Dans sa publication du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001), le ministère de l'Éducation se donne comme principal mandat de « rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves [...] » (p.3). Le ministère soutient à cet effet que « les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir, à chaque élève, un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins [...] » (MÉQ, 2001, p.3). En 2003, le gouvernement du Québec, en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal, publiait une recension des écrits parus entre 1996 et 2002 et portant sur les facteurs de réussite scolaire de l'élève du primaire. Ces facteurs sont regroupés en cinq grandes catégories : la famille, la classe, l'école, la communauté et l'enfant-élève. Les facteurs de réussite associés à l'enfant-élève concernent son appartenance sexuée et son identité de genre, la perception qu'il a de ses compétences scolaires, les stratégies d'adaptation qu'il déploie, l'estime et la confiance en soi dont il fait montre et enfin, la motivation qu'il entretient à l'égard du savoir (PLURI – GREASS, 2003). Cette motivation s'exprime, entre autres, par l'engagement dans les tâches scolaires et la persévérance de l'élève (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004).

1.2 La motivation à apprendre

De nos jours, il est généralement admis que la réussite scolaire passe, entre autres, par le maintien d'un haut niveau de motivation à apprendre chez l'élève. D'ailleurs, le rendement de l'élève repose en partie sur son habileté à accomplir les tâches scolaires et dépend aussi de l'effort et de la motivation qu'il déploie pour y parvenir (Dweck, 1999). Cette relation entre la réussite scolaire de l'élève et sa motivation à apprendre a abondamment été étudiée. S'appuyant sur plus de 20 ans de recherche, Carol Dweck et ses collègues, pionniers en matière de motivation scolaire, ont élaboré un modèle théorique qui tente d'expliquer le rôle complexe que joue la motivation dans la réussite scolaire de l'élève. Cette théorie propose que le concept de soi scolaire de l'élève (*academic self concept*), c'est-à-dire la perception qu'il a de sa compétence dans les apprentissages scolaires, dérive principalement de son rendement à l'école (Boileau, Bouffard et Vezeau, 2000; Dweck, 1999). Les élèves qui réussissent bien en classe tendent à développer une opinion élevée de leur compétence tandis que ceux qui réussissent moins bien sont plus enclins à développer un concept de soi scolaire moins positif. Cette perception qu'ils ont de leurs compétences scolaires semble considérablement influencer le degré de motivation qui les anime lorsqu'ils abordent une tâche et cette motivation agit à son tour sur l'investissement et l'effort qui sont déployés pour l'accomplir. Agissant à la manière d'une réaction en chaîne, ces attitudes de l'élève et les comportements qui en découlent ont en retour un effet sur sa réussite scolaire.

Le modèle de la motivation de Dweck présente deux profils motivationnels chez les apprenants (Dweck et Leggett, 1988). Certains élèves, lorsqu'ils abordent une tâche, ont pour but de maîtriser les compétences nécessaires à sa réalisation (buts de maîtrise) tandis que d'autres s'y prêtent par souci de performance (buts de performance). Ces deux types de buts composent ce que les chercheurs du domaine nomment les buts d'accomplissement (*achievement goals*). Quelques années après

l'introduction du modèle de Dweck, la définition des buts de performance s'est raffinée donnant lieu à une troisième catégorie de buts d'accomplissement : les buts d'évitement. Ce dernier type de buts se traduit, chez l'élève, par le désir d'éviter de paraître incompétent aux yeux des autres.

En situation d'apprentissage, la poursuite de buts de maîtrise a généralement été associée à une approche adaptative tandis que les buts de performance et d'évitement ont traditionnellement été jugés moins positivement par la plupart des chercheurs même si certains s'opposent maintenant à cette dichotomie. Ainsi, les buts de maîtrise seraient bénéfiques au fonctionnement cognitif et à l'utilisation de stratégies cognitives et d'autorégulation chez l'élève (Ames, 1992) alors que les buts de performance engendreraient un pattern de motivation, d'autorégulation et de rendement moins positif particulièrement lorsqu'ils sont combinés à une piètre perception de sa propre compétence (Ames, 1992). Quant aux buts d'évitement, ils s'accompagnent généralement d'un faible usage des stratégies d'autorégulation, d'un rendement scolaire peu élevé et d'un haut niveau d'anxiété (Dupeyrat, Escribe et Mariné, 2006).

1.3 La demande d'aide

Les élèves qui font un bon usage des stratégies d'autorégulation exercent un contrôle sur leur activité scolaire (Newman, 1998a). Lorsqu'ils abordent une tâche, ils ont pour objectif d'apprendre et ils croient en leurs capacités à réussir. Ces élèves ont également tendance à évaluer leur performance et à utiliser les différentes ressources cognitives et environnementales disponibles pour parvenir à répondre aux exigences de la tâche (Newman, 1998a). Ainsi, les élèves dotés de bonnes capacités d'autorégulation vont, par exemple, planifier leur travail et vérifier s'il est complet et sans erreurs. Ils vont également présenter leur travail à l'enseignant afin de valider leur démarche auprès de lui. Demander de l'aide à quelqu'un constitue également un

moyen d'autorégulation efficace qui permet à l'élève de surmonter les difficultés qu'il éprouve lors de l'accomplissement des tâches scolaires.

La documentation fait état de trois types de demande d'aide. Ainsi, on dira qu'un élève demande de l'aide de façon appropriée lorsqu'il recherche de l'information relative au processus de résolution du problème dans le but de parvenir à une certaine autonomie dans l'accomplissement des tâches scolaires (Butler, 1998; Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 1998b, 2000). En contrepartie, l'élève qui s'enquiert expressément de la réponse ou qui cherche à amener quelqu'un à résoudre le problème à sa place fait montre d'une demande d'aide dite expéditive parce que l'obtention de la réponse ne l'amène pas à maîtriser les compétences requises pour réaliser de façon autonome toute tâche semblable lors d'un prochain essai (Butler, 1998; Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 2000). Le troisième type de demande d'aide correspond en fait à l'absence de demande d'assistance chez l'élève et réfère à ce qu'on appelle « l'évitement à demander de l'aide ». Ainsi, certains élèves décident délibérément de ne pas demander d'aide malgré le fait qu'ils soient parfaitement conscients de leur besoin d'assistance (Newman, 1998b).

1.4 La personne à qui s'adresse la demande d'aide

La stratégie qui consiste à demander de l'aide se distingue des autres en raison de son caractère social. En effet, contrairement aux stratégies que l'élève met en branle seul, comme par exemple lorsqu'il a recours à différents outils de référence ou qu'il planifie son travail, la demande d'aide exige qu'il entre en interaction avec autrui (Newman, 1998a). Lorsqu'un élève a de la difficulté à résoudre un problème, à comprendre un texte ou à assimiler les explications de son enseignant, différents choix s'offrent à lui : il peut persister à accomplir la tâche, l'abandonner, ou encore

demander assistance aux différentes personnes qui constituent des ressources présentes dans la classe, soit ses pairs ou son enseignant (Newman, 1998a).

Plusieurs auteurs ont cherché à savoir à qui l'élève préfère demander de l'aide et quelles sont les raisons qui orientent son choix (Nelson-Le Gall et Glor-Sheib, 1985; Nelson-Le Gall et Gumerman, 1984; Newman et Goldin, 1990; Newman et Schwager, 1993). Par contre, peu d'études, à notre connaissance, ont cherché à savoir si la personne à qui l'élève s'adresse influence le type de demande d'aide qu'il effectue. Karabenick (2004) rapporte que les étudiants universitaires qui font des demandes adaptatives s'adressent davantage à l'enseignant qu'à un pair alors que ceux qui font des demandes expéditives s'adressent autant à l'un qu'à l'autre. Dans le cadre d'une étude menée auprès d'élèves du primaire, des enseignants ont mentionné que les élèves effectuaient majoritairement des demandes d'aide adaptatives auprès d'eux alors que peu d'élèves leur adressaient des demandes d'aide expéditives (Ryan, Patrick et Shim, 2005). Toutefois, dans cette étude, seuls les comportements de demande d'aide adressés à l'enseignant ont été pris en compte. Pourtant, plusieurs études (Nelson-Le Gall et Gumerman, 1984; Newman et Goldin, 1990; Newman et Schwager, 1993) montrent que les élèves se tournent aussi vers leurs pairs pour demander de l'aide. Dans ces études, cependant, le contenu des demandes faites aux pairs n'est pas spécifié.

Par ailleurs, depuis la mise en oeuvre de sa dernière réforme en 2001, le ministère de l'Éducation accorde une importance particulière à la place qu'occupent les pairs dans le processus d'apprentissage de l'élève (MÉQ, 2001). En effet, cette réforme, fondée sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, soutient que c'est notamment à travers les interactions avec autrui que l'élève se développe et acquiert des connaissances (Legendre, 2007). L'environnement social et culturel qui caractérise la classe joue donc un rôle déterminant dans les différents apprentissages

faits par l'élève (Legendre, 2007). « L'enseignant, les pairs, les types de ressources présentes dans l'environnement constituent autant de composantes de la *culture de classe* pouvant soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage » (Legendre, 2007, p. 92). Cette façon de concevoir l'apprentissage tend à modeler les pratiques éducatives et la façon dont la transmission des connaissances est perçue. En effet, « d'un point de vue socioconstructiviste, les savoir transmis en contexte scolaire ne sont pas abordés comme des contenus à mémoriser, mais bien comme des constructions cognitives, sociales et culturelles [...] » (Legendre, 2008, p. 69). Dans cette perspective, l'élève, acteur principal de ses apprentissages, évolue grâce à l'encadrement offert par l'enseignant qui lui rend accessibles et significatifs les contenus à s'approprier, mais également au contact de ses pairs, avec qui il collabore aux différentes activités qui lui sont proposées (Legendre, 2008). Selon le ministère de l'Éducation (2001), « tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques où l'élève est appelé à travailler en coopération » (p. 5). Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, l'importance accordée au développement de la coopération entre les pairs se traduit par la compétence « *coopérer* ». Cette compétence transversale d'ordre personnel et social vise notamment à ce que l'élève, au terme de sa formation primaire, soit apte à communiquer clairement ses idées et ses questions, qu'il soit enclin à offrir de l'aide à ses pairs et qu'il soit en mesure de juger quand en demander pour lui-même (MÉQ, 2001).

Dans la littérature portant sur les élèves du primaire, seules les demandes d'aide effectuées auprès de l'enseignant ont été décrites en fonction du type de demandes que l'élève effectue (Ryan *et al.*, 2005). Ainsi, les études n'ont pas cherché à savoir si les élèves, à cet âge, font le même genre de demandes auprès de leurs pairs. Dans le contexte paradigmatique qui prévaut dans le milieu de l'éducation actuellement et qui mise sur l'importance des pairs dans le processus d'apprentissage de l'élève, il

semble pertinent de chercher à savoir si le type de demande que l'élève effectue, c'est-à-dire le contenu de sa requête et le moment où il la formule, varie en fonction de la personne, pair ou enseignant, à qui il choisit de s'adresser.

1.5 But de l'étude

Plus globalement, cette étude vise à préciser les relations entre les trois variables que sont les buts d'accomplissement, la demande d'aide en classe et le rendement scolaire de l'élève. L'intérêt des chercheurs pour l'une ou l'autre des relations que peuvent entretenir ces variables a donné lieu à une documentation abondante mais les résultats qui s'en dégagent sont souvent contradictoires. La prise en compte du contenu de la demande d'aide, du moment où cette demande est faite et de la personne à qui elle est destinée pourrait permettre de raffiner notre compréhension des relations qu'entretiennent ces variables, ce qui constitue l'objectif principal de cette étude.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre aborde les concepts de buts d'accomplissement et de demande d'aide. Il présente ensuite les relations rapportées dans la documentation scientifique entre ces deux variables et le rendement scolaire. Enfin, les hypothèses de recherche sont exposées.

2.1 Buts d'accomplissement personnels de l'élève

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux buts que poursuit l'élève pour expliquer les comportements, les attitudes et les stratégies que déploie ce dernier lorsqu'il accomplit une tâche. La théorie des buts (*achievement goal construct*) décrit et prend en compte les intentions d'accomplissement qui guident les élèves lorsqu'ils s'acquittent d'une tâche scolaire (Ames, 1992). Cette théorie soutient que les buts d'accomplissement poursuivis par l'élève dépendent d'une part de ses buts d'accomplissement personnels (*personal achievement goals*) et d'autre part, de sa réponse aux buts d'accomplissement valorisés dans la classe (*classroom goal structure*). Selon Weiner (1990), ces buts d'accomplissement, qu'ils soient personnels ou contextuels, constituent une direction à privilégier dans l'étude de l'engagement et de la persévérance à la tâche des élèves en situation d'apprentissage.

Par définition, les buts personnels de l'élève traduisent les raisons qui poussent ce dernier à entreprendre une tâche scolaire (Dweck et Leggett, 1988). Ils sont constitués d'un ensemble de croyances, d'attributions et d'affects intégrés qui génèrent des comportements intentionnels et se traduisent par différentes façons d'initier la tâche,

de s'y engager et de satisfaire à ses exigences (Ames, 1992). Bref, les buts d'accomplissement rendent compte de la qualité de l'engagement de l'élève lorsqu'il s'acquitte d'un travail scolaire (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006).

L'étude des buts que poursuit l'élève a permis d'identifier différents profils motivationnels. Ces profils sont caractérisés par des orientations bien distinctes face à l'apprentissage et par un engagement dans la tâche qui relève de préoccupations de nature différente. Deux types de buts d'accomplissement ont reçu une attention particulière pendant plusieurs années : le premier renvoie à un désir d'apprendre et de développer ses compétences tandis que le second réfère à un désir de démontrer et de prouver sa compétence aux autres. Ces deux buts traduisent une orientation dite « d'approche » (Middleton et Midgley, 1997), c'est-à-dire que l'élève qui poursuit l'un ou l'autre de ces buts est enclin à s'engager dans la tâche. Ces buts se rapportent respectivement à ce que Nicholls (1984) appelle : « un profil orienté vers la tâche » (*task involved*) et « un profil orienté vers soi » (*ego involved*). D'autres chercheurs (Dweck et Legett, 1988) préfèrent parler de « buts d'apprentissage » (*learning goals*) et de « buts de performance » (*performance goals*) tandis que d'autres encore (Ames et Archer, 1988) utilisent la formulation « buts de maîtrise » (*mastery goals*) et « buts de performance » (*performance goals*) pour évoquer ces deux profils. Malgré les différentes formulations proposées par les chercheurs, « les relations conceptuelles convergentes entre les concepts d'orientation vers la tâche, l'apprentissage ou la maîtrise et entre les concepts d'orientation vers l'ego, la performance ou l'habileté ont mené, au cours des années, à l'intégration des différentes perspectives » (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004, p. 49). Ainsi, la plupart des auteurs utilisent aujourd'hui les formulations « buts de maîtrise » et « buts de performance » (Bowen *et al.*, 2004), formulations qui seront aussi adoptées dans le présent mémoire.

2.1.1 Conceptions et comportements de l'élève qui poursuit des buts de maîtrise

Lorsqu'il s'acquitte d'une tâche, l'élève qui poursuit des buts de maîtrise cherche à améliorer ses capacités, à développer de nouvelles habiletés et à s'appropriier les contenus à l'étude dans le but de les maîtriser (Ames, 1992). Il s'agit d'un élève qui présente un haut niveau de motivation intrinsèque (Elliot et Harackiewicz, 1996). En effet, il vise l'atteinte d'objectifs qu'il s'est personnellement fixés et aborde généralement la tâche avec un degré élevé de motivation qui prend naissance de la tâche elle-même, c'est-à-dire des contenus d'apprentissage qu'elle sollicite et du défi qu'elle représente (Bowen *et al.*, 2004; Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004). De plus, l'élève orienté vers la maîtrise perçoit positivement l'effort qu'il considère comme un moyen d'atteindre la réussite (Ames, 1992). De façon générale, cet élève puise son énergie et sa motivation dans les activités qui lui permettent de relever des défis (Newman, 1998a). Face à l'échec, l'élève qui poursuit des buts de maîtrise conserve une attitude positive et croit en sa capacité à réussir lors d'un prochain essai (Vasta, Miller et Ellis, 2004). Il tend à attribuer le succès ou l'échec à l'effort fourni par la personne qui apprend plutôt qu'à l'habileté de cette dernière et croit que l'habileté est malléable, donc qu'elle peut être améliorée par l'effort (Dweck et Leggett, 1988). En conséquence, il a tendance à persévérer et à opter pour des tâches qui présentent un défi similaire lors d'une nouvelle tentative (Vasta *et al.*, 2004).

2.1.2 Conceptions et comportements de l'élève qui poursuit des buts de performance

L'élève qui poursuit des buts de performance est habité d'une préoccupation importante pour l'image sociale qu'il projette. Ce souci se traduit généralement par une tendance à vouloir paraître habile, à viser l'obtention de bonnes notes par rapport aux autres et à éviter les situations qui risqueraient de laisser paraître son

incompétence (Newman, 1998b). Chez les élèves qui sont orientés vers la performance, certains cherchent à prouver leur compétence auprès de leurs pairs en tentant de mieux performer qu'eux tandis que d'autres cherchent plutôt à cacher leur incompetence aux autres afin d'éviter les retombées négatives qu'engendrerait la démonstration de cette incompetence (Elliot, 2005). La présence de ces deux tendances comportementales distinctes pour une même orientation face à l'apprentissage a amené les chercheurs à reconsidérer la double catégorisation traditionnellement attribuée aux buts personnels d'accomplissement selon laquelle l'élève poursuivait, selon le cas, des buts de maîtrise ou des buts de performance. En effet, la présence d'une ambiguïté conceptuelle dans les premières définitions des buts de performance a amené certains auteurs (Elliot et Harackiewicz, 1996) à s'interroger sur l'appellation unique de ce type de buts qui regroupe pourtant des dimensions bien différentes sur les plans de l'engagement mental et des comportements de l'élève. La prise en compte de cette différence a donné lieu à deux nouvelles catégories de buts de performance encore en usage aujourd'hui : la formulation « buts de performance » (*performance-approach*) est réservée à l'élève qui cherche à mieux performer que ses pairs, à démontrer sa compétence, tandis que celle de « buts d'évitement » (*performance-avoid*) caractérise l'enfant qui cherche à cacher son incompetence aux autres (Elliot et Harackiewicz, 1996; Middleton et Midgley, 1997).

Cette nomenclature où trois types de buts d'accomplissement s'appuient sur une différenciation claire entre les aspects « approche » et « évitement » n'est nouvelle qu'en apparence puisque ces deux aspects avaient été explicitement incorporés aux toutes premières conceptualisations de la motivation à apprendre. Elliot et Harackiewicz (1996) proposent une rétrospective qui décrit bien l'évolution de ces concepts. Dès le début des années 1940, certains auteurs (Lewin, Dembo, Festinger et Sears, 1944, McClelland, 1951 cité par Elliot et Harackiewicz, 1996) soutenaient que deux orientations motivationnelles étaient à l'origine des comportements des élèves :

le désir de réussir (approche) et le désir d'éviter l'échec (évitement). Se basant sur les travaux de McClelland et Lewin, Atkinson (1957, cité par Elliot et Harackiewicz, 1996) a proposé une structure mathématique où le désir de réussir ou d'éviter l'échec est considéré comme un déterminant important des comportements d'accomplissement de l'élève à l'approche d'une tâche. Vers la fin des années 1970, inspirés par les travaux existants, Carol Dweck et John Nicholls proposent trois types de buts d'accomplissement : un but d'apprentissage traduisant une orientation vers la tâche (définie comme une orientation « d'approche »), un but de performance traduisant une orientation vers soi soutenue par le désir d'obtenir un jugement de compétence favorable (également définie comme une orientation « d'approche ») et un but de performance traduisant une orientation vers soi animée par le désir d'éviter les jugements de compétence défavorables (définie comme une orientation « d'évitement ») (Dweck et Elliott, 1983; Nicholls, 1984). Ces concepts ayant reçu peu d'attention sur les plans théorique et empirique, Dweck et ses collaborateurs ont, quelques années plus tard, mis de côté les premières distinctions entre « l'approche » et « l'évitement » et sont passés à une dichotomie « apprentissage-performance » dans laquelle les composantes « approche » et « évitement » des buts de performance ont été fusionnés en une seule orientation. Nicholls (1989) et ses collègues ont fait de même en caractérisant alors les orientations vers soi et les orientations vers la tâche, d'orientations « d'approche ». Aujourd'hui, ces premières conceptualisations des buts d'accomplissement en trois orientations distinctes semblent avoir fait un retour définitif. Les chercheurs s'entendent donc pour dire qu'il existe trois principaux buts d'accomplissement : les buts de maîtrise (orientation d'approche visant à développer sa compétence), les buts de performance (orientation d'approche visant à démontrer sa compétence) et les buts d'évitement (orientation d'évitement visant à cacher son incompétence). Cette formulation, et les relations conceptuelles qu'elle sous-tend, sera privilégiée dans le présent mémoire.

Les conceptions et les comportements des élèves qui poursuivent des buts de performance sont aujourd'hui caractérisés par une préoccupation d'ordre social où l'individu, par comparaisons normatives avec ses pairs, tente de démontrer qu'il est plus compétent qu'eux (Skaalvik, 1997, Urda, 2004). Comme l'élève orienté vers la maîtrise, l'élève qui poursuit des buts de performance s'engage dans la tâche mais, contrairement au premier, il a tendance à montrer peu de persévérance face aux difficultés qu'il rencontre, cette attitude pouvant parfois même le mener à abandonner la tâche (Meece, Blumenfield et Hoyle, 1988). De plus, cet élève utilise peu de stratégies d'autorégulation dans ses apprentissages (Meece *et al.*, 1988) et ses stratégies sont souvent superficielles (ex. : répéter machinalement pour mémoriser) (Midgley, Kaplan et Middleton, 2001). Lorsqu'il vit un échec, l'élève qui poursuit des buts de performance affiche de la tristesse et de la déception et il doute de sa capacité à réussir la tâche lors d'un prochain essai (Vasta *et al.*, 2004). En fait, l'élève qui poursuit des buts de performance a tendance à attribuer les difficultés qu'il éprouve et les erreurs qu'il commet à un manque de compétence (Dweck et Leggett, 1988). De manière générale, il attribue le succès ou l'échec aux aptitudes d'une personne plutôt qu'au travail et à l'effort qu'elle déploie lors de l'accomplissement d'une tâche (Jagacinski et Nicholls, 1984; 1987) et il a tendance à croire que ces aptitudes sont stables et peu malléables (Dweck et Leggett, 1988). Par ailleurs, l'élève qui poursuit des buts de performance fait montre d'un haut niveau d'anxiété (Dupeyrat *et al.*, 2006; Linnenbrink, 2005; Skaalvik, 1997). Enfin, la relation entre les buts de performance et le rendement scolaire est controversée (voir section 2.4.2.2).

2.1.3 Conceptions et comportements de l'élève qui poursuit des buts d'évitement

Tout comme les buts de performance, les buts d'évitement sont décrits en termes de comparaisons sociales : ils expriment le désir chez l'élève d'éviter de paraître incompetent ou moins compétent que les autres (Elliot et Harackiewicz, 1996;

Middleton et Midgley, 1997; Urdan, 2004). Contrairement aux élèves qui poursuivent des buts de maîtrise ou de performance et qui ont tendance à s'engager dans la tâche (orientation d'approche), l'élève qui poursuit des buts d'évitement cherche plutôt à éviter de s'y engager par crainte de vivre un échec. Il a largement été démontré que la poursuite de buts d'évitement s'accompagne généralement « d'un faible usage de stratégies, de mauvaises performances, d'anxiété, d'absence de recherche de feedback » (Dupeyrat *et al.*, 2006, p.71), d'un faible sentiment d'efficacité scolaire et d'une tendance à éviter de demander de l'aide (Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). Enfin, la poursuite de ce type de buts a souvent pour conséquence l'adoption de conduites « d'auto-handicap » telles que la réduction de l'effort ou l'expression publique d'anxiété, ces stratégies permettant à l'élève de préserver son estime de soi en cas d'éventuel échec (Dupeyrat *et al.*, 2006).

2.1.4 Buts d'évitement du travail

Dès le début des travaux conceptuels et empiriques sur les buts d'accomplissement de l'élève, d'autres buts, outre les trois buts explicités plus haut, ont été proposés. C'est le cas notamment des buts d'évitement du travail (*work avoidance*), aussi appelés aliénation scolaire (*academic alienation*) (Archer, 1994; Nicholls, Patashnick et Nolen, 1985). Les buts d'évitement du travail se définissent comme une tendance chez l'élève à vouloir achever les tâches scolaires en y investissant le moins d'efforts possibles (Elliot, 1999, 2005). L'élève qui poursuit ce type de buts montre peu d'intérêt pour les activités scolaires et puise son estime de soi dans des domaines autres que ceux qui concernent la classe (Archer, 1994).

Malgré une ressemblance apparente avec les buts d'évitement, les buts d'évitement du travail seraient distincts des premiers, notamment sur le plan du rendement scolaire (Skaalvik, 1997). Peu d'études ont porté sur cette question mais selon les résultats

obtenus par Skaalvik (1997), la poursuite de buts d'évitement entraînerait un faible rendement en mathématiques alors que l'adoption de buts d'évitement du travail n'aurait pas d'effet prédictif sur cette variable. Cette distinction entre les buts d'évitement (*performance-avoid*) et les buts d'évitement du travail (*work-avoidance*) est également suggérée par d'autres auteurs (Archer, 1994; Elliot, 1999, 2005; Middleton et Midgley, 1997) qui s'appuient sur les concepts de compétence et d'engagement pour distinguer les deux types de buts. Ainsi, les élèves qui poursuivent des buts d'évitement du travail ont des préoccupations qui ne sont pas liées à la notion de compétence contrairement aux élèves chez qui l'un des trois autres buts discutés dans ce travail prédomine. En fait, selon Elliot (1999), les buts d'évitement du travail représenteraient en quelque sorte l'absence complète de buts d'accomplissement en contexte d'apprentissage. Bien que l'évitement du travail constitue, selon Elliot, un construit digne d'attention empirique, il semble difficile de rattacher ce construit aux autres buts (maîtrise, performance, évitement), qui forment un ensemble cohérent dû aux liens qu'ils entretiennent avec le concept de compétence (Elliot, 1999).

En conformité avec l'analyse d'Elliot qui vise une certaine cohérence conceptuelle des buts d'accomplissement composant la théorie des buts, les buts d'évitement du travail ne seront pas retenus pour la présente étude.

2.2 Demande d'aide

Au cours de la dernière décennie, plusieurs chercheurs ont étudié les caractéristiques des apprenants dotés de bonnes capacités d'autorégulation (*self-regulated learners*) dans le cadre de leurs apprentissages scolaires. Planifier son travail et vérifier s'il est complet et sans erreurs sont quelques-uns des moyens dont dispose l'apprenant efficace en matière d'autorégulation. Demander de l'aide à quelqu'un constitue

également un moyen d'autorégulation qui permet à l'élève de surmonter les difficultés qu'il éprouve lors de l'accomplissement des tâches scolaires. Contrairement aux stratégies que l'élève met en branle seul comme utiliser différents outils de référence par exemple, la demande d'aide se distingue des autres stratégies d'autorégulation par son caractère social puisqu'elle exige de l'élève qu'il entre en interaction avec les autres (Newman, 1998a).

Bien qu'aujourd'hui, la demande d'aide soit admise parmi les stratégies bénéfiques à l'élève dans l'accomplissement de ses tâches scolaires, cette stratégie n'a pourtant pas toujours été perçue positivement par les enseignants et les chercheurs. En fait, la demande d'aide a longtemps été vue comme un signe d'incompétence, d'immatunité et de dépendance aux autres. Par conséquent, le recours à cette stratégie était peu valorisé (Newman, 1998a). Néanmoins, les chercheurs ont emboîté le pas à Nelson-Le Gall au début des années 1980 en établissant une distinction claire entre les demandes d'aide témoignant d'un manque d'indépendance chez l'élève et celles visant la recherche de maîtrise et d'indépendance scolaire chez ce dernier (Newman, 1998a). De nos jours, on trouve trois types de demande d'aide dans la documentation : la demande d'aide adaptative, la demande d'aide expéditive et l'évitement à demander de l'aide. Ces trois concepts seront présentés de façon détaillée dans la section qui suit.

2.2.1 Demande d'aide adaptative

L'élève qui demande de l'information relative aux procédures utiles à la réalisation de la tâche fait montre d'une demande d'aide dite adaptative (*adaptive help seeking*) en ce sens qu'elle lui permet non seulement de réussir la tâche mais qu'elle l'amène également à maîtriser les compétences requises pour réaliser toute tâche semblable dans l'avenir (Butler, 1998; Butler et Neuman, 1995; Newman, 2000). Pour Nelson-

Le Gall (1985), ce type de demande d'aide procédurale ou « instrumentale » (*instrumental help-seeking*) fait cheminer l'élève vers une maîtrise autonome de la tâche. D'ailleurs, Butler (1998) utilise l'expression « demande d'aide autonome » (*autonomous help seeking*) pour référer à ce type de demande et cible trois critères permettant de l'identifier. En premier lieu, la demande d'aide ne doit pas être formulée avant que l'élève ait d'abord passé un certain temps à tenter de résoudre le problème par lui-même. Ensuite, la demande d'aide doit porter sur la démarche de résolution du problème plutôt que sur la réponse au problème. Enfin, l'aide reçue devrait provoquer une amélioration des capacités de résolution autonome de l'élève lors des essais subséquents.

Pour Newman (1998b), l'élève qui demande de l'aide de façon appropriée est conscient de ses difficultés et de ses besoins, et il sait faire le pont entre cet état de conscience et l'action qui devrait en découler de sorte qu'il puisse surmonter ses difficultés. Ainsi, lorsqu'il s'apprête à demander de l'aide, il tient compte de toutes les informations disponibles selon le contexte : les exigences de la tâche, ses propres ressources personnelles en regard de cette tâche et les bénéfices et les coûts associés au fait de demander assistance ou non (Newman, 1998a). La prise en compte de ces éléments lui permet de juger de la nécessité de sa requête, de décider du contenu de celle-ci et de faire le choix de la personne à qui l'adresser. Demander assistance d'une manière adaptée est donc une stratégie que l'élève initie de son propre gré afin de demeurer engagé dans la tâche, de prévenir les possibilités d'échecs et d'optimiser ses chances de maîtriser la tâche (Corno, 1989; Kuhl, 1985 cités par Newman, 1998a).

L'élève qui demande de l'aide de façon appropriée est généralement très actif dans l'accomplissement de ses tâches scolaires et montre un niveau élevé de motivation à apprendre et à réussir. Déterminé à conserver son autonomie, il utilise plusieurs stratégies d'autorégulation lorsqu'il s'acquitte des tâches scolaires. Lorsqu'il demande

de l'aide, il est en mesure d'exprimer sa demande de manière acceptable compte tenu des circonstances particulières de la situation (Newman, 1998a) et il utilise l'assistance reçue afin d'en arriver à réussir par lui-même (Nadler, 1998). Ayant généralement confiance en ses capacités de réussite, décider de ne pas demander d'aide reflète la conviction qu'il a quant au fait qu'aucune aide extérieure ne lui est nécessaire pour résoudre le problème.

2.2.2 Demande d'aide expéditive

Lorsqu'ils sont en train d'accomplir une tâche, certains élèves ont tendance à s'enquérir expressément de la solution ou de la réponse amenant ainsi quelqu'un d'autre à résoudre le problème à leur place. Malgré qu'il y ait ici aussi demande d'assistance, ce type de demande dite « expéditive » (*expedient help-seeking*) (Butler, 1998; Newman, 2000) ou « dépendante » (*dependent help-seeking*) (Nadler, 1998) n'est pas adaptative car l'obtention de la réponse n'apporte aucun bénéfice à l'élève sur le plan de la maîtrise ultérieure du problème. Nelson-Le Gall (1985) caractérise ce type de requête de « demande d'aide exécutive » (*executive help-seeking*) par opposition à la « demande d'aide instrumentale » parce que l'élève est plus intéressé ici par la résolution du problème que par le processus qui mène à cette résolution.

Concrètement, la demande d'aide expéditive se traduit chez l'élève par des demandes d'assistance trop fréquentes, et ce, même lorsque ce dernier n'en a pas réellement besoin (Nadler, 1998). Aux yeux de l'élève, cette stratégie représente une solution efficace à court terme puisqu'elle lui permet de rapidement mettre fin à la tâche. Cette décision s'avère toutefois particulièrement coûteuse à long terme puisqu'elle l'empêche d'acquérir l'indépendance nécessaire pour faire face aux difficultés subséquentes (Nelson-Le Gall, 1985; Nelson-Le Gall et Glor-Scheib, 1985). Pour

Nadler (1998), les demandes d'aide expéditives sont le fruit d'un faible sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève. En fait, ceux qui utilisent cette stratégie souhaitent mettre fin à une situation douloureuse en s'en remettant à d'autres qu'ils jugent plus aptes à résoudre le problème qu'eux. En ce sens, le refus de demander de l'aide chez les élèves qui ont un profil de demandeur expéditif revêt une signification différente de celle des élèves qui ont un profil adaptatif en matière de demande d'aide. Ne pas demander assistance, chez les derniers, reflète en fait la conviction qu'ils ont de ne pas avoir besoin d'aide pour surmonter les difficultés alors que le refus de demander assistance chez ceux qui cherchent habituellement à demander de l'aide de façon expéditive reflète leur résignation face au problème (Nadler, 1998).

2.2.3 Évitement à demander de l'aide

Pour demander de l'aide de façon adaptative, l'élève doit non seulement posséder les habiletés métacognitives nécessaires pour détecter le besoin d'aide mais il doit aussi avoir la volonté de demander assistance (Ryan, Gheen et Midgley, 1998; Ryan et Pintrich, 1997). Bien que, dès le début de l'adolescence, la plupart des élèves soient en mesure d'évaluer leur performance, de déterminer leurs besoins en matière d'aide et qu'ils soient à la fois conscients des ressources disponibles pour les aider et de la façon dont ils devraient s'y prendre pour l'obtenir, plusieurs décident quand même de ne pas demander d'aide. Ainsi plusieurs élèves tendent à persister seuls et sans succès, à laisser tomber la tâche prématurément ou encore à rester assis passivement, dans l'attente que l'enseignant vienne à eux (Newman, 1998a).

La demande d'aide faisant partie des stratégies d'autorégulation jugées essentielles au bon déroulement des apprentissages chez l'élève, les chercheurs se sont intéressés aux motifs qui poussent certains à éviter de l'utiliser. Ainsi, l'évitement à demander de

l'aide peut s'expliquer, d'une part, par certaines caractéristiques liées au contexte de la classe en ce qui a trait aux règles et aux normes mises en place dans la classe et au but valorisé par l'enseignant (*classroom goal structure*) (Ryan, Pintrich et Midgley, 2001). Par exemple, les inquiétudes des élèves face à la demande d'aide augmenteraient dans les classes où l'enseignant procède à des comparaisons entre les élèves par rapport aux niveaux d'habileté (Ryan *et al.*, 2001). D'autre part, les comportements d'évitement à demander de l'aide peuvent également s'expliquer par les conceptions qu'entretient l'élève à l'égard de cette stratégie. Ainsi, plusieurs élèves décident de ne pas demander d'aide parce qu'ils croient qu'aucun aidant potentiel n'est disponible et prêt à les aider (Ryan *et al.*, 2001). D'autres élèves affirment ne pas demander d'aide parce que cela prendrait trop de temps (Ryan *et al.*, 2001). Le désir d'autonomie justifierait également chez certains la décision de ne pas demander d'aide. De plus, à l'adolescence, la conscience de soi augmente et l'acceptation par les pairs devient une préoccupation importante alors que les élèves deviennent plus sensibles aux comparaisons sociales (Shih, 2007). Ces changements dans les préoccupations des élèves de troisième cycle du primaire (5^e et 6^e année) semblent amener certains élèves à développer la crainte de paraître incompetents aux yeux de leurs collègues de classe et de leur enseignant (Ryan et Pintrich, 1997). En somme, les comportements d'évitement à demander de l'aide de certains élèves s'expliqueraient en grande partie par le fait qu'ils perçoivent l'acte de demander de l'aide comme une menace à leur compétence. En effet, les élèves qui ont une piètre perception de leur compétence et qui ont un faible rendement scolaire sont susceptibles de développer différentes stratégies visant à détourner l'attention que les autres pourraient porter à leur habileté et ainsi préserver leur estime de soi (Newman, 1990; Newman et Goldin, 1990; Ryan, Hicks et Midgley, 1997).

En somme, l'élève qui se prive de l'assistance dont il a besoin pour surmonter ses difficultés parvient peut-être à se préserver du jugement négatif de ses pairs ou de son enseignant mais il court un risque important, celui de compromettre sa réussite

scolaire. Enfin, l'adoption répétée de cette stratégie risque d'entraîner chez l'élève un désintéressement face à ses apprentissages, pouvant même mener à l'abandon scolaire (Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang et Patrick, 2002).

2.3 Choix de la personne à qui adresser sa requête

L'élève qui a décidé de demander de l'aide doit ensuite sélectionner la personne à qui adresser sa requête. Selon Nelson-Le Gall (1985), les élèves, du primaire au secondaire, deviennent de plus en plus conscients de ce qui distingue un bon aidant d'un moins bon. Dans une étude menée auprès d'élèves du primaire, Barnet, Darcie, Holland et Kobasigawa (1982) ont observé que des élèves de la maternelle choisissent de demander assistance à une personne en fonction des qualités de cette dernière (ex. : choisir une personne qui est gentille avec eux) alors que vers la fin du primaire, les élèves ont plutôt tendance à cibler une personne qu'ils jugent compétente et disponible. Ainsi, certaines études ont cherché à savoir à qui l'élève préfère s'adresser lorsqu'il éprouve des difficultés. Nelson-Le Gall et Gumerman (1984) ont observé que vers la fin du primaire, les élèves préfèrent demander de l'aide aux pairs plutôt qu'à l'enseignant. Les motifs qui justifient ce choix n'ont cependant pas été investigués. Par ailleurs, d'autres auteurs (Newman et Goldin, 1990; Newman et Schwager, 1993) ont noté, chez des élèves du même âge, que l'enseignant était préféré aux pairs lorsqu'ils avaient besoin d'aide. Questionnés sur les motifs qui orientent leur choix, les élèves interrogés ont mentionné que l'adulte était plus apte à les aider à apprendre que ne le sont les pairs. De plus, ils jugent que l'enseignant est moins susceptible que les pairs de les trouver idiots lorsqu'ils posent une question. La relation que l'élève entretient avec son enseignant est donc différente de celle qu'il établit avec ses pairs. Par conséquent, les habitudes de demande d'aide qu'il a avec chacun sont susceptibles d'être différentes.

2.4 Relations entre les variables à l'étude

Cette section présente les résultats empiriques relatifs aux relations entre les trois variables à l'étude que sont les buts d'accomplissement, la demande d'aide et le rendement scolaire. Afin de faciliter la compréhension du lecteur, la synthèse des résultats empiriques pour chacune de ces relations sera présentée à l'aide de tableaux. Enfin, l'analyse de ces résultats permettra de préciser les hypothèses de l'étude.

2.4.1 Demande d'aide et rendement scolaire

La présente section traite des données empiriques concernant les relations entre les trois types de demande d'aide et le rendement scolaire de l'élève. Ce rendement, global ou spécifique à une matière scolaire, sert d'indice de réussite scolaire. Comme l'indice de rendement scolaire retenu pour la présente étude est celui de fin d'année en mathématiques, la section présente les résultats relatifs au rendement scolaire global (lorsque non spécifié) ou au rendement en mathématiques.

2.4.1.1 Demande d'aide adaptative et rendement scolaire

La relation entre la demande d'aide de type adaptatif et le rendement scolaire de l'élève n'est pas uniforme d'une étude à l'autre (voir Tableau 2.1). Certains auteurs (Linnenbrink, 2005; Newman et Schwager, 1995; Ryan et Pintrich, 1997) ont trouvé que le rendement en mathématiques d'élèves de la 5^e à la 8^e année n'est pas corrélé à la demande d'aide adaptative. Ainsi, parmi les élèves qui demandent de l'aide de façon appropriée, certains ont un faible rendement dans cette matière alors que d'autres ont un rendement élevé. Dans ces études, la personne à qui la demande d'aide est adressée n'est pas spécifiée. Cependant, d'autres chercheurs ont constaté que lorsque la demande d'aide est adressée à l'enseignant, ces deux variables étaient liées positivement. Chez des élèves de 6^e année, Ryan *et al.* (2005) ont noté que ceux

qui ont un profil de demande d'aide adaptative obtenaient des scores en mathématiques plus élevés que ceux qui demandent de l'aide de façon expéditive ou qui évitent d'en demander. Les résultats de cette étude ont d'ailleurs montré qu'à long terme, un profil adaptatif en matière de demande d'aide était associé à une trajectoire plus favorable en ce qui a trait au rendement scolaire que celle des élèves qui évitent de demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. Enfin, le rendement scolaire d'étudiants universitaires serait aussi lié positivement à la tendance à demander de l'aide à l'enseignant de façon appropriée (Karabenick, 2004). En somme, lorsque la demande est adressée à un adulte, on observe une relation positive entre le fait de demander de l'aide de façon appropriée et l'obtention d'un bon rendement scolaire.

2.4.1.2 Demande d'aide expéditive et rendement scolaire

Même si la demande d'aide de type expéditif a été décrite par les chercheurs dès le début des années 1980 (ex.: Nelson-Le Gall, 1987; Nelson-Le Gall et Glor-Sheib, 1985), peu d'études à notre connaissance, ont procédé à l'évaluation empirique des effets de cette dernière sur le rendement scolaire de l'élève ou ont tenté d'identifier la relation qui unit ces deux variables. Des données empiriques ont montré que chez des élèves de 6^e année du primaire, le rendement en mathématiques est négativement corrélé aux demandes d'aide expéditives (Linnenbrink, 2005). Ainsi, plus les élèves utilisaient ce type de demandes moins leurs scores en mathématiques étaient élevés. Dans cette étude cependant, la personne à qui la demande d'aide est adressée n'est pas spécifiée. Ryan *et al.* (2005) ont obtenu des résultats semblables avec des élèves du même âge. Dans leur étude, les élèves qui avaient une tendance à demander de l'aide de façon expéditive à l'enseignant obtenaient des notes moins élevées en mathématiques que ceux qui lui demandaient de l'aide de façon appropriée. Une relation négative a également été observée entre le rendement scolaire d'étudiants universitaires et un profil de demandeur évitant, ce profil incluant à la fois les étudiants qui demandent de l'aide de façon expéditive et ceux qui évitent d'en

demander (Karabenick, 2004). Ainsi, les étudiants qui évitent de demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs ou qui leur demandent de l'aide de façon expéditive ont tendance à avoir un faible rendement scolaire. Somme toute, l'ensemble des études présentées dans cette section montre que les comportements expéditifs de demande d'aide ne sont pas bénéfiques à l'élève sur le plan du rendement scolaire.

Tableau 2.1

Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire

Rendement scolaire en mathématiques	
Demande d'aide adaptative	<p>Pas de relation ou pas d'effet (Linnenbrink, 2005; Newman et Schwager, 1995; Ryan et Pintrich, 1997)</p> <p>ou</p> <p>Relation positive ou effet positif (Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p>
Demande d'aide expéditive	<p>Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p>
Évitement à demander de l'aide	<p>Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 2005; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007; Turner <i>et al.</i>, 2002;)</p>

2.4.1.3 Évitement à demander de l'aide et rendement scolaire

Afin d'identifier le profil de demandeur de l'élève, certains auteurs s'appuient sur les croyances et les attitudes que ce dernier entretient à l'égard de la demande d'aide alors que d'autres se basent sur les comportements de l'élève, c'est-à-dire, l'utilisation qu'il fait de cette stratégie. La première approche, basée sur les croyances de l'élève,

consiste à vérifier ses perceptions quant aux bénéfices ou aux inconvénients qu'engendre l'acte de demander de l'aide (ex.: « Je pense que l'enseignant pourrait penser que je suis idiot quand je pose une question », Newman, 1990). Dans la seconde approche, ce profil est évalué à partir des comportements de demande d'aide rapportés par ce dernier à l'aide de questionnaires (ex.: « Je ne demande pas d'aide en mathématiques même si je ne comprends pas », Middleton et Midgley, 1997) ou grâce aux observations des comportements en situation d'accomplissement d'une tâche en classe (Nelson-Le Gall et Glor-Scheib, 1985) ou lors de rencontres avec un expérimentateur (Newman, 1998b; Newman et Schwager, 1995). Selon certains auteurs (Newman et Schwager, 1993), même si une relation positive a généralement été notée entre « la croyance que demander de l'aide favorise l'apprentissage » et « les habitudes de demande d'aide de l'élève » telles que rapportées par ce dernier, les conclusions à l'égard du comportement réel de demande d'aide de cet élève devraient être émises avec précaution. En fait, les auteurs croient que plusieurs facteurs peuvent interférer avec la conscience qu'a l'élève des bénéfices potentiellement associés à la demande d'aide. En effet, les élèves, vers la fin du primaire, sont souvent déchirés entre les coûts et les bénéfices que suppose l'acte de demander de l'aide. Ainsi, selon Newman et Schwager (1993), seuls les élèves qui réussissent bien, pour qui les bénéfices surpassent les coûts associés à la demande d'aide viendraient à transposer ces croyances en une action réelle. Pour ces raisons, et afin d'éliminer les biais possibles dus à ces choix méthodologiques, seules les études ayant privilégié les comportements de l'élève tels que rapportés ou observés pour établir son profil de demandeur seront retenues dans la section qui suit.

Certains auteurs (Middleton et Midgley, 1997; Shih, 2007) ont noté que le rendement obtenu par l'élève dans les années scolaires antérieures prédit de façon négative les comportements d'évitement à demander de l'aide en sixième année du primaire. Ainsi, plus ce rendement était élevé, moins l'élève avait tendance plus tard à éviter de demander de l'aide lorsqu'il éprouvait des difficultés. La relation entre l'évitement à

demander de l'aide et le rendement scolaire ultérieur est la même. Dans ces deux études cependant, la personne à qui la demande d'aide est adressée n'est pas spécifiée. Chez des élèves du même âge, Ryan *et al.* (2005) ont observé que les élèves qui ont tendance à éviter de demander de l'aide à l'enseignant obtenaient un score en mathématiques moins élevé que ceux qui demandent de l'aide de façon appropriée ou expéditive à ce dernier. De plus, les élèves qui évitent de demander de l'aide à l'enseignant auraient tendance à emprunter une trajectoire moins favorable à long terme sur le plan du rendement scolaire que les élèves dont le profil de demandeur est approprié. De même, dans une autre étude où le rendement global d'élèves de 5^e année du primaire était aussi négativement corrélé à l'évitement à demander de l'aide, les élèves qui avaient à la fois une faible moyenne générale et un profil de motivation orienté vers la performance étaient les plus enclins à éviter de demander de l'aide lorsqu'ils en avaient besoin (Ryan *et al.*, 1997). Dans cette étude, la personne à qui la demande d'aide est destinée n'est pas spécifiée. Plusieurs autres auteurs (Linnenbrink, 2005; Ryan et Pintrich, 1997; Turner *et al.*, 2002) s'intéressant spécifiquement au rendement scolaire en mathématiques ont obtenu des résultats similaires auprès d'élèves âgés entre 11 et 14 ans suggérant ainsi que les élèves qui ont le plus besoin d'aide sont ceux qui en demandent le moins. Dans toutes ces études, la personne à qui s'adresse la demande d'aide n'est pas non plus spécifiée. Enfin, la relation positive entre de faibles résultats scolaires et l'évitement à demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs caractérise également les étudiants universitaires (Karabenick, 2004).

En somme, les données empiriques concernant la relation entre l'évitement à demander de l'aide et le rendement scolaire de l'élève sont homogènes : les élèves qui évitent de demander de l'aide ont tendance à avoir un faible rendement scolaire.

2.4.2 Buts d'accomplissement et rendement scolaire

Cette section présente les données empiriques concernant le lien entre les buts d'accomplissement et le rendement en mathématiques. Elle est divisée en trois sous-sections, chacune se distinguant sur la base du type de buts examiné. Étant donné le grand nombre d'études traitant des relations entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire et parce que certains buts seraient davantage facilitants, entre autres, pour les élèves plus vieux que pour les plus jeunes (Midgley *et al.*, 2001), seules les études dont les sujets sont âgés entre 11 et 14 ans, âge des participants à la présente étude, sont rapportées dans cette section.

2.4.2.1 Buts de maîtrise et rendement scolaire

Plusieurs études ont tenté de décrire la relation entre les buts de maîtrise et le rendement scolaire. Ainsi de nombreux chercheurs (Kaplan et Maehr, 1999; Leondari et Gialamas, 2002; Midgley et Urda, 1995; Roeser, Midgley et Urda, 1996) ont montré que les buts de maîtrise sont positivement corrélés au rendement global d'élèves du primaire et du début du secondaire : plus les élèves ont un score élevé à l'échelle des buts de maîtrise, meilleurs sont leurs notes dans les évaluations de fin d'année. Dans l'ensemble, les résultats sont assez semblables lorsqu'on considère spécifiquement le rendement en mathématiques. Bien que certains chercheurs (Bouffard, Vezeau et Bordeleau, 1998; Skaalvik, 1997; Stipek et Gralinski, 1996) n'aient pas trouvé de relation significative entre les buts de maîtrise et le rendement en mathématiques, d'autres ont observé des relations positives entre ces variables (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard *et al.*, 2006; Ryan *et al.*, 2005) (voir Tableau 2.2). Selon une autre étude récente (Linnenbrink, 2005), le rendement en mathématiques serait significativement plus élevé chez les élèves qui ont un score élevé à l'échelle des buts de maîtrise que chez ceux qui obtiennent un faible score à ce type de buts indiquant ainsi que les buts de maîtrise seraient positivement liés au

rendement scolaire. À notre connaissance, peu d'études montrent que les buts de maîtrise entretiennent une relation négative avec le rendement en mathématiques chez des élèves dont l'âge correspond à celui des participants de la présente étude. Dans l'étude de Bouffard et Couture (2003), les buts de maîtrise sont bien liés négativement au rendement en mathématiques chez des élèves de première et deuxième année du secondaire, mais les auteures nuancent l'interprétation qu'on peut faire de ce résultat en mettant en cause la façon dont le rendement est évalué. Ainsi, les pratiques évaluatives souvent axées sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension seraient, selon elles, susceptibles de désavantager l'élève chez qui les buts de maîtrise mènent à opter pour une compréhension en profondeur plutôt que de surface.

En somme, la plupart des études évaluant la relation entre les buts de maîtrise et le rendement chez des élèves du primaire ou du début du secondaire ont conclu soit à l'absence de relation ou à une relation positive entre ces deux variables. L'analyse des particularités des études observant l'un ou l'autre de ces deux patterns n'a pas permis d'expliquer ces résultats équivoques. Ainsi, l'âge des participants dans l'ensemble des études citées plus haut, se situant entre 11 et 14 ans, est relativement uniforme et les buts d'accomplissement des élèves sont évalués dans la majorité des cas à l'aide des différentes versions du *Patterns of Adaptive Learning Survey - PALS* (Midgley *et al.*, 1996; Midgley *et al.*, 2000) ou à l'aide d'énoncés très semblables à ceux du *PALS*. Il en est de même pour l'indice de rendement scolaire puisque la plupart des études citées utilisent le rendement de fin d'année en mathématiques ou le score obtenu dans la section mathématique d'une épreuve uniforme (test standardisé, *Cognitive Test of Basic Skills - CTBS*) ou ces deux scores à la fois.

2.4.2.2 Buts de performance et rendement scolaire

Les buts de performance tels qu'ils sont décrits aujourd'hui, c'est-à-dire épurés de la composante « évitement », sont considérés par certains chercheurs comme bénéfiques à l'égard de certaines variables relatives à l'école, notamment en ce qui a trait au rendement scolaire de l'élève. Certains ont en effet noté une relation positive entre la poursuite de buts de performance et le rendement scolaire global (Leondari et Gialamas, 2002; Midgley et Urda, 1995) alors que d'autres (Roeser *et al.*, 1996) n'ont observé aucune relation entre ces deux variables et que d'autres encore (Kaplan et Maher, 1999) ont constaté que les buts de performance étaient négativement corrélés au rendement. Dans toutes ces études, c'est la note globale de l'élève qui est retenue comme indice de rendement. Lorsque seules les mathématiques sont prises en compte, on observe là encore quelques variations dans les résultats. Certains auteurs (Bouffard et Couture, 2003; Bouffard *et al.*, 2006; Skaalvik, 1997) ont observé une corrélation positive entre les buts de performance et le rendement en mathématiques. Dans d'autres travaux, Bouffard *et al.* (1998), ont cependant constaté que ce type de buts n'était pas corrélé au rendement ou n'avait pas d'effet sur lui, un résultat confirmé par Anderman et Midgley (1997) et Pintrich (2000). Par ailleurs, d'autres études (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997) montrent que les buts de performance d'élèves âgés entre 11 et 14 ans sont négativement corrélés au rendement en mathématiques. En somme, la documentation ne permet pas de dégager un consensus quant à la nature de la relation entretenue par les buts de performance et le rendement scolaire.

Tableau 2.2

Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de buts d'accomplissement chez des élèves du primaire

Rendement scolaire en mathématiques	
Buts de maîtrise	Relation positive ou effet positif (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard <i>et al.</i> , 2006; Linnenbrink, 2005; Ryan <i>et al.</i> , 2005)
	ou
	Pas de relation ou pas d'effet (Bouffard <i>et al.</i> , 1998; Skaalvik, 1997)
	ou
	Relation négative ou effet négatif (Bouffard et Couture, 2003)
Buts de performance	Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997)
	ou
	Relation positive ou effet positif (Bouffard et Couture, 2003; Bouffard <i>et al.</i> , 2006; Skaalvik, 1997)
	ou
	Pas de relation ou pas d'effet (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard <i>et al.</i> , 1998; Pintrich, 2000)
Buts d'évitement	Relation négative ou effet négatif (Leondari et Gialamas, 2002; Middleton et Midgley, 1997; Urda, 2004)

2.4.2.3 Buts d'évitement et rendement scolaire

Bien que peu d'études à notre connaissance aient évalué la relation entre les buts d'évitement¹ et le rendement chez des élèves du primaire ou au début du secondaire, les résultats concernant ces deux variables sont plus uniformes que ceux qui caractérisent les buts de performance et le rendement. De manière générale, les buts d'évitement sont négativement corrélés au rendement de l'élève en mathématiques et en français (Leondari et Gialamas, 2002; Middleton et Midgley, 1997; Urda, 2004). Ainsi, les élèves qui adoptent des buts d'évitement et qui cherchent à éviter de paraître incompetents aux yeux des autres ont tendance à obtenir un faible rendement scolaire.

2.4.3 Buts d'accomplissement et demande d'aide

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les buts d'accomplissement personnels de l'élève sont déterminants lorsqu'il est question de comprendre ses comportements de demande d'aide (Ryan *et al.*, 2005; Shih, 2007). Cette section présente les résultats empiriques portant sur la relation entre les buts d'accomplissement et les types de demande d'aide dont fait état la documentation : la demande d'aide adaptative, la demande d'aide expéditive et l'évitement à demander de l'aide. Les trois sections qui suivent abordent ces relations en fonction des trois types de buts évalués dans cette étude. Le Tableau 2.3 présente une synthèse des résultats quant au lien entre ces deux variables.

¹ Seules les études évaluant les buts d'évitement (*performance-avoid goals*) sont prises en compte dans cette section. Les études s'intéressant aux buts d'évitement du travail (*work avoidance goals*) n'ont pas été retenues pour les raisons déjà mentionnées à la section 2.1.4.

2.4.3.1 Buts de maîtrise et demande d'aide

D'une étude à l'autre, la relation observée entre les buts de maîtrise et la demande d'aide adaptative est relativement uniforme, c'est-à-dire que la plupart des auteurs notent une relation positive entre ces deux variables. Ainsi, certains auteurs (Linnenbrink, 2005; Ryan et Pintrich, 1997) ont constaté que la poursuite de buts de maîtrise chez des élèves de la 5^e à la 8^e année est positivement corrélée au recours à des demandes d'aide adaptatives. On ne spécifie pas dans ces études à qui la demande d'aide est adressée. Par ailleurs, les élèves qui obtiennent un score élevé aux buts de maîtrise sont relativement enclins, dans les problèmes difficiles, à procéder à la confirmation de leurs réponses auprès de l'expérimentateur, cette démarche étant considérée par plusieurs comme une autre caractéristique d'une demande d'aide adaptative (Newman, 1998b). De même, chez des élèves de 6^e année, Ryan *et al.* (2005) ont observé que ceux qui demandent de l'aide de façon appropriée à l'enseignant obtiennent un score significativement plus élevé à l'échelle des buts de maîtrise que ceux qui évitent de demander de l'aide. Enfin, on trouve également une relation positive entre la demande d'aide adaptative auprès de l'enseignant et les buts de maîtrise chez des étudiants universitaires (Karabenick, 2004).

La relation entre les buts de maîtrise et la demande d'aide expéditive reste, elle, à préciser. Selon les résultats de Linnenbrink (2005), ce type de buts serait négativement corrélé aux demandes d'aide expéditives chez des élèves de 5^e et 6^e année. Dans cette étude, la personne à qui la demande d'aide est destinée n'est pas spécifiée. D'autre part, on a observé que, chez des étudiants universitaires, la tendance à demander de l'aide de façon expéditive à l'enseignant ou aux pairs, n'était pas liée à la poursuite de buts de maîtrise (Karabenick, 2004). Ryan *et al.* (2005) ont obtenu un résultat similaire chez des élèves de 6^e année du primaire. En effet, lorsque les demandes étaient destinées à l'enseignant, les élèves qui avaient tendance à demander

de l'aide de façon expéditive ne se distinguaient pas des deux autres catégories de demandeurs sur le plan des buts d'accomplissement.

Tableau 2.3

Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le type de buts d'accomplissement et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire

	Buts de maîtrise	Buts d'évitement	Buts de performance
Demande d'aide adaptative	Relation positive ou effet positif (Linnenbrink, 2005; Newman, 1998b; Ryan <i>et al.</i> , 2005; Ryan et Pintrich, 1997)	Relation négative ou effet négatif (Ryan <i>et al.</i> , 2005)	Pas de relation ou d'effet (Linnenbrink, 2005; Ryan <i>et al.</i> , 2005; Ryan et Pintrich, 1997) ou Relation négative ou effet négatif (Newman, 1998b)
Demande d'aide expéditive	Pas de relation ou d'effet (Ryan <i>et al.</i> , 2005) ou Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005)	Pas de relation ou d'effet (Ryan <i>et al.</i> , 2005)	Pas de relation ou d'effet (Linnenbrink, 2005; Ryan <i>et al.</i> , 2005)
Évitement à demander de l'aide	Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i> , 1997; Ryan <i>et al.</i> , 2005; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007)	Relation positive ou effet positif (Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i> , 2005; Shih, 2007)	Pas de relation ou d'effet (Ryan <i>et al.</i> , 2005; Shih, 2007) ou Relation positive ou effet positif (Middleton et Midgley, 1997; Ryan et Pintrich, 1997*; Ryan <i>et al.</i> , 1997*)

* Ces auteurs observent une relation positive entre les buts de performance et l'évitement à demander de l'aide mais cette relation est modulée par d'autres variables.

En ce qui concerne les comportements visant à éviter de demander de l'aide, la relation qu'ils entretiennent avec les buts de maîtrise est relativement constante d'une étude à l'autre. Plusieurs chercheurs (Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 1997; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007) ont ainsi montré que l'adoption de buts de maîtrise, chez des élèves du primaire, freine les comportements d'évitement à demander de l'aide ou leur sont négativement corrélés (Linnenbrink, 2005). Ainsi, les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise ne cherchent pas à éviter de demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. Dans toutes ces études, la personne à qui l'élève évite de demander de l'aide n'est pas spécifiée. Par ailleurs, Ryan *et al.*, 2005 ont montré que les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise ne cherchent pas à éviter de demander de l'aide à leur enseignant.

En somme, la plupart des études montrent que les buts de maîtrise seraient positivement associés à une demande d'aide adaptative et seraient négativement associés à l'évitement à demander de l'aide. Par ailleurs, peu d'études ont cherché à préciser la relation entre les buts de maîtrise et les demandes d'aide expéditives et les résultats obtenus en matière de relation entre ces deux variables sont contradictoires.

2.4.3.2 Buts d'évitement et demande d'aide

À notre connaissance, peu d'études ont évalué la relation entre les buts d'évitement, où l'élève cherche à cacher son incompetence aux autres, et les comportements adaptatifs de demande d'aide. D'une part, Ryan *et al.* (2005) ont observé que les élèves de 6^e année du primaire qui demandent de l'aide de façon appropriée à l'enseignant obtiennent un score moins élevé à l'échelle des buts d'évitement que ceux qui tendent à éviter de demander de l'aide. D'autre part, une étude menée auprès d'étudiants universitaires a montré que lorsque les demandes sont adressées à l'enseignant, un profil de demandeur approprié n'est pas lié à la poursuite de buts d'évitement (Karabenick, 2004).

Pour ce qui est de la relation entre les buts d'évitement et les demandes d'aide expéditives, Ryan *et al.* (2005) ont observé que les élèves qui ont un profil de demandeur expéditif ne se démarquent pas des deux autres catégories de demandeurs sur les trois échelles de buts. Par ailleurs, un but d'évitement est positivement corrélé à la demande d'aide expéditive auprès de l'enseignant chez des étudiants universitaires (Karabenick, 2004).

Enfin, l'ensemble des résultats concernant la relation entre les buts d'évitement et l'évitement à demander de l'aide est clair. En effet, plusieurs chercheurs (Middleton et Midgley, 1997; Shih, 2007) ont observé que ce type de buts prédit positivement l'évitement à demander de l'aide. Comme le suggère le sens commun, les élèves qui poursuivent des buts d'évitement et qui ne souhaitent pas s'engager dans une tâche scolaire ont tendance à éviter aussi de demander de l'aide. Dans ces études, on ne précise pas si l'élève évite de demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs. Par ailleurs, les élèves qui évitent de demander de l'aide à l'enseignant sont plus enclins à poursuivre des buts d'évitement que les élèves qui lui demandent de l'aide de façon appropriée (Ryan *et al.*, 2005). Enfin, on observe le même genre de relation chez des étudiants universitaires (Karabenick, 2004).

Dans l'ensemble, si l'on ne considère que les résultats obtenus auprès d'élèves du primaire, on constate que ceux qui demandent de l'aide de façon appropriée obtiennent un score moins élevé à l'échelle des buts d'évitement que ceux qui évitent de demander de l'aide. D'autre part, la relation entre les buts d'évitement et la demande d'aide expéditive a peu été étudiée et demeure ambiguë. Enfin, une relation positive caractérise le lien entre les buts d'évitement et l'évitement à demander de l'aide dans l'ensemble des études.

2.4.3.3 Buts de performance et demande d'aide

Dans l'ensemble, les résultats concernant la relation entre les buts de performance et la demande d'aide adaptative sont uniformes à une exception près. Newman (1998b) a montré que la poursuite de buts de performance chez des élèves de 4^e et 5^e année est négativement corrélée au recours à la demande d'aide adaptative. Non seulement les élèves qui avaient obtenu un score élevé à l'échelle des buts de performance ne cherchaient pas à obtenir de l'information relative au processus de résolution de problème mais ils n'étaient également pas enclins à procéder à la confirmation de leurs réponses dans les problèmes plus difficiles, deux stratégies caractéristique d'une demande d'aide adaptative. Dans cette étude, la personne à qui la demande d'aide est destinée n'est pas spécifiée. Cependant, d'autres auteurs (Linnenbrink, 2005; Ryan et Pintrich, 1997) ont montré que la poursuite de buts de performance chez des élèves du primaire n'était pas corrélée à la demande d'aide adaptative. Ces deux études n'ont pas non plus fait de distinction entre les demandes d'aide adressées aux pairs et celles faites à l'enseignant. On ne retrouve pas non plus de relation entre ces deux variables chez des étudiants universitaires (Karabenick, 2004). De même, Ryan *et al.* (2005) ont catégorisé les élèves en trois profils de demandeurs (adaptatifs, expéditifs et évitement à demander de l'aide) et ont constaté que les élèves inclus dans ces trois catégories obtiennent des scores similaires à l'échelle des buts de performance.

À notre connaissance, peu d'études ont évalué la relation entre les buts de performance et les comportements de demande d'aide de type expéditif. Chez des étudiants universitaires, les buts de performance sont positivement associés au recours à une demande d'aide expéditive, que celle-ci soit adressée à l'enseignant ou aux pairs (Karabenick, 2004). Cependant, cette relation positive ne serait pas présente chez des élèves du primaire (Linnenbrink, 2005). Ryan *et al.* (2005) ont obtenu des résultats similaires auprès d'élèves du même âge. En effet, lorsque les demandes sont

adressées à l'enseignant, les demandeurs expéditifs ne se différencient pas des autres demandeurs quant à leurs buts d'accomplissement.

Plusieurs études ont cherché à évaluer la relation entre les buts de performance et l'évitement à demander de l'aide. Même si un profil de motivation orienté vers la performance a été associé à une propension à éviter de demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs chez des étudiants universitaires (Karabenick, 2004), ce lien est moins clair chez les élèves du primaire. Middleton et Midgley (1997) ont montré que les buts de performance étaient positivement corrélés à l'évitement à demander de l'aide. D'autres études ont également conclu à une relation positive entre ces deux variables mais cette relation était due en partie à d'autres variables. Par exemple, Ryan et Pintrich (1997) ont montré que les buts de performance sont positivement liés à l'évitement à demander de l'aide mais que cette relation s'explique en partie par la peur ressentie par l'élève relativement à ce que les autres vont penser de sa compétence. Ryan *et al.* (1997) ont aussi noté que les buts de performance ont un effet positif sur l'évitement à demander de l'aide. Encore là, cette relation serait modulée par une autre variable, soit le rendement scolaire antérieur de l'élève. Ainsi, parmi les élèves qui poursuivaient des buts de performance, seuls ceux qui avaient obtenu un faible rendement scolaire avaient tendance à éviter de demander de l'aide. Par ailleurs, Shih (2007) a observé que l'adoption de buts de performance n'a pas d'effet sur l'évitement à demander de l'aide. Dans toutes ces études (Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 1997; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007), on ne spécifie pas si le comportement d'évitement vise les pairs ou l'enseignant. De même, Ryan *et al.* (2005) ont constaté que quel que soit leur profil de demandeur, les élèves obtiennent des scores similaires à l'échelle des buts de performance.

Somme toute, la majorité des études menées auprès d'élèves du primaire a observé que la poursuite de buts de performance n'est pas liée à une demande d'aide

adaptative ni à une demande d'aide expéditive. Enfin, alors que certaines études montrent que la relation positive observée entre les buts de performance et l'évitement à demander de l'aide est modulée par des variables intermédiaires, d'autres études concluent à l'absence de relation entre ces deux facteurs. Ainsi, les buts de performance ne seraient liés à aucun type particulier de demande d'aide. Sur le plan théorique pourtant, les buts de performance, caractérisés par un désir de montrer sa compétence aux autres, sont associés à une utilisation moins adéquate et plus restreinte des stratégies d'autorégulation telle la demande d'aide. Lorsqu'on analyse les études évaluant la relation entre les buts d'accomplissement et la demande d'aide, il appert que peu d'entre elles font la distinction entre les demandes d'aide adressées aux pairs de celles faites auprès de l'enseignant. L'absence de relation entre les buts de performance et les différents types de demande d'aide pourrait-elle se traduire par un lien différent si l'on tenait compte de la personne à qui la requête est adressée ? En effet, la relation que l'élève établit avec son enseignant étant qualitativement différente de celle qu'il entretient avec ses pairs, les demandes qu'il adresse à chacun d'eux sont susceptibles d'être différentes. Par exemple, l'élève qui poursuit des buts de performance et qui cherche à paraître compétent aux yeux de ses pairs pourrait ne pas se soucier de ce que pense l'enseignant lorsqu'il lui demande de l'aide mais pourrait éviter de demander assistance à ses pairs afin de s'assurer que ces derniers conservent une opinion favorable de sa compétence.

2.4.4 Type de demande d'aide en fonction de la personne à qui la requête est destinée

Alors que plusieurs chercheurs (Nelson-Le Gall et Gumerman, 1984; Newman et Goldin, 1990; Newman et Schwager, 1993) se sont intéressés aux préférences de l'élève quant au choix de la personne à qui il s'adresse lorsqu'il est incapable de surmonter ses difficultés ainsi qu'aux motifs qui l'incitent à effectuer ce choix, peu d'études à notre connaissance ont cherché à savoir si le type de demande d'aide varie

en fonction de la personne à qui l'élève de l'école primaire s'adresse. Karabenick (2004) a montré que les demandes d'aide adaptatives d'étudiants universitaires étaient davantage adressées à l'enseignant qu'aux pairs. Par ailleurs, des enseignants du primaire ont affirmé que la majorité de leurs élèves leur présentait des demandes d'aide appropriées (Ryan *et al.*, 2005). Cependant, cette étude n'a pas pris en compte les demandes d'aide que les élèves adressent à leurs pairs. Il n'est donc pas possible de savoir auprès de qui les élèves se tournent le plus souvent pour effectuer ce type de demandes d'aide.

Pour ce qui est des demandes d'aide expéditives, les enseignants interrogés dans l'étude de Ryan *et al.* (2005) ont observé que peu d'élèves effectuaient des demandes d'aide expéditives auprès d'eux. Les auteurs concluent que vers la fin du primaire les élèves savent pertinemment que l'enseignant n'est pas enclin à leur fournir de réponses et n'ont, par conséquent, pas tendance à lui adresser une telle requête (Ryan *et al.*, 2005). Cependant, rien n'indique que les élèves ne font pas de demandes expéditives auprès de leurs camarades de classe. En fait, parce que les demandes d'aide expéditives consistent à amener quelqu'un d'autre à résoudre le problème à leur place, les élèves qui effectuent ce type de demandes pourraient être plus enclins à les adresser à des sources moins formelles tels les pairs, ces derniers étant, entre autres, plus rapidement disponibles que l'enseignant (Karabenick, 2004). Étonnamment, Karabenick (2004) a observé que les étudiants universitaires qui demandent de l'aide de façon expéditive n'ont pas de préférence quant à la personne (pair ou enseignant) à qui ils s'adressent.

L'évitement à demander de l'aide est un sujet qui a largement été documenté. Cependant, la plupart des auteurs (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 1998; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007; Turner *et al.*, 2002) ne font pas

la distinction entre le fait d'éviter de demander assistance à l'enseignant ou aux pairs. Chez des étudiants universitaires, l'intention d'éviter de demander de l'aide n'était pas liée à une personne-ressource plutôt qu'une autre (Karabenick, 2004). Chez des élèves du primaire, bien que les enseignants jugent qu'un peu plus d'un élève sur cinq (22% des élèves) évite de leur demander de l'aide, il n'est pas possible pour l'instant de dire si les élèves ont davantage recours à l'évitement face à l'enseignant ou face aux pairs.

2.5 Objectif de l'étude et hypothèses

L'objectif général de cette recherche consiste à préciser les relations entre les trois variables que sont les buts d'accomplissement, le rendement scolaire et la demande d'aide chez l'élève en tenant compte de la personne à qui la demande est destinée. Pour certaines de ces relations, l'analyse de la documentation a permis d'identifier des hypothèses précises quant aux résultats attendus. Dans d'autres cas, les résultats trop hétérogènes ou trop peu nombreux dans la documentation ne permettent pas d'établir la direction des relations attendues. Néanmoins, dans un cas comme dans l'autre, l'objectif demeure le même : soit de vérifier si les relations entre les variables à l'étude varient en fonction de la personne à qui l'élève adresse un demande d'aide. Dans le cas des relations entre le rendement scolaire et les buts d'accomplissement, elles n'impliquent pas la demande d'aide et ne devraient pas être différentes de celles observées dans la littérature. La section qui suit présente les relations attendues entre chacune des variables à l'étude. Il sera d'abord question de la relation entre la demande d'aide et le rendement scolaire puis du lien attendu entre ce rendement et les buts d'accomplissement. Les hypothèses concernant la nature du lien entre le type de buts et le type de demande d'aide privilégié par l'élève ainsi que les hypothèses concernant la relation attendue entre le type de demande d'aide et la personne à qui l'élève s'adresse compléteront cette section.

2.5.1 Demande d'aide et rendement scolaire

Bien que sur le plan théorique la demande d'aide adaptative soit associée à une amélioration du rendement au fil du temps, les données empiriques décrivant le lien entre ce type de demande d'aide et le rendement de l'élève sont parfois divergentes allant d'une absence de relation à une relation positive. Cependant, on peut faire l'hypothèse que le rendement scolaire et la demande d'aide adaptative devraient être liés positivement lorsque la demande d'aide est destinée à l'enseignant (H1, voir Tableau 2.4). Nous manquons toutefois de bases empiriques pour prédire la nature du lien entre ces deux variables lorsque les demandes s'adressent aux pairs. Par ailleurs, l'ensemble des études recensées dans ce chapitre font consensus sur la relation qui caractérise les demandes d'aide expéditives et le rendement scolaire de l'élève et permettent de formuler l'hypothèse suivante : les comportements de demande d'aide expéditive seront négativement corrélés au rendement de l'élève (H2). Enfin, un lien négatif est attendu entre les comportements d'évitement à demander de l'aide et le rendement scolaire de l'élève conformément aux présupposés théoriques et aux données empiriques issues de la documentation (H3).

2.5.2 Buts d'accomplissement et rendement scolaire

L'analyse des études portant sur la relation entre les buts de maîtrise et le rendement scolaire ne nous permet pas de prédire s'il y aura une relation positive entre les buts de maîtrise et le rendement en mathématiques ou s'il sera possible de trouver une relation entre ces deux variables puisque ces deux patterns (relation positive et aucune relation) sont rapportés aussi fréquemment l'un que l'autre par les études recensées. De même, il n'est pas possible de prédire la relation entre les buts de performance et le rendement en mathématiques. Par ailleurs, plus le score aux buts d'évitement sera élevé, plus le rendement de fin d'année en mathématiques sera faible (H4).

2.5.3 Buts d'accomplissement et demande d'aide

Cette section présente les hypothèses concernant la relation attendue entre chaque type de buts et les trois types de demande d'aide.

2.5.3.1 Buts de maîtrise et demande d'aide

Selon les informations recueillies dans la documentation, on peut s'attendre à ce que les buts de maîtrise soient positivement corrélés à une demande d'aide adaptative (H5) et négativement liés à l'évitement à demander de l'aide dans la présente étude (H6). Par ailleurs, comme les études antérieures se sont peu attardées à mettre en relation les buts de maîtrise et les comportements de demande d'aide de type expéditif et que les résultats obtenus en matière de relation entre ces deux variables sont contradictoires, les bases empiriques sont insuffisantes pour formuler une hypothèse précise à ce sujet.

2.5.3.2 Buts de performance et demande d'aide

Tel que rapporté par la majorité des études menées auprès d'élèves du primaire, le score obtenu à l'échelle de buts de performance ne devrait pas être lié à une demande d'aide adaptative (H7). Pour ce qui est de la relation attendue entre l'évitement à demander de l'aide et les buts de performance, on peut s'attendre à ce que ces deux variables soient positivement corrélées (H8). Par ailleurs, le nombre limité d'études ayant évalué la relation entre ce type de buts et la demande d'aide de type expéditif ne permet pas de prédire de façon certaine la nature de la relation attendue entre ces deux variables. Cependant, si l'on retient les deux études effectuées auprès d'élèves du primaire, on peut s'attendre à ce que ces deux variables ne soient pas corrélées (H9).

2.5.3.3 Buts d'évitement et demande d'aide

Le manque de données empiriques concernant la relation entre les buts d'évitement et les comportements adaptatifs de demande d'aide et la demande d'aide expéditive ne permet pas de formuler une hypothèse claire quant à la relation attendue entre ces variables. Par contre, de nombreux travaux ont fait la démonstration d'une relation claire entre les buts d'évitement et l'évitement à demander de l'aide. En conformité avec ces travaux, il est à prévoir que ces deux variables seront positivement liées dans la présente étude (H10). Ryan *et al.* (2005) ont montré que les élèves qui avaient été catégorisés par l'enseignant comme étant évitant à demander de l'aide, reconnaissent eux aussi éviter de demander de l'aide. En conséquence, les hypothèses formulées dans la présente section et la section qui suit demeurent les mêmes, quelle que soit la façon dont la stratégie de demande d'aide est évaluée (questionnaire à l'élève ou profil attribué par l'enseignant).

2.5.4 Type de demande d'aide en fonction de la personne à qui s'adresse la requête

Malgré le fait que peu d'études se soient attardées à analyser la relation entre le type de demande d'aide et la personne à qui cette demande est destinée, il est possible d'émettre certaines hypothèses à ce sujet. Ainsi, les demandes adaptatives, visant l'appropriation des compétences requises pour résoudre le problème et adressées en temps opportun (après avoir fait une partie du problème), devraient majoritairement être adressées à l'enseignant (H11), une source plus formelle qui, aux yeux de l'élève détient le savoir (Karabenick, 2004; Ryan *et al.*, 2005). Cependant, et contrairement à ce qui a été observé chez des étudiants adultes, les demandes expéditives, visant l'obtention rapide de la réponse ou de la solution au problème sans avoir préalablement tenté de résoudre le problème de façon autonome, devraient majoritairement être adressées aux pairs (H12), ces derniers étant plus rapidement

disponibles que l'enseignant, et possiblement plus enclins que ce dernier à fournir ce type de réponses. Enfin, nous manquons de bases empiriques pour émettre une prédiction à savoir si les élèves éviteront davantage de demander assistance à l'enseignant ou aux pairs.

Soulignons que la prise en compte de la personne à qui la demande est destinée dans les études n'a pas permis de nuancer la plupart des relations entre les types de demande d'aide et les buts d'accomplissement et le rendement scolaire et de préciser les hypothèses à ce sujet. En fait, le seul cas où cette distinction a permis d'éclairer différemment les résultats recensés concerne la relation entre la demande d'aide adaptative et le rendement scolaire. Ainsi, lorsqu'on considère la personne à qui la demande est adressée, on constate une certaine régularité dans les résultats qui, de prime à bord, paraissaient contradictoires. En effet, de toutes les études considérées, le rendement scolaire est positivement corrélé à la demande d'aide adaptative lorsque celle-ci est adressée à un adulte (l'enseignant ou l'expérimentateur). Cependant, les bases empiriques sont insuffisantes pour prédire la nature de la relation entre le rendement et la demande d'aide adaptative lorsque cette dernière est destinée aux pairs. La distinction entre la façon dont les types de demande d'aide sont définis (relatifs au moment où la demande d'aide est adressée ou en regard du contenu de cette demande) ne permet pas non plus de clarifier ou de nuancer les hypothèses puisque les études rapportées ne précisent pas ces éléments ou les évaluent de façon simultanée. Cette distinction entre le contenu de la demande et le moment où elle est adressée ainsi que la personne, pair ou enseignant, à qui elle est destinée constitue l'objectif général de la présente étude.

Tableau 2.4
Synthèse des hypothèses

H1	La demande adaptative à l'enseignant sera positivement corrélée au rendement
H2	La demande d'aide expéditive sera négativement corrélée au rendement
H3	L'évitement à demander de l'aide sera négativement corrélé au rendement
H4	Les buts d'évitement seront négativement corrélés au rendement
H5	Les buts de maîtrise seront positivement corrélés à la demande d'aide adaptative
H6	Les buts de maîtrise seront négativement corrélés à l'évitement à demander de l'aide
H7	Les buts de performance ne seront pas corrélés à la demande d'aide adaptative
H8	Les buts de performance seront positivement corrélés à l'évitement à demander de l'aide
H9	Les buts de performance ne seront pas corrélés à la demande d'aide expéditive
H10	Les buts d'évitement seront positivement corrélés à l'évitement à demander de l'aide
H11	Le score aux énoncés de demande d'aide adaptative sera plus élevé lorsque la demande est adressée à l'enseignant que lorsqu'elle est adressée aux pairs
H12	Le score aux énoncés de demande d'aide expéditive sera plus élevé lorsque la demande est adressée aux pairs que lorsqu'elle est adressée à l'enseignant

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre résume les principaux aspects relatifs à la réalisation de la présente recherche tels le choix des participants, la nature des instruments d'évaluation utilisés et le déroulement de l'expérimentation.

3.1 Participants

L'échantillon de 130 élèves de 6^e année du primaire était composé de 70 filles et de 60 garçons provenant de trois écoles de la Commission Scolaire des Phares dans la région de Rimouski. Sur les quatre écoles sollicitées, trois ont accepté de participer à l'étude. Il s'agit de l'école Élisabeth-Turgeon, de l'école du Grand-Pavois et de l'école de la Rose-des-Vents. La sélection des écoles a été effectuée en fonction de leur indice de milieu socio-économique (IMSE)². Pour les trois écoles participantes, l'IMSE était de 4 sur une échelle allant de 1 à 10 (1 = milieu favorisé et 10 = milieu défavorisé) (MELS, 2008). Les élèves rencontrés au courant de l'hiver 2009 étaient âgés entre 10;7 ans (10 ans et 7 mois) et 13;5 ans (âge moyen = 11;9 ans et écart-type = 0,41 ans) et suivaient un cheminement scolaire régulier. L'âge des participants a été choisi en fonction du moment où les élèves sont en mesure de bien évaluer leur performance et possèdent les habiletés métacognitives pour détecter qu'ils ont besoin d'aide (Ryan *et al.*, 1998; Ryan et Pintrich, 1997). Vers la fin du primaire, les élèves

² L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

deviennent de plus en plus conscients des ressources disponibles pour les aider, ils savent mieux comment s'y prendre pour obtenir assistance et sont en mesure de distinguer un bon aidant d'un moins bon (Nelson-Le Gall, 1985; Ryan *et al.*, 1998; Ryan et Pintrich, 1997). Par ailleurs, l'âge des participants a été fixé à environ 11 ans parce qu'avant cet âge, les enfants n'ont pas encore acquis une conception différenciée de l'habileté (*differentiated conception of ability*) (Butler, 1999). Cette conception leur permet de comprendre que les individus diffèrent en termes d'habileté, limitant la portée de l'effort sur la performance. Ainsi, avant l'âge de 11 ans, les enfants croiront par exemple que deux personnes fournissant les mêmes efforts parviendront nécessairement à un résultat final équivalent. À partir du moment où ils ont acquis une conception différenciée de l'habileté, ils deviennent conscients que malgré des efforts similaires, il est possible que certains obtiennent un piètre résultat alors que d'autres réussissent bien. Ce changement, qui s'opère vers la fin du primaire, amène les élèves à se comparer entre eux et certains vont par la suite développer la peur de paraître incompetent aux yeux des autres, une peur qui pourrait être liée aux buts d'évitement (Butler, 1999).

Le consentement des parents et l'autorisation d'accéder aux résultats de fin d'année ont été recueillis au début de l'étude. Le certificat d'éthique obtenu préalablement à l'expérimentation, et le formulaire d'information et de consentement des parents sont présentés respectivement aux appendices A et B.

3.2 Instruments

La section qui suit décrit les instruments qui ont servi à évaluer les différentes variables à l'étude dans la présente recherche. Les comportements de demande d'aide de l'élève ont été évalués à partir des informations issues de deux questionnaires : un

premier, destiné à l'enseignant et un second, destiné à l'élève. Les buts d'accomplissement personnels de l'élève ont été évalués grâce aux informations issues d'un questionnaire rempli par ce dernier. Il s'agit d'une traduction du *PALS* (Midgley *et al.*, 2000), un questionnaire validé auprès de populations anglophones et couramment utilisé par les chercheurs du domaine. Enfin, le rendement scolaire a été déterminé à partir du rendement de fin d'année en mathématiques.

3.2.1 Mesure de la demande d'aide

Les sections qui suivent abordent les différentes méthodologies employées pour procéder à l'évaluation de la demande d'aide dans la littérature, que ce soit par l'observation directe ou par l'utilisation de questionnaires. Enfin, la section s'achève par la présentation de la méthodologie retenue pour évaluer la demande d'aide dans le cadre de la présente étude.

3.2.1.1 L'observation directe

La recherche sur la demande d'aide chez les élèves s'est traditionnellement appuyée sur deux approches méthodologiques. D'abord, la demande d'aide a été évaluée à partir de l'observation directe des comportements de demande d'aide, que ce soit en contexte réel de classe ou lors de séances individuelles où l'élève devait accomplir une tâche en présence d'un adulte. L'observation en contexte réel de classe consiste à étudier les comportements de demande d'aide des élèves dans leur classe, et ce, de façon prolongée afin de récolter suffisamment d'informations pour être en mesure de dresser le portrait de demandeur de chaque élève (Nelson-Le Gall, 1985). Selon, Ryan *et al.* (2005), cette approche a été particulièrement bénéfique à l'évolution du domaine en fournissant des informations importantes sur les comportements de demande d'aide, plus particulièrement sur les différents types de questions que l'élève adresse à son enseignant et à ses pairs lorsqu'il est en classe. Cependant, les auteurs

soulignent que dans un tel contexte et sans une connaissance établie des besoins de chaque élève, il est difficile pour l'expérimentateur de cibler les élèves qui évitent de demander de l'aide. De plus, la faible fréquence des demandes d'aide chez les élèves en fin d'études primaires contribue à rendre cette approche risquée.

Par ailleurs, l'observation directe des comportements de demande d'aide est également possible dans le cadre de rencontres individuelles avec l'élève. En présence d'un expérimentateur, l'élève est alors amené à réaliser différentes tâches présentant un certain degré de difficulté afin de favoriser l'émergence de questions chez ce dernier (ex.: Butler et Neuman, 1995; Newman, 1998b; Newman et Schwager, 1995). Pour Ryan *et al.* (2005), il s'agit d'une approche intéressante puisqu'elle offre un accès privilégié aux microprocessus de la démarche de demande d'aide. Cependant, dans le cadre de telles séances, la présence d'un expérimentateur disposé à tout moment à répondre aux questions de l'élève et qui, de surcroît, l'encourage à choisir un type ou l'autre de requêtes (souvent à l'aide d'un menu) porte à se questionner sur la validité écologique d'une telle situation (Ryan *et al.*, 2005).

3.2.1.2 Le questionnaire à l'élève

La deuxième approche méthodologique permettant d'évaluer la demande d'aide chez l'élève repose sur l'utilisation de questionnaires élaborés à partir des connaissances tirées du contexte de la classe (ex.: Middleton et Midgley, 1997; Newman, 1990; Ryan *et al.*, 2005; Shih, 2007; Turner *et al.*, 2002). Le questionnaire, qu'il s'adresse à l'élève même ou à l'enseignant, a l'avantage de permettre la prise en compte de l'évitement à demander de l'aide.

Chez les chercheurs qui utilisent un questionnaire à l'élève pour évaluer la demande d'aide, certains s'intéressent spécifiquement à la personne à qui l'élève préfère s'adresser lorsqu'il a besoin d'aide (Nelson-Le Gall et Gumerman, 1984; Newman et Goldin, 1990; Newman et Schwager, 1993) alors que d'autres s'intéressent aux attitudes que l'élève entretient à l'égard de la demande d'aide, par exemple à la perception des bénéfices qu'engendre le fait de demander de l'aide (Ryan et Pintrich, 1997). Enfin, plusieurs chercheurs questionnent les élèves sur ce qu'ils font en classe lorsqu'ils ont besoin d'aide (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan, Hicks et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 2005; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007; Turner *et al.*, 2002). Parmi eux, peu d'auteurs à notre connaissance ont cherché à évaluer les trois types de demande d'aide simultanément (demande d'aide adaptative, demande d'aide expéditive et évitement à demander de l'aide). En effet, la plupart des chercheurs ne se sont intéressés qu'à l'évitement à demander de l'aide (Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 2005; Ryan *et al.*, 1997; Shih, 2007; Turner *et al.*, 2002). De plus, lorsqu'on analyse les énoncés des questionnaires servant à évaluer ce comportement d'évitement chez l'élève, on observe deux types de formulations. La première, plus directe, réfère à l'évitement à demander de l'aide tout en précisant la raison qui motive ce choix (ex. : « Je ne demande pas d'aide en math, même si le travail est trop difficile à résoudre par moi-même car je suis trop gêné ») (Shih, 2007). La deuxième, plus subtile, décrit des stratégies alternatives au fait de demander assistance (ex. : « Quand je ne comprends pas en math, je mets souvent une réponse au hasard plutôt que de demander de l'aide à quelqu'un ») (Turner *et al.*, 2002). Peu importe le type de formulation privilégié, aucun des questionnaires décrits plus haut ne fait la distinction entre l'évitement à demander de l'aide à l'enseignant et l'évitement à demander de l'aide aux pairs.

Dans les études où les questionnaires incluent aussi des énoncés en lien avec les autres types de demande d'aide (Linnenbrink, 2005; Ryan et Pintrich, 1997), on

remarque que ceux qui permettent d'évaluer la demande d'aide adaptative et la demande expéditive sont formulés en regard du contenu de la demande (« Si j'ai besoin d'aide en math, je demande qu'on me donne un indice plutôt que la réponse » - demande d'aide adaptative, Ryan et Pintrich, 1997 - « Si je ne comprends pas quelque chose en math, je demande habituellement à quelqu'un de me donner la réponse » - demande d'aide expéditive, Linnenbrink, 2005 -). Ainsi, aucun énoncé ne porte sur le moment où la demande est adressée (dès que l'élève éprouve une difficulté - expéditive - ou après avoir fait une partie du problème - adaptative -). Pourtant, sur le plan théorique (voir section 2.2.1 du cadre conceptuel), une demande d'aide est également adaptative lorsqu'elle est adressée en temps opportun (moment), c'est-à-dire lorsqu'elle est formulée après que l'élève ait passé un certain temps à tenter de résoudre le problème par lui-même. De même, une demande d'aide est également expéditive lorsqu'elle est adressée rapidement (moment), c'est-à-dire lorsqu'elle est formulée sans que l'élève n'ait pris le temps de s'appropriier le problème et tenté de le résoudre par lui-même. En somme, parmi tous les questionnaires à l'élève qui ont été analysés, aucun ne tient compte à la fois du contenu de la demande, du moment où elle est adressée et de la personne à qui elle est destinée.

3.2.1.3 Le questionnaire à l'enseignant

Certains auteurs (Ryan *et al.*, 2005) estiment que l'utilisation d'un questionnaire qui s'adresse à l'élève comporte certaines limites lorsqu'il s'agit de la seule mesure permettant de dresser le portrait de demandeur de ce dernier. Selon ces auteurs, ce type d'outil, basé sur la perception qu'a l'élève de ses propres comportements de demande d'aide, demeure subjectif lorsqu'il n'y a pas de possibilités de corroborer ces informations à l'aide d'une seconde source d'information. Ainsi, Ryan *et al.* (2005)

proposent d'évaluer les comportements de demande d'aide des élèves à l'aide, notamment, d'un questionnaire destiné à l'enseignant. Selon eux, les enseignants ont une excellente connaissance des tendances de leurs élèves en matière de demande d'aide. En effet, en les côtoyant sur une période prolongée, ils sont aptes à juger du besoin d'assistance de leurs élèves et sont donc en mesure, notamment, d'identifier ceux qui évitent de demander de l'aide même s'ils en ont besoin. Dans l'étude de Ryan *et al.* (2005), les enseignants devaient déterminer dans quelle catégorie de demandeurs (adaptatif, expéditif ou qui évite de demander de l'aide) se situe chacun de leurs élèves. Les résultats ont montré que dans le cas de l'évitement à demander de l'aide, lorsque l'enseignant avait attribué un profil d'évitant à un élève, ce dernier rapportait aussi qu'il évitait de demander de l'aide à son enseignant. Cependant, comme le questionnaire qui s'adresse à l'élève ne contient aucun énoncé se rapportant aux deux autres types de demande d'aide, il n'est pas possible de savoir si les élèves qui ont été identifiés par l'enseignant comme ayant l'un ou l'autre des profils adaptatifs ou expéditifs rapportent qu'ils effectuent ou non des demandes adaptatives ou expéditives auprès de l'enseignant. De plus, si cette étude permet de dresser un portrait intéressant des comportements de demande d'aide que l'élève effectue auprès de l'enseignant, elle ne permet pas de savoir si l'élève se comporte différemment avec ses pairs.

3.2.1.4 Choix méthodologiques pour évaluer la demande d'aide

Dans le cadre de la présente étude, les comportements de demande d'aide des élèves ont aussi été évalués à l'aide de deux questionnaires. Le premier, une traduction du questionnaire de Ryan *et al.* (2005), s'adresse à l'enseignant qui doit placer chaque élève dans l'une des trois catégories proposées selon ses principales tendances de demande d'aide. Le second outil comme dans Ryan *et al.* (2005), s'adresse à l'élève

et permet de recueillir de l'information sur l'évitement à demander de l'aide. Contrairement à celui de Ryan *et al.* (2005), cependant, il permet aussi d'obtenir de l'information sur la demande d'aide adaptative et la demande d'aide expéditive. De plus, contrairement au questionnaire utilisé par ces auteurs, les énoncés contenus dans notre questionnaire sont formulés de façon à distinguer les demandes d'aide que l'élève effectue auprès de ses pairs de celles qu'il fait auprès de son enseignant. Les deux questionnaires permettant d'évaluer la demande d'aide chez l'élève sont présentés aux appendices C et D.

Questionnaire à l'enseignant

Le questionnaire à l'enseignant est une traduction du questionnaire élaboré par Ryan *et al.* (2005). Il permet, à l'aide des trois catégories proposées, de classer chaque élève selon ses principales tendances en matière de demande d'aide. L'enseignant doit donc déterminer si l'élève a plutôt tendance à « démontrer des habiletés de demande d'aide appropriées », à « demander trop d'aide » ou à « ne pas demander d'aide lorsqu'il en a besoin ». Ces trois catégories correspondent aux demandes d'aide adaptatives, aux demandes d'aide expéditives et à l'évitement à demander de l'aide telles que traitées dans la documentation. Ainsi, les élèves qui entrent dans la première catégorie n'ont pas tendance à demander de l'aide dès qu'ils éprouvent une difficulté. Ils ont plutôt l'habitude d'en demander lorsqu'ils en ont réellement besoin et ne sont pas exagérément dépendants. Ceux qui demandent de l'aide dès qu'ils éprouvent une difficulté se verront attribuer la catégorie « a tendance à demander trop d'aide ». L'enseignant qui attribue ce statut à un élève juge que ce dernier a besoin de développer davantage d'indépendance dans l'accomplissement de ses tâches scolaires. Enfin, la catégorie « a tendance à ne pas demander d'aide lorsqu'il en a besoin » correspond aux élèves qui ont besoin d'aide mais qui n'en demandent pas. Les

enseignants jugent par conséquent que ces élèves ont à développer des habiletés de demande d'aide.

Questionnaire à l'élève

Le questionnaire destiné à l'élève et évaluant ses habitudes de demande d'aide en classe s'inspire des questionnaires de Linnenbrink (2005) et de Ryan et Pintrich (1997). Cependant, contrairement à ces derniers qui ne comportent que des énoncés en lien avec le contenu de la demande d'aide (demande de réponse ou d'indice), le questionnaire élaboré pour la présente étude comporte aussi des énoncés en lien avec le moment où la demande d'aide est adressée (dès que l'élève éprouve une difficulté ou après avoir fait une partie du problème). De plus, il permet d'établir une distinction entre les demandes adressées à l'enseignant et celles faites auprès des pairs. Le questionnaire à l'élève comporte dix énoncés qui permettent de rendre compte des trois types de demande d'aide : la demande adaptative, expéditive et l'évitement à demander de l'aide. Sur une échelle de 1 à 5 de type Likert où 1 = tout à fait en désaccord et 5 = tout à fait d'accord, l'élève doit indiquer dans quelle mesure chacun des dix énoncés correspond à son comportement en classe. Ce questionnaire propose quatre énoncés qui portent sur le moment où la demande d'aide est faite (après avoir fait une partie du problème ou dès que l'élève éprouve une difficulté) et la personne à qui elle est adressée (pair ou enseignant) (ex.: Dès que j'éprouve une difficulté en math, j'ai tendance à demander de l'aide à un autre élève) et quatre énoncés qui concernent le contenu de la demande d'aide (demande d'indice ou de réponse) en fonction de la personne à qui elle est destinée (pair ou enseignant) (ex.: Quand j'ai besoin d'aide en math, j'ai tendance à demander à l'enseignant de me donner la réponse). Enfin, un énoncé permet d'évaluer si l'élève évite de demander de l'aide à son enseignant et un autre d'estimer s'il évite d'en demander à ses pairs (ex.:

Quand j'éprouve une difficulté en math, je ne demande pas d'aide à un autre élève). Par souci de systématisme, les énoncés relatifs à l'évitement à demander de l'aide ont été formulés comme les énoncés de demande d'aide adaptative et expéditive. Dans tous les cas, les énoncés décrivent le comportement ou l'absence de comportement de demande d'aide et la personne concernée par ce comportement (enseignant ou pair). Parce que la variable à l'étude concernait la personne à qui la demande est adressée (ou non) les stratégies alternatives accompagnant l'évitement à demander de l'aide et les raisons qui motivent cet évitement n'ont pas été intégrés aux énoncés, ce qui en aurait passablement compliqué la lecture.

Dans les analyses, les scores obtenus aux questions concernant la demande d'aide sont séparés en deux catégories (contenu et moment). La variable demande d'aide (contenu) comporte trois niveaux : indice (demande adaptative), réponse (demande expéditive) et aucune demande (évitée), tout comme la variable demande d'aide (moment) qui a aussi trois niveaux : après avoir fait une partie du problème (demande adaptative), dès que l'élève éprouve une difficulté (demande expéditive) et aucune demande d'aide (évitée). D'autres auteurs séparent aussi la variable « demande d'aide » en trois niveaux. Dans l'étude de Ryan *et al.* (2005), la variable demande d'aide a trois niveaux définis en fonction du moment où l'élève adresse sa requête (après avoir fait une partie du problème - demande adaptative - , dès que l'élève éprouve une difficulté - demande expéditive - et aucune demande d'aide - évitée -) alors que Linnenbrink (2005) se base sur le contenu de la demande d'aide pour définir les trois niveaux de cette variable (indice - demande adaptative - , réponse - demande expéditive - et aucune demande - évitée -).

3.2.2 Mesure des buts d'accomplissement

La plupart des chercheurs mesurent les buts d'accomplissement personnels de l'élève à l'aide de questionnaires ou induisent un but à l'élève de façon expérimentale, par le biais de consignes lors de l'accomplissement d'une tâche. Cette seconde approche suppose une collaboration plus exigeante de la part des enseignants qui doivent énoncer les consignes de façon à ce qu'il y ait un minimum de variation dans la façon dont elles sont exprimées et appliquées d'une classe à l'autre. Dans le cadre de la présente étude, un questionnaire sera privilégié pour rendre compte des buts personnels de l'élève lorsque ce dernier accomplit une tâche scolaire en mathématiques.

Différents questionnaires ont été élaborés et validés dans le but d'évaluer la poursuite des buts d'accomplissement personnels de l'élève mais la plupart d'entre eux s'adressent à des élèves anglophones (ex.: *PALS*, 2000). Le « *Questionnaire des Buts en Contexte Scolaire* » (*QBCS*) (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Fillion, 1998) est utilisé par des chercheurs du Québec et s'adresse à des élèves francophones des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Ce questionnaire, qui a également été utilisé auprès d'élèves du primaire (Boileau *et al.*, 2000), propose des énoncés en lien avec trois types de buts, les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement du travail, mais ne contient pas d'items évaluant les buts d'évitement (*performance-avoid*). Rappelons que les buts d'évitement (*performance-avoid*) et les buts d'évitement du travail (*work-avoidance*) sont deux construits distincts (Archer, 1994; Elliot, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) et que ces derniers n'ont pas été retenus pour la présente étude en raison de leur nature différente sur le plan conceptuel (voir section 2.1.4 pour plus de détails à ce sujet).

Du côté anglophone, le *PALS* (*Patterns of Adaptive Learning Scales*) (Midgley *et al.*, 2000) est un autre outil servant à évaluer le type de buts poursuivi par l'élève. Cet instrument a été perfectionné au fil du temps et ses différentes versions ont été reprises par de nombreux auteurs (Anderman et Midgley, 1997; Kaplan et Maehr, 1999; Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Midgley *et al.*, 1998; Urdan, 2004). Le *PALS* s'appuie sur une conception unifiée des buts d'accomplissement caractérisée par l'engagement dans la tâche et par une préoccupation de l'élève à l'égard de sa compétence. Cette conception est celle qui a été adoptée dans le présent travail. Midgley *et al.* (2001) définissent les buts d'accomplissement comme la raison qui sous-tend et qui oriente les comportements d'apprentissage perçus ou poursuivis par l'élève, et ce, dans une logique de compétence. Le *PALS* permet d'étudier la présence des trois types de buts liés au concept de compétence que sont les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement. De plus, il s'adresse spécifiquement à des élèves du primaire et du secondaire. Le *PALS* a donc été traduit en français afin d'évaluer les buts d'accomplissement personnels de l'élève dans le cadre de la présente étude. D'autres chercheurs ont également traduit ce questionnaire pour pouvoir l'utiliser auprès de population non-anglophone (par exemple, Shih, 2007 l'a traduit en chinois).

Si les énoncés du *PALS* sont habituellement formulés en regard des apprentissages scolaires en général sans référence à une matière en particulier, certains chercheurs les ont adaptés de manière à ce qu'ils concernent spécifiquement les mathématiques (voir Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Urdan, 2004). C'est également ce qui a été fait pour la présente étude. Sur une échelle de type Likert en 5 points où 1 = tout à fait en désaccord et 5 = tout à fait d'accord, l'élève avait à évaluer dans quelle mesure chaque énoncé correspond à son vécu scolaire durant l'accomplissement de tâches en mathématiques. La sous-échelle des buts de maîtrise est composée de cinq énoncés (ex.: « C'est important pour moi d'apprendre beaucoup de nouvelles choses

en math cette année. ») qui mettent l'accent sur le désir de développer sa compétence. La sous-échelle des buts de performance est composée de cinq énoncés qui font explicitement référence au désir de montrer sa compétence à l'autre (ex.: « C'est important pour moi que les autres élèves de ma classe pensent que je suis bon en math. »). Enfin, composée de quatre énoncés, la sous-échelle des buts d'évitement (ex.: « C'est important pour moi de ne pas avoir l'air stupide quand je fais des math. ») évalue le désir d'éviter de paraître incompetent aux yeux des autres. Le questionnaire des buts d'accomplissement de l'élève est présenté à l'appendice E.

3.2.3 Mesure de la réussite scolaire

L'indice de rendement scolaire retenu est celui de fin d'année en mathématiques. Plusieurs auteurs utilisent ce score comme indice de rendement scolaire (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997; Stipek et Gralinski, 1996).

3.3 Procédure

La passation collective des questionnaires a eu lieu dans la classe des élèves, sur les heures régulières de classe et n'a nécessité au total que quarante minutes par classe visitée. Chaque élève ayant obtenu le consentement de ses parents a rempli les deux questionnaires (questionnaire sur les buts d'accomplissement et questionnaire sur la demande d'aide) de façon individuelle. L'ordre de passation des deux questionnaires à l'élève a été contrebalancé. Tenue avant la récréation du matin, une première séance d'une durée de 20 minutes a permis de remplir un premier questionnaire. La passation du second questionnaire a nécessité une période de 20 minutes et a été menée au retour de la récréation, de sorte que les élèves ont pu se reposer entre les deux séances. Chaque énoncé des questionnaires a été lu à voix haute par l'expérimentatrice

(l'auteure de la recherche). Cette procédure, également utilisée par d'autres auteurs (ex.: Middleton et Midgley, 1997; Newman, 1998b; Ryan *et al.* 2005; Shih, 2007) permet d'assurer un rythme et d'éliminer les biais possibles dus aux écarts d'habileté en lecture. Sur une échelle de 1 à 5 (1 = tout à fait en désaccord, 5 = tout à fait d'accord), les élèves n'avaient qu'à encercler la réponse qui correspondait le mieux à leur vécu scolaire. Au début de la séance, certaines informations ont été fournies aux élèves afin de les rassurer quant à leur participation au projet. D'abord, ils ont été informés que les questionnaires visent à en apprendre davantage sur les croyances et les comportements des élèves à l'école, que leur participation au projet représente pour eux une opportunité d'exprimer leur opinion. De plus, ne s'agissant pas d'une évaluation, ils ont été informés qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les élèves ont également été avisés qu'ils avaient le droit, en tout temps, de se retirer du projet. Enfin, ils ont été rassurés quant à la confidentialité de leurs réponses : personne à la maison ou à l'école n'aurait accès à leurs questionnaires. Une période de familiarisation a permis d'expliquer l'échelle de réponses aux élèves, à l'aide d'un item neutre et d'expliquer la signification de certains termes utilisés dans les questionnaires. Par exemple, dans l'énoncé « Quand j'ai besoin d'aide en math, j'ai tendance à demander à l'enseignant de me donner un indice. », on entend par « indice » une explication partielle du problème qui permet ensuite de poursuivre la tâche de façon autonome. Par ailleurs, les élèves qui n'avaient pas obtenu le consentement des parents sont demeurés dans la classe pendant la passation des questionnaires. Ils avaient le choix d'effectuer du travail personnel ou de s'occuper à l'aide de fiches de jeux (ex.: mots croisés) fournies par l'expérimentatrice. Les enseignants sont demeurés dans la classe pendant la passation des questionnaires. Pendant le temps de passation des questionnaires à l'élève, ils ont rempli le questionnaire à l'enseignant portant sur les habitudes de demande d'aide de leurs élèves. Les enseignants ont été informés qu'ils devaient demeurer en retrait afin que les élèves se sentent à l'aise de répondre librement aux questionnaires. Ainsi, seule l'expérimentatrice était autorisée à circuler parmi les élèves pour répondre aux

questions et, en aucun temps, les enseignants n'ont eu accès aux questionnaires des élèves.

3.4 Plan d'analyse des données

Les données recueillies dans le cadre de cette étude ont été traitées selon une approche quantitative. Afin de répondre aux objectifs de l'étude et de vérifier les hypothèses émises, des analyses de statistiques descriptives et des analyses de statistiques inférentielles ont été menées à l'aide du logiciel de traitement statistique des données SPSS.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche en regard des objectifs visés, soit évaluer les relations entre les buts d'accomplissement, les comportements de demande d'aide en classe et le rendement scolaire de l'élève. Des analyses préliminaires visant, entre autres, à déceler la présence de différences liées au sexe des participants seront suivies des analyses en lien avec les hypothèses émises dans le chapitre présentant le cadre conceptuel.

4.1 Analyses préliminaires

Avant de procéder aux diverses analyses portant sur les relations entre les variables, des analyses préliminaires ont été effectuées. Alors que certaines analyses permettent d'identifier des effets potentiels du sexe sur certaines variables, d'autres ont trait à certains critères de validité interne et permettent de vérifier la cohérence interne du questionnaire évaluant les buts d'accomplissement de l'élève.

4.1.1 Effet du sexe sur les variables à l'étude

Des tests t ont été effectués pour vérifier l'effet du facteur « sexe » sur l'ensemble des variables : le profil de demande d'aide de l'élève selon l'enseignant, le rendement en mathématiques, chacune des questions portant sur la demande d'aide adressée à l'enseignant et aux pairs, et les buts d'accomplissement. En tout, quinze analyses ont

été conduites. Elles visaient à s'assurer qu'il était approprié de considérer tous les participants dans le même échantillon pour les analyses subséquentes. On note une seule différence significative entre les garçons et les filles ($t(128) = 2,29, p = 0,02$) : les filles obtiennent un score significativement plus élevé que les garçons à la question portant sur la demande d'aide expéditive aux pairs (voir Tableau 4.1 pour les moyennes). Pour toutes les autres variables considérées, il n'y a aucune différence significative entre les filles et les garçons. Ainsi, les analyses subséquentes ne prendront pas en compte la variable sexe.

Tableau 4.1
Moyennes (et écarts-types) du score obtenu à la question de la demande d'aide expéditive aux pairs (questionnaire à l'élève) selon le sexe

	Féminin	Masculin
Demande d'aide expéditive aux pairs (dès que)	2,59 (0,88)	2,18 (1,13)

Note. Score de 1 à 5.

4.1.2 Cohérence interne du questionnaire évaluant les buts d'accomplissement

L'outil retenu pour évaluer la poursuite de buts d'accomplissement chez les élèves est un questionnaire validé. Cependant, comme ce dernier a été traduit de l'anglais au français, certaines analyses ont été conduites afin d'en vérifier la cohérence interne. Cette mesure de précaution est requise parce que le questionnaire comporte plusieurs énoncés pour un même type de buts (parfois cinq énoncés, parfois quatre). La cohérence interne fait référence au fait que les différents énoncés évaluant un même type de buts évaluent le même concept (ici un but donné), ce qui se traduit par une corrélation élevée entre les scores obtenus à ces énoncés. Les indices globaux de

cohérence interne pour l'ensemble des énoncés évaluant la poursuite de buts de maîtrise, de buts de performance et de buts d'évitement sont respectivement de 0,72, de 0,83 et de 0,74. Ces indices sont satisfaisants et suggèrent que les énoncés d'une même échelle évaluent bien un même type de buts. Le Tableau 4.2 présente les indices de cohérence interne dans chaque cas où un énoncé est retiré de l'analyse. Pour tous les énoncés relatifs à un type de buts, l'indice d'homogénéité diminue lorsqu'un item relatif à un type de buts est retiré de l'analyse, ce qui confirme que tous les énoncés devraient être conservés dans les analyses subséquentes.

Tableau 4.2

Variation des indices de cohérence interne en fonction de l'énoncé retiré et du type de buts d'accomplissement

Alpha de Cronbach pour l'ensemble des énoncés selon le type de buts	Questions par type de buts	Alpha de Cronbach si l'item est retiré
Buts de maîtrise (0,72)	Q. 1	0,65
	Q. 2	0,68
	Q. 3	0,67
	Q. 4	0,71
	Q. 5	0,67
Buts de performance (0,83)	Q. 1	0,81
	Q. 2	0,80
	Q. 3	0,78
	Q. 4	0,80
	Q. 5	0,81
Buts d'évitement (0,74)	Q. 1	0,68
	Q. 2	0,70
	Q. 3	0,67
	Q. 4	0,67

4.2 Analyses principales

Cette section présente les analyses des résultats en lien avec les hypothèses de recherche. Elle débute avec les différents résultats relatifs aux profils de demande d'aide. La demande d'aide est ensuite examinée sous l'angle du moment où la requête est adressée et selon le contenu de celle-ci. Enfin, les analyses qui ont trait aux relations entre les trois variables à l'étude (buts d'accomplissement, demande d'aide et rendement scolaire) sont présentées.

4.2.1 Profil de demande d'aide attribué par l'enseignant

Le Tableau 4.3 présente la fréquence des profils de demande d'aide dans chacune des classes de sixième année participant à l'expérimentation. Dans l'ensemble, les enseignants ont rapporté que la majorité des élèves (61,5%) s'adressent à eux de façon appropriée lorsqu'ils ont besoin d'aide. Par ailleurs, 8,5% des élèves auraient un profil de demande d'aide expéditif alors que près du tiers des élèves (30%) auraient tendance à éviter de demander de l'aide. Une série d'analyses de variance univariée (ANOVA) a été menée afin de déterminer si les trois profils de demandeurs tels qu'attribués par l'enseignant se différencient quant au rendement en mathématiques et pour chacun des énoncés portant sur la demande d'aide adressée à l'enseignant ou aux pairs. Ces variables étant toutes de nature intervalle, le même test a pu être utilisé pour effectuer l'ensemble des analyses. Ces analyses ont révélé un effet principal du profil de demandeur sur une seule variable : le rendement en mathématiques $F(2, 127) = 33,75, p = 0,00$ (voir Tableau 4.4).

Des analyses de comparaisons de moyennes à posteriori (méthode de Tukey) indiquent que les élèves identifiés par l'enseignant comme étant des demandeurs appropriés ont un rendement en mathématiques significativement plus élevé que le

profil de demande d'aide expéditif ($p = 0,001$) et que le profil évitant à demander de l'aide ($p < 0,001$) qui ne se distinguent pas entre eux. Le Tableau 4.5 présente les moyennes et les écarts-types du rendement en mathématiques et du score à tous les énoncés de demande d'aide en fonction du profil de demandeur.

Tableau 4.3
Fréquence d'attribution des profils de demande d'aide par l'enseignant dans chaque classe visitée

	Profil de demande d'aide appropriée		Profil de demande d'aide expéditive		Profil évitant		total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Classe 1	16	64	2	8	7	28	25	100
Classe 2	13	76	0	0	4	24	17	100
Classe 3	14	56	2	8	9	36	25	100
Classe 4	13	65	4	20	3	15	20	100
Classe 5	11	48	3	13	9	39	23	100
Classe 6	13	65	0	0	7	35	20	100
Total (% moyen)	80	(61,5%)	11	(8,5%)	39	(30%)	130	100

Les trois profils de demandeurs ne se distinguent pas l'un de l'autre lorsqu'on considère les scores qu'ils ont obtenus aux différentes questions visant à évaluer leur propre perception du type de demande d'aide qu'ils font. Il est intéressant de noter que si pour tous les profils le score le plus élevé est toujours obtenu à la question appropriée adressée à l'enseignant, on remarque que seuls les demandeurs expéditifs

obtiennent un score aussi élevé à la question de demande d'aide expéditive à l'enseignant qu'à la question appropriée à l'enseignant (voir zone ombragée dans le Tableau 4.5). De plus, les élèves dont le profil attribué par l'enseignant est évitant obtiennent une cote plus élevée que les deux autres profils à la question portant sur l'évitement à demander de l'aide à l'enseignant mais cette différence n'est pas significative. Par ailleurs, les élèves qui ont un profil de demande d'aide expéditif selon l'enseignant obtiennent un score plus élevé à la question portant sur la demande d'aide expéditive que les deux autres profils de demandeurs mais cette différence n'est pas non plus significative. Les trois profils de demandeurs seront donc regroupés lors des analyses subséquentes sur la demande d'aide telle qu'évaluée à l'aide du questionnaire à l'élève.

Tableau 4.4

Analyses de la variance du score obtenu aux énoncés de demande d'aide (questionnaire à l'élève) et du rendement en mathématiques pour chacun des trois profils de demande d'aide attribué par l'enseignant

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Demande appropriée à l'enseignant (après avoir fait une partie du problème)	Inter-groupes	4,68	2	2,34	2,42	0,09
	Intra-groupes	122,83	127	0,97		
	Total	127,51	129			
Demande appropriée à l'enseignant (indice)	Inter-groupes	5,09	2	2,55	2,11	0,13
	Intra-groupes	153,44	127	1,21		
	Total	158,53	129			
Demande appropriée aux pairs (après avoir fait une partie du problème)	Inter-groupes	1,54	2	0,77	0,51	0,60
	Intra-groupes	190,93	127	1,50		
	Total	192,47	129			
Demande appropriée aux pairs (indice)	Inter-groupes	1,06	2	0,53	0,42	0,66
	Intra-groupes	19,48	127	1,26		
	Total	160,53	129			
Demande expéditive à l'enseignant (dès que l'élève éprouve une difficulté)	Inter-groupes	1,46	2	0,73	0,46	0,63
	Intra-groupes	201,32	127	1,59		
	Total	202,78	129			
Demande expéditive à l'enseignant (réponse)	Inter-groupes	2,03	2	1,02	1,38	0,26
	Intra-groupes	93,85	127	0,74		
	Total	95,88	129			

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Demande expéditive aux pairs (dès que l'élève éprouve une difficulté)	Inter-groupes	0,42	2	0,21	0,20	0,82
	Intra-groupes	132,78	127	1,05		
	Total	133,20	129			
	<hr/>					
Demande expéditive aux pairs (réponse)	Inter-groupes	0,90	2	0,45	0,51	0,60
	Intra-groupes	111,61	127	0,88		
	Total	112,50	129			
	<hr/>					
Évitement à demander de l'aide à l'enseignant	Inter-groupes	4,00	2	2,00	2,01	0,14
	Intra-groupes	126,01	127	0,99		
	Total	130,00	129			
	<hr/>					
Évitement à demander de l'aide aux pairs	Inter-groupes	3,09	2	1,54	1,03	0,36
	Intra-groupes	190,64	127	1,50		
	Total	193,72	129			
	<hr/>					
Rendement en mathématiques	Inter-groupes	6253,40	2	3126,70	33,75	0,00
	Intra-groupes	11767,53	127	92,66		
	Total	18020,93	129			
	<hr/>					

Tableau 4.5

Moyennes (et écarts-types) du rendement en mathématiques et du score à tous les énoncés de demande d'aide à l'enseignant et aux pairs (questionnaire à l'élève) selon le profil de demandeur attribué par l'enseignant

	Évitant (n = 38)	Demandeur expéditif (n = 12)	Demandeur approprié (n = 80)
Demande appropriée à l'enseignant (après avoir fait une partie du problème)	4,28 (0,86)	3,55 (1,29)	4,15 (1,00)
Demande expéditive à l'enseignant (dès que l'élève éprouve une difficulté)	3,44 (1,19)	3,55 (1,44)	3,25 (1,27)
Évitement à demander de l'aide à l'enseignant	2,26 (1,09)	1,73 (0,91)	1,91 (0,96)
Demande appropriée à l'enseignant (indice)	2,92 (1,29)	3,27 (1,01)	3,36 (1,01)
Demande appropriée aux pairs (indice)	2,49 (1,17)	2,73 (1,19)	2,68 (1,09)
Demande appropriée aux pairs (après avoir fait une partie du problème)	3,72 (1,21)	3,36 (1,21)	3,76 (1,24)
Demande expéditive à l'enseignant (réponse)	1,38 (0,71)	1,55 (0,93)	1,66 (0,91)
Demande expéditive aux pairs (dès que l'élève éprouve une difficulté)	2,33 (1,01)	2,55 (1,29)	2,41 (0,99)
Demande expéditive aux pairs (réponse)	1,41 (0,97)	1,73 (1,01)	1,51 (0,91)
Évitement à demander de l'aide aux pairs	3,13 (1,32)	2,55 (1,51)	2,92 (1,13)
Rendement en mathématiques	73,59 (11,67)	76,64 (11,75)	88,43 (8,12)

Note. Score pour le rendement : /100; Score pour toutes les autres variables : de 1 à 5.

4.2.2 Demande d'aide

Cette section présente les analyses qui traitent du moment où la demande d'aide est adressée et du contenu de la demande en fonction de la personne à qui elle est destinée. Les analyses concernant la relation entre les énoncés de demande d'aide et le rendement scolaire complètent cette section.

4.2.2.1 Moment de la demande d'aide en fonction de la personne à qui l'élève s'adresse

Afin de décrire les comportements de demande d'aide en fonction du moment où la requête est formulée (après avoir fait une partie du problème, dès que l'élève éprouve une difficulté ou évite de demander de l'aide) et de la personne à qui l'élève s'adresse (enseignant ou pair), une analyse de variance univariée (ANOVA) 3 (moment) X 2 (destinataire) à mesures répétées sur les deux facteurs a été menée. Le Tableau 4.6 présente les moyennes et les écarts-types pour la variable « moment » où la demande d'aide est effectuée en fonction du « destinataire » (personne à qui la requête est adressée).

Tableau 4.6
Moyennes (et écarts-types) du score obtenu aux questions relatives au moment de la demande d'aide (questionnaire à l'élève) en fonction du destinataire

Moment de la demande d'aide	Destinataire	
	Enseignant	Pair
Demande appropriée (après avoir fait une partie du problème)	4,14 (0,99)	3,72 (1,22)
Demande expéditive (dès que l'élève éprouve une difficulté)	3,33 (1,25)	2,40 (1,10)
Évitement à demander de l'aide	2,00 (1,00)	2,95 (1,23)

Note. Score de 1 à 5.

L'analyse révèle un effet principal du moment de la demande d'aide $F(2, 258) = 81,50$, $p = 0,00$, un effet principal de la personne à qui la requête est adressée (le destinataire) $F(1, 129) = 4,90$, $p = 0,03$, ainsi qu'un effet d'interaction entre ces deux facteurs $F(2, 258) = 51,49$, $p = 0,00$. Les analyses de comparaisons de moyennes visant à décortiquer l'effet d'interaction et menées à l'aide du test t indiquent un effet simple de la variable « destinataire », et ce, sur les trois niveaux de la variable « moment ». Ainsi, le score moyen concernant les demandes adressées en temps opportun, c'est-à-dire lorsque l'élève a d'abord fait une partie du problème, est plus élevé lorsque la demande est adressée à l'enseignant que lorsqu'elle est adressée aux pairs $t(129) = 3,66$, $p = 0,00$ (Hypothèse 11 : H11). De même, le score moyen concernant les demandes expéditives à l'enseignant qui surviennent lorsque l'élève demande de l'aide dès qu'il éprouve une difficulté, est plus élevé que celui des demandes expéditives aux pairs $t(129) = 7,39$, $p = 0,00$ (H12). Enfin, le score

d'évitement à demander de l'aide aux pairs est plus élevé lorsqu'il est question des pairs que lorsqu'il est question de l'enseignant $t(129) = 7,00, p = 0,00$.

4.2.2.2 Contenu de la demande d'aide en fonction de la personne à qui l'élève s'adresse

Afin de décrire les comportements de demande d'aide lorsqu'il est question du contenu de la demande (demande d'indice, demande de réponse, aucune demande d'aide) et de la personne à qui l'élève s'adresse (pair ou enseignant), une ANOVA 3 (contenu) X 2 (destinataire) à mesures répétées sur les deux facteurs a été conduite. Le Tableau 4.7 présente les moyennes et les écarts-types pour la variable « contenu de la demande d'aide » en fonction du « destinataire ».

Tableau 4.7

Moyennes (et écarts-types) du score obtenu aux questions relatives au contenu de la demande d'aide (questionnaire à l'élève) en fonction du destinataire

Contenu de la demande d'aide	Destinataire	
	Enseignant	Pair
Demande appropriée (demande d'indice)	3,22 (1,11)	2,62 (1,12)
Demande expéditive (demande de réponse)	1,57 (0,86)	1,50 (0,93)
Évitement à demander de l'aide	2,00 (1,00)	2,95 (1,23)

Note. Score de 1 à 5.

L'analyse ne révèle aucun effet principal du destinataire $F(1, 129) = 2,44, p > 0,05$. Cependant, on observe un effet principal du contenu de la demande d'aide $F(2, 258) = 85,39, p = 0,00$ ainsi qu'un effet d'interaction entre ces deux variables $F(2, 258) = 46,51, p = 0,00$. Les analyses de comparaisons de moyennes visant à décortiquer l'effet d'interaction et menées à l'aide du test t indiquent un effet simple de la variable « destinataire » à chacun des niveaux de la variable « contenu ». Ainsi le score moyen concernant la demande d'indices (demandes appropriées) est plus élevé lorsque la demande s'adresse à l'enseignant que lorsqu'elle s'adresse aux pairs $t(129) = 5,37, p = 0,00$ (H11). Cependant, le score d'évitement à demander de l'aide est plus élevé lorsqu'il est question des pairs que lorsqu'il est question de l'enseignant $t(129) = 7,00, p = 0,00$. Par ailleurs, les résultats montrent que le score moyen concernant la demande de réponse à l'enseignant (demande expéditive) est le même que celui concernant la demande de réponse aux pairs $t(129) = 0,84, p = 0,40$ (H12).

4.2.2.3 Relations entre les énoncés de demande d'aide et le rendement scolaire

Des analyses de corrélation de Pearson ont été conduites afin de déterminer de quelle façon le rendement scolaire est associé au score obtenu aux énoncés de demande d'aide (score de 1 à 5). Le Tableau 4.8 présente les coefficients de corrélation pour l'ensemble des variables. L'analyse révèle que le rendement n'est lié qu'à deux types de demande d'aide. Ainsi, le rendement est positivement corrélé à la demande d'aide appropriée (contenu) lorsque adressée à l'enseignant ($r = 0,18, p < 0,05$) (H1) et négativement corrélé à la demande d'aide expéditive (moment) auprès de ce dernier ($r = -0,23, p < 0,05$) (H2). En fait, plus un élève a tendance à demander un indice à l'enseignant lorsqu'il en a besoin, plus son rendement en mathématiques est élevé. Par ailleurs, moins il cherche à lui demander de l'aide dès qu'il éprouve une difficulté, meilleur est son rendement dans cette matière. Cependant, la tendance à demander la

réponse à l'enseignant et à faire une partie du problème avant de lui demander assistance ne sont pas liés au rendement scolaire de l'élève. Pour ce qui est des demandes adressées aux pairs, les analyses montrent qu'aucun type particulier de demande d'aide n'est lié au rendement. Enfin, l'évitement à demander de l'aide n'est pas non plus corrélé au rendement en mathématiques, que ce comportement vise l'enseignant ou les pairs (H3).

Tableau 4.8

Coefficients de corrélation entre les buts d'accomplissement, les énoncés de demande d'aide (questionnaire à l'élève) et le rendement en mathématiques

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Buts de maîtrise	---	-0,13	-0,09	0,05	-0,17	-0,00	0,07	0,10	-0,06	-0,03	0,02	0,12	-0,06	-0,18
2. Buts de performance	-0,13	---	0,61**	-0,08	0,07	-0,04	-0,09	-0,07	0,22*	0,08	-0,03	-0,04	0,10	-0,07
3. Buts d'évitement	-0,09	0,61**	---	-0,10	-0,02	0,09	0,00	0,12	0,23**	-0,04	-0,06	-0,03	0,07	-0,15
4. Demande expéditive (moment) aux pairs	0,05	-0,08	-0,10	---	0,19*	-0,09	0,14	0,05	-0,51**	0,24**	0,57**	0,21*	-0,20*	-0,11
5. Demande expéditive (contenu) à l'enseignant	-0,17	0,07	-0,02	0,19*	---	-0,21*	0,26**	-0,09	-0,23**	0,45**	0,27**	0,15	0,00	0,15
6. Demande adaptative (moment) à l'enseignant	-0,00	-0,04	0,09	-0,09	-0,21*	---	-0,11	0,30**	0,06	-0,30**	-0,11	-0,14	0,02	-0,03
7. Demande adaptative (contenu) à l'enseignant	0,07	-0,09	0,00	0,14	0,26**	-0,11	---	0,02	-0,29**	0,24**	0,34**	0,25**	-0,26**	0,18*
8. Demande adaptative (moment) aux pairs	0,10	-0,07	0,12	0,05	-0,09	0,31**	0,02	---	-0,12	0,02	0,19*	-0,19*	0,10	0,06

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
9. Évitement à demander de l'aide aux pairs	-0,06	0,22*	0,23**	-0,51**	-0,23**	0,06	-0,29**	-0,12	---	-0,17	-0,49**	-0,02	0,04	-0,07
10. Demande expéditive (contenu) aux pairs	-0,03	0,08	-0,04	0,24**	0,45**	-0,30**	0,24**	0,02	-0,17	---	0,29**	0,09	-0,01	0,10
11. Demande adaptative (contenu) aux pairs	0,02	-0,03	-0,06	0,57**	0,27**	-0,11	0,34**	0,19*	-0,49**	0,29**	---	0,05	-0,14	0,01
12. Demande expéditive (moment) à l'enseignant	0,12	-0,04	-0,03	0,21*	0,15	-0,14	0,25**	-0,19*	-0,02	0,09	0,05	---	-0,39**	-0,23**
13. Évitement à demander de l'aide à l'enseignant	-0,06	0,10	0,07	-0,20*	0,00	0,02	-0,26**	0,10	0,04	-0,01	-0,14	-0,39**	---	-0,04
14. Rendement en mathématiques	-0,18*	-0,07	-0,15	-0,11	0,15	-0,03	0,18*	0,06	-0,07	0,10	0,01	-0,23**	-0,04	---

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

4.2.3 Buts d'accomplissement

La section qui suit présente les analyses qui traitent de l'effet des buts d'accomplissement sur le profil de demande d'aide de l'élève. Puis, les analyses concernant la relation entre les buts d'accomplissement et les types de demande d'aide adressés aux pairs ou à l'enseignant sont présentées. Enfin, les analyses concernant la relation entre les buts d'accomplissement et le rendement en mathématiques complètent cette section.

4.2.3.1 Buts d'accomplissement et profil de demande d'aide

Afin de vérifier si les différents profils de demandeurs attribués par l'enseignant se distinguent quant à leurs buts d'accomplissement, une ANOVA 3 (profils) X 3 (buts d'accomplissement) à mesures répétées sur le deuxième facteur a été conduite. Le Tableau 4.9 présente les scores moyens et les écarts-types aux énoncés de buts en fonction du profil de demandeur.

L'analyse ne révèle aucun effet du profil de demandeur $F(2, 127) = 0,70, p > 0,05$ sur le type de buts. Ainsi, les trois profils de demandeurs ne se distinguent pas quant à leurs buts d'accomplissement comme ils ne se distinguaient pas non plus quant à la demande d'aide (voir section 4.2.1). Cependant, on note un effet principal du type de buts $F(2, 254) = 177,47, p = 0,00$. En effet, la moyenne obtenue aux énoncés évaluant les buts de maîtrise est significativement plus élevée que celle obtenue aux énoncés de buts d'évitement $t(129) = 18,03, p = 0,00$ et que celle obtenue aux énoncés de buts de performance $t(129) = 26,09, p = 0,00$. Par ailleurs, la moyenne obtenue aux énoncés de buts d'évitement est supérieure à celle obtenue aux énoncés évaluant les buts de performance $t(129) = 6,85, p = 0,00$. Il n'y a pas d'effet d'interaction entre les facteurs « profil de demandeur » et « but d'accomplissement ».

Tableau 4.9
Scores moyens (et écarts-types) aux énoncés de buts d’accomplissement selon le profil de demandeur attribué par l’enseignant

	Demandeur approprié	Demandeur expéditif	Évitant	Total (moyenne)
Buts de maîtrise	4,46 (0,56)	4,02 (0,43)	4,49 (0,48)	4,43 (0,54)
Buts de performance	2,02 (0,88)	2,25 (0,74)	2,06 (0,73)	2,05 (0,82)
Buts d’évitement	2,51 (1,04)	2,86 (1,48)	2,53 (0,80)	2,54 (1,02)
Total (moyenne)	2,99 (0,06)	3,05 (0,17)	3,03 (0,09)	

Note : Score de 1 à 5.

4.2.3.2 Buts d’accomplissement et énoncés de demande d’aide

Des analyses de corrélation de Pearson ont été conduites afin d’examiner la relation entre les buts d’accomplissement (score de 1 à 5) et les trois types de demande d’aide que l’élève effectue auprès de ses pairs ou de son enseignant (score de 1 à 5). Les analyses montrent que seul l’évitement à demander de l’aide est lié à certains buts. La poursuite de buts de performance est positivement corrélée à l’évitement à demander de l’aide lorsque celle-ci vise les pairs ($r = 0,22$, $p < 0,05$) (H8). Les buts d’évitement entretiennent le même genre de relation avec l’évitement à demander de l’aide aux pairs ($r = 0,23$, $p < 0,05$) (H10), ce qui n’est pas surprenant puisque ces deux types de buts sont corrélés entre eux (voir section 4.2.3). Ainsi, plus un élève obtient un score élevé à l’un ou l’autre de ces deux types de buts (buts de performance et buts d’évitement), plus il a tendance à éviter de s’adresser aux autres élèves lorsqu’il a

besoin d'aide. Aucune relation entre les buts de performance ou les buts d'évitement et l'évitement à demander de l'aide n'apparaît lorsque la demande d'aide concerne l'enseignant ($p > 0,05$). Par ailleurs, on n'observe aucune relation entre les buts d'évitement ou les buts de performance et la demande d'aide adaptative ou la demande d'aide expéditive (tous les $p > 0,05$) (H7, H9). Enfin, les buts de maîtrise ne sont corrélés à aucun type particulier de demande d'aide, qu'elle soit dirigée vers les pairs ou l'enseignant ($p > 0,05$) (H5, H6).

4.2.3.3 Buts d'accomplissement et rendement scolaire

Des analyses corrélationnelles (Pearson) ont permis de vérifier si les buts d'accomplissement sont liés au rendement scolaire de l'élève. Ces analyses montrent que seuls les buts de maîtrise sont liés au rendement en mathématiques et que cette corrélation est négative ($r = - 0,18$, $p < 0,05$). Ainsi, plus l'élève obtient un score élevé à l'échelle de buts de maîtrise, moins son rendement est élevé dans cette matière. Par ailleurs, les buts de performance et les buts d'évitement ne sont pas corrélés au rendement en mathématiques ($p > 0,05$) (H4). Le Tableau 4.10 présente une synthèse des résultats obtenus en lien avec les hypothèses émises en début d'étude.

4.3 Analyse complémentaire

Pour déterminer si les différents buts sont liés entre eux, une corrélation de Pearson a été effectuée. Cette analyse montre que les buts de performance et les buts d'évitement sont fortement corrélés ($r = 0,61$, $p < 0,05$). Ainsi, plus le score aux buts de performance est élevé chez un élève, plus son score aux buts d'évitement est élevé. Par ailleurs, les analyses montrent que les buts de maîtrise ne sont pas corrélés à ces deux types de buts.

Tableau 4.10

Synthèse des hypothèses et apport des résultats obtenus quant à la clarification des relations entre les variables

Variables	Relations observées dans la littérature et hypothèses retenues	Vérification de l'hypothèse	Résultat obtenu
Demande d'aide adaptative et rendement	Pas de relation ou (H1) Relation positive quand la demande s'adresse à l'enseignant	Confirmée	La demande d'aide adaptative (contenu) aux pairs n'est pas corrélée au rendement La demande d'aide adaptative (contenu) à l'enseignant est positivement corrélée au rendement
Demande d'aide expéditive et rendement	(H2) Relation négative	Confirmée	La demande d'aide expéditive (moment) à l'enseignant est négativement corrélée au rendement
Évitement à demander de l'aide et rendement	(H3) Relation négative	Infirmée	L'évitement à demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs n'est pas corrélé au rendement
Buts d'évitement et rendement	(H4) Relation négative	Infirmée	Les buts d'évitement ne sont pas corrélés au rendement
Buts de maîtrise et demande d'aide adaptative	(H5) Relation positive	Infirmée	Les buts de maîtrise ne sont pas corrélés à la demande d'aide adaptative (moment et contenu) aux pairs ou à l'enseignant

Variables	Relations observées dans la littérature et hypothèses retenues	Vérification de l'hypothèse	Résultat obtenu
Buts de maîtrise et évitement à demander de l'aide	(H6) Relation négative	Infirmée	Les buts de maîtrise ne sont pas corrélés à l'évitement à demander de l'aide aux pairs ou à l'enseignant
Buts de performance et demande d'aide adaptative	Relation négative ou (H7) Pas de relation	Confirmée	Les buts de performance ne sont pas corrélés à la demande d'aide adaptative (moment et contenu) aux pairs ou à l'enseignant
Buts de performance et évitement à demander de l'aide	Pas de relation ou (H8) Relation positive	Confirmée	Les buts de performance sont positivement corrélés à l'évitement à demander de l'aide aux pairs Les buts de performance ne sont pas corrélés à l'évitement à demander de l'aide à l'enseignant
Buts de performance et demande d'aide expéditive	(H9) Pas de relation	Confirmée	Les buts de performance ne sont pas corrélés à la demande d'aide expéditive (moment et contenu) aux pairs ou à l'enseignant
Buts d'évitement et évitement à demander de l'aide	(H10) Relation positive	Confirmée	Les buts d'évitement sont positivement corrélés à l'évitement à demander de l'aide aux pairs Les buts d'évitement ne sont pas corrélés à l'évitement à demander de l'aide à l'enseignant

Variables	Relations observées dans la littérature et hypothèses retenues	Vérification de l'hypothèse	Résultat obtenu
Demande d'aide adaptative en fonction du destinataire	(H11) Le score de demandes d'aide adaptatives à l'enseignant sera plus élevé que le score de demandes d'aide adaptatives aux pairs	Confirmée	Le score de demandes d'aide adaptatives (moment et contenu) à l'enseignant est plus élevé que le score de demandes d'aide adaptatives aux pairs
Demande d'aide expéditive en fonction du destinataire	(H12) Le score de demandes d'aide expéditives aux pairs sera plus élevé que le score de demandes d'aide expéditives à l'enseignant	Infirmée	Le score de demandes d'aide expéditives (moment) à l'enseignant est plus élevé que le score de demandes d'aide expéditives aux pairs Le score de demandes d'aide expéditives (contenu) à l'enseignant est le même que le score de demandes d'aide expéditives aux pairs

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer, chez des élèves de sixième année du primaire, les relations entre les buts d'accomplissement, le rendement scolaire et la perception qu'à l'élève de sa demande d'aide en classe en tenant compte du contenu sur lequel porte la demande et du moment où elle est formulée ainsi que la personne, pair ou enseignant, à qui elle s'adresse.

Dans un premier temps, ce chapitre présente et commente le portrait de l'échantillon concernant le profil de demande d'aide des élèves. Ensuite, les résultats concernant les relations entre chacune des variables que sont les buts d'accomplissement, la demande d'aide et le rendement scolaire sont discutés et mis en perspective avec ce qui est rapporté dans la littérature.

5.1 Profils de demande d'aide

Les résultats montrent que la majorité des élèves (61,5%) présente des demandes d'aide adaptatives auprès de l'enseignant alors que 8,5% d'entre eux lui demandent de l'aide de façon expéditive. Enfin, les enseignants interrogés ont rapporté qu'un pourcentage considérable d'élèves (30%) évitait de leur demander de l'aide malgré le besoin d'assistance. Les enseignants interrogés dans l'étude de Ryan *et al.* (2005) ont dressé un portrait similaire quant aux comportements de demande d'aide que les élèves effectuent auprès d'eux. En effet, ces enseignants ont attribué un profil de demande d'aide appropriée à près des deux tiers (65%) de leurs élèves. Treize

pourcent (13%) des élèves se sont vus attribuer un profil de demande d'aide expéditive et 22% des élèves auraient un profil d'évitement à demander de l'aide.

Il est à noter qu'il n'y a aucun effet du profil de demandeur sur le type de buts d'accomplissement. Ainsi, les trois profils de demandeurs obtiennent des scores similaires à l'échelle des buts de maîtrise, de performance et d'évitement. Ryan *et al.* (2005) ont aussi observé que les différents profils de demandeurs ne se distinguaient pas quant à leurs buts de performance. Dans cette étude cependant, les trois profils de demandeurs se distinguent les uns des autres quant à leurs buts de maîtrise et d'évitement. Ces différences dans les résultats sont étonnantes puisque notre étude est très similaire à la leur quant au questionnaire utilisé pour rendre compte des buts d'accomplissement de l'élève et à la façon dont le profil de demandeur est attribué par l'enseignant. De plus, elle a été réalisée auprès d'une population du même âge. En somme, l'analyse des particularités de l'étude de Ryan *et al.* (2005) et de la présente étude n'a pas permis d'expliquer les différences dans les résultats obtenus.

5.2 La personne à qui la demande d'aide est destinée

Tel que postulé, les demandes d'aide adaptatives (c'est-à-dire les demandes d'aide qui font suite à un épisode où l'élève a fait une partie du problème avant de poser une question et où l'élève cherche à obtenir un indice pour continuer à résoudre le problème plutôt que de chercher à obtenir une réponse), sont davantage adressées à l'enseignant qu'aux pairs. Ce résultat n'est pas étonnant puisqu'en sixième année, les élèves connaissent bien les attentes de leur enseignant en ce qui a trait à la façon appropriée de demander de l'aide. Chez des étudiants universitaires, Karabenick (2004) a aussi remarqué que les demandes d'aide adaptatives étaient davantage adressées à l'enseignant qu'aux pairs.

Pour ce qui est de la demande d'aide expéditive, on remarque que contrairement à ce qui était prédit, les élèves qui demandent la réponse au problème (demande expéditive, contenu) s'adressent davantage à l'enseignant qu'aux pairs. On pourrait croire que la plupart des élèves de sixième année savent pourtant bien que l'enseignant n'est généralement pas enclin à donner ce genre d'information qui ne favorise pas l'apprentissage. Cependant, aux yeux de l'élève qui souhaite rapidement mettre fin à la tâche, l'enseignant représente une source fiable de savoir qui, s'il répond positivement à sa requête, est susceptible de lui permettre d'atteindre cet objectif avec succès. Par ailleurs, les élèves qui demandent de l'aide dès qu'ils éprouvent une difficulté (demande expéditive, moment), le font autant auprès des pairs qu'auprès de l'enseignant. Chez des étudiants universitaires, Karabenick (2004) a aussi remarqué que ceux qui ont l'intention de demander de l'aide de façon expéditive, c'est-à-dire qui souhaitent réussir la tâche sans avoir à fournir d'efforts, s'adressent autant à l'enseignant qu'aux pairs.

Enfin, étant donné que peu d'études ont cherché à savoir si les élèves évitent davantage de demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs, il n'a pas été possible d'émettre des hypothèses claires à ce sujet. Les résultats montrent que les élèves évitent davantage de demander de l'aide à leurs pairs qu'à l'enseignant. Compte tenu des préoccupations des élèves de la fin du primaire en ce qui concerne la perception que les autres élèves ont de leur compétence, ils n'est pas étonnant qu'ils évitent davantage de demander de l'aide à ces derniers qu'à leur enseignant puisque c'est aux pairs qu'ils se comparent (Butler, 1999). D'ailleurs, nos résultats montrent que les buts de performance qui consistent à chercher à montrer sa compétence aux autres sont positivement liés à l'évitement à demander de l'aide mais seulement lorsque ce comportement vise les pairs.

5.3 Relations entre les variables

La section qui suit fait état des relations observées entre les variables à l'étude. La première partie aborde les liens entre la demande d'aide et le rendement scolaire. La deuxième partie traite des différents résultats obtenus relativement aux liens qu'entretiennent les buts d'accomplissement et les trois types de demande d'aide. Enfin, la section s'achève par l'interprétation des relations entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire de l'élève et présente une réflexion sur le sens des résultats en regard de la théorie des buts d'accomplissement décrite dans le chapitre présentant le cadre conceptuel.

5.3.1 Relations entre la demande d'aide et le rendement scolaire

Les prochaines sections abordent les relations observées entre les trois types de demande d'aide (demande adaptative, demande expéditive et évitement à demander de l'aide) et le rendement en mathématiques. Les tableaux 5.11 à 5.13 présentent une synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre les trois variables que sont les buts d'accomplissement, la demande d'aide et le rendement scolaire incluant les résultats de la présente étude.

5.3.1.1 Demande d'aide adaptative et rendement scolaire

Tel que postulé, une relation positive a été notée entre la demande d'aide adaptative et le rendement scolaire. En fait, les résultats montrent que plus un élève affirme demander un indice à l'enseignant lorsqu'il éprouve une difficulté, meilleur est son rendement en mathématiques. On retrouve le même genre de relation lorsque le profil de demandeur est attribué par l'enseignant. Ainsi, les élèves à qui l'enseignant a attribué un profil de demande d'aide appropriée ont un rendement en mathématiques

plus élevé que les élèves des deux autres profils de demandeurs. Il ne serait pas étonnant que les élèves qui cherchent à obtenir de l'information relative au processus de résolution du problème (indice) soient plus aptes à comprendre ce processus et soient ainsi en meilleure posture pour surmonter les difficultés qu'ils éprouvent et transférer leurs connaissances dans d'autres contextes, ce qui pourrait ultimement se traduire chez eux par l'obtention de meilleurs résultats que ceux qui s'enquêtent expressément de la réponse ou qui évitent de demander de l'aide. D'autres auteurs (Ryan *et al.*, 2005) ont fait des constats semblables chez des élèves de 5^e et 7^e année : ceux à qui l'enseignant avait attribué un profil de demandeur approprié avaient un rendement en mathématiques plus élevé que ceux des deux autres profils de demandeurs. D'autres études ne trouvent cependant aucun lien entre ces deux variables (Linnenbrink, 2005; Newman et Schwager, 1995; Ryan et Pintrich, 1997). Dans l'étude de Newman et Schwager (1995). Toutefois, le type de demande d'aide y est évalué à partir des demandes que l'élève effectue lors de rencontres individuelles avec un expérimentateur plutôt que celles qu'il fait auprès de son enseignant ou de ses pairs. Un tel contexte s'éloigne des conditions réelles de la classe et pourrait faire en sorte que l'élève adopte des comportements différents de ceux qu'il a habituellement, que ce soit auprès de ses pairs ou de son enseignant. Dans l'étude de Ryan *et al.* (2005) et la nôtre, la demande d'aide est évaluée à partir des observations que l'enseignant fait de ses élèves en classe ainsi qu'à partir des affirmations des élèves quant aux demandes d'aide qu'ils effectuent auprès de leurs pairs et de l'enseignant. Dans les deux autres études (Linnenbrink, 2005; Ryan et Pintrich, 1997) qui n'obtiennent pas de relation entre la demande d'aide adaptative et le rendement scolaire, la personne à qui s'adresse la demande d'aide n'est pas spécifiée. L'absence de distinction entre les demandes visant les pairs de celles s'adressant à l'enseignant pourrait expliquer le fait que ces études n'observent aucune relation entre la demande d'aide adaptative et le rendement scolaire. D'ailleurs, nos résultats montrent effectivement que, lorsque les demandes d'aide visent les pairs, on ne trouve aucune

relation entre la demande d'aide appropriée et le rendement scolaire. En somme, distinguer les demandes d'aide adressées aux pairs de celles dirigées vers l'enseignant a permis d'éclairer les résultats contradictoires relevés jusqu'à présent dans la littérature scientifique en ce qui a trait à la relation entre ce type de demande d'aide et le rendement scolaire de l'élève.

Tableau 5.11

Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire incluant les résultats de la présente étude

Rendement scolaire en mathématiques	
Demande d'aide adaptative	<p>Pas de relation ou d'effet (Linnenbrink, 2005; Méthot, 2010*; Newman et Schwager, 1995; Ryan et Pintrich, 1997) *Quand la demande vise les pairs ou Relation positive ou effet positif (Méthot, 2010*; Ryan <i>et al.</i>, 2005) *Quand la demande vise l'enseignant</p>
Demande d'aide expéditive	<p>Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Méthot, 2010*; Ryan <i>et al.</i>, 2005) *Quand la demande vise l'enseignant ou Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*) *Quand la demande vise les pairs</p>
Évitement à demander de l'aide	<p>Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 2005; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007; Turner <i>et al.</i>, 2002;) ou Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*) *Que l'évitement vise les pairs ou l'enseignant</p>

5.3.1.2 Demande d'aide expéditive et rendement scolaire

Tel qu'attendu, on retrouve une relation négative entre la demande d'aide expéditive et le rendement scolaire. Plus un élève affirme demander de l'aide à l'enseignant dès qu'il éprouve une difficulté, c'est-à-dire sans avoir préalablement essayé de résoudre le problème par lui-même, moins son rendement en mathématiques est élevé. Ce résultat suggère qu'en demandant de l'aide précipitamment, l'élève ne s'accorde pas le temps nécessaire à une bonne appropriation du problème de sorte que l'aide apportée par l'enseignant ou l'information qu'il donne à l'enfant peut difficilement s'imbriquer à l'information préalablement assimilée par ce dernier et ne lui sert pas pour continuer un échafaudage qu'il aurait entamé de manière autonome. D'autres auteurs ont également noté que la demande d'aide expéditive est négativement corrélée au rendement scolaire de l'élève ou que ce type de demande d'aide a un effet négatif sur le rendement (Linnenbrink, 2005; Ryan *et al.*, 2005). Par ailleurs, dans notre étude, on ne retrouve aucune relation entre le rendement en mathématiques et la demande d'aide expéditive lorsque cette dernière vise les pairs. Il est possible que la demande expéditive faite auprès des pairs relève d'une stratégie différente de celle qui est faite auprès de l'enseignant. Les élèves qui tendent à demander de l'aide dès qu'ils éprouvent une difficulté pourraient avoir comme intention, lorsqu'ils mettent en œuvre cette stratégie auprès de leurs pairs, de mettre fin rapidement à la tâche en y investissant le moins d'efforts possible. Par contre, ceux qui s'adressent à l'enseignant et qui lui demandent rapidement de l'aide pourraient le faire dans le but de comprendre le problème mais sans perdre trop de temps avant de demander assistance. Afin de vérifier cette hypothèse, une analyse corrélationnelle (Pearson) supplémentaire a été conduite pour voir si les scores obtenus à la question concernant la demande d'aide expéditive aux pairs et à la question concernant la demande d'aide expéditive à l'enseignant entretiennent une relation. L'hypothèse voulant que les demandes expéditives soient de différentes natures n'est pas confirmée puisqu'on

trouve une corrélation positive entre la demande d'aide expéditive (moment) auprès de l'enseignant et la demande d'aide expéditive (moment) auprès des pairs ($r = 0,21$, $p < 0,05$). Ainsi, plus un élève cherche à demander de l'aide à son enseignant dès qu'il éprouve une difficulté, plus il a tendance à le faire auprès de ses pairs.

Lorsque le profil de demandeur est attribué par l'enseignant, on remarque que les élèves qui ont un profil expéditif ont un rendement en mathématiques plus faible que les demandeurs appropriés mais égal à celui des élèves qui ont un profil d'évitement à demander de l'aide. Ryan *et al.* (2005) a aussi remarqué que les élèves qui ont un profil expéditif avaient un rendement en mathématiques inférieur à ceux dont le profil de demandeur était approprié.

5.3.1.3 Évitement à demander de l'aide et rendement scolaire

Pour ce qui est de l'évitement à demander de l'aide, lorsque le profil est attribué par l'enseignant, on remarque que les élèves qui évitent de demander de l'aide à l'enseignant ont un rendement en mathématiques significativement moins élevé que ceux qui demandent de l'aide de façon appropriée. Ce résultat va dans le sens de ce que Ryan *et al.* (2005) ont observé auprès d'élèves du même âge. Dans cette étude, comme dans la nôtre, le profil de demandeur est attribué par l'enseignant.

Lorsque la demande d'aide est évaluée par l'élève, on note que l'évitement à demander de l'aide n'est pas lié au rendement scolaire de l'élève, qu'il concerne les pairs ou l'enseignant. Ce résultat va à l'encontre de ce qui a été rapporté par la plupart des chercheurs du domaine qui ont plutôt observé que ces deux variables étaient liées négativement (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 1997; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007; Turner *et al.*, 2002). Cela peut s'expliquer de différentes façons. Dans ces études, la demande d'aide était évaluée grâce à un

questionnaire qui, comme le nôtre, s'adressait à l'élève, mais, contrairement au nôtre, contenait des énoncés qui ne précisait pas à qui la demande d'aide était destinée. De plus, les énoncés présentés aux enfants par les autres auteurs abordent plus indirectement la question de l'évitement que nos propres énoncés. En effet, au lieu de simplement décrire le fait d'éviter de demander de l'aide aux pairs ou à l'enseignant, leurs énoncés proposent des situations où l'élève met en œuvre des stratégies alternatives au fait de demander assistance telles que mettre une réponse au hasard ou laisser tomber le problème (ex. : « Quand je ne comprends pas en math, je mets souvent une réponse au hasard au lieu de demander de l'aide »). On pourrait penser que de tels énoncés où l'on identifie un comportement sont plus faciles à se représenter pour l'élève que ceux utilisés dans la présente étude qui décrivent simplement l'absence d'un comportement (ex. : « Quand j'éprouve une difficulté en math, je ne demande pas d'aide à un autre élève »). En conséquence, les scores aux questions d'évitement dans la présente étude pourraient être plus faibles ou comporter moins de variations que les scores obtenus aux autres catégories de demande d'aide, d'où l'absence de relation avec le rendement. Quoiqu'il en soit, cette interprétation n'a pas pu être vérifiée puisque les études qui privilégient une formulation différente pour évaluer les comportements d'évitement à demander de l'aide ne font pas mention des scores obtenus à chacune des catégories de demande d'aide dans leur article (Linnenbrink, 2005; Ryan et Pintrich, 1997) ou n'ont évalué que l'évitement à demander de l'aide (Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 1997; Ryan *et al.*, 2005; Shih, 2007; Turner *et al.*, 2002).

Par ailleurs, l'absence de relation entre le rendement scolaire et l'évitement à demander de l'aide à l'enseignant ou aux pairs pourrait aussi s'expliquer par la façon dont l'énoncé d'évitement est interprété par l'élève. Ainsi, certains élèves, par souci d'autonomie, seraient enclins à éviter de demander de l'aide lorsqu'ils éprouvent une difficulté parce qu'ils croient être en mesure de surmonter ces difficultés par eux-

mêmes ou parce qu'ils considèrent qu'en persévérant de façon autonome, ils apprennent davantage. En interrogeant des élèves de 10 à 12 ans quant aux raisons qu'ils ont pour ne pas demander d'aide à l'enseignant lorsqu'ils font des mathématiques, Butler (1998) a d'ailleurs constaté que le souci d'autonomie lié à la décision de ne pas demander d'aide était plus présent chez les élèves de cet âge que le souci de compétence. Ainsi, un plus grand nombre d'élèves affirmaient ne pas demander d'aide parce qu'ils souhaitaient surmonter les difficultés par eux-mêmes que parce qu'ils entretenaient la crainte de paraître incompetents aux yeux des autres. En situation de résolution de problème, Butler (1998) a observé que ces différentes préoccupations chez les élèves engendraient des comportements réels de demande d'aide bien distincts. Ceux qui affirmaient éviter de demander de l'aide par souci d'autonomie étaient de fait plus enclins à demander de l'aide à l'expérimentateur de façon appropriée alors que ceux qui affirmaient éviter de demander de l'aide par souci de compétence avaient réellement tendance à éviter d'en demander. Dans notre étude, on pourrait donc penser que parmi ceux qui ont affirmé éviter de demander de l'aide, deux profils seraient en réalité présents. D'une part, on retrouverait les élèves qui cherchent à préserver leur autonomie et donc qui prétendent ne pas demander d'aide parce qu'ils tentent de persévérer et de réussir seuls la tâche. On peut penser qu'en situation réelle, ces élèves demanderaient finalement de l'aide et qu'ils le feraient alors de façon appropriée (en temps opportun). Par conséquent, ils auraient tendance à avoir un bon rendement scolaire. D'autre part, les élèves qui disent ne pas demander d'aide parce qu'ils cherchent à éviter de paraître incompetents aux yeux des autres seraient ceux qui évitent réellement de demander assistance. Se privant de l'aide qui leur permettrait de surmonter les difficultés qu'ils éprouvent, ils auraient tendance à entretenir un rendement scolaire plus faible. Le fait de ne pas avoir considéré ces deux « profils » d'évitement à demander de l'aide dans la confection des questionnaires et donc dans les analyses pourrait expliquer l'absence de relation qui a été trouvée entre l'évitement à demander de l'aide tel qu'évalué auprès de

l'élève et le rendement scolaire. Une autre étude pourrait inclure au questionnaire de demande d'aide des énoncés permettant de distinguer ces deux catégories d'évitant. Concrètement, les énoncés en lien avec l'évitement à demander de l'aide pourraient inclure les raisons de ne pas demander de l'aide proposées par Butler (1998) en lien avec le souci de compétence et celui d'autonomie. Ainsi, l'évitement à demander de l'aide par peur du jugement des autres (souci de compétence) pourrait être formulé ainsi : « Quand j'éprouve des difficultés en math, je ne demande pas d'aide aux autres élèves parce qu'ils vont penser que je ne suis pas bon en math ». Pour ce qui est de l'évitement à demander de l'aide par souci d'autonomie, les énoncés pourraient être formulés ainsi : « Quand j'éprouve des difficultés en math, je ne demande pas d'aide à l'enseignant parce que je veux trouver la solution par moi-même ».

5.3.2 Relations entre les buts d'accomplissement et la demande d'aide

Cette section débute par une discussion concernant l'effet principal des buts d'accomplissement. Une analyse des relations entre les trois buts d'accomplissement (buts de maîtrise, buts de performance et buts d'évitement) et les trois types de demande d'aide (demande adaptative, demande expéditive et évitement à demander de l'aide) la complète.

5.3.2.1 Effet des buts d'accomplissement

Les résultats montrent un effet principal du type de buts d'accomplissement. Ainsi, pour tous les élèves, la moyenne obtenue aux buts de maîtrise est significativement plus élevée que celles obtenues aux buts d'évitement et de performance. De plus, la moyenne obtenue aux buts d'évitement est plus élevée que celle obtenue aux buts de performance. On ne trouve pas d'information à ce sujet dans les études recensées dans le présent travail. En effet, la plupart des études se sont intéressées aux relations

entre les variables mais n'ont pas cherché à vérifier s'il y avait des différences dans les scores obtenus par l'ensemble des élèves à chacun des buts d'accomplissement. L'absence de résultats à cet égard est étonnante car si tous les élèves obtiennent un score élevé à l'échelle des buts de maîtrise, on serait en droit de se questionner sur la valeur des informations recueillies à l'aide des questionnaires servant à évaluer les buts d'accomplissement chez l'élève. Lorsque les élèves complètent ce genre de questionnaires, répondent-ils en fonction de ce qu'ils font réellement en classe ou en fonction de ce qui est désirable socialement? Vers la fin du primaire, les élèves connaissent bien les attentes de leurs enseignants et de l'école en général. Cette connaissance du fonctionnement scolaire pourrait les amener à répondre en fonction de ce qu'on s'attend d'eux. À ce propos, il serait intéressant dans des recherches futures de procéder à une mesure de désirabilité sociale afin de vérifier chez quels élèves cette variable a le plus d'influence et de contrôler cette variable dans les analyses des résultats concernant les buts d'accomplissement.

5.3.2.2 Relations entre les buts de maîtrise et la demande d'aide

Contrairement à la relation positive attendue entre les buts de maîtrise et la demande d'aide adaptative, que ce soit une demande à l'enseignant ou à un élève, on ne trouve aucune relation entre ces deux variables (voir Tableau 5.12). De même, les différents profils de demandeurs tels qu'attribués par l'enseignant ne se distinguent pas les uns des autres quant à leur score sur l'échelle des buts de maîtrise. Ce résultat est inattendu puisque les élèves qui cherchent à apprendre (buts de maîtrise) devraient théoriquement être enclins à rechercher de l'information relative au processus de résolution de problème et à effectuer une partie du problème avant de poser une question à l'enseignant ou aux pairs. D'autres études ont cependant constaté que les buts de maîtrise étaient positivement corrélés à la demande d'aide adaptative (Linnenbrink, 2005; Newman, 1998b ; Ryan et Pintrich, 1997) ou que ce type de buts

Tableau 5.12
Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre les buts d'accomplissement et le type de demande d'aide chez des élèves du primaire incluant les résultats de la présente étude

	Buts de maîtrise	Buts d'évitement	Buts de performance
Demande d'aide adaptative	<p align="center">Relation positive ou effet positif (Linnenbrink, 2005; Newman, 1998b; Ryan et Pintrich, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*) *Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p>	<p align="center">Relation négative ou effet négatif (Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*) *Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p>	<p align="center">Pas de relation ou d'effet (Linnenbrink, 2005; Méthot, 2010*; Ryan et Pintrich, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p> <p align="center">*Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Relation négative ou effet négatif (Newman, 1998b)</p>
Demande d'aide expéditive	<p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*; Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p> <p align="center">*Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005)</p>	<p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*; Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p> <p align="center">*Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p>	<p align="center">Pas de relation ou d'effet (Linnenbrink, 2005; Méthot, 2010*; Ryan <i>et al.</i>, 2005)</p> <p align="center">*Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p>
Évitement à demander de l'aide	<p align="center">Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 2005; Ryan et Pintrich, 1997; Shih, 2007)</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*) *Que la demande vise les pairs ou l'enseignant</p>	<p align="center">Relation positive ou effet positif (Méthot, 2010*; Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 2005; Shih, 2007)</p> <p align="center">*Quand l'évitement vise les pairs</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*) *Quand l'évitement vise l'enseignant</p>	<p align="center">Pas de relation ou d'effet (Méthot, 2010*; Ryan <i>et al.</i>, 2005; Shih, 2007)</p> <p align="center">*Quand l'évitement vise l'enseignant</p> <p align="center">ou</p> <p align="center">Relation positive ou effet positif (Méthot, 2010*; Middleton et Midgley, 1997; Ryan <i>et al.</i>, 1997; Ryan et Pintrich, 1997)</p> <p align="center">*Quand l'évitement vise les pairs</p>

avait un effet positif sur la demande d'aide appropriée (Ryan *et al.*, 2005). Leurs résultats peuvent toutefois s'expliquer par certaines différences qui distinguent ces études de la nôtre. Dans l'étude de Linnenbrink (2005), le but d'accomplissement personnel de l'élève était évalué une fois seulement qu'un but d'accomplissement ait été induit dans la classe par le biais des consignes. Les divergences pourraient ainsi être attribuables à la façon dont cette mesure est effectuée, le but personnel de l'élève étant nécessairement teinté, voire modifié par le but valorisé dans la classe. Par ailleurs, certains auteurs, comme Ryan et Pintrich (1997) ont évalué la relation entre les buts de maîtrise et la demande d'aide adaptative chez des élèves un peu plus vieux que ceux de la présente étude. Ces élèves, en classe de 7^e et 8^e année, évoluent dans un contexte scolaire bien différent de celui des enfants rencontrés dans notre étude. En effet, alors que les élèves rencontrés dans le cadre de la présente recherche sont en présence d'un seul enseignant, ceux de l'étude de Ryan et Pintrich se déplacent d'une classe à l'autre et côtoient différents enseignants pour chacune des disciplines comme c'est le cas dans les classes de niveau secondaire au Québec. Les élèves de niveau secondaire sont donc soumis à plusieurs buts de la classe selon l'enseignant qu'ils côtoient et la matière qu'ils abordent alors que les élèves du primaire ne sont soumis qu'à un seul type de buts de la classe. On pourrait penser que ces différents buts de la classe dans le cas des élèves de l'étude de Ryan et Pintrich (1997) ont interagi différemment avec le but personnel de l'élève que ce n'est le cas dans la présente étude. Pour leur part, Ryan *et al.* (2005) ont évalué la demande d'aide grâce à un questionnaire qui, comme nous, s'adresse à l'enseignant et les élèves interrogés dans le cadre de cette dernière étude sont du même âge que nos sujets. Malgré ces similarités, nos résultats diffèrent de ceux obtenus par ces auteurs et une analyse détaillée des deux études n'a pas permis de trouver des explications à ces différences.

Tel qu'attendu, les buts de maîtrise ne sont pas non plus liés à la demande d'aide de type expéditif, qu'elle soit dirigée vers l'enseignant ou les pairs. Ainsi, on ne retrouve

pas de relation entre le désir d'apprendre et la tendance à demander une réponse ou à s'enquérir de l'aide de l'enseignant ou des pairs dès que l'élève éprouve une difficulté. De plus, lorsque le profil de demandeur est évalué par l'enseignant, on observe que les demandeurs expéditifs ne se différencient pas des autres demandeurs quant à leurs buts de maîtrise. Ryan *et al.* (2005) ont aussi noté que le score obtenu à l'échelle des buts de maîtrise n'était pas différent selon le profil de demandeur attribué par l'enseignant. De même, Butler et Neuman (1995) ont constaté que les élèves chez qui on avait induit un but de maîtrise ne cherchaient ni plus ni moins que les élèves chez qui on avait induit un but de performance à demander la réponse au problème (caractéristique d'une demande d'aide expéditive) auprès de l'expérimentateur. Ces mêmes élèves n'avaient pas non plus tendance à demander de l'aide plus ou moins rapidement que ceux à qui on avait induit un but de performance. À notre connaissance, une seule étude, celle de Linnenbrink (2005), a observé une relation négative entre les buts de maîtrise et la demande d'aide expéditive. Dans cette étude, toutefois, les énoncés de demande d'aide, contrairement aux nôtres, n'étaient pas formulés de façon à ce qu'une distinction claire soit faite entre les demandes qui visent les pairs de celles qui s'adressent à l'enseignant. De plus, comme il a été discuté plus tôt, la mesure servant à évaluer les buts d'accomplissement personnels de l'élève a certainement été influencée par le but valorisé dans la classe puisque la mesure des buts personnels de l'élève était effectuée une fois seulement que les élèves aient été assignés à l'un des deux buts valorisés en classe (*classroom goal structure*).

Enfin, contrairement aux hypothèses émises, les buts de maîtrise ne sont pas liés négativement à l'évitement à demander de l'aide, que ce comportement vise l'enseignant ou les pairs. Pourtant, l'ensemble des études recensées dans ce travail a rapporté que les buts de maîtrise étaient négativement corrélés à l'évitement à demander de l'aide ou que ce type de buts avait un effet négatif sur ce comportement

d'évitement (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997; Ryan *et al.*, 1997; Ryan et Pintrich, 1997; Ryan *et al.*, 2005; Shih, 2007). Comme il a été proposé plus tôt afin d'expliquer l'absence de relation entre la demande d'aide adaptative et le rendement scolaire, il est possible qu'il y ait deux profils d'évitants (évitant de demander de l'aide par souci d'autonomie ou par peur de l'incompétence révélée) dont les scores à l'échelle des buts de maîtrise pourraient être assez différents. Ici encore, le fait de ne pas distinguer ces deux tendances à éviter³ pourrait expliquer que l'analyse ne révèle aucune relation entre ces deux variables.

5.3.2.3 Relations entre les buts de performance et la demande d'aide

Tel que postulé, on ne retrouve aucune relation entre les buts de performance et la demande d'aide adaptative auprès de l'enseignant ou des pairs. Plusieurs auteurs ont aussi constaté que ces deux variables n'étaient pas liées (Linnenbrink, 2005; Ryan *et al.*, 2005). De plus, Ryan et Pintrich (1997) ont montré que les buts de performance n'étaient pas corrélés à la demande d'aide adaptative alors qu'ils étaient positivement liés à l'évitement à demander de l'aide lorsque ce comportement est combiné à une perception négative de la demande d'aide. Ces auteurs concluent que les buts de performance inciteraient les élèves à ne pas demander d'aide. Toutefois, lorsque, ultimement, ces élèves décideraient de demander assistance, ce type de buts n'influencerait pas le caractère adaptatif ou non de leur demande (Ryan et Pintrich, 1997). Contrairement à ce qui avait été émis comme hypothèse, la distinction entre les demandes visant les pairs et celles faites auprès de l'enseignant n'a pas permis de clarifier la relation entre ces deux variables.

³ Outre Butler (1998), les auteurs étudiant l'évitement à demander de l'aide n'ont pas, à notre connaissance, distingué ces deux tendances dans les énoncés des questionnaires permettant d'évaluer ce comportement.

Une relation positive a été notée entre les buts de performance et l'évitement à demander de l'aide mais seulement lorsque ce comportement vise les pairs. Malgré le fait qu'aucune distinction n'ait été faite entre le fait d'éviter de demander de l'aide aux pairs ou à l'enseignant, certains auteurs ont aussi noté une relation positive entre ces deux variables. Chez des élèves de 6^e année du primaire, Middleton et Midgley (1997) ont constaté comme nous que la tendance à vouloir mieux performer que les autres était positivement corrélée à l'évitement à demander de l'aide. De même, Ryan et Pintrich (1997) ainsi que Ryan *et al.* (1997) ont observé que les buts de performance étaient positivement liés à l'évitement à demander de l'aide mais cette relation serait modulée par d'autres variables telles que la perception de menace liée à l'acte de demander de l'aide ainsi que le rendement scolaire antérieur de l'élève. Par contre, certains auteurs n'ont pas trouvé de relation entre les buts de performance et l'évitement à demander de l'aide ou ont observé que ce type de buts n'avait pas d'effet sur ce comportement d'évitement (Ryan *et al.*, 2005; Shih, 2007). Encore là, ces études n'ont pas fait de distinction entre le fait d'éviter de demander de l'aide aux pairs ou à l'enseignant. Dans la présente étude, les buts de performance sont positivement liés à l'évitement à demander de l'aide aux pairs seulement. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que vers la fin du primaire, les élèves accordent une grande importance à la perception qu'ont les autres élèves de la classe de leur compétence et ils ont tendance à se comparer à eux (Butler, 1999). Lorsqu'un élève est animé par le désir de surpasser les autres en performant mieux qu'eux (buts de performance), il est normal que cette préoccupation soit davantage dirigée vers les pairs plutôt que vers l'enseignant, les performances des élèves de son âge lui servant de point de comparaison. Cela pourrait expliquer pourquoi l'élève qui poursuit des buts de performance évite de demander de l'aide à ses pairs mais pas nécessairement à son enseignant comme le suggèrent nos résultats.

Pour ce qui est de la demande d'aide expéditive, son absence de lien avec les buts de performance, absence postulée au départ, est confirmée. D'autres études ont également rapporté que les buts de performance n'avaient pas d'effet sur la demande d'aide expéditive ou que ces deux variables n'étaient pas corrélées (Linnenbrink, 2005; Ryan *et al.*, 2005).

5.3.2.4 Relations entre les buts d'évitement et la demande d'aide

Les données empiriques issues de la littérature scientifique concernant la relation entre les buts d'évitement et les comportements adaptatifs de demande d'aide sont insuffisantes et n'ont pas permis de formuler une hypothèse quant à la relation attendue entre ces variables. Les résultats montrent que ce type de buts n'est pas corrélé à la demande d'aide adaptative à l'enseignant ni à la demande d'aide adaptative aux pairs. De plus, les différents profils de demandeurs ne se distinguent pas les uns des autres quant à leurs buts d'évitement. Ryan *et al.* (2005) ont constaté que les élèves qui évitaient de demander de l'aide à l'enseignant (profil attribué par l'enseignant ou question à l'élève) avaient un score plus élevé à l'échelle des buts d'évitement que les élèves qui demandent de l'aide de façon appropriée. Le fait que nous n'ayons pu obtenir cet effet est plutôt surprenant puisque les conditions de cette étude sont très similaires aux nôtres (âge des sujets, questionnaires utilisés). Toutefois, le nombre d'enfants rencontrés dans cette étude ($n = 474$) est beaucoup plus élevé que celui composant l'échantillon de la présente étude ($n = 130$), ce qui peut expliquer les divergences observées.

Tel que postulé, on note que les buts d'évitement ne sont pas corrélés à la demande d'aide expéditive. Par ailleurs, tel que mentionné plus haut, il n'y a pas d'effet du profil de demandeur sur le score aux buts d'évitement. Ryan *et al.* (2005) ont aussi

observé qu'un profil expéditif en matière de demande d'aide n'avait pas d'effet sur ce type de buts.

Enfin, les élèves qui ont un profil évitant en matière de demande d'aide n'obtiennent pas un score plus élevé à l'échelle des buts d'évitement (évitement face à la tâche) que les deux autres profils de demandeurs, contrairement aux élèves de même profil vus par Ryan *et al.* (2005) qui eux étaient davantage orientés vers des buts d'évitement par rapport à la tâche que les élèves ayant un profil de demandeur approprié. Par contre, tel que postulé, on observe un lien positif entre les buts d'évitement et l'évitement à demander de l'aide. Cependant, cette relation est significative seulement lorsque le comportement de demande d'aide vise les pairs. Ainsi, les élèves qui cherchent à éviter de paraître incompetents aux yeux des autres seraient enclins à éviter de demander de l'aide à leurs pairs mais n'évitent pas nécessairement d'en demander à leur enseignant. Étant donné qu'à cet âge, les élèves se comparent de plus en plus entre eux, il n'est pas étonnant que ceux qui se préoccupent de ce que les autres vont penser de leur compétence évitent davantage de s'adresser à leurs pairs qu'à leur enseignant, les premiers leur servant d'objet de comparaison (Buttler, 1999). D'autres auteurs (Middleton et Midgley, 1997; Shih, 2007) ont aussi constaté que les buts d'évitement étaient positivement liés à l'évitement à demander de l'aide. Dans ces études cependant, on ne sait pas si cette relation caractérise les comportements d'évitement à demander de l'aide auprès de l'enseignant ou ceux dirigés vers les pairs puisque les questionnaires utilisés par les auteurs ne font pas cette distinction.

5.3.3 Relations entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire

La relation entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire de l'élève est controversée dans la documentation. Plusieurs facteurs, certains de nature conceptuelle, d'autres de nature méthodologique, seront identifiés comme pistes à considérer pour tenter d'expliquer ces résultats contradictoires.

5.3.3.1 Buts de maîtrise et rendement scolaire

Dans la littérature, la relation entre les buts de maîtrise et le rendement scolaire n'est pas claire (voir Tableau 5.13). En effet, alors que chez certains auteurs (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard *et al.*, 2006; Linnenbrink, 2005; Ryan *et al.*, 2005), ce type de buts est positivement corrélé au rendement scolaire, chez d'autres (Bouffard *et al.*, 1998; Skaalvik, 1997; Stipek et Gralinski, 1996) on conclut à l'absence de relation entre ces deux variables. Dans la présente étude, ce type de buts est négativement corrélé au rendement en mathématiques. Bouffard et Couture (2003) ont aussi constaté que la poursuite de buts de maîtrise était négativement liée au rendement dans cette matière. Ces auteures évoquent la façon dont le rendement est évalué pour expliquer cette relation au premier abord surprenante. Ainsi, les pratiques évaluatives souvent axées sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension seraient, selon elles, susceptibles de désavantager l'élève dont les buts de maîtrise le mènent à opter pour une compréhension en profondeur plutôt que de surface. En effet, les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise cherchent à apprendre et à acquérir de nouvelles habiletés. Cependant, il est possible qu'ils utilisent de façon plus restreinte ou moins efficace des stratégies plus superficielles de mémorisation telles les techniques mnémoniques ou la répétition. Ainsi, le fait de ne pas tirer profit de ces stratégies superficielles mais qui sont, malgré tout, très efficaces en regard des pratiques évaluatives effectuées en classe, pourrait nuire au rendement scolaire des élèves qui poursuivent des buts de maîtrise (Bouffard et Couture, 2003). Par ailleurs, l'analyse

des particularités de l'ensemble des études ayant traité de la relation entre ces deux variables n'a pas permis de cibler ce qui distingue la présente étude et celle de Bouffard et Couture (2003) des autres études et qui pourrait expliquer les divergences dans les résultats.

Tableau 5.13

Synopsis des recherches empiriques rapportant le lien entre le rendement scolaire en mathématiques et le type de buts d'accomplissement chez des élèves du primaire incluant les résultats de la présente étude

Rendement scolaire en mathématiques		
Buts de maîtrise	Relation positive ou effet positif (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard <i>et al.</i> , 2006; Linnenbrink, 2005; Ryan <i>et al.</i> , 2005) ou Pas de relation ou d'effet (Bouffard <i>et al.</i> , 1998; Skaalvik, 1997; Stipek et Gralinski, 1996) ou Relation négative ou effet négatif (Bouffard et Couture, 2003; Méthot, 2010)	
	Buts de performance	Relation négative ou effet négatif (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997) ou Relation positive ou effet positif (Bouffard et Couture, 2003; Bouffard <i>et al.</i> , 2006; Skaalvik, 1997) ou Pas de relation ou d'effet (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard <i>et al.</i> , 1998; Méthot, 2010; Pintrich, 2000)
		Buts d'évitement

5.3.3.2 Buts de performance et rendement scolaire

Dans la documentation scientifique, la relation entre les buts de performance et le rendement reste elle aussi à clarifier. Les résultats montrent que ce type de buts n'est pas corrélé au rendement en mathématiques. D'autres auteurs ont aussi observé que les buts de performance n'étaient pas liés au rendement scolaire ou qu'ils n'avaient pas d'effet sur lui (Anderman et Midgley, 1997; Bouffard *et al.*, 1998; Pintrich, 2000). Cependant, d'autres chercheurs ont observé une relation positive entre les buts de performance et le rendement scolaire (Bouffard et Couture, 2003; Bouffard *et al.*, 2006; Skaalvik, 1997) alors que d'autres encore ont observé que ces deux variables étaient négativement corrélées (Linnenbrink, 2005; Middleton et Midgley, 1997). L'âge des sujets pourrait expliquer certains résultats contradictoires. En ce sens, et comme le suggèrent Bouffard *et al.* (1998), il se pourrait que l'impact des buts de performance sur le rendement de l'élève diffère selon l'âge et le niveau scolaire de ce dernier. Ces auteurs ont d'ailleurs observé qu'au début du secondaire, la poursuite de buts de performance n'affectait pas le rendement de l'élève alors qu'en cinquième secondaire, ce type de buts était associé à un meilleur rendement. Bouffard *et al.* (1998) concluent que les buts de performance seraient possiblement bénéfiques sur le plan du rendement scolaire, mais seulement chez les élèves plus âgés. L'analyse des résultats des études rapportées plus haut en fonction de l'âge des sujets n'a toutefois pas permis de retenir cette explication pour justifier les divergences de résultats. De même, la prise en compte de l'outil privilégié dans chacune de ces études pour faire l'évaluation des buts d'accomplissement de l'élève n'a pas non plus permis de faire la lumière sur la relation qu'entretiennent les buts de performance avec le rendement scolaire. Enfin, le nombre de participants composant l'échantillon dans certaines de ces études est beaucoup plus grand que celui qui a été constitué pour notre étude. Cela pourrait possiblement expliquer qu'on ne retrouve aucune relation entre les buts de performance et le rendement en mathématiques alors que certains chercheurs

observent que ces deux variables sont liées. Pourtant, lorsqu'on compare les études qui, comme la présente étude, n'obtiennent pas de relation entre ces deux variables et celles qui trouvent une relation, on constate que le nombre de participants y est très variable et ne permet pas de clarifier la situation. En somme, tout porte à croire que la relation entre les buts de performance et le rendement soit influencée par d'autres variables qui n'ont pas été évaluées dans la présente étude.

5.3.3.3 Buts d'évitement et rendement scolaire

Pour ce qui est des buts d'évitement, l'absence de lien qu'on retrouve entre ce type de buts et le rendement ne va pas dans le sens des hypothèses. En effet, les études recensées ont plutôt observé que ces deux variables sont négativement liées (Leondari et Gialamas, 2002; Middleton et Midgley, 1997; Urdan, 2004). Cette divergence peut s'expliquer de différentes façons. Dans l'étude de Leondari et Gialamas (2002) menée auprès d'élèves âgés entre 10 et 13 ans, le questionnaire servant à évaluer les buts d'accomplissement contient des énoncés qui, contrairement aux nôtres, ne ciblent pas une matière scolaire en particulier. Parallèlement, l'indice de rendement scolaire retenu dans cette étude regroupe à la fois le score en français et celui en mathématiques alors que notre étude n'a retenu que le score en mathématiques. De même, Urdan (2004) a retenu un indice de rendement scolaire différent du nôtre, soit le score en anglais pour des enfants anglophones. Par ailleurs, l'âge des élèves pourrait également expliquer pourquoi nous n'obtenons pas les mêmes résultats que les autres études recensées dans ce travail. Dans l'étude de Urdan (2004) par exemple, des élèves de la 9^e à la 12^e année ont été rencontrés alors que les élèves interrogés dans notre étude étaient en 6^e année. Cependant nous ne retenons pas cette explication car l'étude de Middleton et Midgley (1997) est très similaire à la nôtre, tant sur le plan du questionnaire utilisé pour faire l'évaluation des buts d'accomplissement que l'âge des sujets et de l'indice de rendement scolaire retenu. Cette étude a toutefois été

menée auprès d'un large échantillon, soit 703 participants alors que la présente étude a été réalisée auprès de 130 enfants. Il est possible que cette différence explique pourquoi nous n'obtenons pas de relation entre les buts d'évitement et le rendement scolaire alors que Middleton et Midgley notent une relation négative entre ces deux variables. En conclusion, une étude future aurait avantage à vérifier cette relation auprès d'un plus grand nombre d'élèves.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'examiner les relations entre les buts d'accomplissement de l'élève, le rendement scolaire et les comportements de demande d'aide en classe en tenant compte du contenu de celle-ci (demande d'indice ou de réponse), du moment où elle est effectuée (après avoir fait une partie du problème ou dès que l'élève éprouve une difficulté) ainsi que du destinataire, c'est-à-dire la personne (pair ou enseignant) à qui la demande d'aide s'adresse. À notre connaissance, aucune étude n'a pris en compte simultanément tous ces éléments. Cette approche s'est avérée pertinente puisqu'elle a permis de clarifier ou de nuancer certains résultats ambigus issus de la littérature.

Principaux résultats de l'étude

Dans plusieurs études où la personne à qui s'adresse la demande d'aide n'est pas spécifiée, on rapporte que le rendement scolaire n'est pas lié à la demande d'aide adaptative. Dans notre étude, le rendement scolaire n'est pas non plus lié à la demande d'aide adaptative (contenu et moment) lorsque la demande s'adresse aux pairs. Cependant, lorsque la demande d'aide adaptative (contenu) s'adresse à l'enseignant, ce comportement est associé à un meilleur rendement en mathématiques chez l'élève. De la même manière, alors que la demande d'aide expéditive (contenu et moment) auprès des pairs n'est pas liée au rendement en mathématiques, on constate que plus un élève a tendance à demander de l'aide à l'enseignant dès qu'il éprouve une difficulté (moment), moins son rendement est élevé dans cette matière. Par ailleurs, les résultats de l'étude montrent que le rendement scolaire de l'élève n'est pas lié à l'évitement à demander de l'aide, que ce comportement soit dirigé vers les pairs ou l'enseignant. En somme, la relation positive entre le rendement scolaire et la demande d'aide n'existe que lorsque la demande d'aide est adressée à l'enseignant, et

ce, pour les deux types de demande d'aide (adaptative et expéditive). Seul l'évitement, qui n'est pas une demande d'aide, n'est pas concerné. Par ailleurs, cette absence de relation entre l'évitement à demander de l'aide et le rendement scolaire soulève malgré tout certains questionnements. Ainsi, on pourrait se demander si la façon dont sont formulés les énoncés relatifs à l'évitement à demander de l'aide dans notre questionnaire est trop directe, ce qui pourrait intimider certains élèves et les amener à ne pas avouer mettre de l'avant ce comportement. L'utilisation d'un questionnaire où les énoncés sont formulés de façon plus subtile comme l'ont fait notamment Turner *et al.* (2002), par exemple en mettant l'accent sur des comportements alternatifs au fait d'éviter de demander de l'aide (ex. : mettre une réponse au hasard) pourrait atténuer l'effet potentiellement intimidant du style de formulation plus directe que l'on retrouve dans notre questionnaire. De plus, inclure au questionnaire de demande d'aide des énoncés qui permettent de distinguer les deux types de profils d'évitement à demander de l'aide (l'un animé par un désir d'autonomie et l'autre par un souci de compétence) permettrait peut-être de faire ressortir le lien entre l'évitement à demander de l'aide et le rendement scolaire.

La prise en compte du type de demande en regard du contenu et du moment ainsi que la distinction entre les demandes adressées aux pairs et celles faites auprès de l'enseignant a également permis de clarifier certaines des relations controversées issues de la documentation scientifique entre la demande d'aide et les buts d'accomplissement de l'élève. En effet, dans plusieurs études où la personne à qui s'adresse la demande d'aide n'est pas spécifiée, on constate que les buts de performance ne sont pas liés à l'évitement à demander de l'aide. Lorsque dirigé vers l'enseignant, nos résultats montrent également que ce type de buts n'est pas lié à l'évitement à demander de l'aide. Par contre, lorsque ce comportement vise les pairs, on remarque qu'il est associé à la poursuite de buts de performance. Ainsi, plus un élève cherche à mieux performer que les autres (buts de performance), plus il évite de

demander de l'aide à ses pairs. Enfin, on retrouve le même genre de relation entre les buts d'évitement et l'évitement à demander de l'aide auprès des pairs alors que ces deux variables ne sont pas liées lorsque ce comportement d'évitement vise l'enseignant.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent la pertinence de distinguer les demandes d'aide adressées aux pairs de celles faites auprès de l'enseignant. La prise en compte de cette distinction pourrait, dans les recherches futures, amener un éclairage différent et permettre d'améliorer notre compréhension des liens complexes qu'entretiennent, notamment, la demande d'aide, les buts d'accomplissement et le rendement scolaire.

Par ailleurs, cette recherche a permis de constater que les buts de performance sont fortement corrélés aux buts d'évitement que poursuit l'élève. De plus, ces deux types de buts entretiennent le même genre de relation avec d'autres variables telles que l'évitement à demander de l'aide et le rendement scolaire. En effet, dans la présente étude, les buts de performance et les buts d'évitement sont positivement corrélés à l'évitement à demander de l'aide. De plus, ces deux types de buts sont négativement corrélés au rendement en mathématiques mais cette relation n'atteint pas le seuil de signification. Middleton et Midgley (1997) ont obtenu des résultats similaires auprès d'élèves de sixième année du primaire alors que la poursuite de buts de performance chez ces élèves était fortement corrélée à la poursuite de buts d'évitement. Tel qu'observé dans la présente étude, ces auteurs ont remarqué que ces deux types de buts étaient négativement corrélés à l'évitement à demander de l'aide. Même si une forte corrélation a été notée entre les buts de performance et les buts d'évitement et malgré le fait que ces deux types de buts entretiennent des relations similaires avec plusieurs variables, Middleton et Midgley soutiennent que la distinction entre les buts de performance et les buts d'évitement est nécessaire et éclairante puisque certaines des relations qu'entretiennent respectivement chacun de ces buts avec d'autres

variables que celles dont il est question ici, comme le sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*) par exemple, sont différentes. Quoi qu'il en soit, leurs résultats et les nôtres rappellent la parenté de ces deux types de buts alors que les buts de performance et d'évitement ont longtemps été fusionnés dans les recherches passées. D'autres études s'intéressant aux effets des buts sur différentes variables seront toutefois nécessaires afin de déterminer si les buts de performance et les buts d'évitement sont réellement distincts.

Par ailleurs, le fait que dans la présente étude, comme dans celle de Middleton et Midgley (1997), les buts de performance tout comme les buts d'évitement soient positivement liés à l'évitement à demander de l'aide et négativement corrélés au rendement scolaire amène à se positionner relativement au débat entourant les effets des buts de performance sur différents aspects du vécu scolaire de l'élève. Même si certains auteurs (ex. : Skaalvik, 1997) concluent que les buts de performance sont bénéfiques pour l'élève, notamment sur le plan du rendement scolaire, les résultats de la présente étude suggèrent le contraire. En effet, on ne peut négliger le fait que si ce type de buts incite les élèves à se priver de l'assistance dont ils ont besoin, on pourrait penser qu'à long terme, cette privation puisse nuire à d'autres aspects de leur vécu scolaire, comme le rendement scolaire (Middleton et Midgley, 1997).

En ce qui concerne la relation entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire, on remarque notamment que plus un élève obtient un score élevé aux buts de maîtrise, moins son rendement en mathématiques est élevé. Ce résultat incite à se questionner sur la façon dont le rendement de l'élève est évalué dans le contexte scolaire actuel. Ainsi, comme le suggèrent Bouffard et Couture (2003), les pratiques évaluatives souvent axées sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension pourraient désavantager l'élève dont les buts de maîtrise le mènent à opter pour une compréhension en profondeur plutôt que de surface. À la lumière de ce résultat, il

serait intéressant de privilégier un indice de rendement scolaire différent, comme le score obtenu à une tâche évaluant à la fois la compréhension de surface (ex. : mémorisation de concepts) et la compréhension en profondeur (ex. : résolution de situations-problèmes complexes) comme l'a fait Linnenbrink (2005) qui a constaté que la poursuite de buts de maîtrise chez l'élève était associée à un rendement élevé en mathématiques. Par ailleurs, l'absence de lien observé entre les buts de performance et le rendement scolaire ainsi qu'entre les buts d'évitement et le rendement scolaire suggère que d'autres variables qui n'ont pas été retenues dans la présente étude sont peut-être impliquées dans la relation entre ces deux variables. Afin de mieux comprendre ce qui influence le rendement scolaire de l'élève, des études futures pourraient tirer avantage à inclure d'autres variables telle que la perception de la compétence scolaire comme l'ont fait Bouffard *et al.* (2006). Par ailleurs, les relations entre les buts d'accomplissement et le rendement scolaire s'appuient, dans notre étude, sur le rendement en mathématiques. Il serait également intéressant de vérifier si les buts que poursuit l'élève entretiennent des relations différentes avec le rendement dans d'autres matières scolaires.

Pour ce qui est de la relation entre les buts d'accomplissement et le type de demande d'aide, on constate que la demande d'aide expéditive, caractérisée par une propension chez l'élève à demander de l'aide dès qu'il éprouve une difficulté ou à s'enquérir de la réponse au problème, n'est liée à aucun type particulier de buts d'accomplissement. De même, les résultats montrent que le fait de demander un indice ou de faire une partie du problème avant de demander de l'aide (demandes d'aide adaptatives) n'est pas lié à un des trois types de buts d'accomplissement. Ici, la distinction entre les demandes adressées aux pairs de celles faites auprès de l'enseignant n'a pas permis de préciser les relations entre ces deux variables.

Limites de la recherche

L'interprétation des résultats obtenus conduit à considérer les limites de la présente recherche. Tout d'abord, les données ont été recueillies à un seul moment dans l'année scolaire et auprès d'élèves de 6^e année du primaire seulement. Les conclusions tirées dans ce mémoire ne peuvent donc prétendre être généralisables à l'ensemble de la population d'élèves de l'école primaire. Pour ce faire, il faudrait vérifier si le profil de motivation de l'élève, c'est-à-dire les buts d'accomplissement qu'il poursuit ainsi que ses comportements de demande d'aide évoluent dans le temps au cours d'une même année et sur plusieurs années (étude longitudinale). Une prochaine étude pourrait explorer cette avenue.

Par ailleurs, bien qu'il ait été validé dans sa version anglaise et qu'il soit abondamment utilisé par les chercheurs, le questionnaire utilisé pour rendre compte des buts d'accomplissement de l'élève comporte peut-être certaines limites. D'abord, les données issues de ce type de questionnaires découlent d'une autoévaluation faite par l'élève. Ces données ne sont donc pas corroborées par une autre mesure et elles peuvent être teintées d'une part importante de subjectivité. De plus, ce type de questionnaire contient des énoncés plaçant l'élève qui tente d'y répondre dans une situation où il se sent divisé entre ce qui est socialement désirable et ce qu'il fait réellement en classe. En effet, les élèves vers la fin du primaire connaissent bien le système scolaire dans lequel ils évoluent depuis plusieurs années déjà et sont familiers avec les attentes de l'enseignant et le fonctionnement que ce dernier instaure dans la classe. Ainsi, même si certains s'acquittent des tâches, par exemple, parce qu'ils cherchent par-dessus tout à éviter de paraître incompetents aux yeux des autres, on peut penser que la plupart des élèves savent bien qu'il est mieux perçu par les autres de prétendre le faire parce qu'on souhaite apprendre et développer ses habiletés. Cette hypothèse est renforcée par le fait que tous les élèves dans notre étude aient

obtenu un score élevé à l'échelle des buts de maîtrise. Compte tenu de ce résultat, il serait intéressant d'inclure, dans une prochaine étude, une mesure de « désirabilité sociale » afin de vérifier la part de cette variable dans les analyses portant sur les réponses au questionnaire sur les buts d'accomplissement. Le fait que tous les élèves aient obtenu un score élevé à l'échelle des buts de maîtrise pourrait également s'expliquer par le fait que ces derniers ne poursuivent pas un seul type de buts. En effet, certains (ex. : Meece et Holt, 1993; Pintrich 2000) ont montré que les élèves peuvent adhérer simultanément à plusieurs buts, et ce, à des niveaux différents. Par exemple, un élève pourrait à la fois chercher à performer par rapport aux autres (buts de performance) tout en ayant l'ambition et le désir d'apprendre (buts de maîtrise). Bien que l'étude des buts pris isolément soit encore utilisée par plusieurs auteurs (ex. : Boileau *et al.*, 2000; Bouffard *et al.*, 2006; Church, Elliot et Gable, 2001; Karabenick, 2004; Midgley et Urda, 2001), il serait intéressant de vérifier cette avenue avant de conclure à l'absence de relation entre certains types de buts et les différents types de demande d'aide tel qu'observé dans la présente étude. Par ailleurs, la façon dont les énoncés relatifs aux buts de performance sont formulés comporte également certaines limites. En effet, tous les énoncés relatifs à ce type de buts mettent l'accent sur le désir de paraître compétent par rapport aux autres et aucun énoncé ne mesure directement la préoccupation envers la performance comme telle. Par exemple, certains élèves pourraient simplement souhaiter obtenir des notes élevées sans préoccupation pour ce que les autres vont penser de leur compétence. Même si le questionnaire évaluant les buts d'accomplissement est un instrument validé, il serait intéressant, dans une autre recherche, d'inclure des énoncés qui évaluent aussi cette propension (ex. : « Un de mes buts quand je fais des math, c'est d'avoir de bonnes notes »).

Par ailleurs, on pourrait penser que l'instrument ayant servi à mesurer la demande d'aide dans cette étude comporte également certaines limites. Ainsi, tout comme c'est

le cas avec le questionnaire servant à évaluer les buts d'accomplissement de l'élève, le questionnaire permettant d'évaluer les comportements de demande d'aide résulte d'une autoévaluation de l'élève en regard de ses propres comportements. L'évaluation faite par l'élève pourrait aussi avoir été influencée par ce qui est socialement désirable. Cependant, les relations entre la demande d'aide et d'autres variables (ex. : le rendement scolaire) sont très similaires, que la demande d'aide ait été évaluée avec le questionnaire à l'élève ou avec le questionnaire à l'enseignant. Ryan *et al.* (2005) ont aussi constaté qu'il y avait concordance entre les informations issues du questionnaire adressé à l'enseignant et celles tirées du questionnaire à l'élève en ce qui a trait à l'identification des élèves qui évitent de demander de l'aide. Quoi qu'il en soit, revoir la façon dont sont formulés les énoncés dans le questionnaire de demande d'aide en misant sur les stratégies alternatives au fait de demander de l'aide et créer des énoncés qui permettent de distinguer les deux types de profils d'évitement à demander de l'aide (l'un animé par un désir d'autonomie et l'autre par un souci de compétence) permettrait peut-être de faire ressortir le lien avec le rendement scolaire. Par ailleurs, d'autres approches méthodologiques pourraient être envisagées pour faire l'évaluation de demande d'aide de l'élève telles que les entrevues semi-dirigées avec chaque élève ou l'observation en classe sur une période prolongée.

Enfin, le questionnaire sur la demande d'aide qui s'adresse à l'enseignant comporte lui aussi certaines limites. Sous sa forme originale, il amène l'enseignant à ne tenir compte que du moment où la demande d'aide lui est adressée pour attribuer le profil de demandeur à chaque élève. Pourtant, sur le plan théorique, les types de demande d'aide sont également conceptualisés de façon à tenir compte du contenu de la requête (demande d'indice ou de réponse). Il serait intéressant que le questionnaire à l'enseignant amène ce dernier à tenir compte de ces deux aspects pour attribuer un profil de demandeur à l'élève.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E. M. et Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Barnett, K., Darcie, G., Holland, C. et Kobasigawa, A. (1982). Children's cognitions about effective helping. *Developmental Psychology, 18*, 267-277.
- Boileau, L. Bouffard, T. et Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 32*, 6-17.
- Bouffard, T. et Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38.
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation, 30*, 3-8.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 309-319.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*, 203-206.

- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58, 395-409.
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez les élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 49-70.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking : relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R. (1999). Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence : the role of conceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 35, 146-163.
- Butler, R. et Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Church, M. A., Elliot, A. J. et Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. et McIntyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 71-89.
- Dupeyrat, C., Escribe, C. et Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 63-74). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories : Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. et Elliott E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen et E. M. Heatherington, (Dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, p. 643-692). New York : Wiley.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans A. J. Elliot et C. Dweck (Dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 52-72). New York : Guilford Press.
- Elliot, A. J. et Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Jagacinski, C. M. et Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology, 76*, 909-919.
- Jagacinski, C. M. et Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement : The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*, 107-114.
- Kaplan, A. et Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. et Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 21-53). Mahwah, NJ : L. Erlbaum Associates.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569-581.
- Legendre, M.-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants ? Dans V. Dupriez et G. Chapelle (Dir.), *Enseigner* (p. 83-93). Paris : Presses universitaires de France
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie, 36*, 63-79.
- Leondari, A. Et Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence : Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools, 39*, 279-291.
- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals : The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197-213.

- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. et Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L. et Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- MELS (2008) *Indices de défavorisation par école – 2007-2008*. Récupéré le 17 février 2009 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_07-08.pdf
- MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Middleton, M. J. et Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability : An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. et Middleton M. (2001). Performance-approach goals : Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost ? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H. et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L. H., Roeser, R. W., Urdan, T. C., Anderman, E. et al. (1996). *Patterns of adaptive learning survey*. Ann Arbor, MI : University of Michigan.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. et al. (2000). *Patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI : University of Michigan.
- Midgley, C. et Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C. et Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals : A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

- Nadler, A. (1998). Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomous and dependent help seeking. Dans S. A. Karabenick (Dir.), *Strategic help seeking : Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. In E. W. Gordon (Dir.), *Review of research in education* (vol. 12, p. 55-90). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Nelson-Le Gall, S. (1987). Necessary and unnecessary help-seeking in children. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 53-62.
- Nelson-Le Gall, S. et Glor-Scheib, S. (1985). Help seeking in elementary classrooms : An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 58-71.
- Nelson-Le Gall, S. et Gumerman, R. (1984). Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 1-12.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom : the role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (1998a). Adaptive help seeking : A role of social interaction in self-regulated learning. Dans S. A. Karabenick (Dir.), *Strategic help seeking : Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Newman, R. S. (1998b). Students' help seeking during problem solving : Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking : The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Newman, R. S. et Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100.
- Newman, R. S. et Schwager, M. T. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94, 3-17.

- Newman R. S. et Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving : Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 352-376.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. et Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways : The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- PLURI – GREASS (2003). Les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Roeser, R. W., Midgley, C. et Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H. et Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help ? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Ryan, A. M., Hicks, L. et Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Ryan, A. M., Patrick, H. et Shim, S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97, 275-285.
- Ryan, A. M. et Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help ?" The role of motivation and attitudes in adolescent' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.

- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. et Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom : Who and why ? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Shih, S. S. (2007). The role of motivational characteristics in taiwanese sixth graders' avoidance of help seeking in the classroom. *The Elementary School Journal*, 107, 473-495.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation : Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Stipek, D. et Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. et Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics : A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement : Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Vasta, R., Miller, S. A. et Ellis, S. (2004). *Child Psychology* (4^e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Vezeau, C., Bouffard, T. et Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 9-25.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Catherine Méthot
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Joane Deneault
Titre du projet :	Interrelations entre les buts d'accomplissement, les comportements de demande d'aide en classe et le rendement en mathématiques d'élèves de 3 ^e cycle du primaire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	Bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier du CRSH Bourse de maîtrise du Fonds de la recherche sur la société et la culture (FRSC)
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-53-224
Période de validité du certificat :	20 novembre 2008 au 20 novembre 2009
Durée de l'intervention auprès des participants :	Janvier 2009 à avril 2009

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 20 novembre

Date d'émission : 20 novembre 2008

APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



300, allée des Ursulines, C. P. 3300, succ. A
Rimouski (Québec) Canada
G5L 3A1
Téléphone : 418 723-1986
Téléphone (sans frais) : 1 800 511-3382
Télécopieur : 418 724-1525

Février 2009

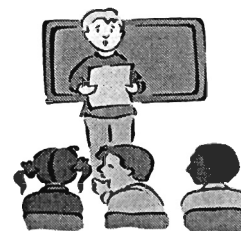
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Chers parents, nous sollicitons aujourd'hui l'autorisation de rencontrer votre enfant dans le cadre de l'étude suivante.

Titre du projet : Interrelations entre les buts d'accomplissement, les comportements de demande d'aide en classe et le rendement scolaire d'élèves de 3^e cycle du primaire.

Responsables : Catherine Méthot, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, Joane Deneault, Ph. D., professeure au département des sciences de l'éducation et directrice de recherche.

Le présent formulaire de consentement n'est qu'un élément du processus de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et ce qu'entraîne la participation de votre enfant. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit, de bien comprendre toutes les informations et n'hésitez pas à demander plus de renseignements s'il y a lieu.



But de l'étude : Le but de l'étude est d'observer si le profil de motivation scolaire de l'élève du primaire influence le type de demandes d'aide qu'il fait en classe ainsi que sa réussite scolaire.

Déroulement : Concrètement, une rencontre de quarante-cinq minutes aura lieu dans la classe de votre enfant. Tous les élèves participant au projet répondront simultanément à un court questionnaire portant sur leur motivation à apprendre et à un autre sur leurs habitudes de demande d'aide en classe. Les élèves seront informés qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions et qu'il s'agit pour eux d'une opportunité d'exprimer leur opinion sur certains aspects de leur vécu scolaire. Les questions seront lues à voix haute par la personne responsable du projet et les élèves n'auront qu'à encercler la réponse de leur choix. La passation de ces deux questionnaires sera séparée par la récréation. L'enseignant de votre enfant remplira lui aussi un questionnaire visant à rendre compte des principaux comportements de demande d'aide de chaque élève de la classe. Pour terminer, le rendement en mathématiques sera prélevé à partir du bulletin de votre enfant afin d'établir son indice de réussite scolaire.

Une participation à cette étude ne comporte absolument aucun risque pour votre enfant même, qu'habituellement, les enfants aiment bien participer à ce genre d'activités. La participation de votre enfant ne lui procurera pas d'avantages directs non plus mais, dans une perspective plus générale, les résultats de cette étude permettront de mieux comprendre les liens entre la motivation et les comportements de demande d'aide en classe chez les élèves du primaire, et ce, dans le but d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage et ainsi favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.

Toutes les informations recueillies dans le cadre de ce projet demeureront confidentielles. L'enseignant n'aura pas accès aux réponses de votre enfant. Un code sera associé au dossier de chaque enfant afin de préserver l'anonymat des participants. Les données permettant d'identifier les participants (noms, école, etc.) seront conservées à part et seuls les responsables du projet y auront accès. Ces données seront conservées pendant 7 ans et seront détruites par la suite. Les résultats obtenus pourront être publiés ou communiqués dans des congrès scientifiques, mais la confidentialité de l'identité des participants sera préservée.

Votre consentement à ce projet est tout à fait libre et volontaire et vous pouvez, en tout temps, mettre fin à la participation de votre enfant. Pour demander des renseignements supplémentaires, contactez Catherine Méthot au (418) 723-1986, poste 1365.

Consentement

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les risques et les inconvénients de l'étude et m'engage à répondre au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom du chercheur

Signature

date

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche. Je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche et je sais que je peux mettre fin à sa participation en tout temps.

Nom du parent ou tuteur

Signature

date

Numéro de téléphone

Prénom et nom de votre enfant : _____

Date de naissance de votre enfant : _____ / _____ / _____
Année / Mois / Jour

Veillez conserver un exemplaire du formulaire de consentement et retourner l'autre exemplaire à l'école de votre enfant.

Nous vous remercions de votre participation.

APPENDICE C
QUESTIONNAIRE À L'ENSEIGNANT – HABITUDES DE
DEMANDE D'AIDE DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES

En classe, demander de l'aide de façon appropriée est l'une des stratégies essentielles que l'élève doit développer. Nous avons questionné les élèves sur leurs habitudes de demande d'aide mais nous attachons de l'importance à l'évaluation que vous faites de cette compétence chez vos élèves.

Traduction libre du questionnaire de:

Ryan, A. M., Patrick, H. et Shim S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 97*, 275-285.

Questionnaire à l'enseignant : Habitudes de demande d'aide des élèves en mathématiques			
Nom de l'élève	À l'aide de la grille suivante, évaluez à quel profil correspond chacun de vos élèves en cochant la case appropriée.		
	« Lorsqu'il accomplit une tâche en mathématiques, l'élève a généralement tendance à ... »		
	[...] ne pas demander d'aide lorsqu'il en a besoin (tend à éviter de demander de l'aide même s'il sait qu'il en a besoin; a besoin de développer des habiletés de demande d'aide)	[...] demander trop d'aide (tend à demander de l'aide dès qu'il éprouve une difficulté; a besoin de développer davantage d'indépendance)	[...] démontrer des habiletés de demande d'aide appropriées (ne demande pas d'aide à la minute où il éprouve une difficulté; demande de l'aide lorsqu'il en a réellement besoin mais n'est pas exagérément dépendant)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			

APPENDICE D
QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE – DEMANDE D'AIDE

1	2	3	4	5
Tout à fait en désaccord	Assez en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord

Voici quelques questions sur ce que tu fais d'habitude en classe. Pour chacun des énoncés, encercle le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu fais.

1. Dès que j'éprouve une difficulté en math, j'ai tendance à demander de l'aide à un autre élève.

1 2 3 4 5

2. Quand j'ai besoin d'aide en math, j'ai tendance à demander à l'enseignant de me donner la réponse.

1 2 3 4 5

3. Quand j'éprouve une difficulté en math, j'essaie de faire une partie du problème avant de poser une question à l'enseignant.

1 2 3 4 5

4. Quand j'ai besoin d'aide en math, j'ai tendance à demander à l'enseignant de me donner un indice.

1 2 3 4 5

5. Quand j'éprouve une difficulté en math, j'essaie de faire une partie du problème avant de poser une question à un autre élève.

1 2 3 4 5

6. Quand j'éprouve une difficulté en math, je ne demande pas d'aide à un autre élève.

1 2 3 4 5

7. Quand j'ai besoin d'aide en math, j'ai tendance à demander à un autre élève de me donner la réponse.

1 2 3 4 5

8. Quand j'ai besoin d'aide en math, j'ai tendance à demander à un autre élève de me donner un indice.

1 2 3 4 5

9. Dès que j'éprouve une difficulté en math, j'ai tendance à demander de l'aide à l'enseignant.

1 2 3 4 5

10. Quand j'éprouve une difficulté en math, je ne demande pas d'aide à l'enseignant

1 2 3 4 5

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE À L'ÉLÈVE – BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

Traduction libre du PALS (2000)

Référence :

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. *et al.* (2000).
Patterns of adaptive learning scales (PALS). Ann Arbor, MI : University of Michigan.

1	2	3	4	5
Tout à fait en désaccord	Assez en désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord

Voici quelques questions sur ce que tu penses en tant qu'élève dans cette classe. Pour chacun des énoncés, encerle le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu penses.

1. C'est important pour moi d'apprendre beaucoup de nouvelles choses en math cette année.

1 2 3 4 5

2. Quand je fais des maths, j'essaie de ne pas avoir l'air d'avoir des difficultés.

1 2 3 4 5

3. Un de mes buts, c'est de développer de nouvelles habiletés en math cette année.

1 2 3 4 5

4. Quand je fais des math, c'est important pour moi d'avoir l'air intelligent par rapport aux autres élèves de ma classe.

1 2 3 4 5

5. C'est important pour moi de m'améliorer en math cette année.

1 2 3 4 5

6. C'est important pour moi que les autres élèves de ma classe pensent que je suis bon en math.

1 2 3 4 5

7. C'est important pour moi de ne pas avoir l'air stupide quand je fais des math.

1 2 3 4 5

8. C'est important pour moi de bien comprendre en math.

1 2 3 4 5

9. Un de mes buts quand je fais des math, c'est d'avoir l'air intelligent comparé aux autres élèves de ma classe.

1 2 3 4 5

10. Quand je fais des math, c'est important pour moi que mon professeur ne pense pas que j'en sais moins que les autres élèves.

1 2 3 4 5

11. Un de mes buts, c'est de montrer aux autres élèves que je suis bon en math.

1 2 3 4 5

12. Quand je fais des math, j'essaie d'éviter que les autres pensent que je ne suis pas intelligent.

1 2 3 4 5

13. Un de mes buts, c'est de montrer aux autres élèves que c'est facile pour moi de faire des math.

1 2 3 4 5

14. Un de mes buts quand je fais des math, c'est d'apprendre le plus possible.

1 2 3 4 5

