

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE et POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique
UNIVERSITE FERHAT ABBAS - SETIF

MEMOIRE

Présenté à la faculté des Lettres et des Sciences Sociales
Département des Langues Etrangères
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de SETIF

En vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : Didactique

Réalisé par KADA Souhila

THEME

L'évaluation formative dans la motivation des apprenants du FLE
Cas des apprenants de la deuxième année secondaire
Technicum de Merouana

Sous la direction de :

Pr. MANAA Gaouaou

Présenté devant le jury :

- | | | |
|---------------------|--------------------------------|-------------------------|
| - Président | : Pr. DAKHIA Abdelouaheb | MC Université de Biskra |
| - Rapporteur | : Pr. MANAA Gaouaou | MC Université de Batna |
| - Examineur | : Dr AIT-DAHMANE Karima | MC Université d'Alger |
| - Examineur | : Dr METATHA Mohamed El- Kamel | MC Université de Batna |

2010

Remerciements

- *Mes remerciements sincères s'adressent en premier lieu au Docteur G. MANAA, que j'ai eu l'honneur d'avoir comme encadreur, pour ses conseils avisés et ses suggestions pertinentes.*
- *Je remercie également les membres du jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.*
- *Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à tous mes enseignants de l'université Mohamed Kheider de Biskra et Ferhat Abbas de Sétif.*
- *Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent bien entendu à tous mes élèves.*
- *Je tiens à remercier tout particulièrement mon amie Souad DEHIMI pour ses encouragements*
- *Pour conclure, ma profonde reconnaissance va bien évidemment à ma famille : mes chers parents, mes trois adorables sœurs, mon frère, mes beaux-frères et mes trois petits anges, Souha, Midou et Amine.*

Table des matières

	Page
Introduction générale	6
Première partie	
Cadre théorique	
Chapitre I	
Evaluation formative : vers une conception positive de l'acte d'évaluation	
Introduction	12
I. Mise en perspective de l'évaluation	
I.1. Survol historique	13
I.2. Définitions	14
I.3. Les différents types d'évaluation	15
I.3.1. L'évaluation diagnostique	16
I.3.2. L'évaluation sommative	17
I.3.3. L'évaluation formative	18
I.3.3.1. Origine et définition	18
I.3.3.2. Stratégies d'évaluation formative	20
I.3.3.3. Le concept de régulation	22
I.3.3.4. Modes de régulation	24
I.3.3.4.1. La régulation rétroactive	24
I.3.3.4.2. La régulation proactive	25
I.3.3.4.3. La régulation interactive	26
I.3.3.5. Le rôle de l'enseignant	26
I.3.3.6. Le rôle de l'apprenant	27
I.3.3.7. Les outils d'évaluation	28
I.3.3.8. Objectifs d'apprentissage et évaluation formative	31
I.3.3.9. Approches pédagogiques et évaluation formative	33
I.3.3.9.1. L'évaluation formative dans une pédagogie par objectifs	34

I.3.3.9.2. L'évaluation formative dans une pédagogie de situation	35
Conclusion	38

Chapitre II

L'importance de la motivation en contexte scolaire

Introduction	40
II. La motivation en contexte scolaire	
II.1. La motivation : origine et définitions	42
II.2. La motivation dans les théories psychologiques	44
II.2.1. La motivation dans la théorie béhavioriste	44
II.2.2. La motivation dans la psychologie cognitive	45
II.2.3. La théorie de la motivation humaine de NUTTIN	45
II.3. Les formes de motivation	46
II.3.1 Motivation intrinsèque/ Motivation extrinsèque.....	46
II.3.2. Motivation par les finalités/ Motivation par les moyens	46
II.3.3. Motivation positive/ Motivation négative	47
II.4. Les attributions causales	47
II.4.1. Le lieu de la cause	47
II.4.2. La stabilité de la cause	48
II.4.3. La contrôlabilité de la cause	48
II.5. Les composantes de la motivation	49
II.5.1. Les déterminants de la motivation	50
II.5.1.1. La perception de la valeur d'une activité	50
II.5.1.2. La perception de la compétence de l'apprenant	51
II.5.1.3. La perception de la contrôlabilité	51
II.5.2. Les indicateurs de la motivation.....	52
II.5.2.1. Le choix	52
II.5.2.2. L'engagement cognitif	52
II.5.2.3. La persévérance	52
II.5.2.4. La performance	52

II.6. Les facteurs influant sur la dynamique motivationnelle	
des apprenants	54
II.6.1. Les facteurs relatifs à la vie de l'apprenant	54
II.6.2. Les facteurs relatifs à la société	54
II.6.3. Les facteurs relatifs à la classe	55
II.6.3.1. Les activités pédagogiques	55
II.6.3.2. L'enseignant	56
II.6.3.3. L'évaluation	56
II.7. La motivation dans l'apprentissage du FLE en Algérie	58
Conclusion	60

Deuxième partie

Cadre pratique

Chapitre III

Questionnaire de départ

Introduction	63
III.1. Caractéristiques des apprenants de l'échantillon	65
III.2. Questionnaire de rentrée	66
III.3. Analyse du questionnaire de rentrée	67
Conclusion	82

Chapitre IV

La mise en pratique de l'évaluation formative

Introduction	84
IV.1. Séance 01 : Présentation du projet	85
IV.2. Séance 02 : Evaluation formative de départ	86
IV.3. Grille d'observation du niveau de motivation des apprenants	88
IV.4. Première série d'activités	96
Séance 03	96
Séance 04	98
IV.5. Evaluation formative 02	99
IV.6. Deuxième série d'activités	101
Séance 06	101

Séance 07	102
Séance 08	103
IV.7. Evaluation finale	104
IV.8. Grille d'observation du niveau de motivation des apprenants	106
IV.9. Présentation et analyse des résultats	114
Conclusion	118
Conclusion générale	120
Glossaire	123
Bibliographie	126
Annexes	130



Introduction générale

Afin de donner à l'école algérienne un souffle nouveau, les responsables de l'éducation en Algérie et en coopération avec l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) ont adopté un projet « ambitieux » pour la refonte du système éducatif. En effet, des changements ont touché les programmes scolaires pour permettre aux écoliers algériens d'aller de pair avec le développement scientifique actuel.

D'autre part et pour être en totale harmonie avec un monde qui favorise la diversité religieuse et culturelle ainsi que le dialogue entre les civilisations, les acteurs de l'éducation ont insisté sur l'importance d'enseigner les langues étrangères en général et le français en particulier.

Par ailleurs et toujours dans un esprit de réforme, les pratiques évaluatives n'ont pas fait exception. Dans ce contexte, nous remarquons que les directives pédagogiques soulignent le rôle prépondérant de l'évaluation, dans son sens large, dans la réussite de tout acte pédagogique¹. En outre, dans les manuels scolaires nous rencontrons plusieurs types d'évaluation (diagnostique, formative, certificative).

Cependant, la réalité sur le terrain démontre que l'évaluation se limite à une pratique traditionnelle qui vise essentiellement le classement et la sanction des élèves comme le confirme L. AIT BOUDAUD dans son ouvrage **L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)** : «[...] *le champs lexical en usage dans la réalité scolaire et universitaire se limite à note, notation, sanction, récompense, appréciation, contrôle, inspection, mérite, devoirs, compositions, examens, classement, etc. Tout un lexique encore présent dans les pratiques, significatif d'une réalité qui dément le dire des acteurs. Ce qui donne l'impression que plus on parle d'évaluation, moins on la pratique* ».²

¹ Document d'accompagnement du programme de français 2^{ème} année secondaire, MEN, DESG, DEST, CNP. Alger, février 2006. P. 45-46

² AIT BOUDAUD, Laifa. *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)*. Alger: Casbah Editions, 1999. p.19.

Par le fait, nous constatons que les pratiques évaluatives actuelles se présentent comme suit:

- L'évaluation est centrée sur les connaissances préétablies.
- Les enseignants jugent les performances des apprenants en fonction du nombre d'erreurs commises.
- L'absence des grilles d'évaluation comportant des critères en relation avec les objectifs d'apprentissage.

En somme, la "légèreté" avec laquelle sont jugées les performances de l'apprenant peut conduire ce dernier à un blocage lourd de conséquences voire à sa démotivation. Cette situation se manifeste essentiellement dans les classes de FLE au niveau secondaire. En effet, dans ce stade avancé, beaucoup d'enseignants se plaignent du manque de motivation chez les apprenants. Le recours à l'évaluation ou plus précisément son résultat chiffré « la note » peut paraître pour certains la seule voie pour les motiver. Or, la note ne motive qu'un nombre limité d'apprenants (généralement les excellents), alors qu'elle ne fait que rouvrir la plaie de ceux du niveau moyen ou faible³. C'est pourquoi, lorsque nous reprochons aux lycéens leur manque d'investissement dans les cours de français; ils n'hésitent pas à évoquer leurs résultats scolaires comme cause : « *Allez voir mes notes ! Quoique je fasse, je suis nul* ». Pour eux, l'évaluation (la note) est une pratique associée à la sanction, l'exclusion et l'échec.

Il est temps alors de remettre en cause nos pratiques évaluatives afin de faire de l'évaluation, selon l'expression C. PICH et M. SUMAN, une démarche humaniste⁴ qui favorise l'intégration, la progression et la réussite des apprenants. C'est le but même qui nous a passionné et motivé d'aller jusqu'au bout dans notre étude.

³ TABORY, Marc. « *Notation-Sanction: Le bât blesse...* » . www.merieu.com/ECHANGES/Taboryevalu.pdf. (Page consultée le 16/07/2009).

⁴ PICH, Casimir et SUMAN, Marco. « *Pour une évaluation positive* ». www.script.lu/documentation/pdf/publi. (Page consultée le 15/05/2009).

Dans cette optique, nous avons opté pour l'évaluation formative comme moyen permettant de répondre à ces exigences en se référant aux travaux de L. ALLAL et G. SCALLON sur l'évaluation formative et ceux de R. VIAU pour la motivation en contexte scolaire.

Notre problématique se présente alors dans la question suivante :

Comment l'évaluation formative intervient-elle pour motiver les apprenants de FLE au secondaire?

A partir de cette question, nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- L'évaluation formative intervient pendant le déroulement du processus d'enseignement/ apprentissage pour le réguler. Cette régulation permet d'adapter les savoirs enseignés au niveau réel de l'apprenant ou du groupe.
- Les activités proposées lors de l'évaluation formative sont liées à des objectifs bien déterminés. Ainsi, la motivation se crée dès que l'apprenant donne du sens à son apprentissage.

Pour mener notre étude, nous nous sommes intéressée aux apprenants de deuxième année secondaire du Technicum de Merouana. Ce choix n'est pas fortuit, mais s'explique à travers deux raisons essentielles :

- ✓ La deuxième année secondaire est considérée comme une étape très importante dans le parcours des apprenants avant de passer à la troisième et dernière année du cycle secondaire ;
- ✓ Pour le français, les apprenants se trouvent confrontés à de nouvelles exigences. Parfois, certains se sentent même dépassés devant la difficulté et le rythme des apprentissages dispensés. Cette situation s'aggrave, surtout lors des évaluations permanentes.

Pour ces raisons, nous pensons que ces apprenants méritent une prise en charge particulière de la part de leurs enseignants via une pratique évaluative qui leur donne l'occasion de savoir non seulement ce qu'ils ne maîtrisent pas, mais ce qu'ils ont bien réussi et ce qu'ils doivent améliorer.

Nous avons structuré notre travail en deux grandes parties. La première constitue le cadre théorique de notre étude. Elle comprend deux chapitres :

Le premier est consacré à l'évaluation formative. Nous commençons, d'abord, par un survol historique concernant l'évolution des pratiques évaluatives et la définition de l'évaluation dans son sens général. Nous passons ensuite à la présentation de ses différents types avant de nous concentrer sur l'évaluation formative : sa définition, sa fonction de régulation, sa relation avec les objectifs d'apprentissage et son "mode d'emploi" à travers deux approches pédagogiques : la pédagogie par objectifs et la pédagogie de situation.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons le concept de motivation : son origine, ses définitions, ses principales approches psychologiques, ses déterminants et ses indicateurs et enfin nous nous intéressons à la motivation dans l'apprentissage du FLE en Algérie.

Pour la deuxième partie, elle représente le cadre pratique de notre travail et se compose de deux chapitres.

Dans le premier, un questionnaire est programmé, au début de l'expérimentation, afin de nous donner une idée sur la motivation du groupe avec lequel nous travaillons.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons les différentes évaluations formatives programmées, tout au long de cette expérimentation, pour étudier leur apport sur la motivation des apprenants de notre échantillon.

La présentation et l'analyse des résultats réalisés seront le dernier point de ce chapitre avant la conclusion générale.

Première partie

Cadre théorique

« Comprendre " trop tôt" expose à n'avoir pas conscience de tout ce qui édifie ou organise le comprendre » P. VALERY

Chapitre I

Evaluation formative : vers une conception positive de l'acte d'évaluation

Introduction

Dans les pratiques scolaires de l'évaluation, enseignants et apprenants assimilent souvent évaluation et notation. Or, le champ d'action de l'évaluation est beaucoup plus large et plus nous pénétrons dans ce domaine, plus nous prenons conscience de notre immense ignorance.

En effet, depuis longtemps, de nombreuses interrogations ont intrigué les chercheurs en éducation :

- Qu'est-ce qu'évaluer ?
- Pourquoi évaluer ?
- Que faut-il évaluer ?
- Quand évaluer ?
- Quelle(s) fonction(s) peut (peuvent) remplir les évaluations ?
- Comment évaluer efficacement ?

Ces questions, qui se posent d'une façon permanente, expriment le désir profond de ces chercheurs de donner une autre conception à l'acte d'évaluation pour qu'il devienne selon l'expression de L. Porcher : « *un outil de régulation et d'optimisation de l'enseignement* »⁵.

Mais avant de présenter la nouvelle démarche adoptée par l'évaluation des apprentissages, il importe d'abord, à travers un survol historique, de voir de près l'évolution de cette notion au fil des années et comprendre le changement qu'a connu sa conception : d'une époque où elle était une fin en soi dont le rôle était la sanction ou la récompense des élèves; à une époque où elle est devenue un moyen dont la préoccupation majeure est l'amélioration de l'action éducative dans le cadre d'une évaluation dite formative.

⁵ PORCHER, L. cité par MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères* [1996]. Paris : PUF, Octobre 2004.(Coll. Que sais-je ?). p.102.

I. Mise en perspective de l'évaluation

I.1. survol historique

L'histoire nous démontre que la notion d'évaluation est en perpétuel changement. Depuis qu'elle était liée à la notation des productions écrites ou des compositions, dans une démarche qui favorise le classement et la compétition entre les élèves (le premier arrivé est le mieux servi), jusqu'au jour où son champ d'action s'est élargi pour englober plusieurs activités dans le domaine de l'éducation : l'évaluation des apprenants, l'évaluation des pratiques d'enseignement, l'évaluation des programmes, etc.

Cette évolution s'explique par la prise de conscience des acteurs de l'éducation que la rénovation des méthodes d'enseignement et le changement des programmes ne suffisent pas et ne peuvent atteindre leur but (faire réussir tous les apprenants dans le cadre de la pédagogie de réussite) ; s'ils ne sont pas soutenus par des pratiques évaluatives adéquates.

Pour suivre cette évolution, nous résumons ses moments les plus importants à travers les quatre phases suivantes⁶ :

Première phase : (l'évaluation de première génération)

La notion d'évaluation est étroitement liée aux résultats des élèves. Les examens proposés sont conçus de sorte à permettre à l'enseignant de mesurer des connaissances déjà apprises en classe.

Deuxième phase : (l'évaluation de seconde génération)

Cette phase se caractérise par l'introduction de la pédagogie par objectifs dans l'enseignement. Au début de tout apprentissage, des objectifs sont fixés et le rôle de l'évaluation est d'informer l'enseignant du degré de maîtrise de ces objectifs. Ainsi, ce qui intéresse cette pratique est la conformité du produit final avec les objectifs prévus et non pas le processus d'apprentissage.

⁶ AIT BOUDAUD, Laifa. Op. cit., P. 11.

Troisième phase : (l'évaluation de la troisième génération)

Dans cette phase, l'évaluation s'est enrichie, dans les années soixante, par l'introduction du concept de jugement dans sa pratique. Toutefois, cette innovation n'était pas accompagnée par une prise de décisions "sérieuses" de la part des enseignants pour améliorer l'action éducative.

Quatrième phase : (l'évaluation de la quatrième génération)

Cette phase coïncide avec cette nouvelle tendance dans les pratiques d'enseignement de plus en plus centrées sur l'apprenant en tant que partenaire actif et autonome. En écho avec cette rénovation, l'acte d'évaluation s'est orienté, cette fois-ci, vers le processus d'apprentissage. L'objectif est de prendre des décisions/ actions au moment opportun : pour continuer l'apprentissage ou le réguler par un enseignement correctif.

I.2. Définitions

Qu'est ce que l'évaluation ?

Sur le plan étymologique, évaluer veut dire faire ressortir la valeur ou attribuer une valeur à quelque chose : produit, situation, objet, etc.

Dans le domaine de l'éducation et à travers les différentes publications, il n'existe pas une unanimité, entre les spécialistes, pour définir le terme d'évaluation. Néanmoins, nous choisissons de ces définitions celle qui s'est répandue pendant plusieurs années est qui voit dans cette pratique : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* ». ⁷

Cette définition nous livre les étapes essentielles de l'évaluation : l'intention (buts de l'évaluation), la mesure (recueillir des informations pertinentes), le jugement (apprécier les informations recueillies) et la décision. De ce fait, elle constitue un processus ayant pour point de départ la collecte d'informations et pour point d'arrivée le choix efficace d'une action d'intervention.

⁷ CUQ, Jean. Pierre (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. P.90.

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'acte d'évaluation consiste : « à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication »⁸. Dans cette optique et conformément aux nouvelles orientations concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le but préconisé est de permettre à tout apprenant d'apprendre à communiquer. De ce fait et à travers les énoncés produits, l'acte d'évaluation est destiné à mesurer les compétences orale et écrite des apprenants. D'autre part, l'évaluation ne tient pas compte uniquement de la maîtrise du code linguistique de la langue étrangère (le français dans ce cas), mais elle s'intéresse aussi à la composante socioculturelle de cette langue.

I.3. Les différents types d'évaluation

L'aperçu historique et les différentes définitions données à l'évaluation nous montrent la difficulté d'établir une liste à la fois exhaustive et logique des différentes interventions des pratiques évaluatives. Cependant, nous soulignons l'existence de certains essais qui ont tenté de classer ces interventions à partir des critères déterminés. A titre illustratif, le critère "durée" distingue l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle, alors que le critère "source" distingue l'évaluation interne et l'évaluation externe.⁹

Ces critères, qui ont été adoptés dans les pratiques scolaires pour un certain temps, ont montré leur limite par rapport à une classification qui nécessite plus de rigueur.

⁸ ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions OPHRYS, 2008. p.84

⁹ SCALLON, Gérard, *l'évaluation formative*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique Inc, 2000. p. 13-14

Ainsi, dans des recherches ultérieures, BLOOM, HASTINGS et MADAUS (1972) ont élaboré une classification des actions d'évaluation basée sur la notion de "fonction".

Trois fonctions essentielles ont été accordées pour l'évaluation :

- ❖ Une fonction pronostique ou prédictive pour toute difficulté probable lors de l'apprentissage ;
- ❖ Une fonction de régulation de l'apprentissage ;
- ❖ Une fonction de vérification ou de contrôle des acquis.

Les trois fonctions de l'évaluation, qui s'étalent tout au long d'une année scolaire, sont liées respectivement à trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative selon toujours la typologie de BLOOM.¹⁰

I.3.1.L'évaluation diagnostique

Comme l'indique son nom, cette évaluation a comme but d' « *élaborer un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique à l'évaluation formative* ». ¹¹ Généralement, elle intervient au début d'une année scolaire, un semestre ou une séquence d'apprentissage. Son objectif est de permettre à l'enseignant de connaître le niveau de maîtrise des pré-requis par ses élèves, afin de planifier des activités appropriées à leurs besoins. Comme un médecin, l'enseignant pose un diagnostic et prescrit le traitement adéquat pour chaque situation d'apprentissage.

¹⁰ SCALLON, Gérard, *l'évaluation formative*. Op. ct., p. 18.

¹¹ CORNFIEID, RJ, COYELEK, K, DURRANT, B. et all. *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Canada : Les Editions de la Chenelière Inc, 1994. p.8.

I.3.2- L'évaluation sommative

A la fin d'un cours, un trimestre, une séquence d'apprentissage, un projet, etc., l'évaluation sommative intervient. Elle est, selon J.P. CUQ et I. GRUCA : *« portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage »*.¹²

Cette évaluation sert à fournir un bilan chiffré sur d'une part, les acquis des élèves (ce qui implique la réussite de certains et l'échec des autres devant des épreuves conçues pour des raisons de classement et de sanction), d'autre part, mesurer le rendement ou l'efficacité d'un programme d'apprentissage ou de formation.

Par ailleurs, il faut noter qu'aujourd'hui certains praticiens dans le domaine de l'éducation préfèrent utiliser le terme "évaluation certificative" pour remplacer celui d'évaluation sommative. Le changement s'explique par le fait que les nouvelles tendances de la pédagogie actuelle, de plus en plus orientée vers le développement des compétences et centrée sur le processus d'apprentissage, ne peuvent en aucun cas accepter cette idée de "somme" que connote l'évaluation sommative (terme emprunté à la typologie de SCRIVEN 1967 pour désigner l'évaluation des curriculums et des moyens d'enseignement). Dans cette perspective, G. SCALLON confirme qu' *« il est clair que l'attestation d'une compétence, au terme de processus de formation, ne peut en aucun cas être réalisée au moyen d'une somme arithmétique de composantes que l'on aura traitées isolément »*.¹³

¹² CUQ, Jean.Pierre et Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, novembre 2005. p. 210.

¹³ SCALLON, G. *l'évaluation formative*. Op.cit., p.18.

I.3.3. L'évaluation formative

I.3.3.1. Origine et définition

Intégrée à l'action pédagogique, la fonction formative de l'évaluation s'est lancée comme nouvelle pratique dont l'originalité, par rapport aux autres types d'évaluation, se résume dans cette idée " d'évaluer pour améliorer" (CRONBACH 1963), alors que l'appellation, évaluation formative, est apparue pour la première fois dans un article de SCRIVEN (1967) .

Qu'est-ce que l'évaluation formative ?

Il serait sans doute fastidieux d'évoquer toutes les définitions dont l'évaluation formative était l'objet. Cependant, nous pouvons citer parmi les définitions probantes celle du dictionnaire de didactique : *« l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace »*.¹⁴

De cette définition, nous retenons les points suivants :

- ❖ L'évaluation formative intervient au fur et à mesure du déroulement du processus d'apprentissage. Sa conception nécessite une planification rigoureuse, ce qui écarte toute idée de surprise ou du hasard dans ses interventions.
- ❖ Elle s'intéresse essentiellement à l'élève en l'aidant à surmonter toute difficulté qui l'entrave dans son apprentissage ; les erreurs, selon G. de LANDSHEERE : *« étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème, et non comme des*

¹⁴ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Op.cit., p.91.

*faiblesses répréhensibles ou des manifestations "pathologiques" ».*¹⁵

- ❖ Elle fournit une rétroaction constructive et positive concernant les progrès accomplis ; ses résultats permettent d'identifier les causes de l'échec et y apporter les correctifs adéquats.

Par ailleurs, dans le Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Education (1979), G. de LANDSHEERE voit que l'évaluation formative à comme objet « [...] *d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser* »¹⁶

Cette définition met en lumière deux fonctions pour l'évaluation formative : d'une part, informer l'enseignant et l'apprenant des objectifs atteints et ceux en voie d'acquisition (garder à l'esprit de façon permanente les objectifs à atteindre), d'autre part, intervenir en choisissant de façon consciente leurs conduites ultérieures et les stratégies les plus appropriées pour progresser.

Finalement, l'évaluation formative ne se contente pas d'énumérer les erreurs de l'apprenant, mais elle les analyse en vue de déterminer les causes pour intervenir efficacement.

¹⁵ DE LANDSHEERE. G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique*. Paris, PUF, 1979. Cité par ABRECHI, Roland. *L'évaluation formative une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a, 1991. p.27.

¹⁶ DE LANDSHEERE. G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique*. Paris, PUF, 1979. Cité par CARDINET, Jean. *Évaluation scolaire et mesure [1988]*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a, 1994. p.200.

I.3.3.2. Stratégies d'évaluation formative

La mise en pratique d'une évaluation formative nécessite l'élaboration des stratégies d'intervention. Or, l'absence d'une théorie d'évaluation formative rend la tâche difficile selon les expressions de L.ALLAL : « *Pour élaborer une stratégie d'évaluation formative, il faudrait en principe se référer à un cadre théorique qui tient compte des multiples aspects des apprentissages et des interactions à l'intérieur d'un système de formation* » mais elle ajoute « *une telle théorie est loin d'être construite* ». ¹⁷

Que faut-il faire dans ce cas ?

L.ALLAL propose pour : « *Illustrer l'élaboration d'une stratégie d'évaluation formative [...] deux orientations qu'on pourrait adopter en se référant, d'une part, à une conception béhavioriste ou néo behavioriste de l'apprentissage, d'autre part, à une conception cognitiviste de l'apprentissage* ». ¹⁸

Dans ce cas et pour que son intervention soit efficace, l'évaluation formative doit tenir compte des caractéristiques de la perspective pédagogique en vigueur : entre une orientation béhavioriste ou une orientation cognitiviste. Pour chaque orientation, trois étapes à respecter: l'observation (collecte des informations), l'interprétation (le diagnostic des difficultés rencontrées) et l'adaptation.

¹⁷ ALLAL, L. « *Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application* ». In : ALLAL, L, CARDINET, J. et PERRNOUD, PH. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié [1979]*. Berne : Peter Lang, 1989. p.133.

¹⁸ Ibid., p 133.

Dans le tableau ci-dessous, nous proposons quelques exemples pour montrer comment se manifestent ces étapes à travers les deux approches : néo béhavioriste et cognitiviste¹⁹.

	La perspective (néo)béhavioriste de l'apprentissage	La perspective cognitiviste de l'apprentissage
Principe	Le cheminement de l'élève, vers le savoir, est jalonné par des objectifs à atteindre (Enseignement programmé).	Comprendre le processus cognitif suivi par l'individu lors de la réalisation d'une tâche (le conflit cognitif comme source de progression).
Etape de l'observation	<ul style="list-style-type: none"> - le questionnaire à choix multiple ; - les questions fermées ; - le texte lacunaire ou à trous ; - grilles d'observation du comportement des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interaction enseignant/apprenants ; - l'observation d'un élève ou un groupe d'élèves en situation de travail.
Etape de l'interprétation	<ul style="list-style-type: none"> - la non- maîtrise des pré-requis ; - l'insuffisance du temps consacré à l'apprentissage ; - programmation non pertinente des activités d'apprentissage. 	<p><u>l'élève</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - son stade de développement cognitif par rapport à la tâche proposée ; - sa représentation de la propriété de la tâche ; <p><u>la tâche</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa clarté ou sa complexité ; - son degré d'ouverture.
Etape de l'adaptation	<ul style="list-style-type: none"> - proposer des exercices supplémentaires et variés. 	<ul style="list-style-type: none"> - participation des élèves à la conception d'exercices de vérification ; - renforcer le travail en groupe ; - l'intervention de l'enseignant.

¹⁹ABRECHI, R. *Op.cit.*, p.33-34

I.3.3.3. Le concept de régulation

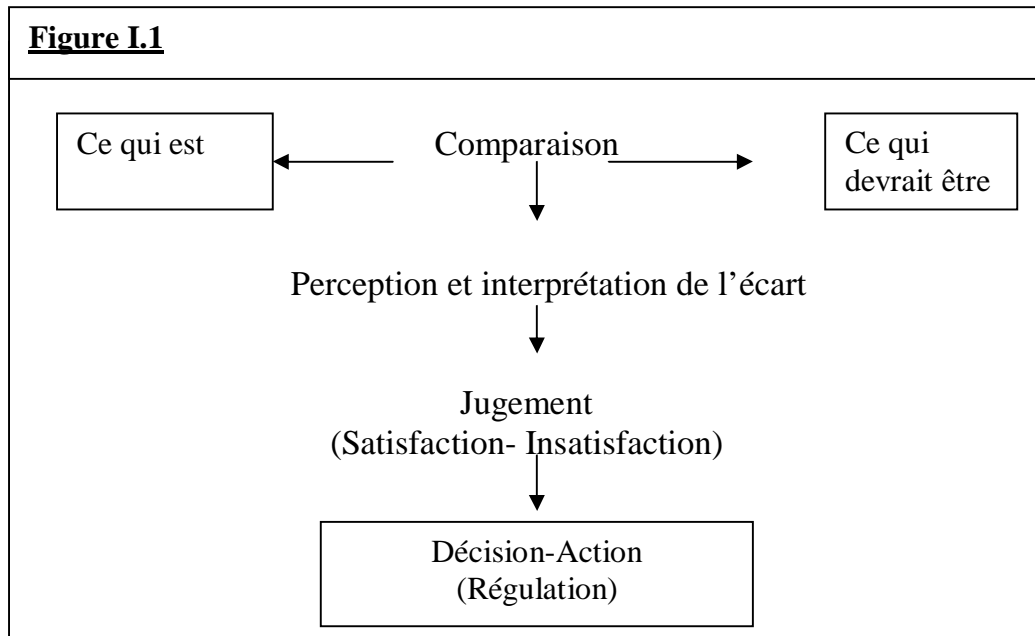
L'une des fonctions de l'évaluation formative, et qui constitue d'ailleurs sa ligne de force, est la fonction de régulation des apprentissages. Ce concept a été mentionné pour la première fois dans un article de CRONBACH (1963) où a émergé l'idée de l'enseignement correctif. Le même principe a été réapparu, avec plus d'ampleur, dans les travaux de L. ALLAL (1979-1988).

Avant de préciser ce que nous entendons par cette notion de régulation dans une démarche d'évaluation formative, nous voulons comprendre d'abord le sens général de ce mot.

Dans la vie quotidienne, le terme "régulation" peut nous faire penser à des mots comme: "contrôle", "ajustement", "normalisation", "équilibre". Par exemple : pour contrôler et ajuster le mouvement de sa voiture, le conducteur se sert du volant. Nous disons que le volant est un outil de régulation.

Dans le cadre de l'évaluation formative et vu son objectif qui est la progression de l'apprenant, la régulation relève d'un processus particulier et complexe.

En effet, l'évaluation formative ne se contente pas d'émettre des jugements sur les performances des apprenants (bon travail, travail médiocre), mais elle renforce son intervention par une «décision-action»:²⁰



D'une façon générale et en se référant à la figure ci-dessus, nous pouvons identifier les étapes que recouvre le processus d'évaluation dans une perspective de régulation des apprentissages :

- Collecte d'informations concernant la variable objet de l'évaluation (ce qui est). Pour y arriver, l'enseignant dispose de tout un arsenal de tests et de grilles d'évaluation dont il choisit entre: l'observation, le questionnement, la grille d'autoévaluation, la grille descriptive, etc. Il faut noter que l'outil d'évaluation destiné à recueillir les informations doit respecter trois critères : la pertinence, la validité (l'outil mesure ce qu'il est censé mesurer) et la fiabilité (réaliser les mêmes résultats dans des conditions identiques) ;
- Identification des critères normatifs en relation avec le modèle de référence (ce qui devrait être);

²⁰ SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion*. Les presses de l'Université Laval. 1988. p.24.

- Relevé des écarts (les différences) constatés entre ce qui est et ce qui devrait être (attendu) ;
- Analyse des données recueillies ;
- Planification et mise en œuvre des actions d'intervention (les stratégies et les activités qui seraient en mesure de promouvoir de nouveau le progrès des apprenants).

Cependant, ce processus, que nous venons de décrire, se caractérise par sa complexité ; ce qui exige de la part de la personne qui évalue des compétences particulières. En effet, avant d'arriver au stade de « comparaison », il faut envisager les problèmes qui se posent dans l'observation de « ce qui est » et dans le choix du « modèle de référence » pour « ce qui devrait être ». De plus, l'écart constaté après la comparaison n'est pas toujours une donnée mathématique que nous pouvons cerner facilement. Enfin, la tâche se complique davantage quand il s'agit de prendre en charge plusieurs critères dans l'acte d'évaluation.

Dans cette optique, la dichotomie comparaison/ jugement doit être située dans un contexte bien déterminé qui peut révéler le profil de progression de chaque élève ou un groupe d'élèves en voie de réaliser une activité, afin de préciser sur quoi se porte la régulation : l'élève lui-même ou le contexte pédagogique.²¹

I.3.3.4. Modes de régulation

Afin de corriger, reprendre ou approfondir l'apprentissage, la régulation, lors d'une évaluation formative, a pris trois formes différentes selon une distinction faite par L. ALLAL.

I.3.3.4.1. La régulation rétroactive

Cette forme de régulation est conçue par L. ALLAL comme étant : « *la mise en place d'activités de remédiation permettant à l'élève de surmonter les difficultés ou de corriger les erreurs relevées lors de l'évaluation. [elle] implique*

²¹ SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. op. cit., p.51.

*donc toujours un "retour" à des objectifs non maîtrisés ou à des tâches non réussies lors d'une première étape d'apprentissage ».*²²

La régulation rétroactive s'inscrit, alors, dans la perspective néo béhavioriste de l'apprentissage qui néglige complètement le processus cognitif propre à chaque élève (l'origine de la difficulté n'est pas prise en compte par cette démarche). De ce fait et en se servant d'enseignement correctif, les objectifs non maîtrisés et les difficultés récurrentes sont immédiatement pris en charge via la programmation d'activités de remédiation. Ces dernières sont destinées à tous les élèves qui ont obtenu les mêmes résultats de façon qualifiée parfois de mécanique.

I.3.3.4.2- La régulation proactive

La finalité de cette régulation est selon les expressions de L. ALLAL : « *la prévision d'activités de formation futures, orientées davantage vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves que vers la remédiation* »²³

La particularité de cette forme de régulation est qu'elle concerne tous les élèves : soit ceux qui ont éprouvé des difficultés en leur proposant des activités de consolidation dans un contexte nouveau, soit ceux qui ont réussi leurs apprentissages et qui peuvent, par conséquent, bénéficier des activités d'approfondissement pour leurs compétences. La régulation proactive répond, en quelque sorte, à certaines difficultés soulevées par la régulation rétroactive, surtout la question de motivation.

²² ALLAL, L. « *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive* », in HUBERMAN, M. (Dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1988. p.90

²³ *ibid.*, p.99.

Ainsi, selon la situation et pour s'inscrire dans une démarche motivante, l'enseignant est libre de « *renoncer à la remédiation des erreurs s'il pense que la consolidation ou l'approfondissement des compétences des élèves se fera mieux dans un nouveau contexte que par la reprise de la tâche non réussie, ou par la ré-étude de la matière non comprise* ». ²⁴

I.3.3.4.3 La régulation interactive

La régulation interactive se singularise, par rapport aux deux formes précédentes de régulation, par l'implication de l'apprenant en tant qu'individu autonome et responsable de son apprentissage. Elle veut répondre à ses besoins émergents en se servant de toute forme d'interactions : entre l'apprenant et l'enseignant ou l'apprenant et ses condisciples.

Pour L. ALLAL, ces interactions « *constituent des occasions d'évaluation qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage* » ²⁵

Ce mode de régulation répond, par conséquent, aux exigences de la perspective cognitiviste de l'apprentissage; il engage à la fois l'enseignant et l'apprenant.

I.3.3.5. Le rôle de l'enseignant

L'évaluation formative exprime le souci permanent de chaque enseignant d'être en mesure de répondre à toute difficulté qui peut entraver l'apprenant dans sa progression, elle : « [...] *fait de l'enseignant l'initiateur de toute la démarche évaluative, depuis le choix des informations à recueillir jusqu'à la décision-action* ». ²⁶ En d'autres termes, c'est à l'enseignant qu'il incombe toute la responsabilité d'une évaluation efficace ; dès la collecte des informations jusqu'à la décision –action à prendre.

²⁴ ALLAL, L. « *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive* ». Op. cit., p103.

²⁵ ALLAL, L. « *Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application* ». Op. cit., p. 142.

²⁶ SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Op. cit., p. 23.

Le rôle de l'enseignant est, alors, d'analyser les résultats de l'évaluation formative en vue de trouver la solution adéquate. Cette dernière résulte de sa propre expérience et imagination, loin de toute "recette" ou imitation servile de modèles déjà existants, car tout contexte d'enseignement et d'apprentissage est connu par sa singularité. Cela ne veut pas dire que l'enseignant ne peut pas bénéficier de la réussite d'expériences antérieures, mais il est appelé à être conscient et à s'interroger sur l'appropriation des choix, qui peuvent être mis à sa disposition, aux problèmes rencontrés par ses apprenants.

I.3.3.6. Le rôle de l'apprenant

Si l'évaluation formative a fait de l'enseignant « *l'initiateur de toute la démarche évaluative* » elle est aussi pour R. ABRECHI : « *l'affaire de l'élève au premier chef. C'est sur lui que les perspectives doivent se centrer, mais cela signifie aussi que c'est, plus largement qu'auparavant, à lui de jouer* ». ²⁷

En effet, loin des pratiques anciennes dont le transfert des connaissances s'opère à sens unique d'un enseignant censé connaître "tout" vers l'élève, la rénovation des approches pédagogiques, grâce à l'apport de la psychologie, a donné un nouveau statut pour l'élève. Par le fait, ce dernier n'est plus cet entonnoir dans lequel sont déversés les savoirs en vue de les restituer "fidèlement" lors des différents examens, mais il est considéré comme un partenaire actif, responsable de son apprentissage et même de son évaluation. C'est dans cet esprit que l'évaluation formative a fondé ses actions.

Mais comment parvenir à créer cette nouvelle attitude chez nos apprenants ?
Comment faire pour qu'ils se sentent responsables de leurs évaluations ?

²⁷ ABRECHI, Roland. op.cit. p.13.

Louise, M. BELAIR, nous répond en disant que : « *L'élève se sentira impliqué dans le processus de l'évaluation uniquement s'il a confiance en l'enseignant, s'il a conscience de l'apport qu'il y trouvera et enfin, à la condition que son jugement soit pris en compte de la manière la plus équitable possible* ». ²⁸

Dans cette optique, il importe de créer cette relation de confiance mutuelle entre l'enseignant et l'apprenant, d'informer ce dernier des objectifs à atteindre, de l'impliquer lors de l'élaboration des critères d'évaluation ainsi de l'aider à apprendre à évaluer son propre travail comme le souligne B. MACCARIO: « *En tant qu'objectif, l'évaluation formative vise à développer chez l'élève des attitudes d'auto-évaluation le conduisant à être capable de se situer lui-même dans sa formation* ». ²⁹

I.3.3.7. Les outils d'évaluation

Nous avons montré qu'une démarche de régulation de l'apprentissage vise essentiellement :

- La collecte des informations ;
- L'étude du degré d'adéquation entre ces informations et les objectifs fixés au départ afin de prendre la bonne décision.

Pour ce faire, l'enseignant dispose d'un arsenal de grilles d'évaluation. Nous citons à titre illustratif :

- Les grilles d'observation

Afin d'obtenir un profil significatif de l'apprenant, ses capacités, ses connaissances, les objectifs atteints ou en cours d'acquisition, l'enseignant peut recourir à des grilles d'observation. Cet outil permet à l'enseignant non seulement d'observer l'apprenant en voie de travailler, mais il lui fournit des

²⁸ BELAIR, Louise, M. *L'évaluation dans l'école nouvelle pratique*. Paris : ESF éditeur, 1999. (Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques). P.67.

²⁹ MACCARIO, B. *Ce que valent nos enfants*. Paris: Milan/ Education. 1988. cité par ABRECHI, R. Op. cit., p.14.

renseignements nécessaires pour la planification des activités appropriées aux besoins de la classe.

- Les grilles d'évaluation de type analytique :

Elles sont conçues dans le but d'informer, enseignant et apprenant, du degré de maîtrise des objectifs. Constituées d'une liste de critères accompagnés d'une échelle d'appréciation, ces grilles sont faciles à remplir : par l'enseignant, l'apprenant (autoévaluation) ou entre les apprenants (co-évaluation).

Il existe trois formes de grilles analytiques :

a- Les grilles uniformes :

Ces grilles permettent de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise d'un critère. Elles s'appliquent sur des situations diverses (le caractère uniforme ou universel de ces grilles).

Exemple : pour apprécier la présentation d'un récit :

Médiocre passable bonne excellente

b- Les grilles descriptives :

Ces grilles donnent la possibilité à chaque apprenant de connaître ses capacités comme elles aident l'enseignant dans son action de régulation. Elles se caractérisent par la précision de ses informations. Ainsi, pour chaque critère un ensemble de données pour décrire les objectifs recherchés.

Exemple : production d'un récit.

Critères	Données
Organisation du récit	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les phases sont présentes (situation initiale, évènements, situation finale). - Présence d'un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le déroulement des événements. - Présence d'un mot de liaison pour articuler la situation finale et le déroulement des événements. - Le recours au temps du récit.

c- **Les grilles de vérification** : (listes de vérification)

Cette grille permet de vérifier la présence ou l'absence d'un critère.

Exemple : écrire un fait divers.

Critères	Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> - Respecter le déroulement chronologique des faits. - Respecter la structure du fait divers. - Rédiger un titre court et accrocheur. - Respecter la présentation du fait divers 		

I.3.3.8. Objectifs d'apprentissage et évaluation formative

En principe, l'évaluation, quelque soit sa fonction, doit être en totale harmonie avec les objectifs d'apprentissage comme le souligne L. PORCHER : « *Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation* »³⁰.

Parmi les divers types d'objectifs d'apprentissage, dans une classe de FLE, l'enseignant n'en retient généralement que deux : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.³¹

Par objectif général, nous visons, selon le Dictionnaire actuel de l'éducation : « *tout objectif exprimant une intention éducationnelle abstraite et présentant un large ensemble de caractéristiques anticipées ou de changements durables devant survenir chez un groupe important de sujets au terme d'une séquence prolongée d'apprentissage* ». ³²

L'objectif général est connu par son caractère abstrait. Son élaboration relève, alors, d'une opération très complexe qui fait intervenir plusieurs acteurs comme le montre le modèle théorique de TYLER présenté dans la figure I.2.³³

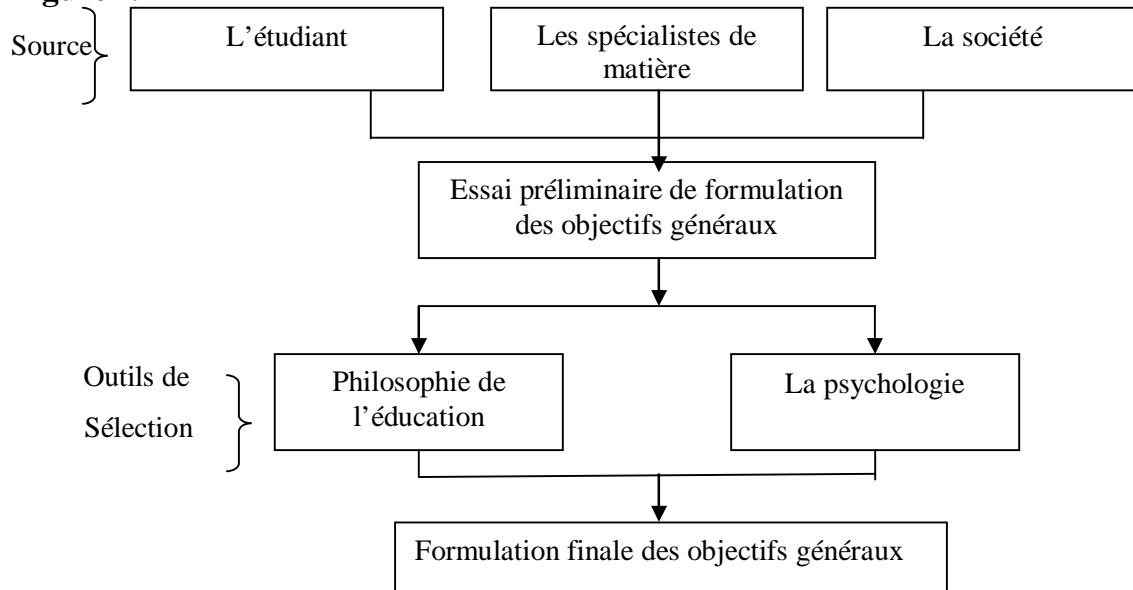
³⁰ PORCHER, Louis. « *Note sur l'évaluation* » in Langue française, n°36. Cité par TAGLIANTE, Christine. *L'évaluation*. Paris : CLE International, 1991. p11.

³¹ ROBERT, Jean-Pierre. *op. cit.*, p. 154.

³² *ibid.*, p154

³³ RICHTERICH, René. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : HACHETTE classiques, « F », 1985. p33

Figure I.2



L'identification des besoins des apprenants, des enseignants ou la société en général constitue le premier pas vers l'élaboration d'objectifs généraux. Cette identification est suivie par une première tentative de formulation des objectifs, avant la phase décisive de sélection assurée par les spécialistes (philosophes de l'éducation et psychologues). Ces derniers vont donner la forme finale que prendra l'objectif général d'un programme.

Par ailleurs, l'objectif général est, comme nous l'avons déjà souligné, connu par son abstraction ; cela exige, selon les expressions de R. RICHTERICH, sa démultiplication en autant d'objectifs dits spécifiques : « *pour que quatre exigences "opérationnelles" soient satisfaites :*

- *Décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique;*
- *Décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable;*
- *Mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester;*
- *Indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat ».*³⁴

³⁴ RICHTERICH, René. Op. Cit., p 35.

Dans cette perspective, nous retenons que communiquer à l'apprenant les objectifs du programme, c'est lui permettre avant tout de donner du sens à toute tâche réalisée en classe (l'élève sait ce qu'il fait et où il va), c'est tracer, à travers les objectifs spécifiques, l'itinéraire à suivre vers la maîtrise de l'objectif général.

Mais quel rôle pour l'évaluation formative ?

Nous pouvons évoquer deux rôles essentiels : d'une part, permettre à l'enseignant et à l'apprenant, à travers sa présence de façon continue, de garder à l'esprit, tout au long d'un processus d'apprentissage, les objectifs à maîtriser, d'autre part, donner une nouvelle direction pour leurs efforts en analysant les résultats obtenus en fonction d'objectifs prévus.

I.3.3.9. Approches pédagogiques et évaluation formative

Le mode d'intervention de l'évaluation formative prend des formes diverses selon l'approche pédagogique en vigueur. Dans le but de nous éclairer davantage sur les appropriations de cette évaluation avec plus de pragmatique, nous avons jugé pertinent de les examiner de près via deux approches pédagogiques : la pédagogie par objectifs et la pédagogie de situation.

Ce choix se justifie par le fait que ces deux orientations pédagogiques ont inspiré les méthodes d'enseignement en Algérie.

I.3.3.9.1- L'évaluation formative dans une pédagogie par objectifs

C'est dans le cadre des recherches menées par les partisans du béhaviorisme que s'est vue naître la pédagogie par objectifs et dont le principe est de: « [...] *lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation. Dans la plupart des cas : un objectif général est fixé et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global* ». ³⁵

Dans cette optique, le parcours d'apprentissage des apprenants est balisé par des sous-objectifs (objectifs intermédiaires) bien définis et issus d'un objectif général. Ainsi, la progression de chaque élève, qui se fait généralement de façon linéaire, est conditionnée par le degré de maîtrise de l'objectif intermédiaire, avant de passer à un autre.

L'intervention de l'évaluation formative se fait à travers des épreuves proposées aux apprenants et, qui sont en étroite relation avec les objectifs pédagogiques en question. Ainsi, les résultats obtenus sont comparés à des critères prévus au départ. Dans le cas où les résultats seraient inférieurs au seuil de réussite, un enseignement correctif est recommandé pour la régulation des apprentissages.

Il importe de préciser, enfin, que l'évaluation formative constitue l'un des instruments qui permet à la pédagogie par objectifs de s'inscrire dans le cadre d'une pédagogie dite de maîtrise (l'atteinte des objectifs pour la majorité des élèves).

³⁵ CUQ, Jean- Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Op. cit., p.192.

I.3.3.9.2. L'évaluation formative dans une pédagogie de situation

Le développement des sciences cognitives et le recours à l'enseignement stratégique étaient accompagnés, sur le terrain, par l'apparition de nouveaux objectifs, non pris en charge par la pédagogie par objectifs, tels : objectif transdisciplinaire, objectif d'intégration. Par conséquent et pour aller de pair avec ses innovations, un autre type de pédagogie s'est vu le jour : la pédagogie de situation (le terme générique). Dans le cadre de cette approche pédagogique, G. SCALLON souligne que : « *le déroulement des activités est structuré d'après une succession de problèmes à résoudre, de tâches complexes à accomplir ou de projets concrets à réaliser. Chaque problème doit faire appel à une multitude d'éléments appartenant au répertoire cognitif et affectif de l'élève* ». ³⁶

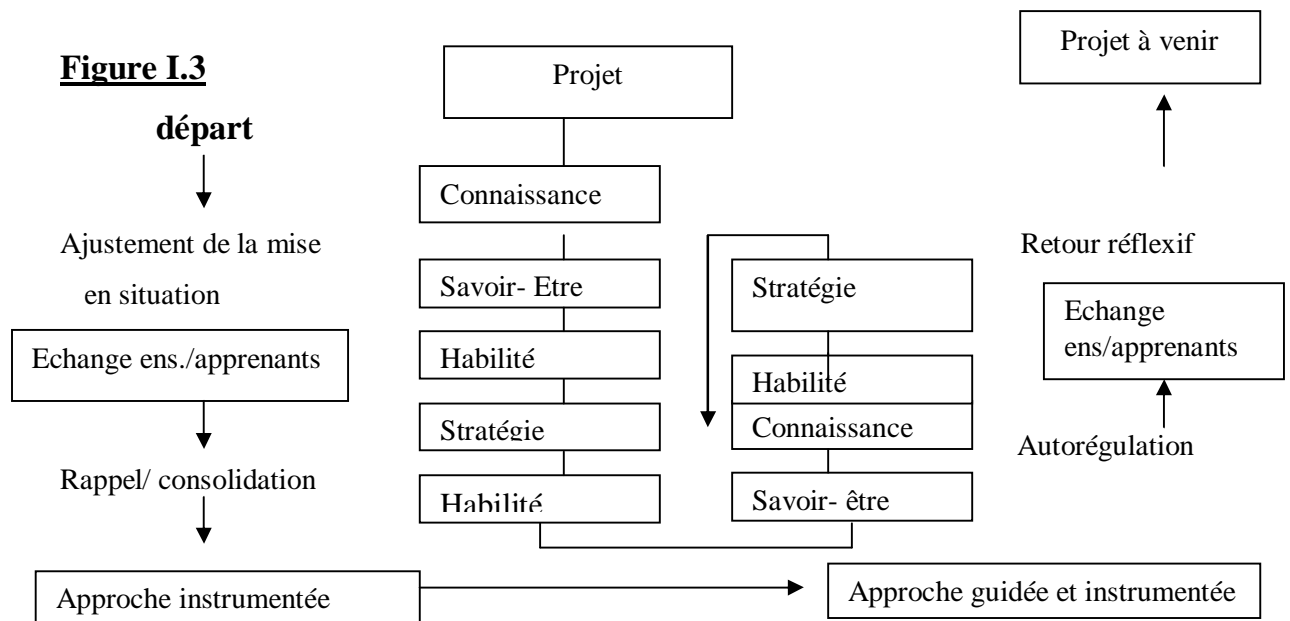
Dans ce cas, l'apprenant est appelé à mobiliser ses savoirs en vue de résoudre un problème en relation avec son vécu. C'est alors, à partir de cette rencontre quotidienne avec les défis qu'impose la situation que l'apprenant développe ses compétences.

D'autre part et contrairement à la pédagogie par objectifs, le chemin qui mène vers la résolution d'un problème n'est pas jalonné par des objectifs intermédiaires, nous ne pouvons même pas compter sur un enseignement correctif.

Mais comment se manifeste alors une évaluation formative dans un contexte pareil ?

³⁶SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative*. Op. Cit., p.34.

Résumons les moments d'intervention de l'évaluation formative dans la figure ci- dessous :³⁷



- Dans une régulation de type interactif, le point de départ est consacré à la présentation du projet à travers un ensemble de questions qui visent, par exemple, à tester la compréhension des élèves de la tâche à réaliser, leurs pré- requis sur le sujet, leurs motivations, etc. C'est cet échange entre enseignant et apprenants qui contribue à apporter les premiers ajustements nécessaires.
- Les moments d'intervention ne peuvent être établis du néant ni inscrits dans le programme ; c'est à l'enseignant d'agir, à travers des exercices structurés de rappel, dès qu'il constate une difficulté qui entrave le parcours ordinaire des apprenants.
- Parmi les caractéristiques des pédagogies de situation, l'engagement de l'apprenant. Ainsi, il est responsable de son apprentissage et est en mesure, par conséquent, d'analyser et d'apporter les correctifs nécessaires à ses travaux à travers l'autoévaluation. Tout ce travail, qui permet à l'élève de mettre en œuvre ses propres stratégies et de réfléchir sur son apprentissage, s'inscrit dans une perspective métacognitive

³⁷ SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative*. Op. cit., p35.

- Pour évaluer le produit final, l'apprenant peut recourir à une grille d'évaluation ou une liste de vérification.
- La réalisation du projet, à la fin, est accompagnée par un retour réflexif à la situation de départ via des questions à débattre sur par exemple : les points faciles ou difficiles rencontrés lors de la réalisation de ce projet, les actions d'intervention et leurs utilités, etc. Cette dernière démarche vise la préparation d'un projet à venir et permettre, ainsi, à l'apprenant de faire un retour réflexif sur ce qu'il a pu réussir et ce qu'il doit améliorer.

En définitive, les informations qui ont été recueillies, tout au long de la réalisation du projet, vont être réinvesties, par l'enseignant et les apprenants, pour réussir les projets futurs.

Conclusion

Le discours sur l'évaluation en contexte scolaire demeure un sujet de toute première importance dans le domaine de l'éducation. Ainsi, convaincus que la rénovation des méthodes d'enseignement ne suffit pas sans l'appui d'une évaluation appropriée, les chercheurs en éducation ont adopté une nouvelle démarche pour évaluer les performances des apprenants; une démarche centrée sur le processus d'apprentissage dans le cadre d'une évaluation dite formative. La finalité de cette pratique est la progression et la valorisation de l'effort fourni par l'apprenant loin de tout envie de compétitivité ou de comparaison entre les résultats de celui-ci et ses condisciples.

Toutefois, le recours à l'évaluation formative ne veut dire nullement la négligence des autres types d'évaluation; au contraire, il est recommandé d'assurer une sorte de complémentarité entre les différentes fonctions de l'évaluation pédagogique afin de lui rendre une de ses valeurs fondamentales, que beaucoup de pratiques ont délaissé, sa valeur d'apprentissage.

*« Donnez à l'enfant le désir
d'apprendre et toute méthode lui
sera bonne » ROUSSEAU, Jean-
Jacques, Emile, 1762.*

chapitre II

L'importance de la motivation en contexte scolaire

Introduction

Dans le passé, l'école était le seul endroit qui permettait à toute personne fascinée par le savoir de trouver des réponses aux questions qui l'intriguaient. De ce fait, les études étaient motivantes parce qu'elles permettaient de s'ouvrir sur le monde. Aujourd'hui, le contexte a changé et l'école n'est plus la seule détentrice des connaissances; son rôle s'est vu refluer face aux nouvelles technologies : la télévision, l'Internet et les médias en général ont maintenant "le monopole de la séduction". Par conséquent, F. DUBET parle de véritable « *déficit « structurel » de motivation chez les élèves* »³⁸.

En effet, dans les propos des enseignants, surtout au secondaire, nous entendons des jugements sévères sur les apprenants tels : ils sont devenus de plus en plus turbulents, difficiles à maîtriser, ils manquent d'intérêt face à l'école et aux savoirs enseignés, en un mot « *c'est la génération des "zappeurs" et rien ne les motive !* ». Ces propos reflètent le désespoir de certains enseignants face à un problème qu'on a peut-être eu tendance à passer sous silence et qui prend, malheureusement, de l'ampleur alarmante d'une année à l'autre: le problème de la motivation en milieu scolaire.

- Qu'est-ce que la motivation ?
- Pourquoi est-il si important de se préoccuper de la motivation scolaire ?
- Pourquoi certains apprenants sont motivés pour les études alors que d'autres ne le sont pas ?
- Comment se manifeste la motivation en contexte scolaire ?
- Quels sont les facteurs qui agissent sur la motivation des apprenants ?

³⁸ DUBET, François. « *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?* ». In Bulletin de l'APMEP, n°454. p.1-7. <http://www.apmep.asso.fr/bv454dub.pdf>. (Page consultée le 03/09/2008).

- Comment (re)donner à l'élève le goût et le plaisir d'apprendre à l'école ?
- Quelle place pour la motivation dans une classe de FLE en Algérie?

Dans ce chapitre nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponses en relation avec les différents aspects de la motivation.

II. La motivation en contexte scolaire

II.1. Origine et définition

Sur le plan étymologique, le mot « motiver » est en relation avec l'adjectif *motif*, qui est à son tour construit à partir du bas latin *motivus*. Ce dernier signifie le mouvement et le déplacement. Pour le philosophe PLATON, l'idée de motivation n'est pas propre à l'espèce humaine, mais elle est en relation avec le concept de vie qui concerne tous les êtres vivants (le désir de manger, de boire, d'échapper à la douleur). Pour le nom motivation, on note qu'il n'a fait son apparition qu'au XVII^e siècle.³⁹

D'une manière générale, le concept de motivation est utilisé essentiellement en psychologie. Pour V. ACKER, C. INZIRILLO et B. LEFEBVRE, la motivation est considérée comme étant : « Une force qui pousse les individus à satisfaire leurs besoins, leurs désirs, leurs pulsions et qui détermine un comportement conforme à leurs valeurs visant à réduire un état de tension ».⁴⁰

La motivation est liée à l'idée de force et d'énergie qui pousse un individu à entreprendre une activité afin de répondre à ses différents besoins. Cette force reflète l'aspect dynamique de la motivation.

Dans l'introduction de leur ouvrage, **Motivation et réussite scolaire**, A. LIEURY et F. FENOUILLET définissent la motivation comme un « ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante ».⁴¹

³⁹ ROBERT, Jean-Pierre. Op. cit., p.136.

⁴⁰ ACKER, Vincent, INZIRILLO, Christophe et Bruno, LEFEBVRE. *Ados, comment les motiver (la méthode Gordon appliquée à la réussite scolaire)*. Allemagne : Marabout, 2000. p.38

⁴¹ LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, 1997. p.1

En plus du caractère biologique et psychologique de la motivation, cette conception met l'accent sur l'engagement et la persévérance d'une personne motivée lors de la réalisation d'une tâche.

Dans une définition synthétique, R. VIAU conçoit la motivation en contexte scolaire comme étant « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». ⁴²

De sa part, R. VIAU insiste lui aussi sur l'aspect dynamique de la motivation qui détermine l'engagement et la persistance de l'individu (l'élève dans ce cas) pour atteindre un objectif fixé; mais il ajoute que cette dynamique résulte d'interactions entre plusieurs facteurs : personnels (les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement), comportementaux (le choix d'une activité, l'engagement et la persévérance à l'accomplir).

⁴² VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire* [1994]. Bruxelles, De Boeck, 1997. (Coll. Pratiques pédagogiques). p.7.

II.2. La motivation dans les théories psychologiques

La motivation scolaire est connue par son caractère complexe ; cela explique la multiplicité des recherches qui l'ont prise comme sujet d'étude et de réflexion.

Nous essayerons de voir de près, même d'une manière succincte, comment est conçue la motivation à travers les principales théories psychologiques et l'apport de chacune d'entre elle à ce concept.

II.2.1. La motivation dans la théorie béhavioriste

Dans le domaine de l'éducation, le concept de motivation était négligé par les méthodes traditionnelles, car elles considèrent qu'apprendre à l'école est un devoir pour l'élève.⁴³

Il fallait, alors, attendre le courant béhavioriste pour que le terme motivation fasse son apparition à travers les méthodes SGAV (la méthode structuro-globale audio-visuelle), même si son introduction, dans les pratiques des enseignants, était assimilée à celle de besoin : une réaction résultant d'un stimulus. Ainsi, dans un enseignement programmé, la conception béhavioriste de la motivation souligne l'importance des facteurs externes pour susciter la motivation des élèves en insistant, par exemple, sur les effets du renforcement soit positif à travers les récompenses ou les encouragements, soit négatif par la punition (le principe de la carotte et du bâton).

⁴³ ROBERT, Jean-Pierre. Op. cit. p.136.

II.2.2. La motivation dans la psychologie cognitive

La psychologie cognitive propose, selon P.VIANIN de : « réintroduire la « boîte noire » dans le modèle béhavioriste et d'adopter la formule S-O-R (stimulus-organisme-réponse) ». ⁴⁴

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant semble prépondérant dans le sens où il devrait comprendre la représentation que se fait l'apprenant de la tâche et de ses compétences afin de lui procurer l'aide essentielle. D'autre part, le courant cognitiviste, et contrairement à la conception béhavioriste de l'apprentissage, a insisté sur l'engagement de l'apprenant comme étant l'un des facteurs qui favorise la motivation scolaire.

II.2.3. La théorie de la motivation humaine de NUTTIN⁴⁵

L'importance de cette théorie se voit à travers son cadre général qui permet aux autres approches, béhavioriste et cognitiviste, de s'interagir dans un champ de connaissances plus riche et large. Ainsi, la présence de ces deux visions sur la motivation est essentielle pour une conception appropriée de l'action humaine. En effet, l'origine de la motivation s'explique par cette tendance naturelle qui se trouve chez tout être humain : le besoin d'améliorer et de développer ses connaissances. Ces besoins ne fonctionnent pas de façon mécanique, mais ils dépendent des situations dans lesquelles se trouve l'individu. C'est pourquoi, les tenants de cette théorie insistent sur la nécessité d'élaborer, à travers les programmes enseignés, des objectifs et des projets qui favorisent la progression des apprenants.

⁴⁴ VIANIN, Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck, 2007. (Coll. Pratiques pédagogiques). p. 64.

⁴⁵ Ibid., p. 93-94.

II.3. Les formes de motivation

La motivation peut prendre plusieurs formes disposées en paires antagoniques.

II.3.1. Motivation intrinsèque / Motivation extrinsèque

La motivation intrinsèque signifie, selon A. LIEURY et F FENOUILLET : « *que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure* ». ⁴⁶ Un apprenant intrinsèquement motivé éprouve du plaisir et de la satisfaction pour la matière enseignée ; il est poussé par sa curiosité d'explorer un domaine d'étude ou son envie d'approfondir ses connaissances.

Dans l'axe opposé se trouve la motivation extrinsèque. Dans ce cas, l'apprenant est motivé par autre chose que l'objet de l'apprentissage lui-même. La source de cette motivation lui est extérieure; il travaille uniquement pour répondre à une injonction éducative ou une exigence sociale : il veut, par exemple, obtenir de bonnes notes, avoir une récompense soit de la part de ses parents ou/et ses enseignants ou tout simplement pour éviter une punition ou un désagrément.

II.3.2. Motivation par les finalités / Motivation par les moyens ⁴⁷

Dans la motivation par les finalités, le sujet se fixe un objectif et tente de concentrer son attention et son temps pour l'atteindre au risque de ne pas prévoir ou se donner les moyens nécessaires pour y arriver.

Par contre, lorsqu'un sujet est motivé par les moyens, il focalise son énergie et son attention dans la maîtrise technique que requiert l'activité ce qui risque de le détourner des objectifs à atteindre. De ce fait, l'enseignant doit veiller, lorsqu'il recourt aux moyens motivants comme les activités ludiques ou l'introduction de l'ordinateur dans ses cours, à ce que ses apprenants n'oublient pas les objectifs à maîtriser sous l'effet des moyens proposés.

⁴⁶LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien. Op. cit., p. 57

⁴⁷ VIANIN, Pierre. Op. cit., p. 35

Il est important, alors, de se concentrer et sur les moyens et sur les finalités de l'apprentissage comme le souligne d'ailleurs P.VIANIN : « *L'enseignant devra, idéalement, permettre à l'élève de comprendre à la fois les objectifs proximaux de la tâche, leur inscription dans des buts distaux- leur donnant tout leur sens- et les moyens permettant de les atteindre* ». ⁴⁸

II.3.3. Motivation positive / Motivation négative

Une motivation est qualifiée de positive lorsqu'un sujet tente de réaliser un résultat satisfaisant, réussir ses études ou obtenir une satisfaction...

Par contre, la motivation négative exprime le souci d'une personne et sa crainte d'un échec probable. Dans ce cas, ce sentiment d'incapacité se traduit, sur le terrain, par le recours à des stratégies d'évitement.

II.4. Les attributions causales

Les différents types de motivation cités sont liés au phénomène de l'attribution causale. Effectivement, pour expliquer sa réussite ou son échec, chaque apprenant invoque des causes. Ces dernières peuvent être analysées selon trois catégories :

II.4.1. Le lieu de la cause

La cause peut être interne ou externe. Lorsque le sujet attribue ses performances à un facteur qui lui est propre : l'effort fourni, les stratégies utilisées, la fatigue, la persévérance, etc., la cause est interne. Tandis que, lorsqu'il évoque les compétences de l'enseignant ou son humeur, la complexité de la tâche, le milieu familial ou de travail, etc., nous parlons de cause externe.

⁴⁸ VIANIN, Pierre. Op. cit., p. 37

II.4.2. La stabilité de la cause

Les causes invoquées par un sujet peuvent prendre soit un caractère durable et de ce fait stable dont il ne peut rien faire pour les changer, soit un caractère éphémère et modifiable.

Par exemple, un apprenant qui évoque la fatigue (cause variable) peut continuer son apprentissage et même réussir ; par contre, celui qui pense qu’il n’a pas de chance (cause stable) renonce à tout effort quelque soit l’activité proposée (la résignation).

II.4.3. La contrôlabilité de la cause

La cause est sous le contrôle de l’apprenant lorsqu’il se sent capable de maîtriser la situation, autrement dit, il est l’acteur principal et le seul responsable de ce qu’il lui arrive. Dans le cas contraire, l’apprenant pense qu’il n’a aucun pouvoir sur ce qu’il fait.

Dans le tableau ci-dessous se présentent les paramètres en relation avec l’attribution causale de réussite ou d’échec lors de la réalisation d’une tâche⁴⁹

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
Incontrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une tâche	Humeur de l'enseignant

Typologie attributionnelle des causes évoquées en contexte scolaire d’après R.VIAU

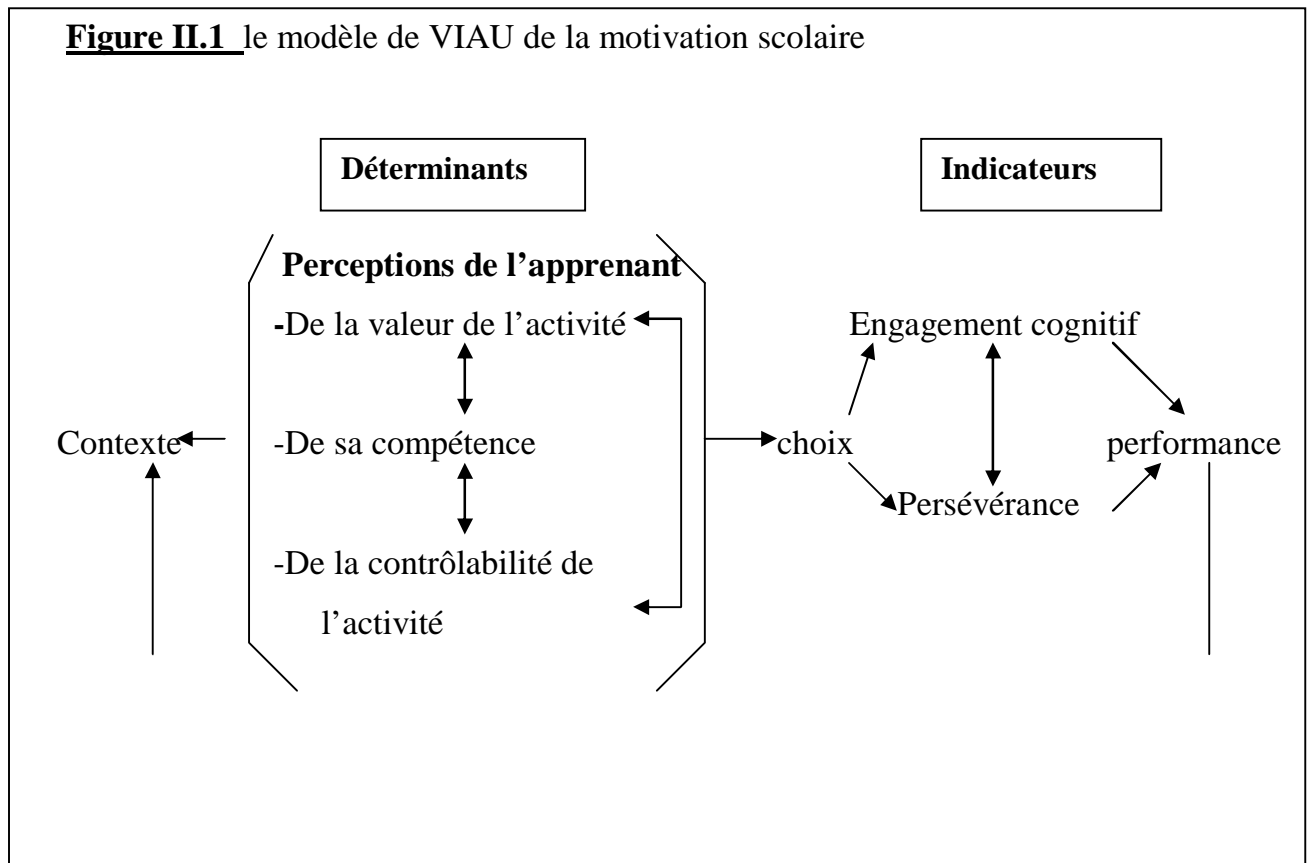
⁴⁹ VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Op. Cit., p.67.

II.5. Les composantes de la motivation

Comment fonctionne la motivation chez l'apprenant ?

Les études contemporaines sur la motivation scolaire ont montré que cette dernière n'est pas une entité monolithique, mais elle est composée de nombreux constituants qui en sont les déterminants (les sources) et les indicateurs (les indices).⁵⁰

A partir de ces composantes, R. VIAU nous livre son modèle de motivation en contexte scolaire.⁵¹



⁵⁰ HUART, Thierry. « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes ». In cahiers du service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège, 7-8/ 2001. p. 221-240. [http://fastef-port-edu.ucad.sn/cese/conf/ulg/cahiers 7-12.pdf](http://fastef-port-edu.ucad.sn/cese/conf/ulg/cahiers%207-12.pdf). (Page consultée le 30/07/2009).

⁵¹ VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Op. cit., p. 32.

II.5.1- Les déterminants de la motivation

Les déterminants ou les sources de la dynamique motivationnelle sont influencés par le contexte où se trouve l'élève et les perceptions qu'il a sur : la valeur de l'activité, ses compétences à l'accomplir et le contrôle qu'il a sur son apprentissage.

II.5.1.1. La perception de la valeur d'une activité

L'utilité et l'intérêt de l'activité, sa relation avec la réalité vécue et ses retombées cognitives et affectives constituent des données importantes pour qu'un apprenant donne du sens à son apprentissage et s'y engage volontiers selon les expressions de C. HEDDESHEIMER et J.P. LAGARDE, qui voient que si l'objectif de l'activité « *consiste en l'acquisition d'une capacité nécessaire à la vie sociale et professionnelle de tous les jours, sa réalisation en dehors du cours procurera à l'apprenant une satisfaction qui renforcera sa motivation et lui donnera confiance en lui* ». ⁵²

Il importe, dans ce cas, de décrire des objectifs clairs, réaliste et atteignables et d'être attentif qu'ils ne soient pas trop nombreux, car pour LIEURY et FENOUILLET : « *on constate que plus il y a d'objectifs, et plus la performance baisse* » ⁵³ .

⁵² C. HEDDESHEIMER et J.P. LAGARDE. Cité par BESSE, Henri et GALISSON, Robert. *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris : CLE International, 1980. p. 66

⁵³ LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien. Op. cit., p. 105.

II.5.1.2. La perception de la compétence de l'apprenant

C'est une sorte d'évaluation qu'un apprenant fait de ses propres capacités à réussir ou non l'activité proposée. Cette connaissance de soi lui permet d'envisager les exigences de l'activité et les stratégies adéquates à mettre en œuvre pour réussir.

II.5.1.3- La perception de la contrôlabilité

La contrôlabilité est conçue comme étant le jugement personnel que porte l'apprenant sur ses rendements ou ses capacités d'accomplir une tâche, en d'autres termes, c'est le sentiment qu'a l'apprenant d'être en mesure de contrôler le déroulement d'une activité et ses conséquences. Ce facteur est en relation avec les attributions causales. Ainsi, une perception de contrôlabilité est qualifiée de faible si l'apprenant associe en permanent son échec à des facteurs externes qui le dépassent tels : son enseignant, ses camarades de classe ou son entourage, la chance ; alors s'il attribue ses difficultés à des facteurs internes contrôlables et transitoires comme le manque d'efforts ou la fatigue, dans ce cas, ces causes sont sous son contrôle.

Notons que le sentiment d'incontrôlabilité, en cas où il n'est pas pris en charge, peut se compliquer en donnant un sentiment d'amotivation ou de résignation : l'apprenant renonce à tout travail.

II.5.2. Les indicateurs de la motivation

Les indicateurs ou les indices de la motivation permettent de mesurer le degré de motivation d'une personne :

II.5.2.1. Le choix

Un apprenant motivé choisit de s'engager avec enthousiasme dans une activité. Le cas contraire pour un apprenant démotivé qui recourt à des stratégies d'évitement.

II.5.2.2. L'engagement cognitif

L'engagement cognitif reflète la qualité et le degré de l'effort mental fourni par un élève lors de la réalisation d'une activité⁵⁴. Cet effort, qui se différencie d'un apprenant à un autre, se manifeste à travers l'ensemble de stratégies adoptées par un élève.

II.5.2.3. La persévérance

La persévérance est liée au facteur temps. Plus l'apprenant est motivé et plus il consacre le temps nécessaire à l'activité à accomplir ; il ne l'abandonne pas quelques soient les contraintes qui le contrarient.

II.5.2.4. La performance

Le résultat des trois facteurs précédents, le choix, l'engagement cognitif et la persévérance, est la performance. Ce dernier indice nous informe sur le degré de réussite réalisée. Cette réussite est considérée, à la fois, comme conséquence de la motivation et source qui influe à nouveau sur les perceptions de l'apprenant, autrement dit, elle constitue aussi un élément déclencheur de la motivation.

Il faut noter, au passage, que les déterminants de la motivation nous permettent d'établir le profil motivationnel d'un apprenant; alors que les indicateurs nous aident à décrire son niveau de motivation.

⁵⁴ BARBEAU, Denise, MONTI NI, Angelo, ROY, Claude. « *Comment favoriser la motivation scolaire ?* ». In *pédagogie collégiale*. Vol,11, n° 1, octobre 1997. p. 9 –13.
http://www.jonfosse.be/IMG/pdf/Barbeau_et_all.pdf. (Page consultée le 30/07/2009).

Enfin, à partir des composantes de la motivation (les déterminants et les indicateurs), nous pouvons comprendre maintenant pourquoi certains apprenants sont motivés pour les études alors que d'autres ne le sont pas.

Sur le tableau ci-dessous figurent quelques éléments de réponse à cette question (dans ce cadre, nous précisons seulement qu'à côté des causes mentionnées, il existe d'autres qui peuvent favoriser ou nuire à la motivation d'un apprenant comme son estime de soi, la perception qu'il se fait de son intelligence ou les buts qu'il vise) .

Un apprenant motivé	Un apprenant démotivé
-juge que l'activité à accomplir est utile et intéressante.	-juge que l'activité à accomplir n'a pas de sens et elle ne lui sert à rien.
-se sent capable de faire convenablement son travail.	-se sent incapable d'aller jusqu'au bout dans son apprentissage.
-se sent responsable de contrôler le déroulement et les conséquences de son apprentissage.	-se sent incapable de contrôler le déroulement de son apprentissage et il attribue son échec à des causes qui le dépassent.

II.6. Les facteurs influant sur la dynamique motivationnelle des apprenants⁵⁵

S'il est vrai que la motivation est un phénomène intrinsèque à l'apprenant, elle dépend aussi du milieu où il se trouve. De ce fait, nombreux sont les facteurs qui peuvent, d'une manière ou d'une autre, avoir un impact notable sur la dynamique motivationnelle des apprenants.

II.6.1. Les facteurs relatifs à la vie de l'apprenant

La vie personnelle de l'apprenant peut avoir des effets sur sa dynamique motivationnelle. Nous voulons, dans ce contexte, nous intéresser au rôle des parents et leur part de responsabilité de l'état motivationnel de leurs enfants. Effectivement, aujourd'hui, les enfants, en général, sentent de plus en plus le besoin d'être soutenus par leurs parents. Ces derniers sont appelés à adopter une démarche qui contribue à créer chez l'enfant l'envie et le plaisir d'apprendre, de l'aider à avoir confiance dans ses compétences, de l'encourager, de le rassurer, de valoriser ses efforts, de lui donner une image positive de l'école et d'éviter toute sorte de comparaisons démotivantes ; en un mot, les parents sont désormais invités à développer leur compétence « de parents efficaces » pour devenir avec excellence des « parents motivateurs »⁵⁶.

II.6.2. Les facteurs relatifs à la société

D'une manière générale, l'être humain est par essence un être social, et l'apprenant ne fait pas exception à cette règle; il vit dans une société et par conséquent, il se trouve influencé, peu ou prou, par les valeurs et les lois en vigueur. Par exemple, dans le cas d'apprentissage d'une langue étrangère, les attitudes positives d'une société donnée envers cette langue et la culture qu'elle véhicule peuvent renforcer la motivation extrinsèque des élèves à apprendre cette langue et y persévérer.

⁵⁵ VIAU, Roland. « *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* ». Bruxelles : mars 2004. 3^{ème} congrès de recherche sur l'éducation. (Page consultée le 12/07/2008).

⁵⁶ V.ACKER, C. INZIRILLO et B.LEFEBVERE. Op.cit., p.15

II.6.3. Les facteurs relatifs à la classe

Activité pédagogique, enseignants et évaluations constituent les trois importants facteurs relatifs à la classe et qui peuvent influencer sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant :

II.6.3.1- Les activités pédagogiques

Pour les activités pédagogiques, nous distinguons deux types :

- ✓ Les activités d'enseignement, dont l'acteur principal est l'enseignant, ont comme but la transmission des connaissances. Généralement, l'exposé magistral constitue la forme la plus représentative de ces activités. Malgré son efficacité dans certains contextes, l'exposé magistral peut transformer la classe à un lieu passif où l'enseignant monopolise la parole en demandant aux élèves de l'écouter sagement. Dans ce cas, l'interaction enseignants/apprenants est recommandée pour créer un climat de travail motivant.
- ✓ Les activités d'apprentissage, qui concernent l'apprenant, sont présentes à travers des exercices aussi diversifiés que possible : jeux de rôle, prise de parole, récitation, les productions orales et écrites, etc.

Dans cette perspective et dans le but d'accroître la motivation des enseignés, R. VIAU nous livre les dix conditions pour une activité motivante :⁵⁷

- être signifiante ;
- être diversifiée ;
- proposer un défi à relever ;
- être authentique ;
- exiger un engagement cognitif ;
- impliquer l'apprenant et lui donner plus d'autonomie ;
- permettre l'interaction et la collaboration entre les apprenants ;
- avoir un caractère interdisciplinaire ;
- comporter des consignes claires ;
- se dérouler sur une période suffisante.

⁵⁷ VIAU, Rolland. « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves ». <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>. (Page consultée le 02/08/2008).

II.6.3.2. L'enseignant

L'enseignant demeure la pierre angulaire dans tout contexte pédagogique favorisant la motivation. Son rôle ne se limite pas à son engagement ni à ses compétences dans la matière, mais surtout à être lui-même motivé et convaincu fondamentalement que l'enseignement qu'il dispense vise à former et faire progresser ses apprenants. D'autre part, il doit veiller à maintenir une bonne relation avec ses apprenants, sans exception, en écartant tous les motifs de sorte « *ils sont faibles et rien ne les motive* ». C'est le principe fondateur même de l'approche humaniste de la motivation qui voit, selon J. ANDRE, qu'« *une motivation solide, durable, transférable ne peut se développer que dans un contexte relationnel positif* ». ⁵⁸

L'enseignant est appelé, alors, à créer une situation d'apprentissage signifiante qui favorise l'implication de l'apprenant et son autonomie.

II.6.3.3. L'évaluation

Il importe de préciser au début que l'évaluation peut viser soit les performances, soit le processus d'apprentissage. Dans cette optique, bon nombre de recherches considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent lorsqu'elles sont centrées exclusivement sur la performance. En effet, les travaux de STANLEY HALL (1995) ont affirmé que la motivation intrinsèque diminue, au fil du temps, à cause du recours abusif aux notes et récompenses : l'apprenant travaille uniquement pour la note et non pas pour le plaisir que lui procure l'apprentissage.

⁵⁸ ANDRE.J. *A l'origine, la relation humaine*. In cahiers pédagogiques. N° 300. Cité par VIANIN, Pierre. Op. cit., p.66

Dans ce contexte, un défi de taille est en face de l'enseignant : faire de l'évaluation une composante d'un enseignement qui favorise la motivation. Mais est-ce possible ?

La tâche nous semble difficile et le changement n'est pas aussi facile que nous le croyions, car le système de notation et l'idée de compétitivité sont bien sacrés soit dans les pratiques scolaires ou les traditions sociales et personne n'est capable de les changer d'un jour à l'autre.

Cependant, trouver d'autres alternatives est devenu une demande impérieuse dans le cadre des nouvelles tendances éducatives de plus en plus centrées sur l'autonomie de l'apprenant et son droit de réussir ses apprentissages. La piste à suivre est celle qui privilège une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage. De ce fait, les résultats ne doivent pas être les seuls indices à apprécier, mais l'effort fourni et le progrès réalisé par l'apprenant sont aussi des éléments à encourager, de la part de l'enseignant, dans le cadre d'une évaluation dite formative.

II.7. La motivation dans l'apprentissage du FLE en Algérie

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'apprentissage des langues étrangères, mais mettons-nous d'accord sur le fait que la motivation demeure le facteur le plus important pour y réussir. C'est ce que nous pouvons constater, d'ailleurs, en lisant le prologue du CECR où ses auteurs soulignent que : « [...] le conseil (de l'Europe) encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant ».⁵⁹ Apprendre une langue étrangère relève, alors, d'un processus spécial nourri par l'intérêt et le besoin personnel de l'apprenant.

C'est dans ce cadre que nous voulons évoquer l'apprentissage du FLE en contexte algérien en nous intéressant aux aspects motivationnels.

Considéré comme première langue étrangère en Algérie, le français occupe une place importante et a une présence notable dans plusieurs secteurs : l'enseignement (le français est enseigné dès la 3^{ème} année du cycle primaire), l'université (dans certaines filières, les savoirs sont dispensés en français), l'administration, les médias, etc. Cette présence favorise, d'une manière ou d'une autre, la motivation extrinsèque des apprenants à maîtriser cette langue : poursuivre une formation, atteindre un niveau d'éducation exigé, trouver un travail, voyager...

Par ailleurs, l'apprentissage de français est suscité aussi par le désir profond de connaître cette langue et par conséquent la culture et la civilisation qui en résultent. Cet apprentissage contribue à promouvoir la compréhension et l'indulgence entre les peuples et à créer une attitude positive envers l'Autre.

⁵⁹ Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, 2000. p. 4.

Plusieurs raisons sont alors réunies pour motiver les élèves à apprendre le français et y trouver du plaisir. Or, la réalité vécue dans nos écoles, surtout au secondaire, démontre que la langue de Voltaire n'est pas aussi "séduisante" que l'on pense !

En effet, selon une enquête⁶⁰ menée, entre octobre 1998 et mai 2006, auprès d'enseignants de français autour de la question « *Quel constat pouvez-vous établir sur l'enseignement/apprentissage du français en Algérie ?* », les réponses données, dans leur majorité (77%), ont parlé « de situation de crise ». Ainsi, la recherche d'un remède efficace est devenu une demande de toute première importance dans le monde de l'éducation.

Mais quelles sont les causes invoquées pour expliquer une telle situation ?

Peut-être le contexte ne nous permet pas de citer toutes les causes, c'est pourquoi nous nous contentons de présenter celles les plus évoquées: la représentation que se font les apprenants, leurs familles et même leurs milieux de l'apprentissage de cette langue; des problèmes d'ordre pédagogique (le programme enseigné, la formation des enseignants, le temps consacré à l'apprentissage, la surcharge des classes, les pratiques évaluatives) et la liste est bien longue, mais non exhaustive des causes évoquées pour expliquer une situation complexe et dont la responsabilité est partagée entre les différents acteurs : responsables politiques, institutions, enseignants, parents et apprenants.

Aujourd'hui, (re)donner à l'apprenant algérien le goût et le plaisir d'apprendre le français devient véritablement un défi de taille à relever.

⁶⁰ BOUANANI, Fari. « *L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie : état des lieux* ». in Synergie Algérie, n°3- 2008, pp. 227-234.

Conclusion

En guise de conclusion, nous disons que la motivation est, selon des recherches récentes en psychopédagogie, un enjeu important et un facteur contribuant à la réussite scolaire de tous les élèves. Ainsi, pour assurer un apprentissage efficace, il ne faut pas se contenter de changer les programmes ou d'appliquer les meilleures méthodes, mais il faut encore penser à créer l'envie et le plaisir d'apprendre; en un mot, penser à la motivation des apprenants.

Certes, les recherches sur la motivation en contexte scolaire sont encore dans leur début et elles n'ont pas pu révéler tous les secrets de ce phénomène, toutefois nous reconnaissons, au moins, que la motivation n'est pas un caractère inné ou un trait de la personnalité (il n'existe pas des personnes motivées par essence et d'autres non) ou encore le fait du hasard ; elle résulte des perceptions qu'un élève ait des expériences vécues dans son milieu social ou en classe. Dans ce cas, il est possible d'agir sur la motivation des apprenants.

Dans cette optique, l'institution scolaire en général et l'enseignant en particulier ont la noble mission de concevoir un environnement d'apprentissage motivant en réfléchissant sur les pratiques à mettre en œuvre pour l'éveil de la motivation chez l'apprenant et par conséquent la construction de son autonomie. Parmi ces pratiques, on se demande si l'évaluation formative ne pourrait pas être une piste à suivre pour atteindre cet objectif ?
Seule l'expérimentation est capable de répondre à cette question...

Deuxième partie

Cadre pratique

*« L'importance d'un concept se mesure à sa valeur opératoire, au rôle qu'il joue pour diriger l'observation et l'expérience »
François Jacob, La logique du vivant.*

chapitre III

Questionnaire de départ

Introduction

Notre étude tente de montrer les effets de l'évaluation formative sur la motivation des apprenants du FLE au secondaire. La deuxième partie de notre recherche sera consacrée, alors, à l'expérimentation afin de confirmer ou infirmer les hypothèses émises au début.

Démarche suivie pour la réalisation de l'expérimentation

Au départ, nous rappelons que pour réaliser cette expérimentation, nous nous sommes référée aux travaux de G. SCALLON et L.ALLAL pour l'évaluation formative et ceux de R.VIAU pour la motivation en contexte scolaire.

Par ailleurs et dans le but d'accompagner chaque élève dans ses divers apprentissages, selon une démarche bien élaborée et méthodique, nous avons subdivisé notre travail en étapes.

Dans les notes ci- dessous, nous présentons les grandes lignes de l'étude que nous avons menée auprès des apprenants de la deuxième année secondaire du Technicum de Merouana :

- Première étape :

A la rentrée scolaire 2009 et dans le but de connaître la motivation de nos élèves à apprendre le français, leurs difficultés et leurs attentes, nous leur avons demandé de répondre à un ensemble de questions.

-Deuxième étape :

C'est dans le cadre d'une pédagogie de projet, que les différentes évaluations formatives sont inscrites. Ainsi, cette étape a commencé par la présentation du projet à réaliser.

Dans ce contexte, il faut noter que nous avons veillé à respecter les objectifs que vise le programme.

-Troisième étape :

Après la présentation du projet, nous avons programmé la première évaluation formative. Notre objectif est, d'une part, repérer les difficultés et les lacunes de chaque élève afin de l'aider à les surmonter, d'autre part, mesurer le niveau de motivation de chaque apprenant (le niveau seuil) après cette première évaluation.

-Quatrième étape :

Nous présentons les différentes activités proposées aux apprenants et qui résultent, rappelons-le, des remarques relevées lors de la première évaluation formative. A travers ces activités, qui s'inscrivent dans une perspective de régulation, nous avons veillé à prendre en considération les différents modes de régulation : rétroactif, proactif et interactif, selon les cas.

-Cinquième étape :

Une deuxième évaluation formative est programmée. Nous voulons vérifier de près s'il y a progression ou non ainsi, de déceler les déficiences éventuelles dans l'apprentissage.

-Sixième étape :

Des activités sont encore proposées pour aider les apprenants.

- Septième étape :

Evaluation finale et analyse des résultats.

III.1. Caractéristiques des apprenants de l'échantillon

Nous avons choisi un groupe de trente apprenants de deuxième année secondaire de la filière sciences expérimentales et dont l'âge varie entre 16 et 17 ans.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les apprenants de notre échantillon

	sexe		Début d'apprentissage de français		Prise de contact avec le français	
	Garçons	Filles	3 ^{ème} année primaire	4 ^{ème} année primaire	Milieu familial	Ecole
Apprenants ayant les mêmes caractéristiques	12	18	04	26	03	27
Pourcentage	40%	60%	14%	86%	10%	90%

Il faut noter que l'expérimentation a duré 8 semaines (3heures/semaine).

III.2. Questionnaire de rentrée⁶¹

A la rentrée scolaire 2009-2010, nous avons demandé aux apprenants de répondre à un questionnaire qui comporte treize questions à choix multiples. De ce fait, chaque apprenant choisit librement une seule réponse, qui exprime réellement sa position sur le sujet, parmi un ensemble de propositions.

Les différentes interrogations sont liées essentiellement à:

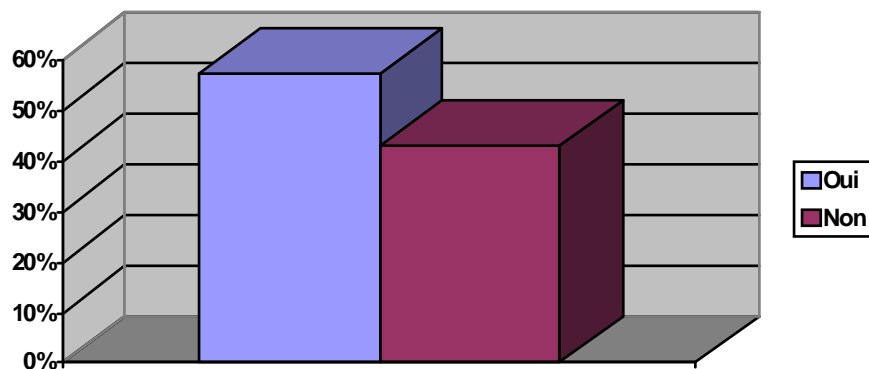
- La représentation que se font les apprenants de l'apprentissage du français;
- La motivation ou la démotivation des élèves pour l'apprentissage de la langue française ;
- Les causes évoquées pour justifier cette motivation ou cette démotivation ;
- Les difficultés récurrentes, par les élèves, dans l'apprentissage du français ;
- Les attentes des élèves.

⁶¹ LAVINAL, Françoise, DUCURE, Nicole et BLOIS, Aimée. « *Facteurs de motivation dans l'apprentissage des langues vivantes* ». LAIRDIL-IUT Toulouse III. www.lairdil.org/La_motivation_2005_Cahiers.pdf (Page consultée le 20/08/2009)

III.3. Analyse du questionnaire de rentrée

- Pour la question A (je suis motivé (e) pour apprendre le français)⁶²

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui	17	57%
Non	13	43%



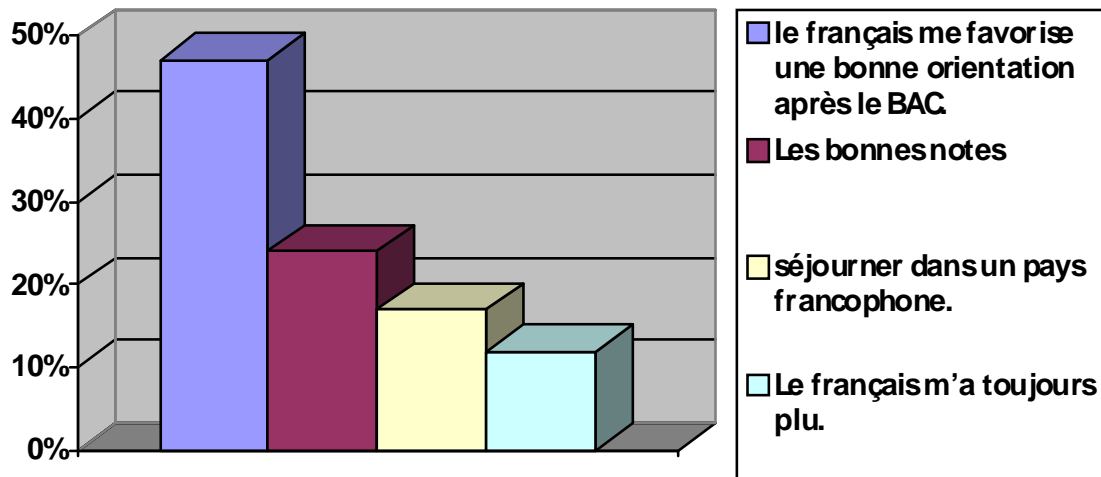
Présentation des résultats et commentaire

17 apprenants, sur les 30 interrogés, ont exprimé leur motivation à apprendre le français alors que les 13 autres (43%) n'ont pas manifesté le même sentiment. Chaque groupe, des deux qui s'opposent, va, à travers les questions à venir, expliquer les causes de sa motivation (le groupe 1) ou sa démotivation (le groupe2) .

⁶² Tous les chiffres sont arrondis à l'unité la plus proche.

-Pour la **question B** (je suis motivé (e) pour apprendre le français) qui concerne le groupe1 (17 apprenants motivés à l'apprentissage du français), les causes évoquées étaient variées :

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Le français me favorise une bonne orientation après le BAC.	08	47%
Les bonnes notes	04	24%
Séjourner dans un pays francophone.	03	17%
Le français m'a toujours plu.	02	12%

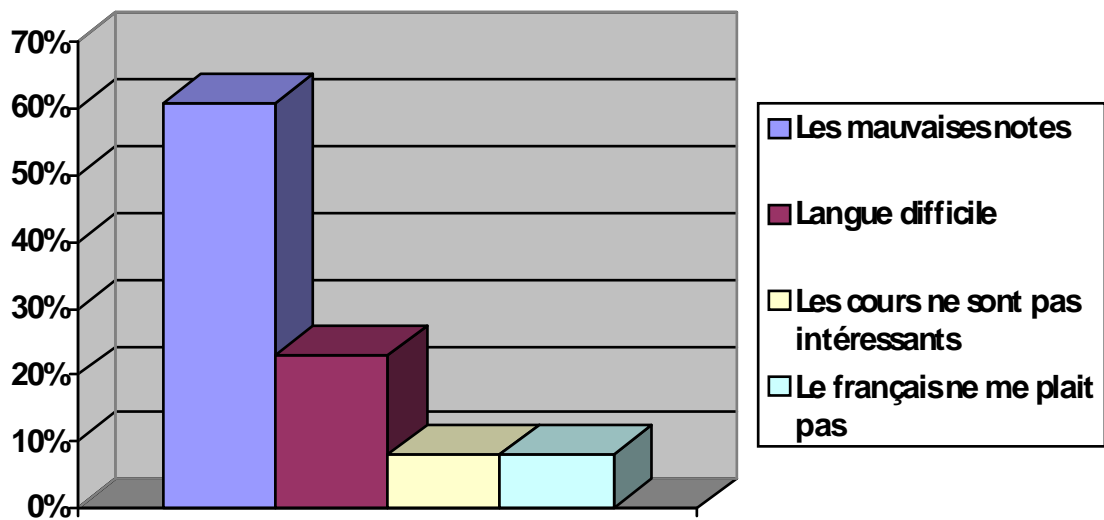


Présentation des résultats et commentaire

Nous remarquons que plus de la moitié des apprenants relie sa motivation à des facteurs extérieurs en relation avec : les études à l'université (47%), les bonnes notes (24%) ou le voyage (17%). Seulement 12 % des apprenants interrogés éprouvent du plaisir dans l'apprentissage du français (facteur intérieur). Il est clair que c'est la motivation extrinsèque qui domine dans ce groupe.

- Pour **la question C** (je ne suis pas motivé (e) pour apprendre le français) qui concerne le groupe2 des 13 apprenants non motivés à l'apprentissage du français, les causes données étaient :

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Les mauvaises notes	08	61%
Langue difficile	03	23%
Les cours ne sont pas intéressants	01	08%
Le français ne me plait pas	01	08%

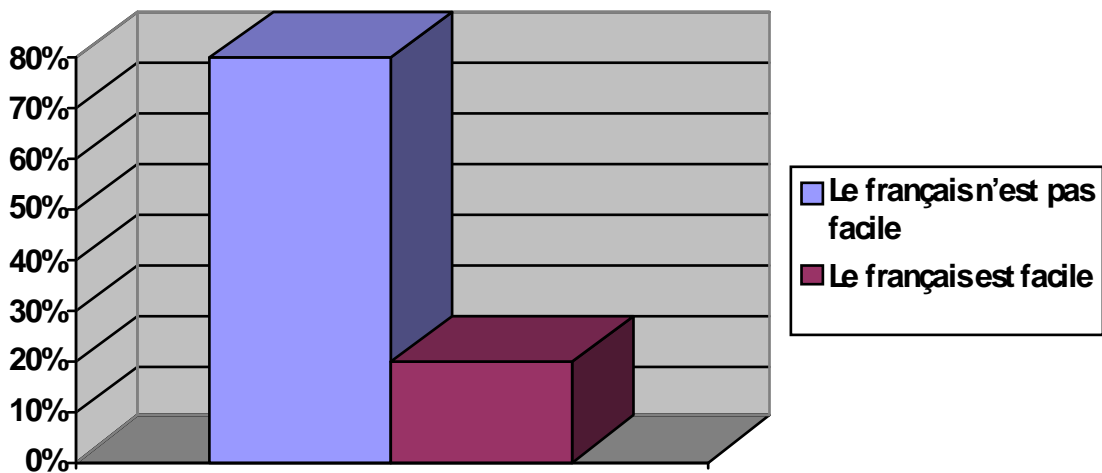


Présentation des résultats et commentaire

Nous remarquons que beaucoup d'apprenants évoquent leurs résultats scolaires comme cause essentielle de leur manque de motivation. Cela confirme que la note est à l'origine de la démotivation scolaire. Les autres causes varient entre la difficulté de la langue (23%), des cours qui ne sont pas intéressants (08%) et une langue qui ne plait pas aux apprenants (08%). Dans ce cas, nous pensons que nous pouvons intervenir, au moins, pour changer la conception qu'ont nos élèves sur la question de l'évaluation scolaire.

- Pour la question D (je trouve le français facile) :

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Le français n'est pas facile	24	80%
Le français est facile	06	20%

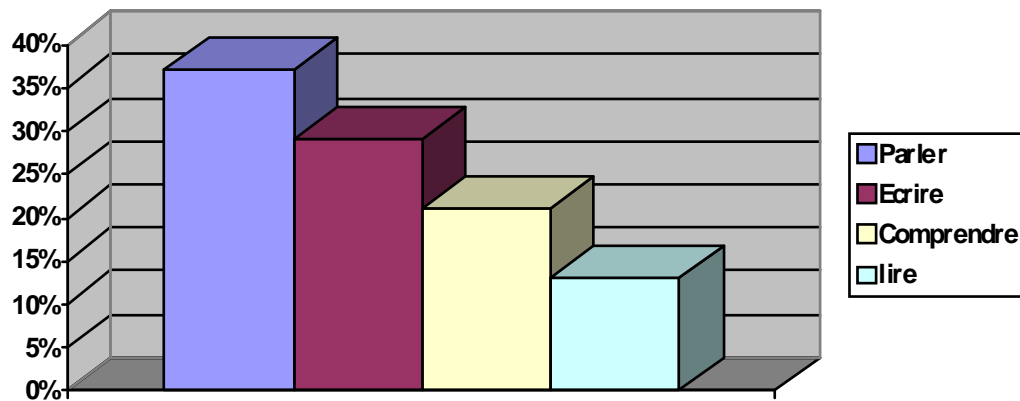


Présentation des résultats et commentaire

La majorité des apprenants (80%) trouve que le français n'est pas facile en face de (20%) qui voient le contraire. Il fallait comprendre, à travers la question suivante, ce qui pose réellement problème pour les apprenants du FLE.

- Pour la question E (le français est difficile à) :

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Parler	09	37%
Ecrire	07	29%
Comprendre	05	21%
Lire	03	13%

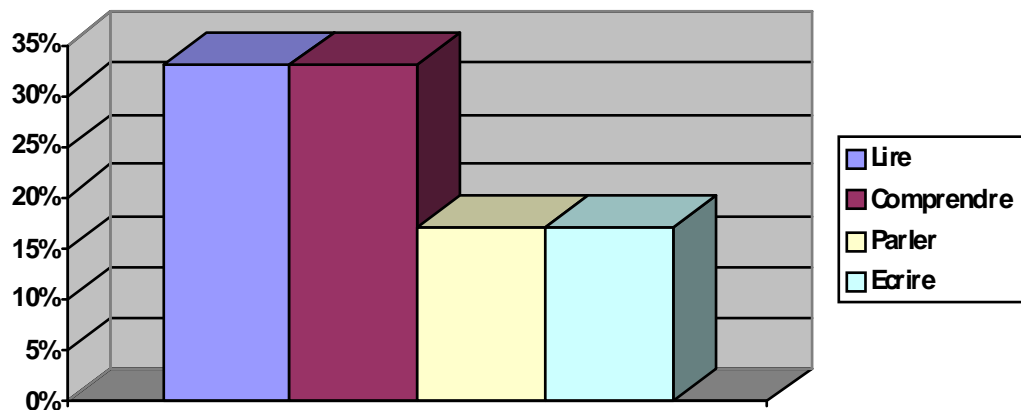


Présentation des résultats et commentaire

Les réponses données sont convergentes : d'abord l'oral est cité comme première difficulté qui entrave les apprenants du FLE dans leur apprentissage (37%), puis vient l'écrit (29%) dans un second lieu. Non loin nous trouvons le problème de la compréhension (21%) et enfin la lecture (13%). Le problème de l'oral et de l'écrit dans les classes de FLE est dû, à notre avis, à deux raisons essentielles. La première concerne l'apprenant qui, à cause de ses difficultés, refuse, par exemple, de prendre la parole pour éviter les moqueries de ses condisciples (stratégie d'évitement). La deuxième est en relation avec les méthodes d'apprentissage qui, malheureusement, n'aident pas l'élève à améliorer ses productions orales ou écrites.

- Pour la question F (le français est facile)

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Lire	02	33%
Comprendre	02	33%
Parler	01	17%
Ecrire	01	17%

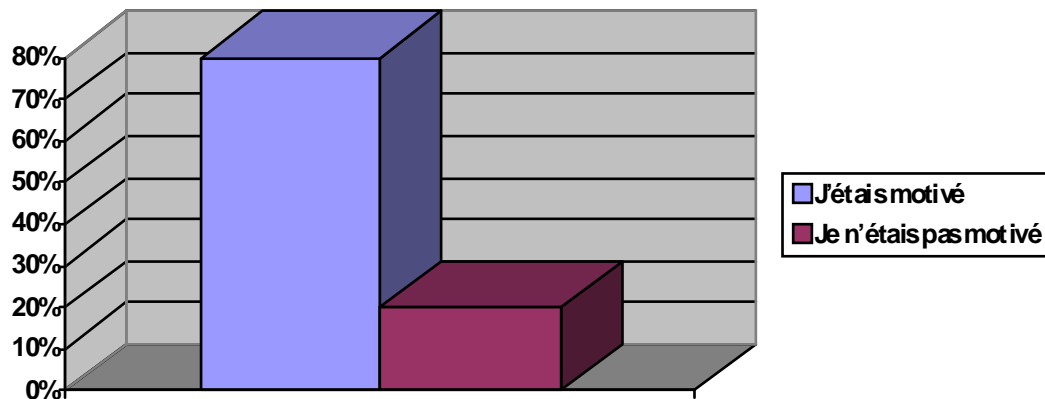


Présentation des résultats et commentaire

Les 6 lycéens interrogés ont trouvé le français facile à lire (33%), à comprendre (25%), à parler (25%) et à écrire (13%). Nous soulignons que ce groupe se forme d'élèves qui ont un bon niveau en français.

- Pour la question G (quand j'ai commencé l'apprentissage du français):

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
J'étais motivé	24	80%
Je n'étais pas motivé	06	20%



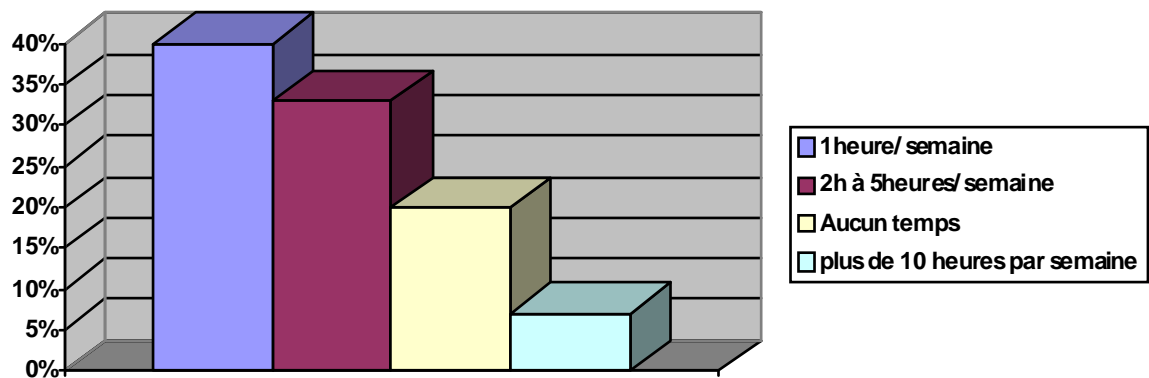
Présentation des résultats et commentaire

La majorité des apprenants (80%) ont répondu qu'ils étaient motivés lors de leur premier contact avec le français. Cette motivation peut être due à : la curiosité de connaître une nouvelle langue, la méthode ou le contenu des cours qui étaient intéressants au primaire. Si nous comparons ce résultat avec celui de la question A, nous constatons que c'est surtout au secondaire que les élèves manifestent un manque d'intérêt pour les cours de français. Nous pensons que cette situation est due à :

- L'état psychologique de l'adolescent,
- La surcharge et la difficulté du programme de la langue française au secondaire,
- La langue française n'est pas une matière essentielle dans certaines filières (coefficient deux pour les filières : sciences expérimentales, techniques mathématiques, gestion et économie).

- Pour la **question H** (hors les cours, combien de temps par semaine consacrez-vous généralement pour étudier le français)

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
1heure/semaine	12	40%
2h à 5heures/semaine	10	33%
Aucun temps	06	20%
plus de 10 heures par semaine	02	07%

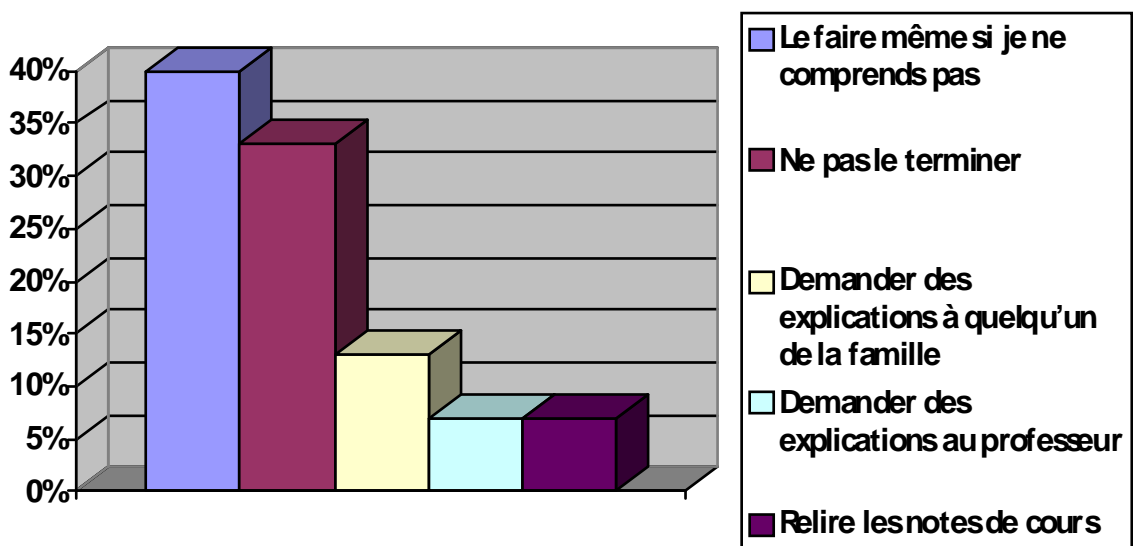


Présentation des résultats et commentaire

Généralement, à partir des réponses données, nous constatons que le temps que consacrent nos apprenants à la langue française est insuffisant si nous le comparons aux difficultés évoquées dans la question E. Nous ne pouvons expliquer cette attitude que par le manque d'intérêt de certains envers le français ou le manque de temps à cause de nombreuses matières à étudier.

- Pour **la question I** (en français, quand je ne comprends pas un devoir ou j'éprouve des difficultés à le faire, généralement):

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Le faire même si je ne comprends pas	12	40%
Ne pas le terminer	10	33%
Demander des explications à quelqu'un de la famille	04	13%
Demander des explications au professeur	02	07%
Relire les notes de cours	02	07%



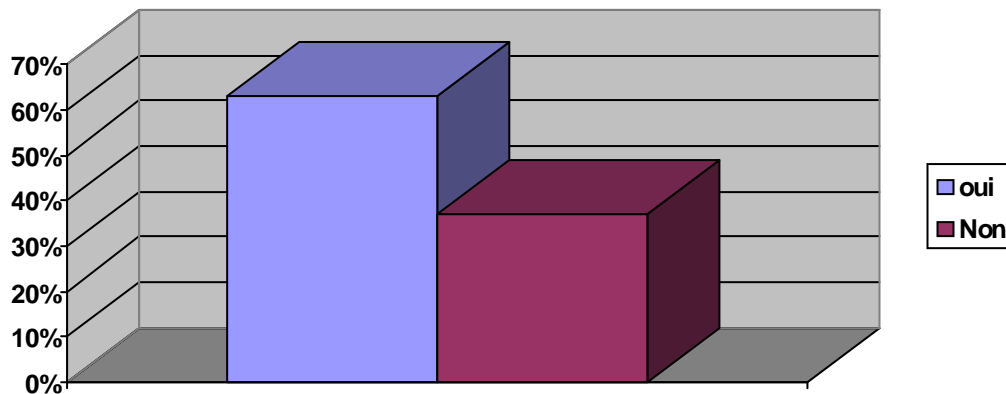
Présentation des résultats et commentaire

A travers cette question, nous voulons comprendre l'attitude des apprenants devant un exercice scolaire. Comme premier choix, 12 apprenants ont répondu que généralement ils terminent un exercice même s'ils ne l'ont pas compris. Par contre, 10 apprenants de notre échantillon ont avoué qu'ils l'abandonnent. Cette attitude explique le manque apparent de motivation mais aussi de compétence à travers deux indicateurs importants : l'engagement cognitif et la persévérance.

En revanche, les autres apprenants ont montré, à travers les réponses données, leur motivation. En effet, Le recours à des stratégies différentes (l'aide d'un membre de la famille, l'enseignant ou relire les notes de cours) expliquent la persévérance et le degré de l'effort mental fourni pour réussir une tâche même si cet effort se différencie d'un apprenant à un autre.

- Pour **la question J** (j'ai perdu pied en français à un moment donné):

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui	19	63%
Non	11	37%

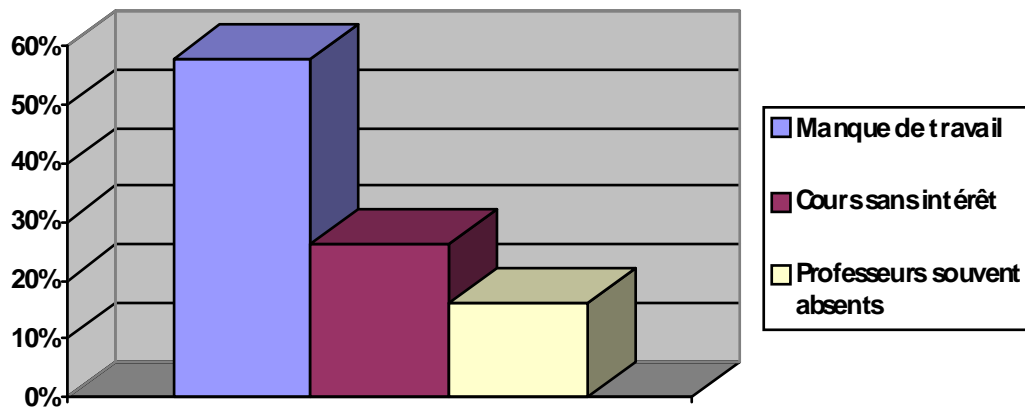


Présentation des résultats et commentaire

Un nombre important d'apprenants interrogés (63%) voient que leur niveau en français s'est détérioré. Nous allons savoir, à travers la question suivante, les causes qu'invoquent nos élèves pour expliquer cet état de fait.

- Pour la **question K** (j'ai perdu pied en français à un moment donné à cause de)

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Manque de travail	11	58%
Cours sans intérêt	05	26%
Professeurs souvent absents	03	16%

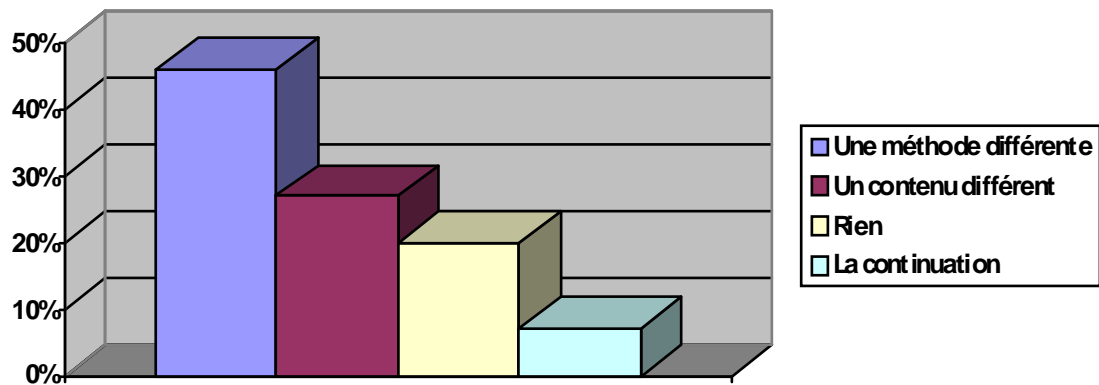


Présentation des résultats et commentaire

Les réponses données à cette question sont en relation avec le phénomène des attributions causales. Parmi les 19 apprenants concernés, plus de la moitié (58%) a lié sa baisse du niveau au manque de travail (facteur interne modifiable et contrôlable). Alors que les autres ont invoqué les cours comme cause (facteur externe stable et contrôlable) ou l'absence des enseignants (facteur externe modifiable et incontrôlable).

- Pour la question L (j'attends des cours de cette année)

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Une méthode différente	14	46%
Un contenu différent	08	27%
Rien	06	20%
La continuation	02	07%

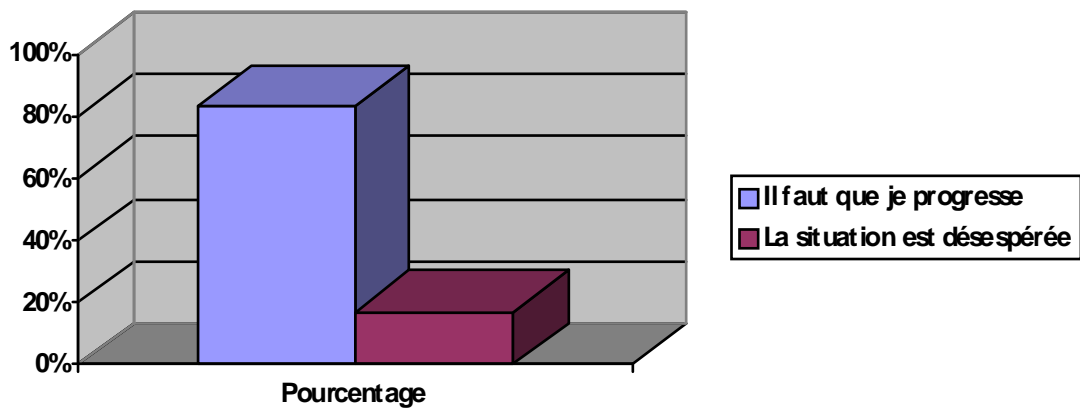


Présentation des résultats et commentaire

Beaucoup d'élèves ont insisté sur la nécessité du changement soit de la méthode de travail (46%), soit le contenu des cours (27%) face à une minorité (07%) qui a choisi la continuation. Entre ces trois positions, figure un groupe d'élèves (20%) qui n'ont pas de suggestions à proposer (stratégie d'évitement). Par méthode, nous pensons non seulement à la manière d'enseigner mais aussi d'évaluer. Alors que pour le contenu, il importe, à notre avis, de prendre en considération les besoins relatifs à la filière scientifique dans le choix des thèmes à étudier.

- Pour la question M (En ce qui me concerne, je pense qu'en français)

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Il faut que je progresse	25	83%
La situation est désespérée	05	17%



Présentation des résultats et commentaire

Le questionnaire se termine sur une note optimiste qui nous encourage, car malgré leurs difficultés, la majorité des apprenants interrogés (77%) a choisi la réponse a (il faut que je progresse) face à un nombre limité d'élèves (23%) qui ont qualifié leurs situations de désespéré. Nous pensons que cette envie de progresser nécessite une prise en charge particulière et sérieuse à travers une méthode différente.

Conclusion

Le questionnaire de départ nous a permis de construire une première idée sur les représentations que se font les apprenants de notre échantillon de l'apprentissage de la langue française.

Ainsi, de l'ensemble des réponses données, nous avons constaté essentiellement que :

- Les apprenants motivés à l'apprentissage de français (question a et b) ont lié cette motivation à des facteurs externes (surtout les études à l'université). Malgré son importance, cette motivation extrinsèque doit être soutenue, nous semble-t-il, par l'envie et le plaisir que procure l'apprentissage de cette langue ;
- Les apprenants non- motivés à l'apprentissage de français (question a et c) ont majoritairement lié leur démotivation aux notes obtenues lors des évaluations permanentes. Il est temps alors d'intervenir pour changer cette conviction erronée sur l'évaluation ;
- Les difficultés des apprenants sont liées essentiellement à l'écrit et à l'oral.
- Le temps que consacre un nombre important d'apprenants à la langue française, en dehors des heures de classe (3h/semaine), est insuffisant si nous le comparons à leurs difficultés.

Dans l'ensemble, ces remarques vont être prises en considération dans la deuxième phase de notre travail.

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends ».
Benjamin Franklin.

Chapitre IV

La mise en pratique de l'évaluation formative

Introduction

Cette deuxième phase de notre partie pratique tente de démontrer les effets de la pratique de l'évaluation formative sur la motivation des apprenants de notre échantillon. De ce fait, nous rappelons que les différentes évaluations formatives sont inscrites dans le cadre d'une pédagogie du projet.

Par le fait, nous avons choisi, parmi les trois projets destinés aux apprenants de deuxième année de la filière sciences expérimentales, le premier projet. Ce dernier a comme objet d'étude : le discours objectif. Dans cette perspective, chaque élève sera capable, à la fin, d'écrire un texte expositif pour présenter un fait ou donner une explication scientifique.

Mais avant d'arriver à cette phase finale, il nous paraît important, d'abord, de présenter le texte expositif.

D'une façon générale, ce type de texte a comme but de donner des informations objectives ou apporter des connaissances sur un thème déterminé. Il se caractérise par :

- L'emploi des phrases déclaratives sans éléments superflus ;
- Le recours aux procédés explicatifs : définition, reformulation, illustration, énumération, comparaison, traduction, etc.
- Les rapports logiques sont bien marqués entre les phrases et les paragraphes ;
- La clarté et l'utilisation d'un vocabulaire précis en relation avec le thème ;
- L'objectivité (l'absence de marque de l'émetteur) ;
- L'emploi fréquent du présent de l'indicatif.

De ces critères, le choix de ce projet se justifie par la richesse du texte expositif qui, en plus de sa fonction informative, permet aussi, à travers sa fonction didactique, d'apprendre à l'élève à présenter un thème en insistant essentiellement sur la précision et la clarté pour informer l'autre; deux critères qui nous semblent indispensables pour un élève de la filière scientifique.

IV.1. Présentation du projet

Séance 01 : Expression orale

Objectifs :

- Présenter le projet.
- Négociation collective sur le choix des thèmes, le contenu du produit final.

Déroulement de la séance

La première activité programmée était une séance d'expression orale. Notre objectif était d'une part, présenter le projet pédagogique I, d'autre part, inciter les apprenants à s'exprimer en français. Ainsi, plusieurs questions ont été posées afin de vérifier les informations qu'ont les élèves sur le texte expositif et leur motivation.

De cet échange, nous avons relevé les remarques suivantes :

- Dans leur conception du texte expositif, certains apprenants confondent entre les caractéristiques de trois types de texte : expositif, argumentatif et descriptif.
- Pour la question de motivation et choix des thèmes, certains apprenants ont beaucoup insisté sur les textes scientifiques comme supports motivants (présenter des phénomènes naturels, des réalisations scientifiques ou techniques, des maladies...). Cette orientation ne nous étonne pas étant donné que ces élèves sont de la filière scientifique.
- Lors de cette première activité, nous avons distingué trois groupes d'apprenants: un premier groupe, composé de 06 élèves, a montré, à travers la participation active et les réponses données, son intérêt et sa motivation. Un deuxième groupe, dont le nombre varie entre 12 à 15 apprenants, a connu des moments de force, de faiblesse ou d'hésitation selon les questions posées. Enfin, un troisième groupe qui a choisi le silence (stratégie d'évitement). Devant notre insistance, les réponses données sont soit erronées, soit de type : « *Je ne sais pas!* », « *Je ne comprends pas!* ».

IV. 2. Evaluation formative de départ⁶³

Séance 02 : Expression écrite

Objectif : Vérifier si l'apprenant est capable de produire un texte expositif à partir des informations données.

Déroulement de la séance

Lors de cette activité, chaque élève est appelé à rédiger un texte expositif à partir d'un ensemble d'informations données sur "la psychologie".

Dans cette séance, nous avons préparé deux grilles d'évaluation : la première pour évaluer les productions écrites, alors que la deuxième permet de mesurer le niveau de motivation de chaque apprenant.

IV.2.1. Présentation des résultats⁶⁴

Apprenant	Critères d'évaluation									Résultats
	Pré.	Proc. expl.	Pro. ind	Phr. déc	Art. log.	Ponct	Coh.	lang	Lisib.	
Apr1	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03
Apr2	02	02	/	02	01	01	01	01	01	11
Apr3	03	02	01	02	01	01	02	01	01	14
Apr4	02	/	/	01	/	/	/	01	01	05
Apr5	01	/	/	01	/	/	/	/	/	02
Apr6	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03
Apr7	02	/	/	02	01	/	01	01	01	08
Apr8	/	/	/	/	/	/	/	/	/	00
Apr9	03	02	01	02	02	01	02	01	01	15
Apr10	02	01	/	02	01	01	01	01	01	10
Apr11	02	/	/	02	01	/	01	02	01	09
Apr12	02	01	01	02	01	01	/	01	01	10
Apr13	01	01	/	02	01	/	/	01	01	07
Apr14	02	/	/	02	/	/	/	01	01	06
Apr15	01	/	/	01	/	/	/	/	/	02
Apr16	02	01	02	02	01	02	02	01	01	14
Apr17	02	02	/	01	01	01	01	01	01	10
Apr18	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03
Apr19	03	02	02	02	01	01	02	01	01	15
Apr20	02	01	/	02	01	01	02	01	01	11
Apr21	01	/	/	01	/	/	/	/	/	02
Apr22	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03
Apr23	03	02	/	02	01	01	02	01	01	13
Apr24	02	01	/	02	/	/	01	01	/	07
Apr25	/	/	/	/	/	/	/	/	/	00

⁶³ Annexe 2. P.132

⁶⁴ Annexe 3. P. 133

Apprenants	Critères d'évaluation									Résultats
	Pré.	Proc. expl.	Pro. ind	Ph. déc	Art log.	Ponct.	Coh.	Lang.	Lisib.	
Apr26	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03
Apr27	03	02	01	02	01	01	02	01	01	14
Apr28	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03
Apr29	02	01	01	02	01	01	02	01	01	12
Apr30	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03

Critères d'évaluation

- Présent de l'indicatif (03)
- Procédés explicatifs (03)
- Objectivité (02)
- Phrases déclaratives (02)
- Connecteurs logiques (02)
- Cohérence (03)
- Ponctuation (02)
- Correction de la langue (02)
- Lisibilité (01)

Commentaires

De cette évaluation formative, nous relevons les remarques suivantes :

- Les élèves sont beaucoup plus portés sur l'argumentatif (la subjectivité, l'expression de l'opinion, les avantages de la psychologie dans notre vie, etc.) ou le descriptif (l'utilisation de l'imparfait, les adjectifs qualificatifs). Ce problème, que nous l'avons déjà soulevé lors de la première séance, s'est manifesté clairement dans les productions écrites des élèves.
- En plus de ce problème de confusion entre les types de texte, il faut noter aussi quelques lacunes marquées essentiellement à travers: la cohérence textuelle et la ponctuation.
- Seulement 12 apprenants ont pu écrire ce texte (malgré quelques erreurs relevées), alors que dans les autres productions, nous remarquons : des productions incohérentes (16 cas) ou des feuilles blanches (02 cas).

IV.3. Grille d'observation du niveau de motivation des apprenants

A travers la grille d'observation ci-dessous⁶⁵, nous voulons bien connaître le niveau de motivation de chaque apprenant (le niveau seuil) après cette première évaluation formative. Notre but est de vérifier si ce niveau de départ évolue après la pratique de l'évaluation formative ou non.

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 01</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 01		02

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 02</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 02		14

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 03</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 03		14

⁶⁵ <http://iufm74.edres74.ac-grenoble.fr/travaux/memoires/meps/eps1.htm#6> (page consultée le 10/09/2009)

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 04</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens./ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 04		<u>10</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 05</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 05		<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 06</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 06		<u>06</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 07</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 07		<u>06</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 08</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0⊖
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0⊖
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0⊖
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 08		00

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 09</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2⊖
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4⊖
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4⊖
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4⊖
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 09		14

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 10</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2⊖
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4⊖
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4⊖
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4⊖
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 10		14

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 11</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2⊖
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0⊖
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4⊖
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4⊖
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 11		10

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 12</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☹
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☹
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☹
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 12		<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 13</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☹
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☹
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 13		<u>10</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 14</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☹
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 14		<u>06</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 15</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 15		<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 16</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺
Le niveau de motivation de l'apprenant 16		<u>18</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 17</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 17		<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 18</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 18		<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 19</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺
Le niveau de motivation de l'apprenant 19		<u>18</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 20</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 20		14

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 21</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 21		02

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 22</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 22		02

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 23</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺
Le niveau de motivation de l'apprenant 23		18

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 24</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 24		<u>10</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 25</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0 ☹
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 25		<u>00</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 26</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 26		<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 27</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 27		<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 28</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 28		<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 29</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 29		<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 30</u>	
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé l'activité	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 30		<u>06</u>

De cette grille d'observation, nous constatons que le niveau de motivation varie selon les élèves. Nous pouvons ainsi diviser les apprenants en deux groupes :

Le premier se compose de dix huit élèves dont le niveau de motivation est égal ou inférieur à la moyenne (≤ 10). Le deuxième groupe se constitue de douze élèves dont le niveau de motivation est supérieur à la moyenne (> 10). De ce résultat, nous voyons que plus de la moitié des élèves a un problème de motivation apparent. Les membres de ce groupe vont être pris en charge à travers des actions de régulation prévues après cette première évaluation formative.

IV.4. Première série d'activités

Séance 03 : Compréhension de l'écrit⁶⁶

Objectifs :

- Présenter une information.
- Identifier le caractère scientifique de certaines informations.
- Connaître les procédés explicatifs utilisés dans un texte expositif.
- Repérer les caractéristiques du texte expositif.

Déroulement de la séance

Dans cette séance, nous avons proposé aux apprenants un modèle de texte expositif : il s'agit d'un article qui nous présente une maladie, « le diabète ».

La séance est organisée comme suit :

- a) **Etude du para texte (image du texte)** : nous avons demandé aux élèves d'observer le texte et de repérer tout élément significatif. Ainsi, la première chose qui a attiré leur attention était le titre qui se présente sous forme d'une phrase interrogative : « Qu'est-ce que le diabète ? ». Par ailleurs, les autres éléments repérés sont : la source (la revue « Pour la Science » n° 328, février 2005) ; des signes de ponctuation particuliers (deux points, parenthèses, points virgules), d'autres signes (les chiffres). Certains éléments ont permis de construire quelques hypothèses de sens concernant le contenu de ce texte. Presque la majorité des élèves a montré une motivation remarquable pour le thème qu'ils l'ont déjà étudié en science naturelle. Certains ont même essayé de donner des informations sur la maladie en question (définition, caractéristiques, symptômes, traitement). Même si nous avons apprécié cette dynamique, mais nous sommes intervenu pour montrer aux élèves que les informations données doivent être mises dans un cadre spécifique et une structure cohérente. Ainsi, nous avons réussi, au moins, à éveiller leur curiosité à lire le texte afin de découvrir "cette fameuse structure".

⁶⁶ Annexe 4. P.134.

- b) **Lecture silencieuse du texte** : afin de pratiquer une lecture active, nous avons demandé aux élèves de souligner les différents termes scientifiques propres au thème et de préciser le temps verbal dominant.
- c) **Lecture analytique** : des questions ont été posées pour faciliter la compréhension du texte et repérer, par conséquent, les éléments qui le caractérisent (les procédés explicatifs, le vocabulaire précis, l'objectivité, le recours au présent de l'indicatif).
- d) **Synthèse** : à la fin nous avons proposé deux exercices de récapitulation : le premier sous forme d'un tableau de deux colonnes à compléter ; chaque élève essaye dans la première colonne de déterminer les caractéristiques du texte expositif et dans l'autre de relever l'exemple approprié. Le deuxième concerne l'organisation des idées du texte (le plan du texte).

Bilan

Dans cette activité, qui nous a permis de pratiquer une régulation de type interactif, nous avons remarqué essentiellement que :

- Le choix du texte support a eu des effets remarquables sur la motivation de la majorité des apprenants.
- Certains apprenants ont rencontré des difficultés diverses à la fin : pour compléter le tableau. Certains, par exemple, n'ont pas pu arriver à associer le procédé explicatif et l'exemple approprié ou dégager le plan du texte et proposer ainsi un titre à chaque partie.

Dans ce cas, il nous paraît indispensable de programmer des activités de remédiation pour aider ces élèves.

Séances 04 : Activités de langue⁶⁷**Objectifs :**

- Rôles des procédés explicatifs et les tournures présentatives.
- Les liens logiques essentiels dans une explication.
- Les notions relatives au texte expositif.

Document à consulter : Dictionnaire de français.

Déroulement de la séance

Pour le bon déroulement de cette séance, nous avons veillé essentiellement à :

- Former des petits groupes hétérogènes de trois élèves. Notre but est d'assurer, cette fois-ci, une interaction entre les élèves à des stades d'apprentissage différents;
- Programmer des activités en relation avec les difficultés relevées lors de l'évaluation formative.

La première série d'exercices avait comme objectif de connaître les différents procédés utilisés dans un texte expositif (la définition, la reformulation, l'illustration, etc.) ainsi que les tournures présentatives utilisées dans une explication.

Par ailleurs, et dans le but de repérer les liens logiques qui organisent l'explication, des exercices ont été programmés.

Enfin, un exercice de récapitulation est proposé sous forme d'une grille à compléter. Les notions recherchées sont relatives au texte expositif.

Commentaire :

A travers la variation des activités proposées et l'interaction entre les apprenants, nous avons voulu, d'une part, consolider les démarches d'apprentissage pour ceux du niveau avancé, d'autre part, susciter la progression de ceux en difficulté. En effet, tout au long de déroulement de cette séance, nous avons constaté, particulièrement, une certaine dynamique chez les élèves en difficulté à travers une participation que nous pouvons la qualifier de positive. Ainsi, cette interaction a permis de créer une sorte d'entraide entre les apprenants du même groupe.

⁶⁷ Annexe 5. P. 135.

IV.5. Evaluation formative 02⁶⁸

Objectif : apprendre à s'auto-corriger

Déroulement de la séance

Parmi les objectifs de l'évaluation formative, développer chez l'élève la capacité de s'auto-corriger. Dans ce contexte, et après les différentes actions de régulation, nous avons distribué les feuilles de la production écrite, proposée lors de la première évaluation formative, pour permettre aux élèves, qui ont rencontré des difficultés au début, de corriger leurs erreurs et d'améliorer par conséquent leurs propres productions.

Bilan

Dans la même grille d'évaluation utilisée au début, nous présentons les résultats de chaque élève.

Apprenants	Critères d'évaluation										Résultats 2	Résultats 1
	Pré.	Proc. expl.	Pro. ind	Ph. Déc.	Art. log.	Ponct.	Coh.	Lang.	Lisi.			
Apr1	02	01	/	01	01	/	/	/	01	06	03	
Apr2	03	02	01	02	01	01	01	01	01	13	11	
Apr4	02	01	01	02	/	01	/	01	01	09	05	
Apr5	02	01	/	01	/	/	/	/	01	05	02	
Apr6	02	01	/	01	/	/	/	/	01	05	03	
Apr7	03	02	01	02	01	/	01	01	01	12	08	
Apr8	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03	00	
Apr10	03	01	01	02	01	01	02	01	01	13	10	
Apr11	03	02	01	02	01	01	01	01	01	13	09	
Apr12	03	02	02	02	01	01	01	01	01	14	10	
Apr13	02	01	01	02	01	01	/	01	01	10	07	
Apr14	02	01	/	01	/	01	01	01	01	08	06	
Apr15	01	01	/	01	/	/	/	/	01	04	02	
Apr17	02	02	01	02	01	01	02	01	01	13	10	
Apr18	02	01	/	01	/	/	01	/	01	06	03	
Apr20	03	01	01	02	01	01	01	01	01	12	11	
Apr21	01	01	/	01	/	/	/	/	01	04	02	
Apr22	01	01	/	02	/	01	/	/	01	06	03	
Apr24	02	01	01	02	/	/	01	01	01	09	07	
Apr25	01	01	/	01	/	/	/	/	01	04	00	
Apr26	01	/	/	01	/	/	/	/	01	03	03	
Apr28	01	02	/	02	/	01	/	/	01	07	03	
Apr30	01	01	01	01	/	/	/	/	01	05	03	

⁶⁸ Annexe 6. P.138.

Commentaire

Ce que nous pouvons retenir de cette deuxième évaluation formative se résume dans les points suivants :

- Beaucoup d'apprenants ont pu améliorer, même de degré varié, leurs productions écrites;
- Quelques apprenants (apr5, apr8, apr15, apr25, apr30) n'ont pas pu lier les informations proposées de façon cohérente. Cependant, leur persévérance est un signe encourageant à ne pas négliger.
- Un seul apprenant (apr26) a gardé la même production sans aucun changement ;
- Certaines erreurs continuent à marquer les productions écrites des élèves ;
- La cohérence textuelle, l'introduction des articulateurs logiques, l'usage des signes de ponctuation sont généralement les difficultés les plus rencontrées dans les productions des élèves.

Toujours dans un esprit de régulation, des activités sont encore à programmer pour aider ces apprenants.

IV.6. Deuxième série d'activités

Séance 06 Compréhension de l'écrit⁶⁹

Objectifs :

- Démontrer, prouver un fait
- Les étapes de la démonstration

Déroulement de la séance

Lors de cette séance, qui s'inscrit dans le cadre d'une régulation de type proactif, nous avons proposé aux apprenants un texte de R. CAZALAS et M. DELLATRE et dont le titre est « Histoire de la découverte d'une avitaminose ». La particularité de ce texte est que son discours explicatif vise la démonstration. De ce fait, l'explication est organisée selon quatre étapes : l'observation d'un fait, le(s) hypothèse(s), l'expérimentation et la conclusion.

Dès le premier contact avec ce texte (l'étude du para texte), nous avons constaté que tous les apprenants n'ont pas compris le terme « avitaminose » qui figure dans le titre. Certains ont demandé même la permission de consulter le dictionnaire. Cette demande était refusée, car nous pensons qu'il vaut mieux laisser l'élève découvrir le sens du terme via une lecture active et, c'est ce que les apprenants ont fait avec ferveur.

La lecture était suivie par des questions qui visent la compréhension du texte avant de proposer un tableau récapitulatif pour relever les étapes de la démonstration.

Commentaire

Cette activité nous a permis de revenir sur certaines caractéristiques du texte expositif (les procédés explicatifs, l'objectivité, les articulateurs logiques et la cohérence textuelle). En outre, la nouveauté qui caractérise le texte étudié (la démonstration) a attiré, dans l'ensemble, l'attention des élèves.

⁶⁹ Annexe 7. P. 139.

Séance 07 : Expression orale⁷⁰**Objectif** :

- Présenter oralement un fait, une notion, un phénomène.

Document à consulter : Dictionnaire de français.

Déroulement de la séance :

Nous avons demandé aux apprenants de présenter librement et oralement un fait, une notion ou un phénomène. De ce fait et afin de donner un aspect ludique à cette activité, nous avons exigé à chaque élève de se contenter seulement de présenter son thème et de permettre, à la fin, à ses condisciples de le découvrir.

Dans cette activité, nous voulons essentiellement donner la chance à chaque élève, à travers cette marge de liberté, de présenter oralement un thème, qui lui plaît, en prenant en considération les caractéristiques, déjà étudiées, du texte expositif

D'autre part, le caractère "énigmatique" exigé aux présentations se justifie par notre envie de développer l'écoute et la compréhension chez nos apprenants. En un mot notre but est d'engager, à la fois, celui qui expose (être clair et précis) et celui qui écoute (être attentif pour comprendre et découvrir le thème exposé).

Commentaire

Lors de la présentation des exposés oraux, nous avons constaté une dynamique sans précédent chez les élèves. En effet, La marge de liberté qui leur était accordée a donné, à notre avis, ses fruits à travers la diversité des thèmes choisis (la médecine alternative, l'ordinateur, la grippe, le sida, le tabagisme, le désert, le jeu d'échecs, le football).

Par ailleurs, nous avons remarqué que les interventions de certains élèves n'étaient pas uniquement pour donner des réponses concernant les thèmes exposés, mais aussi pour évaluer les productions de leur camarade. Dans l'ensemble, des remarques pertinentes ont été faites sur le choix des thèmes, l'organisation de l'explication, la clarté et la précision de la présentation.

A la fin de cette activité, nous étions rassuré que majoritairement les apprenants ont maintenant une idée assez claire sur le texte expositif.

⁷⁰ Annexe 8. P. 140.

Séance 08 Préparation à l'écrit⁷¹**Objectifs**

- Identifier les signes de ponctuation du texte expositif.
- Organiser l'explication.

Déroulement de la séance

A travers les activités proposées, lors de cette séance, nous voulons revenir sur deux difficultés remarquées, de façon permanente, dans certaines productions: l'absence des signes de ponctuation dans les textes produits et le manque d'organisation dans l'explication.

Pour le premier objectif, nous avons rappelé aux apprenants les signes de ponctuation les plus récurrents dans un texte expositif (points virgules, les deux points, les parenthèses) ainsi que leurs rôles. Ensuite, nous leur avons demandé de ponctuer un court texte expositif.

Pour le deuxième objectif, nous avons proposé une série de phrases, d'un texte expositif, données dans le désordre afin de les ordonner en se basant sur les connecteurs logiques et les signes de ponctuation

Commentaire

Malgré nos interventions, de temps en temps, pour aider certains apprenants en difficulté, mais nous restons confiant, à la fin de cette séance, que nos remarques seront prises en considération, par les membres du groupe, dans les productions écrites futures.

⁷¹ Annexe 9. P. 142.

IV.7. Evaluation finale⁷²

Objectif : produire une explication scientifique.

Document à consulter : Dictionnaire de français.

Déroulement de la séance

Dans cette séance, les apprenants de notre échantillon vont produire individuellement un texte expositif dans lequel ils répondront aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que l'Internet ?
- Comment peut-on se connecter à Internet ?
- Comment faire pour établir une recherche sur Internet ?

Etant donné que cet outil de télécommunication occupe une place importante dans notre vie, ce thème nous paraît à la portée de tous les élèves ; sans oublier de vérifier l'apport des différentes évaluations formatives établies, tout au long de ce projet, sur les performances des élèves ainsi que leur motivation à la fin de cette expérimentation.

Les résultats sont présentés dans la grille ci-dessous :

Apprenants	Critères d'évaluation										Résultats
	Pré.	Proc. expl.	Pro.ind	Ph. déc	Art. log.	Ponct	Coh.	vocab.	lang	Lisi.	
Apr1	02	01	/	01	/	01	01	01	/	01	08
Apr2	02	02	01	01	01	01	02	01	01	01	13
Apr3	02	02	02	01	02	01	02	01	01	01	15
Apr4	02	01	/	01	01	01	01	01	/	01	09
Apr5	02	01	/	01	01	01	/	01	/	01	08
Apr6	02	01	01	01	/	01	/	01	/	01	08
Apr7	02	02	01	01	01	01	01	01	/	01	11
Apr8	01	01	/	01	/	/	/	01	/	/	04
Apr9	02	02	02	01	01	02	02	02	01	01	16
Apr10	02	02	01	01	01	01	02	01	/	01	12
Apr11	02	02	01	01	01	01	02	01	01	01	13
Apr12	02	01	01	01	01	01	01	01	01	01	11
Apr13	02	01	/	01	/	01	01	01	01	01	09
Apr14	02	01	/	01	01	01	01	01	/	01	08
Apr16	02	02	02	01	01	01	01	02	01	01	14

⁷² Annexe 10. P. 146.

Apprenants	<u>Critères d'évaluation</u>										Résultats
	Pré.	Proc. Expl.	Pro.ind	Ph. déc	Art log.	Ponct	Coh.	vocab	lang	Lisi.	
Apr17	02	01	01	01	01	/	01	01	01	01	10
Apr18	02	02	/	01	/	01	01	01	/	01	09
Apr19	02	02	02	01	02	01	02	02	01	01	16
Apr20	02	01	01	01	02	01	01	01	01	01	12
Apr21	01	01	/	01	01	/	/	01	/	01	06
Apr22	01	01	01	01	01	/	/	01	/	01	07
Apr23	02	03	01	01	01	01	02	01	01	01	14
Apr24	02	02	01	01	01	01	01	01	01	01	12
Apr25	01	01	/	01	/	/	/	01	/	01	05
Apr26	01	01	/	01	/	01	/	/	/	01	05
Apr27	02	02	01	01	01	01	01	01	01	01	12
Apr28	01	01	/	01	01	/	01	01	/	01	07
Apr29	02	02	02	01	01	01	02	01	01	01	14
Apr30	01	02	/	01	01	/	/	01	/	01	07

Critères d'évaluation

- Présent de l'indicatif (02)
- Procédés explicatifs (03)
- Objectivité (02)
- Phrases déclaratives (01)
- Connecteurs logiques (02)
- Cohérence (03)
- Ponctuation (02)
- Vocabulaire précis (02)
- Correction de la langue (02)
- Lisibilité (01)

IV.8. Grille d'observation du niveau de motivation des apprenants

C'est à partir de cette deuxième grille d'observation, que nous l'avons déjà utilisée après la première évaluation formative, que nous voulons voir à nouveau le niveau de motivation de chaque élève à la fin de cette expérimentation. Une colonne, qui comporte les résultats de la première observation, est ajoutée afin de comparer le niveau de motivation de départ (NM1) à celui de la fin (NM2)

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 01</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition(ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 01		<u>08</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 02</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 02		<u>16</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 03</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 03		<u>20</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 04</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 04		<u>12</u>	<u>10</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 05</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 05		<u>08</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 06</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 06		<u>12</u>	<u>06</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 07</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 07		<u>16</u>	<u>06</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 08</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0 ☹
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4 ☹
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 08		04	00

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 09</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 09		16	14

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 10</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 10		16	14

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 11</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 11		16	10

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 12</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☹	4 ☹
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☹	4 ☹
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☹	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 12		<u>16</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 13</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☹	4 ☹
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☹	4 ☹
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☹	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☹	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 13		<u>16</u>	<u>10</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 14</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☹	4 ☹
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☹	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☹	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 14		<u>14</u>	<u>06</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 15</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☹	2 ☹
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☹	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 15		<u>04</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 16</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4 ☺
Le niveau de motivation de l'apprenant 16		<u>16</u>	<u>18</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 17</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 17		<u>16</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 18</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0☺	0☺
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0☺
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 18		<u>08</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 19</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4 ☺
Le niveau de motivation de l'apprenant 19		<u>20</u>	<u>18</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 20</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 20		<u>20</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 21</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0 ☹	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 21		<u>04</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 22</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 22		<u>08</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 23</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4 ☺
Le niveau de motivation de l'apprenant 23		<u>20</u>	<u>18</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 24</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 24		<u>16</u>	<u>10</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 25</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0 ☺
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☺	0 ☺
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0 ☺
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 25		<u>08</u>	<u>00</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 26</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☺	0 ☺
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0 ☺
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 26		<u>08</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 27</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 27		<u>20</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 28</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0 ☹
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 28		<u>08</u>	<u>02</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 29</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0	0
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 29		<u>16</u>	<u>14</u>

Indices de motivation	<u>Grille d'observation de l'apprenant 30</u>	NM2	NM1
Choix	-l'apprenant choisit de faire l'activité	2 ☺	2 ☺
	-l'apprenant ne fait pas l'activité	0	0
Performance	-l'apprenant réussit la tâche	4	4
	-l'apprenant ne réussit pas la tâche	0 ☹	0 ☹
Persévérance	-l'apprenant demeure attentif jusqu'à ce qu'il ait terminé	4 ☺	4 ☺
	-l'apprenant abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois	0	0
Engagement cognitif	-l'apprenant commence tout de suite à travailler	4 ☺	4
	-l'apprenant réutilise des savoirs acquis précédemment	2 ☺	2
	-l'apprenant recourt aux aides qui sont à sa disposition (ens/ dict)	4 ☺	4
Le niveau de motivation de l'apprenant 30		<u>16</u>	<u>06</u>

IV.9. Présentation et analyse des résultats

Notre étude touche à son terme et le moment est venu pour présenter et analyser les résultats obtenus. De ce fait et afin de voir de près l'apport des différentes évaluations formatives sur la motivation des apprenants, nous avons jugé essentiel d'étudier le parcours de chaque élève, dès le début de l'expérimentation et jusqu'à l'évaluation finale.

-Pour **l'apprenant n° 01**, l'évaluation formative de départ nous a informé sur ses difficultés en français ainsi que son niveau motivationnel préoccupant (NM= 02). Après les différentes actions de régulation, nous avons constaté une légère amélioration. Le niveau de motivation a progressé (NM=8) à travers deux indices : la persévérance et l'engagement cognitif.

-Contrairement à l'apprenant n°01, son condisciple, **l'apprenant n°2**, avait dès le début de l'expérimentation un niveau de motivation que nous pouvons le qualifier de bien (NM₁= 14), l'évaluation formative l'a aidé à l'améliorer davantage.

-De son côté, **L'apprenant n°03** a vu une amélioration remarquable de son niveau motivationnel (NM₁= 14 / NM₂= 20) à travers, essentiellement, l'indice de l'engagement cognitif.

-**L'apprenant n°04** a montré, dès le début, des difficultés en français, malgré son niveau motivationnel passable (NM₁= 10). Les activités résultant des évaluations formatives lui ont permis d'améliorer ses performances ainsi que son niveau de motivation (NM₂=12).

-**L'apprenant n°05** a manifesté son manque d'intérêt pour la matière (NM₁=02), en plus de ses résultats insatisfaisants. Cette situation a changé, suite aux actions de régulation, et son niveau de motivation a marqué une certaine hausse (NM₂=08) liée essentiellement à deux indices: la persévérance et l'engagement cognitif.

-La première grille d'observation de la motivation nous a montré la persévérance de **l'apprenant n°06** malgré ses difficultés. Cette motivation a progressé au fur à mesure à travers un indice révélateur, l'engagement cognitif. Ainsi, le niveau de motivation de départ (NM₁=06) a dépassé, à la fin, la moyenne (NM₂= 12).

- Pour **l'apprenant n°07**, nous remarquons que l'amélioration de ses résultats a été accompagnée par l'élévation remarquable de son niveau motivationnel ($NM_1=06 / NM_2=16$)
- Dès la première activité, **l'apprenant n°08** a manifesté son désintérêt total et sa démotivation ($NM_1=0$). Malgré les actions de régulation, cette situation ne s'est pas améliorée et son niveau de motivation est resté au-dessous de la moyenne ($NM_2=04$)
- Pour les **apprenants n°09, 10, 11, 12, 13 et 29**, qui ont un niveau de motivation supérieur ou égal à la moyenne, l'évaluation formative les a aidés à améliorer, à la fois, leur niveau de motivation et leurs performances.
- Sur la même voie, **l'apprenant n°14** a suivi son parcours, même s'il a marqué, contrairement aux apprenants que nous venons de citer, un niveau de motivation limité au début ($NM_1=06$). Sa motivation pour la matière s'est renforcée à travers son engagement cognitif et ses résultats probants.
- Pour **l'apprenant n°15**, nous remarquons que non seulement son niveau de motivation qui ne s'est pas amélioré ($NM_1=02 / NM_2=04$), mais aussi ses performances.
- Vu son niveau de motivation de départ ($NM_1=18$), **l'apprenant n°16** n'a pas de problème de motivation. Cependant, nous relevons, lors de l'évaluation finale, une légère baisse de ce niveau ($NM_2=16$), mais sans effet inquiétant.
- A l'inverse du cas précédent, **l'apprenant n°17** a connu une amélioration de ses performances et son niveau de motivation ($NM_1=14 / NM_2=16$).
- Au début de l'expérimentation, **l'apprenant n°18** a montré des difficultés considérables et un niveau de motivation bien limité ($NM_1=02$). A la fin et même si ce niveau demeure au-dessous de la moyenne ($NM_2=08$), mais la persévérance de cet élève et son engagement cognitif sont deux signes encourageants à ne pas négliger.
- Pour les **apprenants n°19, 20, 23 et 27**, nous pouvons dire que les différentes évaluations formatives ont permis d'évoluer leurs résultats et renforcer, par conséquent, leur niveau de motivation en français ($NM_2=20$).

-Pour **l'apprenant n°21**, la situation est différente, car en plus de ses difficultés en français il avait un manque de motivation apparent ($NM_1=02$). A la fin nous constatons une certaine progression dans ses résultats, mais son niveau de motivation demeure insatisfaisant.

-Même si **l'apprenant n°22** avait le même « scénario de départ » que son ami que nous venons de citer (des résultats médiocres et un niveau de motivation alarment), mais l'évaluation finale et la grille d'observation de la motivation nous ont montré une autre image d'un apprenant prêt à progresser à travers sa persévérance et son engagement à réussir la tâche.

-**Pour l'apprenant 24**, nous constatons une évolution positive de ses performances (il a pu réussir la tâche finale) ainsi que sa motivation ($NM_1= 10/ NM_2= 16$).

-Si nous revenons un peu en arrière, nous constatons que le point de départ de **l'apprenant n°25** ressemble à celui de l'apprenant n°8(les mêmes lacunes et une démotivation remarquable dès le premier cours), mais la différence se voit à la fin, car en dépit de ses difficultés, le niveau de motivation de cet apprenant s'est amélioré d'une façon encourageante et les trois indices de la grille le prouvent : le choix, la persévérance et l'engagement cognitif.

-De leurs côtés, le niveau de motivation des **apprenants 26 et 28** a légèrement augmenté à travers leur engagement cognitif et leur persévérance ($NM_1= 02/ NM_2= 08$).

-Pour terminer, nous pouvons dire que les résultats de **l'apprenant n°30** (qui ressemblent à ceux de l'apprenant07) viennent pour confirmer davantage ce lien entre l'évaluation formative et la motivation. En effet, d'un niveau motivationnel de départ bien limité ($NM_1=06$), les séries d'activités programmées, suites aux remarques relevées lors des évaluations formatives, ont donné leurs fruits. Le niveau de motivation s'est élevé ($NM_2=16$) et l'apprenant a montré une persévérance et un engagement cognitif remarquables

La présentation des résultats montre que le niveau de motivation de la majorité des apprenants s'est amélioré. Cette amélioration s'explique par la prise en charge de leurs différents besoins suite aux remarques relevées lors des évaluations formatives. En effet, les actions de régulation, avec ses trois modes, nous ont permis non seulement d'aider les élèves en difficulté, mais aussi de repenser à la manière la plus adéquate pour présenter les cours dans un environnement motivant. Notre souci permanent était de joindre l'utile à l'agréable, autrement dit, assurer à la fois l'apprentissage et le plaisir dans cet apprentissage.

D'autre part, à travers les quatre indices de motivation, nous remarquons que le niveau de motivation des élèves s'est essentiellement amélioré à travers deux indices révélateurs : la persévérance et l'engagement cognitif, par contre, l'indice de performance montre que les résultats de certains élèves demeurent toujours insatisfaisants. Cette situation est due à leurs difficultés considérables que nous ne pouvons pas les résoudre dans quelques séances seulement. Cependant, nous sommes convaincue que l'évolution de leur niveau de motivation est le premier pas qui va leur permettre d'améliorer davantage leurs résultats futurs.

Conclusion

L'évaluation formative est un moyen de motivation pour les apprenants du FLE, c'est le résultat de l'expérimentation menée auprès des apprenants de deuxième année secondaire. Ainsi, l'originalité de cette pratique est qu'elle nous a permis de réviser notre conception de l'acte d'évaluation (souvent lié à l'idée de note, examen, sanction et récompense). Pour une fois, le rouge qui "orne" certaines copies accompagnées par des observations insignifiantes (pour l'élève) telles : « résultat insatisfaisant » ou « travail médiocre » sont remplacées par d'autres qui soulignent certes les lacunes de chaque élève, mais aussi elles valorisent l'effort fourni et la progression réalisée.

A travers sa présence de façon continue et son intervention, qui écarte toute idée du hasard, l'évaluation formative nous a donné l'occasion d'identifier les besoins de nos apprenants et de les aider à les surmonter à travers les différentes actions de régulation.

A la fin, nous pensons que l'évaluation formative motive parce qu'elle engage à la fois l'enseignant et l'apprenant. Pour l'enseignant, elle lui permet de montrer ses compétences et sa créativité (être un praticien réfléchi) à travers les décisions pertinentes à prendre dans un esprit de régulation. Pour l'apprenant, cette pratique lui redonne la confiance en soi et la possibilité de prendre en charge son propre apprentissage.



Conclusion générale

En Algérie, nous parlons souvent de l'échec scolaire, des résultats insatisfaisants des élèves et de leur désintérêt total. Dans ces conjonctures, la réforme du système éducatif était non seulement une demande, mais aussi une nécessité dictée par le dynamisme que connaît le monde d'aujourd'hui.

Toutefois, nous pensons que cette innovation dans les programmes scolaires, et malgré son importance, doit repenser aux pratiques évaluatives en vigueur étant donné que l'évaluation va de pair avec l'enseignement et vice versa. Ainsi, on se demande comment peut-on appliquer des méthodes nouvelles tout en restant "fidèle" à un système qui fait de la note l'indice le plus fiable pour évaluer les performances des apprenants? Avons-nous pensé à aider l'élève avant de le traiter de « faible » ou lui avons-nous donné la chance de progresser avant l'arrivée du "verdict intolérable" de l'évaluation sommative ?

Dans cette perspective, les spécialistes de l'éducation insistent sur le rôle de l'évaluation formative comme pratique alternative qui vise non pas l'évaluation des performances, mais l'évolution des performances dans une démarche bien organisée afin d'aider l'apprenant et par conséquent le motiver. D'autre part et à travers sa fonction de régulation, cette pratique permet aussi à l'enseignant de montrer ses capacités créatives à trouver pour chaque situation embarrassante la stratégie adéquate.

En tenant compte de ces avantages, nous pensons que le véritable problème qui se pose dorénavant est : comment faire pour créer un contexte favorable à la pratique permanente de l'évaluation formative dans toutes les classes?

Si nous avons évoqué ce point, à la fin de notre travail, c'est dans le but de réfléchir sur les causes qui vont à l'encontre de l'application de cette évaluation, certes simple dans son principe, mais difficile dans sa pratique. Ainsi, nous voyons, il faut le dire, que le terrain pédagogique actuel n'est pas bien préparé pour la pratique régulière d'une telle évaluation. Cette situation est due, à notre avis, à deux causes essentielles : la première concerne la formation des

enseignants dans le domaine de l'évaluation en général et l'évaluation formative en particulier. La deuxième cause est en relation avec la densité des programmes enseignés. Par le fait, quand le souci majeur de l'enseignant devient l'achèvement de ces programmes, nous ne pensons pas qu'il va prendre en charge, à travers les actions de régulation, les lacunes de chaque apprenant et pire encore dans des classes dont le nombre dépasse largement la norme (40/45 élèves).

Enfin et à l'instar des grandes nations comme la Finlande, les différents acteurs du système éducatif en Algérie doivent tenir compte des rénovations qui ont touché les pratiques évaluatives, car l'enjeu aujourd'hui est de faire de l'évaluation un instrument au service des apprentissages de qualité; une démarche qui vise la motivation et la réussite de tous les apprenants.



Glossaire

- **Activités** : ensemble d'opérations cognitives qu'une personne met en œuvre lors de la réalisation d'une tâche.
- **Adapté** : prise en compte, lors d'élaboration et d'utilisation d'un matériel d'enseignement et d'apprentissage, des caractéristiques particulières des futurs apprenants et leur situation.
- **Apprentissage** : démarche consciente et volontaire qui permet à un individu d'acquérir et développer des savoirs, savoir-faire et savoir être.
- **Approche** : ensemble de principes en relation avec le choix des stratégies d'enseignement ou d'évaluation afin d'élaborer un programme d'études
- **Compétence** : ensemble coordonné de capacités cognitives et comportementales mobilisables dans le but de réaliser une tâche ou résoudre une situation problème.
- **Compréhension** : processus cognitif qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte écrit (compréhension de l'écrit) ou un texte lu (compréhension de l'oral).
- **Docimologie** : la science qui s'intéresse aux systèmes de notation appliqués lors des examens.
- **Enseignement** : démarche bien élaborée qui vise la transmission des savoirs.
- **Exercice** : tâche à réaliser relative à un objectif bien déterminé.
- **Intention** : terme générique qui englobe ceux de but, finalité, profil, objectif. Il permet de déterminer les causes d'une situation pédagogique particulière.
- **Méta cognition** : opération cognitive à travers laquelle un sujet revient sur ses stratégies d'apprentissage en vue de mettre un lien entre les moyens utilisés et les résultats réalisés.
- **Méthodes traditionnelles** : Ces méthodes remontent à l'Antiquité, elles englobent les méthodes « grammaire-traduction », « lecture-traduction », « méthode directe ». Elles visent à doter l'élève du savoir qui lui permet de s'ouvrir sur la société.

- **Performance** : résultat concret et quantifiable ou activité concrètement accomplie par un sujet dans une situation de production ou d'expression.
- **Stratégie d'apprentissage** : ensemble d'opérations et de techniques adoptées par l'apprenant dans le but d'acquérir, organiser ou utiliser des connaissances.
- **Stratégie d'enseignement** : ensemble d'opérations planifiées par l'enseignant en voie d'atteindre un objectif.



Bibliographie

Ouvrages

- 1- **ABRECHI**, Roland. *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck- Wesmael s.a, 1991.
- 2- **ACKER**, Vincent, **INZIRILLO**, Christophe et Bruno, **LEFEBVRE**. *Ados, comment les motiver (la méthode Gordon appliquée à la réussite scolaire)*. Allemagne : Marabout, 2000.
- 3- **AIT BOUDAUD**, Laifa. *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)*. Alger: Casbah Editions, 1999.
- 4- **ALLAL**, L, **CARDINET**, J. et **PERRNOUD**, PH. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié [1979]*. Berne : Peter Lang, 1989.
- 5- **BELAIR**, Louise, M. *L'évaluation dans l'école nouvelle pratique*. Paris : ESF éditeur, 1999. (Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques).
- 6- **BESSE**, Henri et **GALISSON**, Robert. *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris : CLE International, 1980.
- 7- **CARDINET**, Jean. *Evaluation scolaire et mesure [1988]*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a, 1994.
- 8- **CORNFIELD**, R.J, **COYELEK**, K, **DURRANT**,B. et all. *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Canada : Les Editions de la Chenelière Inc, 1994.
- 9- **CUQ**, Jean-Pierre (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.2003.
- 10- **CUQ**, Jean-Pierre et **GRUCA**, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, novembre 2005.
- 11- **DESMONS**, Fabienne, **FERCHAUD**, Françoise, **GODIN**, Dominique et all. *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris: Editions BELIN, 2005.
- 12- **HUBERMAN**, M. (dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires : les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1988.

- 13- **LIEURY**, Alain et **FENOUILLET**, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, 1997.
- 14- **LUSSIER**, Denise. *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative*. Paris : Hachette FLE, 1992. (col. F. dirigée par Sophie MOIRAND).
- 15- **MARTINEZ**, Pierre. *La didactique des langues étrangères* [1996]. Paris : PUF, Octobre 2004. (Coll. Que sais-je ?).
- 16- **MORISSETTE**, Dominique. *Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique Inc, 1996.
- 17- **RICHTERICH**, René. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : HACHETTE classiques, « F », 1985.
- 18- **ROBERT**, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions OPHRYS, 2008.
- 19- **SCALLON**, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Les presses de l'Université Laval. 1988.
- 20- **SCALLON**, Gérard, *l'évaluation formative*. Canada : Edition du Renouveau Pédagogique Inc, 2000.
- 21- **TAGLIANTE**, Christine. *L'évaluation*. Paris : CLE International, 1991.
- 22- **VIANIN**, Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck, 2007. (coll. Pratiques pédagogiques).
- 23- **VIAU**, Rolland. *La motivation en contexte scolaire* [1994]. Bruxelles, De Boeck, 1997. (Coll. Pratiques pédagogiques).
- 24- Document d'accompagnement du programme de français 2^{ème} année secondaire, MEN, DESG, DEST, CNP. Alger, février 2006.
- 25- Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, 2000.

Articles

- 1- **BOUANANI**, Fari. « *L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie : état des lieux* ». in Synergie Algérie, n°3- 2008. pp. 227-234

Sites internet

- 1- **BARBEAU**, Denise, **MONTI NI**, Angelo, **ROY**, Claude. « *Comment favoriser la motivation scolaire ?* », in pédagogie collégiale. Vol, 11, n° 1, octobre 1997. p. 9 -13. [http:// www.jonfosse.be/IMG/pdf/Barbeau_et_all.pdf](http://www.jonfosse.be/IMG/pdf/Barbeau_et_all.pdf). (Page consultée le 30/07/2009).
- 2- **DUBET**, François. « *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?* ». in Bulletin de l'APMEP, n°454. p1-7. <http://www.apmep.asso.fr/bv454dub.pdf>. (page consultée le 03/09/2008).
- 3- **HUART**, Thierry. « *Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes* ». in cahiers du service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège, 7-8/ 2001.p. 221-240. http://fastef-port-edu.ucad.sn/cese/conf/fr/ulg/cahiers_7-12.pdf. (page consultée le 30/07/2009).
- 4- **LAVINAL**, Françoise, **DUCURE**, Nicole et **BLOIS**, Aimée. « *Facteurs de motivation dans l'apprentissage des langues vivantes* ». LAIRDIL-IUT Toulouse III. www.lairdil.org/La_motivation_2005_Cahiers.pdf. (Page consultée le 20/08/2009).
- 5- **PICH**, Casimir et **SUMAN**, Marco. « *Pour une évaluation positive* ». [www.script . lu/ documentation/pdf/publi](http://www.script.lu/documentation/pdf/publi). (Page consultée le 15/05/2009).
- 6- **VIAU**, Roland. « *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* ». Bruxelles : mars 2004. 3^{ème} congrès de recherche sur l'éducation. (Page consultée le 12/07/2008).
- 7- **VIAU**, Rolland. « *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves* ». <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>. (Page consultée le 02/08/2008).



Annexes

Annexe1**Questionnaire individuel**

Mettez une croix dans la case que vous choisissez.

A) Je suis motivé (e) pour apprendre le français :

1- Oui (passer à la question B)

2- Non (passer à la question C)

B) Je suis motivé (e) pour apprendre le français parce que : (une seule réponse)

1- c'est une langue qui m'a toujours plu

2- j'ai toujours de bonnes notes en français

3- cette langue me favorise une bonne orientation après le BAC

4- j'ai l'intention de séjourner dans un pays francophone

C) Je ne suis pas motivé (e) pour apprendre le français parce que: (une seule réponse)

1- c'est une langue qui ne m'a jamais plu

2- c'est une langue difficile

3- j'ai toujours de mauvaises notes en français

4- je n'ai jamais trouvé les cours intéressants

D) Je trouve le français facile :

1- Oui (passer à la question E)

2- Non (passer à la question F)

E) Je trouve le français difficile parce que: (une seule réponse)

1- j'ai des difficultés à le lire

2- j'ai des difficultés à l'écrire

3- j'ai des difficultés à le comprendre

4- j'ai des difficultés à le parler

F) Je trouve le français facile parce que: (une seule réponse)

1- je le lis facilement

2- je l'écris facilement

3- je le comprends facilement

4- je le parle facilement

G) Quand j'ai commencé l'apprentissage du français.1- j'étais motivé/e 2- je n'étais pas motivé/e **H) Combien de temps par semaine consacrez-vous généralement pour étudier le français :**1- aucun temps 2- environ une heure par semaine 3- de 2 heures à 5 heures par semaine 4- plus de 10 heures par semaine **I) En français, quand je ne comprends pas un devoir ou j'éprouve des difficultés à le faire, généralement :**1- je ne le termine pas 2- je le fais même si je ne le comprends pas 3- je demande des explications le lendemain au professeur 4- je demande des explications à quelqu'un de la famille 5- je relis les notes de cours ou je cherche dans un livre **J) j'ai perdu pied en français à un moment donné**1- Oui (passer à la question K)2- Non **K) j'ai perdu pied en français à un moment donné pour cause de :**1- manque de travail 2- professeurs souvent absents 3- cours sans intérêt **L) j'attends des cours de cette année (une seule réponse)**1- la continuation de ce que j'ai fait jusqu'à présent 2- une méthode différente de celle/s que j'ai connue/s 3- un contenu différent de ce que j'ai connu 4- rien **M) En ce qui me concerne, je pense qu'en français (une seule réponse)**1- la situation est désespérée, je n'y arriverai jamais 2- il faut que je progresse

Annexe 2**Evaluation formative de départ**

A partir des informations qui vous sont données sous forme de notes, rédigez un court texte expositif sur la psychologie

- 1) psychologie : du grec psucké : âme, logos : science. Science de l'âme ou de l'esprit.
 - Définition non satisfaisante. Science de l'esprit : métaphysique
 - Autre définition : psychologie : étude des phénomènes mentaux quels qu'ils soient.
- 2) objet de la psychologie :- observer tous les comportements humains.
 - rechercher les motifs, intérieurs et extérieurs, de ces comportements
- 3) conclusion : psychologie : science du comportement humain dans toutes ses manifestations possibles.

Annexe 3

Houssam

Type A:

La psychologie est un médecin pour la physique de l'humain, est les étapes de la psychologie par exemple : un humain qui il parle pour moi, psychologie : étude de phénomènes mentaux parce que les maladies dans ce monde ils restent pas méchantes.

Amina

Je pense que la psychologie est la meilleure science dans la vie. D'abord, elle étudie l'âme ou de l'esprit, ensuite l'étude des phénomènes mentaux quel qu'ils soient elle n'est pas comme la métaphysique. Pour moi la psychologie a plusieurs fonctions par exemple observer les comportements humains et rechercher les motifs intérieurs et extérieurs de ces comportements. Pour finir à mon avis la science qui s'intéresse à tout comportement dans toutes ses manifestations s'appelle la psychologie.

Hassen

La psychologie veut dire science de l'âme ou de l'esprit non satisfaisants car au sens strict : science de l'esprit métaphysique. Il y a beaucoup des objet comme l'homme. Elle parle seule.

Anfel

La psychologie est un mot de l'origine grec qui a deux parties : "psyché" = âme et logos = science.

Alors on peut dire dans la définition de psychologie qu'elle est un science de l'âme ou de l'esprit, mais cette définition est non satisfaisant car au sens, la science de l'esprit a une relation avec la métaphysique, c'est à dire c'est une étude de phénomène mortaux quels qu'il soient.

Cette science a l'objet d'observer tous les comportements humains et rechercher les motifs intérieurs et extérieurs de ces comportement.

Finalement, on peut confirmer que la psychologie est un science du comportement humain dans toutes ses manifestation possibles.

Annexe 4 Texte

Le diabète

Qu'est-ce que le diabète ? C'est un trouble de l'assimilation, de l'utilisation et de stockage des sucres apportés par l'alimentation.

Lors de la digestion, les aliments ingérés sont partiellement transformés en sucre, indispensable au métabolisme des cellules de l'organisme. Après avoir traversé la paroi intestinale, le sucre pénètre dans la circulation sanguine, où la glycémie augmente. Ce signal est détecté par des cellules du pancréas, les cellules bêta des îlots de Langerhans, qui sécrètent alors une hormone : l'insuline. La présence d'insuline dans le sang est elle-même perçue par les cellules du foie, les muscles et des tissus adipeux qui se mettent à consommer le glucose ou le stocker pour un emploi ultérieur : ces différents mécanismes ont pour effet un retour à la normale de la concentration de sucre dans le sang.

Le diabète se caractérise par un excès de glucose dans le sang, c'est -à- dire une hyperglycémie plus ou moins élevée selon les patients. Ce sucre est une source d'énergie indispensable, mais au-delà de 1.26 grammes de glucose par litre de sang (mesuré à jeun), le sujet est diabétique.

L'insuline régule la concentration sanguine en sucre au voisinage de un gramme par litre. Quand l'insuline est en quantité insuffisante ou qu'elle est inefficace, le diabète survient.

Les premiers signes évoquant un diabète sont : une sensation de soif intense, une envie fréquente d'uriner et une augmentation exagérée de la faim.

On distingue deux types de maladie diabétique : le diabète de type 1 ou insulino-dépendant (environ 10% des cas) est aussi appelé diabète maigre ou juvénile, car il touche des sujets jeunes. Le diabète de type 2 (environ 90% des malades diabétiques) est dit non insulino-dépendant. On l'appelle aussi diabète sucré, gras ou encore de la maturité : il survient souvent autour de la cinquantaine chez des personnes qui présentent un surpoids.

Pour la Science, N° 328, février 2005.

Annexe 5**Activité 01**

Dites quel est le procédé explicatif employé dans les énoncés suivants

- a) Le cœur est un muscle creux, situé dans le thorax, qui recueille le sang des veines et le propulse dans les artères
- b) Pesant environ 270 g, le cœur a la forme d'une pyramide dont l'axe est oblique en avant
- c) Le stress est fréquemment appelé « le mal de la vitesse », il sévit dans les pays industrialisés et les grandes villes.
- d) Le sang est composé de globules blancs, de globules rouges et d'un liquide rosâtre appelé plasma
- e) Pathologie du cœur : les liaisons cardiaques ; les troubles de conduction ; les troubles du rythme ; l'insuffisance cardiaque
- f) Rôle des reins : ils épurent le sang

Réponse

a) définition ; b) caractérisation ; c) dénomination ; d) analyse/ dénomination ; e) énumération ; f) fonction.

Activité 02

Donnez le plus d'explication possible sur les thèmes suivants en utilisant la reformulation : le clonage, l'éditorial, la lutte biologique

Réponses

-Le clonage est une opération qui permet d'obtenir des clones ayant les mêmes gènes en d'autres termes des individus qui se ressemblent

-L'éditorial c'est un article de presse qui exprime la position d'un journal autrement dit il représente l'opinion d'un journaliste ou d'un chef de rédaction sur un événement donné.

- la lutte biologique est une méthode alternative aux produits chimiques c'est à dire les agriculteurs utilisent des êtres vivants pour détruire les ravageurs des cultures.

Activité 03

En se servant de présentateurs, répondez aux questions suivantes

- Qu'est-ce qu'un CD-ROM ?
- Que savez-vous sur la grippe porcine ?
- Que risque-t-on lorsqu'on fume ?

Quelques réponses proposées par les élèves**1- CD-ROM**

- C'est un disque en plastique utilisé pour enregistrer des informations.
- Il s'agit d'un disque rond utilisable sur un ordinateur.
- Voici la signification des initiales de CD-ROM, C (compact), D (disc), R (Read), O (only), M (memory)

2- Grippe porcine

- Il s'agit d'une maladie dangereuse et contagieuse.
- C'est au Mexique que la grippe porcine a causé beaucoup de morts.
- C'est une maladie causée par un virus.
- Il existe trois types de virus de la grippe; celui qui est responsable de la grippe porcine est le virus A.
- Voici les symptômes de la grippe porcine : la fièvre, l'éternuement et la fatigue.

3- Les risques du tabac

- Lorsqu'on fume, il y'a plusieurs maladies qu'on risque : le cancer des poumons, les maladies du cœur.
- Voici les risques que représente le tabac : les maladies cardio-vasculaires.
- Ce sont les différents cancers (du poumon, de bouche) qui menacent une personne qui fume.

Activité 04

Trouvez les mots et complétez la grille

- 1- Sert à illustrer
- 2- Mettre en vue un objet ou une idée
- 3- La dénomination en est un
- 4- On la donne pour préciser l'action ou le rôle d'un élément
- 5- Avoir pour sens
- 6- Ce procédé sert à donner les traits marquants d'un être, d'un objet
- 7- Elles sont nombreuses dans un texte expositif
- 8- Eclairer pour mieux faire comprendre
- 9- Souvent on la recherche dans le dictionnaire
- 10- Type de texte

						6		
						c	7	
						a	i	
					4	r	n	
					f	a	f	
					o	c	o	
					n	t	r	
					c	é	m	
					t	r	a	9
					i	r	a	d
		2			5			8
	1	e	3					é
10	e	x	p	o	s	i	t	i
	x	p	r	n	i	s	i	l
	e	o	o		g	a	o	l
	m	s	c		n	t	n	u
	p	e	é		i	i	s	s
	l	r	d		f	o		t
	e		é		i	n		r
					e			e
					r			n
								r

Annexe 6

Amina

La psychologie est la science de l'âme ou de l'esprit, mais pas au sens le strict par lequel la science de l'esprit s'appelle la métaphysique. En d'autres termes, une étude de phénomènes mentaux quels qu'ils soient.

Le mot psychologie se compose de deux parties = psych = âme et logos science. Cette science a comme fonction d'observer tout les comportements humains et de rechercher les motifs ~~de~~ intérieurs et extérieurs de ces comportements.

En conclusion, la science qui s'intéresse aux comportements humains s'appelle la psychologie.

2

Houssam

La psychologie est une médecine pour la physique pour les humains, elle a des étapes de la psychologie par exemple: un homme qui il parle pour tous, la psychologie: étude des phénomènes mentaux, parce que les maladies dans ce monde ils restent par médecine, est la psychologie il touche des erreurs pour la médecine par exemple: il donne des informations imaginaires pour la physique de la maladie, est les solutions de la psychologie il donne des solutions correctes pour les maladies.

Amir

La psychologie veut dire pour les grecs logos psyché, c'est à dire à la langue française : science de l'âme.

La psychologie est la science de l'âme ou de l'esprit, non satisfaisant car elle est une science de l'esprit métaphysique.

Aussi la psychologie est une étude de phénomènes mentaux quels qu'ils soient.

La psychologie a des fonctions importantes comme : observer tous les comportements humains et rechercher les motifs, intérieurs et extérieurs, de ces comportements.

En conclusion, la psychologie est une science du comportement humain dans toutes ses manifestations possibles.

Annexe 7**Texte***Histoire de la découverte d'une avitaminose*

En Extrême Orient, une maladie connue depuis fort longtemps, le béribéri, dont on ignorait la cause, tenait en échec les médecins du 19^{ème} siècle. Le malade présentait une paralysie des membres inférieurs puis des membres supérieurs, enfin des muscles du tronc, ce qui entraînait la mort par asphyxie.

Cependant, en 1882, un médecin hollandais Eijkmann, qui soignait au bagne de Java des prisonniers atteints du béribéri, remarqua que les poules de la basse-cour du bagne avaient fréquemment les pattes paralysées et présentaient des troubles nerveux qu'il approcha de ceux du béribéri. Ces poules, comme les prisonniers, avaient en commun du riz poli, c'est-à-dire une graine totalement privée de ses enveloppes et de son embryon dans leur alimentation.

Eijkmann exprima l'idée, à titre d'hypothèse, que le béribéri était peut être lié à l'intégration de riz poli.

Il entreprit alors des recherches méthodiques. Un certain nombre de poules fut divisé en trois lots nourris différemment :

- 1^{er} lot riz entier (enveloppe, embryon) ;
- 2^{ème} lot riz décortiqué (sans enveloppe mais avec embryon) ;
- 3^{ème} lot riz poli (sans enveloppe ni embryon)

Les poules des lots 2 et 3 devinrent paralysées. Si la maladie n'était pas trop avancée, on pouvait les guérir en ajoutant du son de riz (enveloppe et embryon) à leur ration de riz poli.

Appliquant ce traitement aux prisonniers, Eijkmann les guérit.

Ayant poursuivi des recherches jusqu'en 1897, il aboutit à la conclusion suivante : le son du riz contient une vitamine indispensable pour l'entretien de la vie. Si elle était passée inaperçue si longtemps c'est véritablement parce qu'elle se trouvait en quantité très faible dans le son de riz.

R. CAZALAS et M. DELLATRE

Sciences naturelles. Classe de terminale

Annexe 8

Productions orales de quelques apprenants :

- Rokia (le football)

C'est un jeu collectif entre deux équipes qui englobent 11 joueurs dans chaque groupe. Deux parties de 90 mn divisées en deux mi-temps de 45 mn. Il a des règles et des lois protégées par une fédération internationale. Les joueurs sont forts et rapides et intelligents. Tout le monde aime voir cette rencontre qui donne à la fin un gagnant et un perdant et que tout le monde applaudit dans un esprit sportif..

- Hassan (l'ordinateur)

C'est une machine automatique et moderne. Il se caractérise par sa rapidité et sa vitesse et la mémoire pour faire beaucoup des calculs. Cette machine se compose d'une partie physique ou matériel et programme. On utilise cette machine pour travailler: écrire des textes, écouter la musique et l'internet.

- Hanane (la grippe)

C'est une maladie dangereuse et contagieuse en relation avec les virus. D'une manière précise, elle attaque tout les personnes et surtout les personnes fragiles comme les bébés et les âgées. Ces signes sont : la fatigue, la toux et l'éternuement. Elle dure plusieurs jours puis commence à diminuer puis à disparaître avec les médicaments.

- Djihad (le jeu d'échecs)

C'est un jeu célèbre qui s'appelle aussi le jeu d'intelligence. Il est d'origine persan, qui veut dire six couleurs. Il est agréable et stimulant, il a besoin de concentration et d'intelligence et surtout le calme. Il faut pour le jouer deux personnes et le gagnant à la fin lequel assemble beaucoup de morceaux.

- Lamia (l'anémie)

C'est une maladie qui veut dire l'appauvrissement du sang, en d'autres termes, c'est le manque de ce dernier. Elle se caractérise par le manque des globules rouges et provoque un état de fatigue et faiblesse. La cause de cette maladie est la mauvaise alimentation mais elle peut être aussi héréditaire c'est-à-dire le père ou la mère transmet cette maladie à l'enfant. En conclusion, c'est une maladie dangereuse qui touche les grands et les petits.

Annexe 9**Activité 01**: (la ponctuation, les connecteurs)

Voici un texte qui n'est pas ponctué. Mettez les signes de ponctuation qui conviennent.

La formation des minéraux

La formation des minéraux s'opère de quatre manières différentes

La sublimation d'un gaz passage direct de l'état gazeux à l'état solide

La solidification refroidissement d'une roche ou magma

La métamorphose changement de forme sous l'effet de la pression de l'eau ou de la chaleur

La précipitation d'une solution aqueuse qui contient de l'eau

Réponse

La formation des minéraux

La formation des minéraux s'opère de quatre manières différentes:

- La sublimation d'un gaz (passage direct de l'état gazeux à l'état solide) ;
- La solidification (refroidissement d'une roche ou magma) ;
- La métamorphose (changement de forme sous l'effet de la pression de l'eau ou de la chaleur) ;
- La précipitation d'une solution aqueuse (qui contient de l'eau).

Activité 02

Les phrases de ce texte expositif sont données dans le désordre.

1- Récrivez ce texte en vous aidant des connecteurs et de la ponctuation.

2-Proposez un titre au texte reconstitué

- a) certaines d'entre elles ne seraient pas considérées comme des plantes par la plus part d'entre nous
- b) entre les plantes et les animaux, on établit trois grandes distinctions qui sont instructives :
- c) ensuite, dans la quasi-totalité des cas, les parois cellulaires des plantes sont en cellulose tandis que les cellules animales sont des membranes
- d) d'abords, la capacité de croissance des plantes est beaucoup plus grande car elles possèdent en abondance des tissus embryonnaires persistants et

très actifs contrairement aux animaux qui n'en sont pourvus que dans d'étroites limites.

e) d'après une définition, une plante est : « Tout organisme vivant qui n'appartient pas au règne animal ».

f) et des centaines de nouvelles espèces sont découvertes chaque année.

g) enfin, la plupart des plantes sont immobiles, alors presque tous les animaux ont la possibilité de se déplacer.

h) jusqu'ici, les botanistes ont identifié plus de 350000 espèces de plantes

Réponse

Jusqu'ici, les botanistes ont identifié plus de 350000 espèces de plantes et des centaines de nouvelles espèces sont découvertes chaque année.

Certaines d'entre elles ne seraient pas considérées comme des plantes par la plus part d'entre nous. D'après une définition, une plante est : « tout organisme vivant qui n'appartient pas au règne animal ».

Entre les plantes et les animaux, on établit trois grandes distinctions qui sont instructives :

D'abords, la capacité de croissance des plantes est beaucoup plus grande car elles possèdent en abondance des tissus embryonnaires persistants et très actifs contrairement aux animaux qui n'en sont pourvus que dans d'étroites limites.

Ensuite, dans la quasi-totalité des cas, les parois cellulaires des plantes sont en cellulose tandis que les cellules animales sont des membranes.

Enfin, la plupart des plantes sont immobiles, alors presque tous les animaux ont la possibilité de se déplacer.

- Titres proposés : les plantes, le monde des plantes.

Activité 03

Les phrases de ce texte expositif sont données dans le désordre. Récrivez ce texte en vous aidant des connecteurs et de la ponctuation.

Qu'est ce qu'un énoncé ?

- phrase avec verbe ou phrase sans verbe (vive les verts, l'Algérie a gagné son match de qualification en coupe du monde)
- un énoncé peut être un groupe de mots :
- enfin, un énoncé peut être une suite de phrase en quantité variable,
- en général on réserve ce terme à une suite de mots construite grammaticalement et pourvue de sens.
- Un énoncé peut être une phrase :
- Par exemple une interjection (oh !), un appel (hé !), un ordre (silence !), etc.
- C'est –à – dire ce qu'on appelle généralement un texte.
- Par exemple un groupe nominal (dans un titre de journal : accident d'un avion)
- L'énoncé peut se réduire à un mot :
- Toute suite de mots, prononcée, écrite ou imprimée, est un énoncé.

Réponse

Qu'est ce qu'un énoncé ?

Toute suite de mots, prononcée, écrite ou imprimée, est un énoncé. En général on réserve ce terme à une suite de mots construite grammaticalement et pourvue de sens.

- 1- L'énoncé peut se réduire à un mot : par exemple une interjection (oh !), un appel (hé !), un ordre (silence !), etc.
- 2- Un énoncé peut être un groupe de mots : par exemple un groupe nominal (dans un titre de journal : accident d'un avion)
- 3- Un énoncé peut être une phrase : phrase avec verbe ou phrase sans verbe (vive les verts, l'Algérie a gagné son match de qualification en coupe du monde).

- 4- Enfin, un énoncé peut être une suite de phrase en quantité variable, c'est – à – dire ce qu'on appelle généralement un texte.

Annexe 10

Rokia

L'Internet ou l'invention d'époque c'est un moyen de communication et de navigation. Il était premièrement un projet économique par les Américains mais actuellement on l'utilise dans tous les domaines.

Pour connecter à Internet il est nécessaire d'obtenir un ordinateur, téléphone fixe et bien sûr un modem et la permission de la poste qui nous donne le mot de passe qui nous permet de connecter.

Dans la vie quotidienne on utilise cette félicité informatique spécialement pour les recherches et pour faire une recherche il faut suivre ces étapes:

1. On ouvre la page d'Internet
 2. On choisit le site comme (yahoo, lycos, etc.)
 3. On écrit l'information que l'on veut chercher sur elle
- Grâce à l'Internet le monde devient un petit village

Ali

Dans notre époque, l'un qui ne connaît pas l'utilisation d'internet est un analphabète.

Donc Qu'est-ce que l'internet ?

L'Internet est une réseau informatique qui sert à tourner tout le monde à une petite village, parmis la facilité d'utilisation pour trouver les recherches.

Cependant, pour connecter à l'internet il faut avoir :

- L'ordinateur (machine dotée d'une unité de traitement)
- Un modem (appareil de traitement à distance de l'information)
- Téléphone est un instrument qui permet de transmettre à distance

Enfinement, pour établir une recherche sur l'internet :

1. Entrer à l'internet
2. Entrer aux moteurs de recherche (google)
3. puis entrer le nom de recherche

Amir

L'Internet.

Depuis les anciennes époques, les gens cherchent à s'informer et se communiquer brièvement, ils ont utilisé des illustrations, des lettres, le télégraphe mais dans nos jours on trouve un autre moyen, c'est l'internet et aussi appelé (le génie de siècle)

Qu'est-ce que l'internet? c'est un moyen de communication et d'information moderne qui est rapidement devenue une technologie indispensable dans des différents domaines: (technique, informatique, communication).

Pour se connecter à internet, on doit y avoir une ligne de téléphone, un modem un code d'accès fourni par le centre de communication. On distingue différentes vitesses internet: (128 Kbps, 256 Kbps, 512 Kbps, 1 Mbps).

Il existe différents moteurs de recherche internet dont le plus célèbre c'est "Google". Pour chercher une information, il suffit d'écrire le mot à rechercher et de cliquer sur "Rechercher" et ce moteur nous guidera à travers les sites en relation.

Asma

Qu'est ce que L'Internet ?

Dans notre époque L'Internet a changé tout, le monde avec L'internet devient comme un petit village.

L'Internet est une grande réalisations scientifique qui s'agit d'un réseaux mondial, d'une part il facilite la communication entre les utilisateurs, d'autre part il permet a rechercher des informations sur n'importe sujet.

Pour se connecter a Internet il faut que le micro-ordinateur a une relations avec le modem (apareil qui permet a recevoir les E-mail, music, photos ...).

Pour faire des recherche sur Internet il faut avoir des moteurs de recherche (google, yahoo ...).

Résumé

L'objectif de ce travail de recherche est de montrer l'importance de la pratique de l'évaluation formative sur la motivation des apprenants du FLE en s'intéressant à une étude de cas d'un groupe de trente apprenants de deuxième année secondaire du Technicum de Merouana.

Deux parties sont consacrées à la rédaction de ce mémoire :

Une partie théorique, elle vise à présenter les deux mots-clés de cette étude : l'évaluation formative et la motivation en milieu scolaire.

La deuxième partie s'intéresse essentiellement à la mise en pratique de l'évaluation formative afin de vérifier nos hypothèses dans un contexte expérimental.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية ممارسة التقويم التكويني في تحفيز متعلمي اللغة الفرنسية الأجنبية وذلك عن طريق دراسة ميدانية لمجموعة مكونة من ثلاثين متعلما من السنة الثانية للتعليم الثانوي بمتقن مروانة.

وعليه فقد تم تقسيم البحث إلى قسمين أساسيين:

أما الأول فيخص الجزء النظري، حيث يتم من خلاله تقديم العنصرين الأساسيين في هذه الدراسة: التقويم التكويني و التحفيز في المحيط المدرسي.

الجزء الثاني يهتم خصوصا بتطبيق التقويم التكويني من اجل التحقق من صحة فرضياتنا في إطار تجريبي.