

التعليم العالي و البحث العلمي

CENTRE UNIVERSITAIRE DE SOUK-AHRAS
INSTITUT DES LETTRES ET DES LANGUES

المركز الجامعي سوق أهراس
معهد

Ecole Doctorale de Français
Pôle Régional / Est
Antenne de Souk-Ahras

ية

القطب الجهوي /
سوق أهراس



MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister

La motivation des apprenants dans l'apprentissage du FLE :
Cas des élèves de deuxième année secondaire

Filière : Français

Option : Didactique

Par

ABU-ISSA Sami

Sous la direction du

Professeur: DAKHIA Abdelouahab

Soutenu le 27 septembre 2012

Membres du jury :

1. Président: Pr. Saddek AOUADI (université de Annaba)
2. Rapporteur: Pr. Abdelouahab DAKHIA (université de Biskra)
3. examinateur: Pr. Gaouaou MANAË (Université de Batna)

2012

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à mon directeur de recherche le professeur DAKHIA, pour sa disponibilité et surtout pour la rigueur intellectuelle et la générosité avec laquelle il a partagé tous ses savoirs et sa modestie.

Je remercie également les professeurs AOUADI et GUAOUOU qui m'honorent de leur présence en tant qu'examineurs.

Mes remerciements vont aussi à tous nos enseignants de la post-graduation sans lesquels ce travail n'aurait pas vu le jour.

Sans oublier Monsieur Cheddad, pour sa disponibilité et son affabilité incalculable.

Un remerciement particulier aux élèves du lycée de Guelâat Bousbaâ et aux enseignants qui ont accepté de contribuer à ce travail.

Je remercie, enfin, tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui m'aiment.

Résumé

Fondée sur l'approche sociocognitive de l'apprentissage et basée sur les travaux de Rolland Viau, cette étude vise à apporter des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

1/ Quels sont les critères que les activités d'apprentissage ne remplissent pas et qui peuvent avoir un impact négatif sur les perceptions de l'élève vis-à-vis de la valeur de l'activité et ainsi sur sa motivation ?

2/ Dans quelle mesure les modes d'évaluation peuvent-ils entraîner un manque de motivation chez l'apprenant ?

Pour ce faire, nous avons recouru à trois instruments de mesure qui sont : le questionnaire (adressé aux apprenants), l'entretien semi-dirigé (effectué auprès des enseignants) et l'observation des pratiques pédagogiques de ces derniers.

L'échantillon sur lequel nous avons travaillé comprend 35 lycéens et 5 enseignants.

À la lumière des résultats obtenus, il appert que les deux conditions qui ne sont pas respectées dans les activités d'apprentissage proposées aux apprenants et qui peuvent avoir un impact négatif sur leurs perceptions quant à la valeur des activités sont :

1. L'inauthenticité des réalisations produites en classe.
2. Le peu d'engagement cognitif qu'exigent les activités d'apprentissage proposées.

A cela s'ajoute les pratiques évaluatives de l'enseignant qui sont centrées sur les performances de l'apprenant plus que sur le processus d'apprentissage.

Mots-clés : motivation, pratiques évaluatives, stratégies d'apprentissage, activités d'apprentissage, perceptions des apprenants, engagement cognitif, authenticité.

المخلص

لمعرفية الاجتماعية (sociocognitive) رولون فيو فان هذه

للسؤالين الآتيين والذين يمثلان الإشكالية:

- هي المعايير التي لا تستجيب لها الأنشطة التعليمية والتي يمكن أن يكون لها أثر سلبي على متعلم بالنسبة لقيمة النشاط و بالتالي على تحفيزه للتعلم؟

- إلى أي مدى يمكن لأساليب التقييم

هذا، لجأنا ثلاثة أدوات قياس: الاستبيان (المتعلمين)، والمقابلات شبه المنظمة (التي أجريت

المعلمين) ومراقبة ممارساتهم البيداغوجية.

عليه مكون من 35 مدرسين.

في ضوء النتائج، يبدو أنه لا يتم استيفاء شرطين في الأنشطة المقترحة لتعلم المتعلمين والتي قد يكون لها أثر سلبي على تصوراتهم لقيمة هي:

1. عدم شرعية

2. المشاركة المعرفية القليلة التي تتطلبها الأنشطة المقترحة للتعلم.

وهناك أيضا ممارسات التقييم من المعلمين الذين يركزون اهتمامهم على المتعلم بدلا من التركيز على عملية

الكلمات الرئيسية: الدافع، وممارسات التقييم، واستراتيجيات التعلم، وأنشطة التعلم، وتصورات المتعلمين، والمشاركة المعرفية، وحقيقي.

Abstract

Based on social cognitive approach to learning and based on the work of Rolland Viau, this study aims to provide some answers to two questions:
1 / What are the criteria that the learning activities do not meet and can have a negative impact on perceptions of students vis-à-vis the value of the activity and thus their motivation?

2 / How the valuation methods they can cause a lack of motivation in the learner?
To do this, we used three measuring instruments which are: the questionnaire (sent to learners), the semi-structured interviews (conducted with teachers) and the observation of teaching practices of the latter.

The sample on which we worked with 35 students and five teachers. In light of the results, it appears that the two conditions are not met in the proposed learning activities to learners and which may have a negative impact on their perceptions of the value of activities are:

1. The inauthenticity of achievements produced in the classroom.
2. The little cognitive engagement required by the proposed learning activities.

There is also the evaluation practices of teachers who are focused on the performance of the learner rather than on the learning process.

Keywords: motivation, assessment practices, learning strategies, learning activities, learners' perceptions, cognitive engagement, authenticity.

Table des matières

Introduction générale:.....	01
-----------------------------	----

Première partie : Cadre théorique

Chapitre I: La motivation: un modèle sociocognitif

1. La motivation : champ conceptuel (un modèle sociocognitif).....	07
2. Les facteurs externes influant sur la motivation.....	08
2.1 Les facteurs relatifs à la société.....	09
2.2 Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'apprenant.....	10
2.3 Les facteurs relatifs à la classe.....	11
2.3.1 Les activités pédagogiques.....	11
a- Les activités d'enseignement.....	11
b- Les activités d'apprentissage.....	12
2.3.2 L'enseignant.....	13
2.3.3 L'évaluation.....	14
3. La dynamique motivationnelle	15
3.1 Les déterminants de la motivation chez l'apprenant.....	17
3.1.1 La perception de la valeur d'une activité.....	17
3.1.2 la perception de sa compétence.....	19
3.1.3 La perception de la contrôlabilité.....	21
3.2 Les indicateurs de la motivation chez l'apprenant.....	22
3.2.1 Le choix de s'investir.....	23
3.2.2 L'engagement cognitif.....	23
3.2.3 La persévérance.....	27
3.2.4 La performance.....	28
4. Le rôle de l'enseignant dans l'amélioration du profil motivationnel de l'élève.....	28
4.1 Les compliments.....	28
4.2 L'émulation.....	29
4.3 Favoriser le développement des buts de maîtrise.....	29
4.4 L'utilisation de punition et le soutien à l'autonomie.....	30
4.5 Les récompenses.....	31
4.6 Relier les efforts à la maîtrise de l'apprentissage.....	32

Chapitre II: Approches et modèles de la motivation

1. Approches théoriques et motivation	34
2. Modèles sociocognitifs de la motivation.....	36
2.1 La théorie de Bandura	36
2.2 La théorie de Pintrich et Schrauben	38

Chapitre III: Le FLE dans l'école algérienne

1. L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.....	42
2. Le public ciblé : Apprenants de deuxième (2 ^{ème}) année secondaire.....	43
3. L'objectif de l'enseignement du FLE au secondaire.....	43
4. L'enseignement/apprentissage du FLE en 2 ^{ème} année secondaire.....	44

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre I: L'enquête

1. Recueil des données	50
1.1 La grille d'observation (Avant l'expérimentation).....	50
1.2 Les participants.....	51
1.3 Le choix des techniques.....	51
1.3.1 L'enquête par questionnaire.....	52
1.3.2 L'entretien semi-directif	56
1.3.2.1 Le déroulement des entretiens.....	57
1.3.2.2 Guide d'entretien.....	57
a-Ses objectifs.....	57
b-Sa construction.....	58
1.3.3 L'observation directe.....	58
1.3.3.1 L'élaboration de la grille d'observation.....	59
1.3.3.2 Force et Limite de la recherche.....	59

Chapitre II : Analyse et interprétation des résultats

1. Présentation et analyse des résultats.....	61
1.1 Les activités d'apprentissage.....	63
1.2 Les modes d'évaluation.....	67

2. Interprétation des données.....	69
2.1 Les critères que les activités d'apprentissage ne remplissent pas.....	69
2.2 L'évaluation	71
Conclusion générale.....	72

Bibliographie

Ouvrages.....	77
Articles.....	78
Sitographie.....	80
Mémoires.....	80
Annexes	

Introduction générale

Ni les capacités intellectuelles, ni le fait d'être exposé à un contenu éducatif ne suffisent pour que l'apprenant effectue efficacement un apprentissage. Cela exige également de lui l'investissement de son temps et de son énergie, voire de fournir des efforts individuels. Cependant pour que cela puisse arriver, l'apprenant doit d'abord avoir une représentation positive de sa compétence, il doit se fixer des buts d'apprentissage qui l'incitent à vouloir le faire. Bref, il doit être motivé. Ainsi, motivation et apprentissage ne peuvent être dissociés, tous les deux forment les deux faces de la même pièce et en milieu scolaire la présence de l'un nécessite obligatoirement la présence de l'autre.

Par conséquent, tout porte à croire que même un apprenant qui possède des capacités intellectuelles pour réussir risque de ne pas atteindre les performances qu'on attend de lui en cas d'absence de motivation.

Considérant son rôle crucial dans l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire de l'élève, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la notion de motivation pour connaître et comprendre d'où elle tire son origine et comment elle se développe.

Et selon ceux de l'approche sociocognitive, qui constitue le fondement théorique de notre travail, les diverses caractéristiques du profil motivationnel de l'élève ne sont ni innées, ni figées ; bien au contraire c'est quelque chose qui change et qui se développe avec le temps et suivant les expériences vécues lors de l'apprentissage.

Problématique

Poser une problématique ne se fait pas d'une manière hasardeuse, cela suppose l'observation attentive et réfléchie du terrain, sur lequel on travaille, qui mènera à établir un (ou des) constat(s) donnant naissance à un plan de recherche.

La motivation des apprenants est devenue l'un des facteurs les plus importants à prendre en considération, de nos jours, dans nos écoles et sur lesquels repose toute réussite scolaire. Sans elle, tout apprentissage devient insignifiant, ce qui peut, à son tour, rendre l'élève démotivé.

En tant qu'enseignant de français au lycée, nous avons réfléchi sur certains constats établis par des collègues et moi-même lors des pratiques de classes ; des constats qui ne nous laissent pas indifférents.

- Plusieurs apprenants de deuxième année secondaire sont complètement démotivés : ils ne s'engagent pas, sur le plan cognitif, dans les activités qui leur sont proposées et même s'ils le font, ils ne persévèrent pas dans leur accomplissement ou ils affichent un plus faible niveau de persévérance et de satisfaction envers leurs études.

- Ils accordent peu de valeur et peu d'importance aux activités scolaires qui leur sont présentées.

- Ils ne s'investissent pas dans ce qu'ils entreprennent.

- La plupart d'eux prêtent peu d'importance au cours de français (FLE).

Et étant convaincu de l'effet énorme que peuvent avoir les activités d'apprentissage et les modes d'évaluation sur la motivation de l'apprenant, ainsi sur son engagement et sa réussite lors de l'apprentissage du FLE, ces constats nous ont amené à formuler la problématique suivante :

Quels sont les critères que les activités d'apprentissage ne remplissent pas et qui peuvent avoir un impact négatif sur les perceptions de l'élève vis-à-vis de la valeur de l'activité et ainsi sur sa motivation ?

Dans quelle mesure les modes d'évaluation peuvent-ils entraîner un manque de motivation chez l'apprenant ?

Hypothèses

Nous émettons les hypothèses suivantes pour répondre aux deux questions que nous avons posées :

- Le peu d'engagement cognitif de l'élève qu'exigent les tâches proposées et l'inauthenticité des produits auxquels aboutissent les activités en classe nuisent aux perceptions des apprenants vis-à-vis de la valeur des activités.

- Les modes d'évaluation centrés uniquement sur la performance ont un impact négatif sur la motivation de l'élève.

Méthodologie

Dans l'intention de vérifier ces deux hypothèses et par souci d'objectivité, nous recourons à une méthode mixte qui consiste à utiliser trois instruments de mesure :

- Le questionnaire : formé de plusieurs énoncés et adressé aux apprenants (35 lycéens), il a pour fonction de connaître leurs perceptions vis-à-vis des conditions remplies par les activités d'apprentissage et des pratiques évaluatives de leur enseignant.
- L'entretien semi-guidé : effectué auprès de 5 enseignants, cette technique permet de se faire une idée sur leurs jugements et croyances quant à leur façon de proposer et de gérer des activités d'apprentissage et également quant à leur manière d'évaluer.
- L'observation directe : un troisième instrument vient compléter les deux premiers afin de donner à l'analyse une certaine crédibilité. Il a pour rôle de comparer les dires des enseignants avec leurs pratiques de classe.

Première partie
Cadre théorique

Chapitre 1

La motivation, un modèle sociocognitif

1- La motivation : champ conceptuel

« De nombreuses théories de la motivation ont été conçues pour tenter d'expliquer et d'influencer le comportement. Ces théories qui avancent chacune des définitions distinctes de la motivation, influencent notre manière de la mesurer, d'identifier les problèmes liés à son manque et, finalement, de les résoudre. » (Stipek, 2002).¹

Dès le début du XIXe siècle, les scientifiques étaient tous unanimes à dire que la motivation est un élément crucial et responsable de la performance, au même titre que les aptitudes. Et là-dessus Sir Francis Galton confirme que non seulement la capacité, mais également le dévouement à la tâche constituent des éléments décisifs dans l'émergence d'une personne talentueuse : « *Je ne parle pas de capacité sans zèle, ni de zèle sans capacité...* » (Galton, 1869, cité dans Albert, 1975, p.142.).

Étant un enjeu important, la motivation reste donc un facteur qui contribue à la réussite scolaire. Pour R. Viau (1997) la motivation est : « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un individu a de soi-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à y persévérer afin d'atteindre un but.* »²

Quant à Barbeau (1993), elle la définit ainsi : « *Un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire.* »³

Eu égard à son dynamisme, la motivation ne peut être considérée comme un état figé et permanent ; elle est plutôt en constante évolution et par conséquent changeante. Elle se forge au cours des expériences d'apprentissage ainsi qu'au contact des divers agents sociaux qui l'entourent. Bref, c'est un processus dynamique susceptible de varier dans le temps.

¹STIPEK, D. Good instruction is motivating. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (Dir.), Development of achievement motivation (P. 309-332). San Diego : Academic Press.

²VIAU R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck et Larcier. 2^{ème} édition. 1997.

³BARBEAU, D. « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire » dans Actes du 13^e colloque de l'AQPC. Les collègues, une voie essentielle de développement, Chicoutimi, AQPC, p. JP1.6-1 à JP.6-14.

Certaines définitions avancées par certains chercheurs ne rendent pas compte de l'ensemble des processus cognitifs et affectifs de l'élève - qui sont imperceptibles - vu qu'elles réduisent les effets de la motivation à la simple manifestation d'un comportement perceptible comme le montre bien la définition suivante de BURDEN (2000) : « *La motivation est le processus qui initie un comportement, le dirige vers un but et le soutient dans le temps.* »⁴ Alors que l'apprenant peut, dans certains cas, autoréguler son affect et ses pensées sans même les verbaliser, chose qui est impossible à distinguer par l'observateur externe.

D'ailleurs, Pintrich et Schunk pensent qu'il serait plus correct d'envisager l'aboutissement de la motivation comme étant une activité physique ou mentale, quelle qu'elle soit.

Liée étroitement à l'apprentissage, la motivation est considérée donc comme la clef de voûte de la réussite scolaire de l'apprenant. Elle constitue également la première ressource du rendement scolaire de l'élève.

Cependant, il faut également savoir que la motivation ne se trouve pas dans l'objet d'apprentissage (la langue), mais dans les différentes perceptions que l'apprenant possède à propos de son environnement et surtout de l'activité qui lui est proposée. Aussi, est-il faux, pour un enseignant, de croire que compter uniquement sur la matière motivera l'élève.

2- Les facteurs externes influant sur la motivation

Pour que l'intervention de l'enseignant puisse réellement avoir du poids quant à la manière de susciter et/ ou de maintenir la motivation de ses apprenants, ce dernier doit tout d'abord trouver les « portes d'entrées » qui s'offrent à lui et qui permettraient à son action d'être efficace auprès de ses élèves et qui sont au nombre de quatre selon R. Viau, comme le montre la figure (1) ci-après

⁴BURDEN, P.R. *Powerful classroom management strategies. Motivating students to learn.* Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 2000.

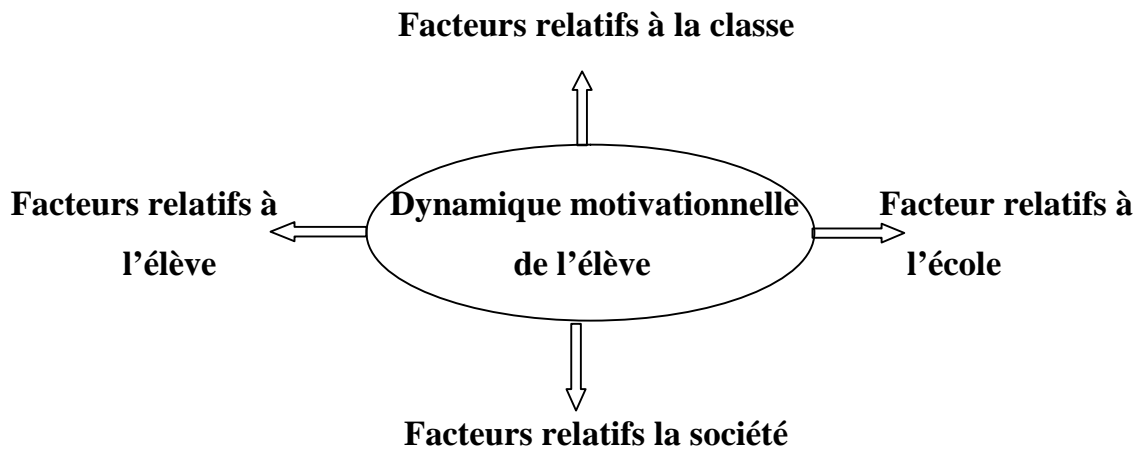


Figure 1 : les facteurs externes influant sur la motivation selon Viau.⁵

2-1 Les facteurs relatifs à la société

L'apprenant ne peut en aucun cas se détacher du milieu social dans lequel il se développe ; au contraire, il se trouve quotidiennement confronté à un ensemble de valeurs que ce même milieu véhicule entraînant inéluctablement une incidence sur son comportement et sur ses perceptions vis-à-vis de son apprentissage.

Ainsi, l'idée qu'on se fait dans la société à propos du savoir et de la culture peut influencer positivement ou négativement la volonté de l'apprenant à s'engager dans une activité comme le mentionne Viau dans ce passage lorsqu'il dit : « ...le milieu social peut contribuer à réduire la volonté des élèves à s'engager dans leurs études et de faire preuve de persévérance. »⁶

A cet égard, la société, qui est l'un des intervenants dans l'action éducative, joue un rôle prépondérant dans le soutien ou non de la motivation de l'apprenant à travers toutes ces constructions mentales qu'il élabore et qui sont le produit de toutes ses expériences vécues.

Il faut également signaler que l'effet de la société sur l'apprenant peut s'étendre jusqu'à influencer ses stratégies motivationnelles : Il y a de fortes chances que

⁵ VIAU, R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint-Laurent : Edition du renouveau pédagogique.1999.

⁶ Idem.

l'élève qui vit dans un milieu social qui favorise l'autonomie se redonne de l'allant lors de son apprentissage évitant ainsi le fait d'être soumis au suivi de l'enseignant dont le passage dans sa vie n'est que éphémère.

2-2 Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'apprenant

Sont regroupés dans cette catégorie tous les facteurs qui existent en dehors de l'école tels que les parents, les amis, etc. Et qui peuvent influencer la vie scolaire de l'élève étant donné qu'ils sont capables de changer ses perceptions et même ses habitudes.

2-2-1 Les parents

Dans ce contexte, Viau⁷ dit : « *Les parents appelés à travailler de longues heures, arrivent souvent à la maison épuisés de leur journée et déjà préoccupés par les tâches qu'ils devront accomplir le lendemain. Dans ce contexte, le temps qu'ils consacrent à l'enfant, à ses activités scolaires, à ses devoirs et à ses leçons en souffre bien souvent.* »

Tout porte à croire que les parents jouent un grand rôle dans la motivation de leurs enfants scolarisés, ils sont même les principaux agents de cela vu qu'elle est le résultat des interactions de l'individu avec les acteurs de la société dont les parents font partie.

A travers l'éducation qu'ils lui transmettent, les observations qu'ils lui font, les parents façonnent la personnalité de leur enfant ce qui, d'une manière ou d'une autre, peut avoir une influence sur sa motivation.

2-2-2 Les amis

Nous évoquerons les propos de R. VIAU qui dit que : « *Par le rôle de confidents privilégiés, Les amis ont une influence cruciale sur la motivation des enfants et des adolescents à l'école. Par exemple, si un élève a des amis qui désirent apprendre et qui attachent beaucoup d'importance à la réussite scolaire, il y a de fortes chances pour qu'il ait une perception positive de l'école et des matières scolaires. Si au contraire, ses amis sont démotivés et ne font que chercher les failles de l'école, ses*

⁷VIAU, R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique.1999. p18.

perceptions du milieu scolaire seront probablement négatives, ce qui aura pour effet de le démotiver. »

2-3 les facteurs relatifs à la classe

Viau (1999 :67) affirme que : « *Les facteurs reliés à l'organisation de la classe sont ceux que l'enseignant peut le plus facilement modifier pour influencer sur la dynamique motivationnelle de ses élèves. Les principaux facteurs sur lesquels les enseignants peuvent agir sont les suivants : les activités pédagogiques, l'évaluation, le système de récompenses et de sanction, et l'enseignant lui-même.* »⁸

2-3-1 Les activités pédagogiques

La qualité des activités proposées par l'enseignant peut avoir un effet positif ou négatif sur la motivation de l'apprenant. Prenons l'exemple d'une activité peu intéressante présentée d'une manière monotone, elle ne peut que nuire à la dynamique motivationnelle de l'élève. Ainsi, le professeur est appelé à faire preuve de vigilance et de créativité lors de l'élaboration d'une activité pour qu'elle suscite la motivation de l'apprenant.

a- Les activités d'enseignement

Dans ce genre d'activité, c'est le professeur (et non l'apprenant) qui détient le rôle principal vu que c'est lui qui transmet les connaissances à l'élève. Un élève qui reçoit -passivement- le cours sans qu'il puisse réellement intervenir pour déconstruire et reconstruire ses propres concepts. Aussi, est-il tout à fait logique qu'un tel climat ne pourrait en aucun cas rendre l'apprenant motivé.

Le cours magistral qui, dans ce cas, est la forme la plus utilisée par l'enseignant a montré ses lacunes et ses faiblesses et là-dessus Viau souligne que : « *Plusieurs chercheurs, dont Paris et Turner (1994) mettent en doute cette forme d'enseignement qui, selon eux, se limite, pour l'élève, à recevoir passivement de l'information. Ficher et Heibert (1990) affirment avec un grain de malice que si la majorité des activités est dictée par les professeurs, est peu exigeante sur le plan*

⁸ Idem.

cognitif et consiste à faire ce qui est dicté par l'enseignant ou à l'écouter faire un monologue, on devrait se demander pourquoi tant d'élèves restent à l'école, plutôt que se demander pourquoi il y a tant d'abandon»⁹

Toujours dans le même sens, Viau, pour rendre le cours magistral plus attrayant, préconise ceci :

- éveiller la curiosité des élèves en commençant le cours par une anecdote.
- présenter le plan du cours.
- se référer aux connaissances des élèves lors de l'explication d'un concept nouveau.
- utiliser des dessins et des schémas pour rapprocher l'idée de l'élève.
- partir du vécu des élèves lors de la recherche d'exemples.
- pour faciliter la compréhension, faire des comparaisons avec des domaines qui les intéressent.
- varier les moyens d'enseignement (support audio, des vidéos, affiches, ...etc).

b- Les activités d'apprentissage

Dans ce type d'activités, l'apprenant est au centre de l'opération étant donné qu'il est impliqué directement dans son apprentissage ; l'enseignant n'est là que pour le guider, c'est un accompagnateur qui observe sans s'imposer.

Grâce à ses acquis emmagasinés, l'élève aura pour tâche de trouver des solutions aux différents problèmes qui lui sont proposés. Et pour que les activités favorisent la motivation et suscitent l'intérêt de l'apprenant, les chercheurs suivants (Stipek, 1996¹⁰ ; Ames, 1992¹¹ ; Brophy, 1987¹²) recourent à des critères parmi lesquelles on cite :

- Proposer des activités qui tiennent compte de l'intérêt des élèves.
- Suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissages différentes.

⁹Idem

¹⁰STIPEK, D.J. « Motivation and instruction » dans D. Berliner et R. Calfee, Handbook of educational psychology. (pp. 85-113). NEW-YORK : MacMillan Inc. 1996.

¹¹AMES. C. « Achievement goals and the classroom motivational climate » In J. Meece & D. Schunck. (Eds.) Students' perceptions in the classroom (pp. 327-348). Hilldate : Lawrence Erlbaum. 1992.

¹²BROPHY, J. « Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. Educational Leadership. 45, 40-48. 1987.

- Favoriser des activités qui nécessitent l'utilisation de connaissance acquises dans des domaines diversifiés.
- Proposer des activités qui résultent en un produit fini et utile.
- Privilégier des activités qui représentent un défi pour l'élève.
- Offrir aux élèves l'occasion de faire des choix.
- Allouer une période de temps suffisante pour accomplir l'activité.
- Donner des consignes claires.

2-3-2 L'enseignant

Ayant un rôle primordial, en le comparant aux facteurs cités ci-dessus, l'enseignant y est pour beaucoup dans la motivation de ses élèves comme le mentionne Viau dans ce passage : « *Pour expliquer leur intérêt pour un cours, les élèves invoquent le fait que le professeur est captivant, qu'il explique bien, qu'il est facile de comprendre ses explications, qu'il est motivant, souriant, calme,...* ».

Ainsi, l'enseignant à qui incombe la tâche la plus noble et la plus difficile doit faire preuve d'intelligence, de clairvoyance et d'équité. En effet, c'est lui le mieux placé pour trouver les méthodes et les stratégies les plus adéquates à ses élèves pour les motiver étant donné qu'il possède tous les éléments de son groupe/classe.

Son empathie, son sens d'honnêteté, sa motivation à enseigner, sa relation avec ses élèves et tant d'autres traits qui le caractérisent sont autant de sources qui permettent de favoriser et /ou soutenir la motivation de ses élèves comme le confirme Tardif (1997) dans ce passage : « *L'enseignant a une responsabilité déontologique relativement à la motivation de l'élève.* »¹³

Face à des élèves dont le niveau de la motivation est faible, Viau recommande à l'enseignant de :

- être confiant qu'ils peuvent apprendre.
- créer des situations où ils peuvent réussir et éviter de les mettre dans des situations compétitives.
- s'occuper d'eux et les valoriser auprès des autres élèves.

¹³TARDIF, J., « La construction des connaissances, 1, Les consensus », Pédagogie collégiale, 11(2), 1997. p. 14-19.

- se défendre d'exprimer de la pitié lorsqu'ils ne réussissent pas une tâche.
- manifester de l'enthousiasme à leur enseigner.
- être attentifs à leurs préoccupations.

Grâce à ces pratiques, l'enseignant devient pour l'apprenant démotivé un modèle à imiter et il pourra modifier ses perceptions le conduisant ainsi à s'impliquer davantage et, en bout de ligne, à réussir.

2-3-3 L'évaluation

Il existe une relation étroite entre l'évaluation et la motivation ou non de l'apprenant. Selon qu'elle soit centrée sur l'apprentissage ou sur la performance, l'évaluation tend à augmenter ou à diminuer la motivation de l'élève.

A-L'évaluation centrée sur la performance : Certains chercheurs à l'exemple de C. Ames considèrent que ce type de pratique évaluative démotivent l'élève à apprendre étant donné que la plupart des enseignants recourt à la note obtenue lors d'un test ou un examen pour dire s'il a appris ou non.

Et ils vont jusqu'à la comparer avec celles de ses camarades et l'annoncer ouvertement devant eux, chose qui risque de nuire à l'idée que se fait l'apprenant de sa propre compétence.

M. Covington note que : « *Les pratiques évaluatives centrées sur la performance suscitent parfois la motivation des plus forts, mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles.* »¹⁴

Ainsi, l'erreur et l'échec sont vus comme résultats d'une incapacité intellectuelle d'où la démotivation de l'apprenant.

B-L'évaluation centrée sur l'apprentissage : Dans ce type d'évaluation, l'enseignant donne plutôt de l'importance au processus de l'apprentissage lui-même qu'aux résultats obtenus.

¹⁴COVINGTON, M. V. Making the grade: a self-worth perspective on school reform, New York, Cambridge University, 1992.

Les performances actuelles de l'apprenant sont comparées avec celles qui les précèdent sans se soucier de celles des autres. Ce qui suscite sa motivation et le pousse à s'engager davantage dans l'activité et favorise chez lui, par ricochet, sa perception d'avoir un contrôle sur sa perception.

L'erreur change de statut et devient l'un des moyens permettant à l'enseignant d'avoir une idée claire sur les difficultés que rencontre l'apprenant et Tardif dit là-dessus : « *Les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction significative à l'élève sur les raisons et les actions qui les ont provoquées.* »¹⁵

Toutefois, il est à signaler que le type de pratique évaluative choisi ne dépend pas uniquement de l'enseignant surtout lorsqu'on sait que ce dernier doit suivre à la lettre tout ce qui émane de l'institution sans trop demander pourquoi, ni comment. Une institution qui favorise plutôt une évaluation axée sur la performance.

3. La dynamique motivationnelle

Selon le modèle sociocognitif (de R. VIAU) de la dynamique motivationnelle qui est une forme de compromis entre les nativistes et les associationnistes, les facteurs comportementaux sont considérés comme conséquences (indicateurs) de la motivation cependant les facteurs internes et environnementaux en représentent l'origine.

Mais il est à signaler que ces différents facteurs (indicateurs et sources) peuvent s'influencer mutuellement comme l'indique Viau qui partage le point de vue de Bandura : « *L'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque [...] nous avons défini les indicateurs les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation.* »¹⁶

¹⁵TARDIF, J., Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les éditions logiques, 1992.

¹⁶VIAU R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck et Larcier. 2^{ème} édition. 1997. P 35.

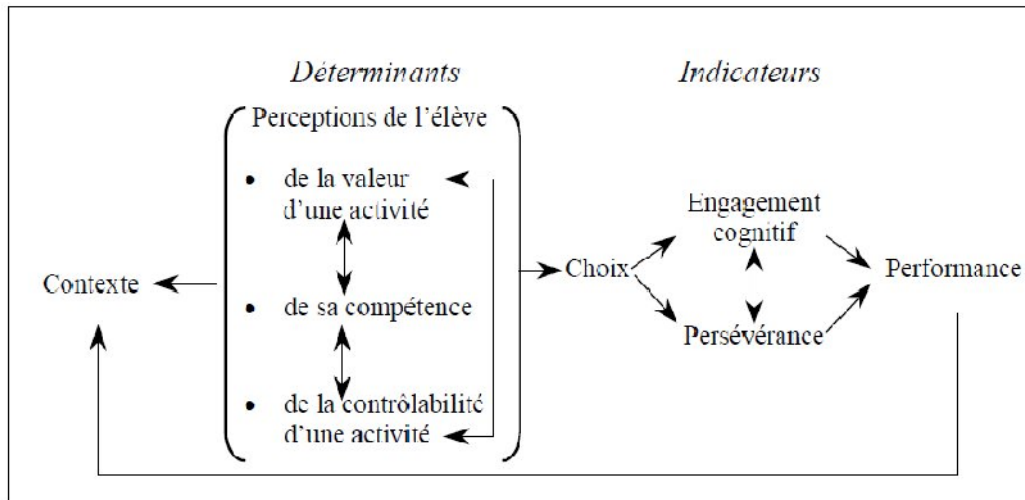


Figure2 : Un modèle de motivation en contexte scolaire

Viau (2007 :32)

Voici un résumé du modèle de Viau sous la forme d'un graphique.

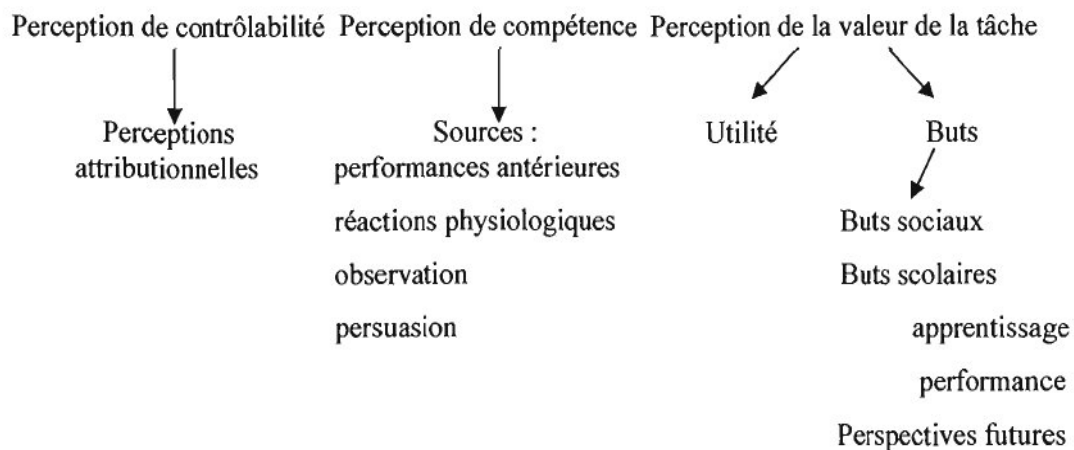


Figure3 : Concepts constitutifs des composantes motivationnelle selon Viau¹⁷

3.1 Les déterminants de la motivation chez l'apprenant

« Ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui déterminent sa conduite et sa motivation mais plutôt la perception qu'il a de celles-ci. » (Covington, 1984 ; Weiner, 1979, 1985 ; tiré de Viau, 1994)¹⁸.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem

Plusieurs chercheurs trouvent que les sources de la motivation chez l'apprenant sont nombreuses. Toutefois, certaines d'entre elles restent plus importantes que d'autres tels que le sentiment d'autoefficacité, la perception de la valeur de la tâche, la perception de sa compétence, la perception de la contrôlabilité et l'orientation de buts d'apprentissage.

Viau n'en retient que trois, à savoir les trois perceptions (de la valeur de la tâche, de sa compétence et de la contrôlabilité).

3.1.1 La perception de la valeur d'une activité

« *La perception de la valeur d'une activité correspond aux buts qu'un apprenant se fixe devant une tâche.* » (Barbeau, 1994)¹⁹.

R. VIAU la définit comme : « *le jugement que porte un apprenant sur l'utilité de celle-ci (l'activité proposée) pour atteindre les buts qu'il poursuit.* »²⁰

Ainsi, ce sont les buts que l'apprenant se fixe qui déterminent l'importance ou non de la valeur accordée à l'activité et Viau en distingue deux types : les buts sociaux et les buts scolaires. Ces derniers se subdivisent à leur tour à des buts d'enseignement et des buts d'apprentissage.

Les buts d'enseignement appelés par certains chercheurs la motivation extrinsèque ou buts de performance ou *looking smarter* par Dwek (Dwek, 1986, in Viau, 1994), sont ceux qui sont poursuivis pour atteindre des objectifs de reconnaissance sociale, plaire à d'autres personnes, gagner l'estime de soi ou des autres, à obtenir une récompense.

H.A. MURRAY dit à ce propos que ce sont : « *une force qui pousse à vouloir réaliser une tâche difficile, à se fixer des buts élevés, à vouloir surpasser l'autre.* »²¹

Par contre, les buts d'apprentissage ou de maîtrise, que Dwek appelle *becoming smarter* (Dwek, 1986, in Viau, 1994), sont ceux qui sont poursuivis lors de l'accomplissement d'une activité pour acquérir de nouvelles connaissances en

¹⁹BARBEAU, D. Analyse des déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. Montréal : Collège de Bois-De-Boulogne. 1994.

²⁰ VIAU, R. La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. 1994.

²¹Cf. M. REUHLIN, op. cit

l'absence de tout renforcement extérieur. L'activité dans ce cas est conçue par l'élève comme une fin en soi.

Ces buts peuvent être mis en relation avec le concept de motivation intrinsèque.

Pour Lieury et Fenouillet (1997, p. 139), le but d'apprentissage « *valorise l'effort dans la mesure où, sans comparaison sociale, une augmentation de l'effort conduit à une amélioration des performances, ce qui accroît le sentiment de compétence perçue et donc la motivation intrinsèque.* »²².

Les mêmes chercheurs ajoutent : « *Le but d'apprentissage est un but orienté vers la maîtrise de la tâche pour elle-même. Sans s'occuper de la phase d'évaluation ou de compétition.* »²³

Il est à signaler que R. VIAU trouve que les buts d'enseignement et les buts d'apprentissage ne doivent pas être séparés :

« *La plupart des apprenants, même ceux qui sont animés d'une motivation intrinsèque forte, sont motivés par des récompenses et des buts extrinsèques. Les sources de motivation extrinsèques n'ont rien de répréhensible, à moins qu'elle ne nuise à la motivation intrinsèque.* »²⁴

Au contraire, il y a une certaine complémentarité entre les deux, surtout quand on sait que l'apprenant a besoin d'être extrinsèquement motivé (l'encourager par exemple) pour qu'on puisse développer chez lui plus tard des buts d'apprentissage.

Par ailleurs, les buts peuvent s'étaler sur une période de temps et l'apprenant agit selon les buts qu'il s'est fixé. Cela est appelé le concept de perspective futur.

En milieu scolaire, le niveau de perspective futur d'un apprenant influence sa perception de la valeur d'une activité. Par exemple, l'apprenant dont les ambitions et les objectifs sont clairs et bien étalés dans le temps a plus de chance de saisir la valeur d'une activité ainsi d'être plus motivé qu'un apprenant qui ne se fixe pas de buts.

Les recherches ont amenés à distinguer quatre combinaisons de buts : la combinaison entre des buts d'apprentissage et de performance faibles a pour

²²LIEURY A., FENOUILLET F., Motivation et réussite scolaire. Paris. Dunod. 1997.

²³LIEURY A., FENOUILLET F., Motivation et réussite scolaire. 2^{ème} édition. Paris. 2006.

²⁴VIAU, R. La motivation en contexte scolaire ». Saint-Laurent. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. 1994.

conséquence des résultats négatifs. La même chose est dite pour la combinaison entre la poursuite de buts d'apprentissage faibles et de performance élevés.

Pour ce qui est des deux combinaisons qui restent, rien n'est encore clair étant donné que les résultats des recherches entamées dans ce sens divergent et ne sont pas concordants.

3.1.2 La perception de sa compétence

La perception qu'a l'élève de sa compétence est une perception de soi à travers laquelle il évalue et juge son aptitude à réussir ou non une activité quelconque qui lui est proposée. Si cette perception est trop bonne, l'apprenant ne va pas prendre l'activité au sérieux ce qui influencera négativement son engagement cognitif lors de son accomplissement.

En revanche, si cette perception est mauvaise cela entrainera chez lui une démotivation.

Pour remédier à ce genre de problème, Marzano et son groupe avance ceci :

« Apprendre aux élèves à envisager de façon positive les activités difficiles, comme les examens [...] Il faut d'abord justifier l'importance de la pensée positive en faisant remarquer aux élèves que les grands artistes et les athlètes renommés utilisent couramment cette stratégie. Par la suite, il faut leur prendre conscience du fait qu'ils contribuent à entretenir une opinion négative d'eux-mêmes lorsqu'ils se disent, par exemple : « J'ai beau essayer, je ne suis pas capable », « moi, je ne suis pas bon dans ça » ; « C'est trop dur pour moi » ; etc. Enfin, il faut leur demander de transformer ce discours négatif en discours positif, en se disant par exemple : « Plus je vais essayer, plus je serai capable. », « Moi, je suis bon dans ça. », « c'est dur mais je suis capable ». Il n'est pas nécessaire que les élèves croient d'emblée à ce nouveau discours, l'important est qu'ils se le répètent constamment et éliminent ainsi les expressions négatives de leurs propos. A la longue, un changement se fera et les élèves constateront les effets bénéfiques de la pensée positive. »²⁵

²⁵MARZANO, R. J. et al. Dimensions of Learning, Alexandria (VA), McRel. 1992.

Pour Viau : « Avec les élèves faibles, l'enseignant devrait diviser les activités qu'il propose en classe en sous-activités. Ces élèves pourront ainsi réussir plusieurs petites activités au lieu d'en rater entièrement une. »²⁶

Il faut signaler que la perception de sa compétence est le résultat de quatre facteurs et qui sont comme suit : les performances antérieures de l'élève, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres personnes, la persuasion et enfin les réactions physiologiques et émotives.

Pour ce qui est du premier facteur, cela correspond à l'histoire personnelle de l'élève en rapport avec ses succès et échecs passés. Quand un apprenant aborde une activité reliée à l'apprentissage, ce dernier fait automatiquement référence à son vécu passé (succès et échecs) ce qui influencera certainement cette perception qu'il a de sa compétence et les résultats antérieurs deviennent ainsi un point de référence d'une grande importance lors de l'évaluation de sa compétence à réussir l'activité avant même de s'y être engagé.

En ce qui concerne le deuxième facteur, en l'occurrence l'observation de l'activité par d'autres personnes, Viau cite ceci :

« En situation d'apprentissage, l'apprenant peut évaluer sa capacité à réussir ou non une tâche lorsqu'il observe une autre personne effectuer cette même tâche. Par exemple, un apprenant qui se prépare pour une présentation orale pourra se référer à la performance de ses pairs qui ont à s'exécuter devant lui. Il observera par la suite la performance de ces derniers pour évaluer sa compétence à accomplir cette même activité. »²⁷

Pour ce qui est de la persuasion, il s'agit plutôt des commentaires des émis par les enseignants, les parents et les pairs qui contribuent d'une manière ou d'une autre de persuader l'apprenant de sa capacité à accomplir une activité.

²⁶VIAU, R. La motivation en contexte scolaire . 3^{ème} édition, 2^{ème} tirage, Bruxelles. De Boeck. 2005.

²⁷Idem.

Finalement, les réactions émotives ou physiologiques comme l'irritation, la nervosité et le malaise sont des indicateurs, pour l'apprenant, de sa capacité à accomplir ou non la tâche qui lui est dévolue.

Certains chercheurs distinguent le sentiment de compétence de celui d'autoefficacité.

Le deuxième réfère, selon Bandura (1986), plutôt à la perception d'une personne de ses capacités à organiser et à mettre en œuvre une série d'actions pour atteindre un certain niveau de performance.

Schunk et Pajares (2002) ajoutent que le construit de l'autoefficacité est spécifique et contextuel. Ce sentiment se rapporte, selon Pintrich et Schunk (2002), à un jugement se référant à une habileté bien précise telle la conjugaison d'un verbe sans commettre de fautes.

Mais à partir des années quatre-vingt dix (à partir de 1991), Cette distinction n'aurait plus lieu chez les chercheurs.

3.1.3 La perception de la contrôlabilité

Selon R. Viau, la perception de la contrôlabilité se définit comme : « *C'est le fait que l'élève se sente responsable de ses échecs et de ses réussites, que c'est modifiable et pas un destin, qu'il comprenne enfin qu'il a ses responsabilités dans le déroulement des activités et qu'il n'y a pas de raisons qu'il ne réussisse pas s'il travaille et participe bien en classe. Il doit se sentir responsable de planifier, d'organiser et de gérer son apprentissage.* »²⁸

En contexte scolaire, cette même perception est fortement liée aux attributions et aux croyances que l'élève se donne pour expliquer son échec ou sa réussite.

Ainsi, les causes les plus avancées par l'apprenant et qui sont au nombre de quatre sont : l'effort, l'intelligence, la difficulté de l'activité et la chance. Quant à Weiner (1992), il les classe (et cela en se référant aux croyances des élèves) en trois dimensions : le lieu ou l'origine de la cause (externe ou interne), sa stabilité (stable

²⁸ VIAU, R. La motivation en contexte scolaire. 3^{ème} édition, 2^{ème} tirage, Bruxelles, De Boeck. 2005

ou instable) et le degré de contrôle exercé par l'apprenant (contrôlable ou incontrôlable). Ces dimensions permettent de mieux comprendre la relation étroite qui existe entre la perception de la contrôlabilité de la tâche et les perceptions attributionnelles.

En effet, l'élève pourrait avoir une perception élevée ou peu élevée de sa contrôlabilité selon qu'il attribue son échec ou sa réussite à telle ou telle dimension. Par exemple, il y a de fortes chances que la perception de contrôlabilité d'une tâche soit élevée chez un apprenant qui attribue son échec à une cause qu'il perçoit comme interne, modifiable et contrôlable (comme l'effort) ; alors que cette même perception de contrôlabilité risque de devenir faible chez un autre qui attribue son échec à une cause externe, stable et incontrôlable (comme l'intelligence) conduisant inévitablement à l'impuissance apprise dans le cas où cette situation se répète. Dans ce cas, l'apprenant perçoit son échec comme la conséquence de son incapacité ce qui influence négativement sa motivation (à s'engager et à persévérer dans une tâche quelconque). Et Weiner²⁹, dans sa théorie de l'impuissance acquise, avance que : « *La personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir est que la motivation est ainsi affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie, devient alors passive à la suite de telles expériences.* »

3.2 Les indicateurs de la motivation chez l'apprenant

Selon Viau, ils sont au nombre de quatre : le choix de s'investir dans une tâche, l'engagement cognitif, la persévérance dans la réalisation de la tâche et la performance.

Il s'agit de conséquences observables qui peuvent être présentes ou absentes chez l'apprenant

3.2.1 Le choix de s'investir L'apprenant, face à une activité d'enseignement ou d'apprentissage, choisit, selon le degré de sa motivation, de s'y investir ou non.

²⁹WEINER, B. «An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion», *Psychological Review*, vol. 92, n° 4. 1985. p. 548-573.

Chez un apprenant démotivé cela peut aller jusqu'à développer et utiliser des stratégies « d'évitement » appelées également « résignation apprise » pour éviter de montrer son incompetence à son professeur.

Et Viau note qu' : *«une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir.»*³⁰

3.2.2 L'engagement cognitif

Engagement cognitif et motivation sont deux concepts étroitement liés en contexte scolaire. Corno et al. (tiré de Viau, 1994) le définit comme étant : *«la qualité et le degré de l'effort mental dépensé par un apprenant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires.»*³¹

En psychologie cognitive, c'est l'emploi de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation lors de l'engagement de l'apprenant dans une activité qui permettent de traduire cet effort mental.

Et c'est ce qui différencie un apprenant motivé d'un autre démotivé ; ce dernier tend à adopter d'une façon intentionnelle des manières qui lui permettraient de fuir l'engagement cognitif ou à tout remettre au lendemain (procrastination) et les exemples n'en manquent pas : certains élèves, pour échapper à tout engagement, cherchent des subterfuges comme demander à leurs enseignants de plus amples explications sur un sujet juste pour gagner du temps.

En revanche, un apprenant motivé, adoptera un comportement positif vis-à-vis d'une activité pédagogique, et le degré d'effort qu'il déploiera sera important.

3.2.2.1 Les stratégies d'apprentissage

L'effort mental que fournit l'apprenant lors de l'engagement dans une activité se traduit par l'emploi de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation et Weinstein et Meyer, 1991(cité par Viau, 2007) avance que pour les premières ce : *« sont des*

³⁰VIAU, R. La motivation en contexte scolaire. 3^{ème} édition, 2^{ème} tirage, Bruxelles, De Boeck. 2005

³¹Idem

moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne. »³²

Ils se subdivisent en trois catégories, à savoir les stratégies de mémorisation, les stratégies d'organisation et celles d'élaborations.

Pour la première catégorie, ce sont des moyens qu'un élève emploie afin de se rappeler des informations factuelles telles que les dates, les règles, etc.

Pour ce qui est des stratégies d'organisation, l'apprenant y recourt lorsqu'il est en face d'une grande quantité d'informations complexes et qu'il veut les emmagasiner. Dans ce cas de figure et afin de faciliter ses apprentissages, l'élève emploie des plans, des schémas et des tableaux qui lui permettront de mieux stocker l'information et de la récupérer en cas de besoin en faisant des liens avec d'autres qui les précèdent.

Fenouillet précise que : *« Un élève démotivé ne cherche même pas à relier les nouvelles informations avec les précédentes [...] Quant à un élève motivé, il sera en tout cas capable d'apprendre et de stocker des informations mais le niveau de la durée de vie de nouvelles informations apprises et stockées dans la mémoire dépendra de la stratégie qu'il utilise. Au cas où il ne ferait qu'écouter son professeur dans la classe et qu'il fait des répétitions dans la maison, il saura les stocker dans sa mémoire à court terme qui a une capacité limitée et une durée de vie assez brève mais grâce aux stratégies d'organisation qu'il utilise, il pourra les garder dans sa mémoire à long terme et faire plus facilement des liens avec ce qu'il a déjà appris. Ensuite, cela sera pour lui de plus en plus facile d'acquérir de nouvelles connaissances. Plus il en saura, plus il se fera confiance, se sentira maîtriser la discipline enseignée et finalement, son apprentissage sera plus efficace. »³³*

Pour la troisième catégorie, à savoir les stratégies d'élaboration, l'apprenant fait des inférences entre les différents concepts qu'il possède pour en créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations.

³²VIAU, R. La motivation en contexte scolaire. 3^{ème} édition, 2^{ème} tirage, Bruxelles, De Boeck. 2005

³³FENOUILLET, F. Motivation, mémoire et pédagogie. Paris. L'Harmattan. 2003. P177.

Un élève démotivé évitera l'utilisation des deux dernières stratégies et se penchera sur la première

3.2.2.2 Les stratégies d'autorégulation

Pour Viau, les stratégies d'autorégulation forment un bon moyen pour tout enseignant voulant soutenir la motivation des apprenants.

Ce sont des stratégies qui permettent de gérer son propre répertoire de stratégies d'apprentissage et ces deux types sont liés étroitement car l'apprenant les utilise simultanément ou successivement lors de son apprentissage.

Zimmerman les définit comme : « *des stratégies cognitives que l'étudiant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage.* »³⁴

Ces stratégies se subdivisent en trois catégories qui sont : les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles comme l'indique le tableau ci-dessous.

Stratégies métacognitives	Stratégies de gestion	Stratégies motivationnelles
Planification	Organiser le travail dans le temps	Se fixer des buts à atteindre
Monitoring	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
Régulation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

Tableau1 : Les stratégies d'autorégulation selon Zimmerman (1986) adapté de Viau, 1997, p.85

³⁴ZIMMERMAN, B.-J. Self Regulated learning and Academic Achievement: An overview. Educational psychologist. 1990.

Pintrich (1990) définit les stratégies métacognitives comme étant : « *les stratégies utilisées par l'apprenant pour réguler sa façon de travailler intellectuellement.* »³⁵

A leur tour, ces mêmes stratégies se subdivisent en trois sous catégories distinctes : la planification, le monitoring et l'autoévaluation.

La planification, selon Thierry HUART, et qui a lieu avant l'exécution de la tâche « *consiste à examiner une tâche afin de prendre connaissance des exigences et objectifs attendants ainsi que de choisir les objectifs que l'on se donne et les stratégies d'apprentissage à déployer en conséquence.* »³⁶

Pour ce qui est du monitoring qui a lieu au cours de l'exécution de la tâche, T. Huart ajoute : « *il s'agit d'évaluer constamment la pertinence des stratégies d'apprentissage employées par rapport à l'objectif que l'on s'est donné, ainsi que de contrôler son degré d'attention.* »³⁷

La régulation, qui forme le dernier élément, est la conséquence du monitoring.

Les stratégies de gestion se rapportent à la mise en place des meilleures conditions relatives à l'environnement dans lequel se trouve l'élève et qui lui permettraient d'en tirer profit pour être efficace.

Le bon choix que ce soit du moment, du lieu et/ou des ressources (matérielles ou humaines) sont les trois paramètres à prendre en considération si on a envie de bien gérer son apprentissage.

Et enfin, les stratégies motivationnelles consiste à développer chez l'apprenant une certaine autonomie vis-à-vis de son apprentissage ainsi, il donnera plus de l'importance à ce qu'il fait actuellement en ayant un œil sur son avenir et il ira jusqu'à s'imaginer des défis auxquels il essayera de trouver des réponses.

³⁵PINTRICH, P. R. Implication of psychological research on Student learning and college Teaching for teacher education. Dans W.R. Houston (dir). Handbook of research on teacher Education. New York : Mac Millan Publishing Co. 1990.

³⁶HUART, T. « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : Un concept éclaté en multiples facettes », *cahiers du service de pédagogie expérimentale- Université de Liège*. 2001. pp. 221-240.

³⁷ Idem.

Bref, l'élève apprendra à devenir autonome en étant responsable de son apprentissage.

3.2.3 La persévérance

Elle correspond au temps que consacre un apprenant à une activité d'apprentissage. Elle est considérée comme un signe de réussite, comme l'indique Viau dans ce passage : « *La persévérance est souvent un signe précurseur de réussite, car plus un élève persévère, plus ses chances de réussite augmentent.* »³⁸

Chez un apprenant motivé, elle se traduit par l'accomplissement de la tâche même lors de la rencontre de difficultés ce qui le pousse à avoir plus de confiance en lui et sentir une certaine satisfaction qui l'incite à relever de nouveaux défis d'apprentissage. En effet, plus un apprenant persévère dans une activité, plus ses chances de la réussir augmentent.

Delannoy considère la persévérance comme un facteur de réussite qui donne naissance à un effet « boule de neige ».

3.2.4 La performance

« *Selon l'approche sociocognitive, la performance ne se mesure pas seulement par des résultats observables, mais également par des comportements, à savoir l'utilisation de connaissances déclaratives et procédurales ou encore l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.* » Viau, 1994.³⁹

La performance ou le rendement d'un apprenant est le résultat de sa motivation comme le témoigne les propos de Pintrich et Scharaubon (1992, cité par Viau, 2007): « *Plus un élève est motivé, plus sa performance est bonne.* »⁴⁰

Il s'agit d'un groupe de comportement prouvant que l'activité a été bien réalisée.

³⁸VIAU, R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint-Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique. 1999. P64.

³⁹VIAU R. La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique. 1994.

⁴⁰VIAU R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck. 2007.

4. Le rôle de l'enseignant dans l'amélioration du profil motivationnel de l'élève

On ne peut nier le rôle décisif que jouent les professeurs dans le développement et le soutien de la motivation de leurs apprenants.

A travers les différentes formes que peuvent prendre les stratégies motivationnelles auxquelles il recourt en classe et qui va du simple commentaire qu'il fait sur le travail accompli à l'installation de contexte motivant pour l'élève en passant par les différentes récompenses accordées pour soutenir l'effort, l'enseignant tente, tout le temps, d'opérer un choix pertinent qui peut avoir un effet certain sur l'engagement et l'implication de l'apprenant, et par ricochet, sur sa réussite scolaire.

Parmi ces moyens que l'enseignant utilise à ce dessein, on cite :

4.1 Les compliments

Les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur l'impact que peuvent avoir les compliments sur la motivation de l'apprenant.

Alors que certains avancent qu'ils ont un effet néfaste sur la motivation de l'élève, d'autres soutiennent l'idée que cela est complètement faux et qu'au contraire, ils ne peuvent être que bénéfiques.

Cependant leur accord est unanime sur le fait que la croyance de l'apprenant en la sincérité de la personne qui émet le compliment est une condition nécessaire à sa motivation.

Le compliment pourrait également être source de motivation pour l'élève s'il lui indique que des facteurs (raisons) contrôlables sont à l'origine de sa performance (à l'effort par exemple), s'il développe chez lui sa perception de sa compétence.

Il est à signaler que certains chercheurs avancent que les perceptions que se fait parfois l'enseignant vis-à-vis des caractéristiques des apprenants peuvent nuire à la motivation de ces derniers. Surtout quand le premier n'adresse des compliments qu'aux élèves qu'il pense qu'ils les méritent.

Les conséquences dans ce cas sont désastreuses comme le cite Jacobson et Rosenthal dans ce passage : « *N'étant pas encouragés à travailler (l'intervenant*

s'adressant à eux seulement pour les réprimander), ces apprenants ne peuvent alors se motiver et ne travaillant pas, deviennent alors plus faibles. »⁴¹

4.2 L'émulation

« Dans la plupart des systèmes scolaires actuels, la compétition est souvent une forme obligée de la motivation comme elle l'est dans la société globale. Ce sont des évaluations classantes avec un premier et un dernier ; c'est-à-dire le succès et l'échec. » (Porcher, 1985 :108)⁴².

L'ensemble des enseignants recourt, lors des pratiques pédagogiques, à l'installation d'un climat de compétition entre les apprenants et cela dans le but de les inciter à apprendre.

Seulement cela pourrait avoir un effet négatif sur la conduite des élèves surtout lorsque l'enseignant l'utilise pour rappeler à ceux-là, qui pourraient avoir certaines difficultés, de travailler comme leurs camarades s'ils veulent réussir.

Ainsi, en établissant des comparaisons et en identifiant quelques élèves comme modèle à ne pas imiter, l'enseignant renforce, chez les plus faibles, l'idée que s'ils n'ont pas réussi si certainement à cause de leur capacité intellectuelle et qui reste un facteur incontrôlable ; d'où leur démotivation.

4.3 Favoriser le développement des buts de maîtrise

Adopter des buts de maîtrise exige, de l'apprenant, un engagement cognitif énorme lors de son apprentissage.

Cet effort mental entraîne des effets positifs sur son rendement scolaire ; c'est pourquoi, il est conseillé de favoriser ce genre de buts chez lui.

En effet, les élèves qui optent pour les buts de maîtrise sont enclins à employer des stratégies d'apprentissage en profondeur, à chercher des défis et à persévérer devant les échecs.

⁴¹JACOBSON et ROSENTHAL. Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Casterman : Tournai. 1997.

⁴²ROUX,J., CUREAU, J., LECOMTE,P., PORCHER,L. « *La Motivation Pour Les Langues* », Association des Professeurs de Langues Vivantes, no:5. DESLANDRES, M. (directrice de la publication), Lyon, Vaudrey.1985.

Les recherches faites dans ce sens montrent combien il est utile de la part de l'enseignant de favoriser son développement chez leurs apprenants. Celui-là doit insister régulièrement sur la maîtrise des connaissances et privilégier la compréhension des notions étudiées plutôt que de s'attarder uniquement sur les résultats.

4.4 L'utilisation de punition et le soutien à l'autonomie

Le maintien de la motivation de l'élève est tributaire de la relation existante entre lui et son enseignant.

Reeve (2002, 2006) a remarqué que l'enseignant qui soutient l'autonomie de ses élèves peut agir positivement sur leur engagement et sur les efforts qu'ils fournissent lors de l'accomplissement d'une activité.

Ainsi, un style contraignant de la part de l'enseignant pourrait avoir un impact négatif sur la motivation de l'apprenant.

L'enseignant qui impose ses choix et le rythme de travail sans se soucier des différences existantes entre les élèves, qui n'écoute jamais ce que l'élève propose, qui n'accepte pas qu'on discute ce qu'il demande, qui sanctionne et punit lorsqu'on commet des erreurs ou quand on ne répond pas à ses attentes risque de porter préjudice à la motivation de l'élève. Et Ryan et Grolnick (1986) ont noté que de tels comportements peuvent non seulement avoir un impact négatif sur la motivation intrinsèque de l'élève mais également sur leurs efforts, leur engagement et même sur leur persévérance dans la tâche.

En revanche, donner plus de liberté à l'élève à choisir les thèmes sur lesquels il travaille, lui donner toute la latitude quant au choix de la manière d'opérer (seul ou avec ses camarades), l'encourager et le féliciter, l'écouter attentivement, accepter son point de vue s'avère très utile dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

4.5 Les récompenses

« *La plupart des apprenants, même ceux qui sont animés d'une motivation intrinsèque forte, sont motivés par des récompenses et des buts extrinsèques.* » (Viau, 1994)⁴³.

L'emploi des récompenses pour améliorer ou soutenir la motivation de l'élève est un moyen très connu et très usité dans la classe.

D'aucuns chercheurs pensent le contraire, c'est-à-dire qu'ils sont un moyen qui la mine plutôt.

La réflexion, au début des années 70, de Deci sur l'effet que peut avoir les récompenses sur la motivation d'un apprenant qui a une motivation intrinsèque très élevée vis-à-vis de la tâche a entraîné l'apparition de plusieurs études qui visent à connaître les résultats que peuvent avoir les récompenses sur la motivation intrinsèque de l'apprenant selon le type de récompense donné, le moment de son annonce et l'événement auquel elle est attachée.

Les résultats de certaines recherches qui ont suscité plus d'une question sont celles qui sont arrivées à la conclusion suivante : les récompenses ne peuvent que nuire à la motivation de l'élève.

Pour l'expliquer, ils ont fait remarqué que si la récompense ne répond ni au besoin de compétence ni à celui d'autonomie de l'élève, elle nuit à sa motivation.

Et comme le renforcement n'est souvent utilisé que pour arriver à arracher un comportement bien précis de l'élève et qu'il signale à celui qui n'en reçoit qu'il n'a pas la compétence requise pour réaliser la tâche, aussi, nuit-il à son besoin d'autonomie et de compétence et par là à sa motivation.

Deci, Koestner et Ryan (2002) notent la présence d'un autre scénario utilisé régulièrement dans la classe et qui affaiblit la motivation intrinsèque de l'apprenant ; il consiste à assigner une récompense relativement au degré de réussite dans la tâche.

Et l'exemple le plus connu est celui où le meilleur cadeau ou récompense est discerné au meilleur élève alors que les autres reçoivent le plus petit.

⁴³ VIAU R. La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique. 1994.

Cela ne peut qu'entraîner des effets indésirables chez l'apprenant vu qu'il se dira que c'est peut être parce qu'il est le moins compétent.

4.6 Relier les efforts à la maîtrise de l'apprentissage

Dans ce contexte, la théorie des attributions causales nous fait part de l'idée suivante : attribuer sa réussite à sa compétence et aux efforts fournis et qui sont des causes internes et contrôlables peut avoir, sans doute, un effet positif sur la motivation car ça augmente chez l'apprenant la perception de contrôle de ce que lui arrive et par conséquent sur ses résultats scolaires.

Tandis qu'attribuer son échec à un manque de compétence (cause interne et incontrôlable) plutôt qu'à des causes externes comme la malchance peut avoir un impact négatif sur la motivation.

Chapitre II

Approches et modèles de la motivation

1. Approches théoriques et motivation

Plusieurs théories ont traité du sujet du développement de la motivation, parmi lesquelles on cite : la théorie humaniste, la théorie béhavioriste et sociocogniviste.

Chacune de ces théories a donné sa propre explication au concept de la motivation.

Pour la théorie humaniste, elle considère que la motivation comme un processus qui trouve son origine à l'intérieur de l'individu d'où son pouvoir sur ses fluctuations.

Deux théories importantes reflètent cette idée et qui vont dans ce sens : la première celle de Maslow (1968) et la deuxième celle de Rogers (1984).

Selon la théorie de Maslow (comme le montre la figure ci-dessous) qui s'intéresse « aux niveaux hiérarchiques des besoins » et qui s'applique plutôt à la motivation des travailleurs, l'individu en cherchant à satisfaire ses besoins (physiologiques, besoins de sécurité, les besoins d'affection et d'appartenance) devient motivé.

Et c'est en comblant tous ces besoins l'un après l'autre qu'apparaissent les besoins d'estime de soi alors que les besoins de s'actualiser ne peuvent avoir lieu qu'après comblement des besoins des niveaux inférieurs.

Il est à noter que les besoins de s'actualiser sont rarement satisfaits vu que les conditions citées ci-dessus ne sont, elles également, que rarement remplies.

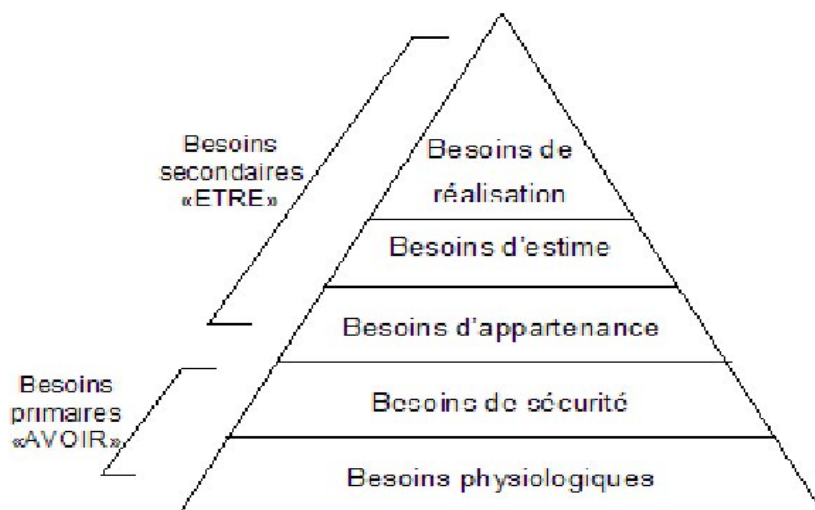


Figure4 : La pyramide des besoins selon Maslow.⁴⁴

⁴⁴ MASLOW, A.H. Motivation and personality. New-York: Harper & Row. 1954.

Pour ce qui est de la théorie de Rogers, elle considère que l'individu n'a pas besoin de renforcement extérieur pour développer ses capacités du moment que sa motivation est innée. Ainsi, l'enrichissement sur le plan cognitif se fait régulièrement.

Selon ce concept, les caractéristiques suivantes à savoir : être plus réaliste, percevoir les expériences vécues comme enrichissante sur le plan cognitif et être positif ne peuvent avoir de sens que si l'individu réussisse à atteindre le niveau d'actualisation de soi.

Bref, les humanistes trouvent que la motivation émane de l'intérieur de la personne, autrement dit, elle est intrinsèque.

Ils pensent que l'homme possède la capacité d'agir sur son environnement et non le contraire, qu'il est la cause principale de ses actes, que la source du comportement est intérieure à l'individu et qu'il suffit qu'il soit conscient de l'idée qu'aucun facteur extérieur ne pourrait l'influencer.

Pour les théories qui appartiennent à l'approche béhavioriste, on considère qu'il ne faut se fier qu'aux comportements observables de l'individu.

Les trois grandes théories qui se rapportent à cette approche sont les suivantes :

- La théorie de Thorndike (dite de connexionnisme).
- La théorie de Pavlov (dite du conditionnement classique)
- Et la théorie de Skinner (dite du conditionnement opérant).

Elles considèrent l'apprentissage : « *comme un mécanisme régissant l'association de stimuli à des réponses.* » (Pintrich et Schunk, 2002)⁴⁵

Ces théories restent les plus pertinentes pour expliquer la motivation ; en effet, au plan des comportements, celle-ci est associée à une probabilité ou à un taux de réponse.

L'approche sociocognitive, sur laquelle se base notre étude, met en relation plusieurs facteurs ou composante pour expliquer la motivation.

⁴⁵PINTRICH, P. R, SCHUNK, D. H. Motivation in education: Theory, Research and applications. 2nd edition. New Jersey: Merrill Printice hall, 460pp. 2002.

Dans ce contexte, Viau note que : « *La dynamique motivationnelle prend sa source dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée.* »⁴⁶

Quant à Bandura (1986), il avance quatre principes de base pour le traitement cognitif de la motivation.

D'abord, il pense que l'emploi de la symbolisation permet de (se) représenter et expliquer l'environnement d'une personne.

De plus, les êtres humains, à la différence des animaux, peuvent recourir à leurs expériences du passé pour prévoir l'avenir.

Par ailleurs, il explique que l'homme est capable d'observer et d'imiter son entourage.

Finalement, grâce aux trois premiers postulats, l'homme peut s'autorégulariser.

L'approche sociocognitive affirme que la motivation, en contexte scolaire, est tributaire des perceptions de l'apprenant de la valeur de l'activité à accomplir, de sa compétence (appelée chez d'autres l'autoefficacité) et du contrôle perçu sur les échecs et les succès vécus.

Tout cela amène à dire que la motivation, selon cette approche, ne peut être considérée comme innée mais elle se construit plutôt selon les expériences d'apprentissage et les interactions avec son environnement.

1. Modèles sociocognitifs de la motivation

2.1 La théorie de Bandura

Selon ce chercheur américain, l'apprentissage chez un élève ne se fait qu'à travers l'observation du comportement d'un autre qui pourrait être pris comme modèle, c'est ce qu'il appelle l'apprentissage vicariant et qui s'effectue en quatre étapes qui sont les suivantes :

L'apprenant doit commencer par observer attentivement le comportement de l'autre dans le but de déceler chez lui les caractéristiques les plus importantes. Puis dans un deuxième temps, il faut qu'il se remémore ce même comportement qu'il vient d'emmagasiner dans sa mémoire.

⁴⁶VIAU, R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint-Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique. 1999. P30.

Dans un troisième temps, l'apprenant doit reproduire l'action et finalement et pour qu'on puisse réellement parler d'apprentissage, il faut réellement être motivé à apprendre et à extérioriser ce comportement.

Il ajoute également que l'environnement peut avoir un impact sur le comportement humain.

Dans sa théorie qu'il nomme réciprocité triadique, Bandura apporte que lors d'un apprentissage, les trois déterminants suivants : les facteurs personnels, l'environnement et le comportement s'influencent mutuellement comme le montre le schéma ci-après :

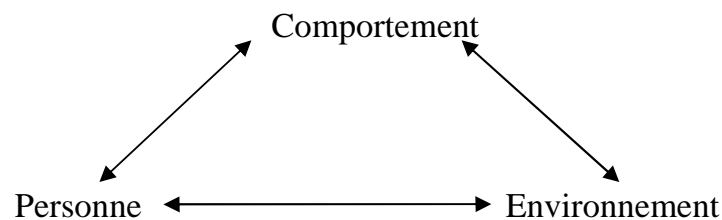


Figure 5 : les déterminants d'une situation d'apprentissage selon Bandura

Ainsi, n'importe quelle personne peut, grâce à son expérience et aux événements vécus, anticiper certaines choses.

En outre, l'observation attentive permet de tirer des leçons sur la bonne manière d'agir.

Enfin, la personne peut s'autoévaluer et s'autocorriger afin de mieux se diriger vers les objectifs qu'il s'est fixé.

Il avance aussi que les normes et les valeurs forment une sorte de guide pour le comportement de l'homme.

Sur un autre plan, Bandura nous fait savoir qu'il existe une corrélation entre l'estime de soi et la qualité des activités entamées.

Ainsi, les gens qui se sous-estiment vont se contenter uniquement d'activités peu enrichissantes sur le plan cognitif. En revanche, ceux qui ont confiance en leurs capacités vont aller jusqu'à se créer des challenges.

2. 2 La théorie de Pintrich et Schrauben (Figure7)

Pour ces deux chercheurs, la motivation de l'apprenant résulte de deux éléments : la composante de la valeur et celle de l'attente reliée à une activité.

- **La valeur de l'activité :** c'est le fait de croire en l'importance d'une activité, d'y porter un certain intérêt.

Elle se subdivise en deux éléments : la valeur et les buts accordée à l'activité.

La valeur est l'intérêt qu'a l'apprenant vis-à-vis du contenu appris alors que les buts c'est ce que se fixe l'apprenant comme objectifs, ce sont également des perceptions cognitives des motifs qu'il adopte dans différentes situations d'apprentissage.

- **Les attentes reliées à l'activité :** « Suis-je capable de réussir cette tâche ? », est la question qui correspond à ce concept.

L'apprenant tente de connaître ses capacités par rapport à l'activité qui lui est proposée.

Cette composante comprend deux éléments, à savoir le sentiment de contrôle et le sentiment d'autoefficacité.

Le premier élément dépend de l'influence des résultats ; cette dernière influe d'une manière ou d'une autre sur les croyances que peut avoir l'apprenant vis-à-vis de ses actions. Des actions qui peuvent être vues comme l'effet de l'environnement (c'est-à-dire extérieur à lui) ou de ses propres actes.

Le sentiment d'autoefficacité renvoie à l'idée positive que se fait l'apprenant à propos de ces capacités à réaliser correctement une tâche quelconque.

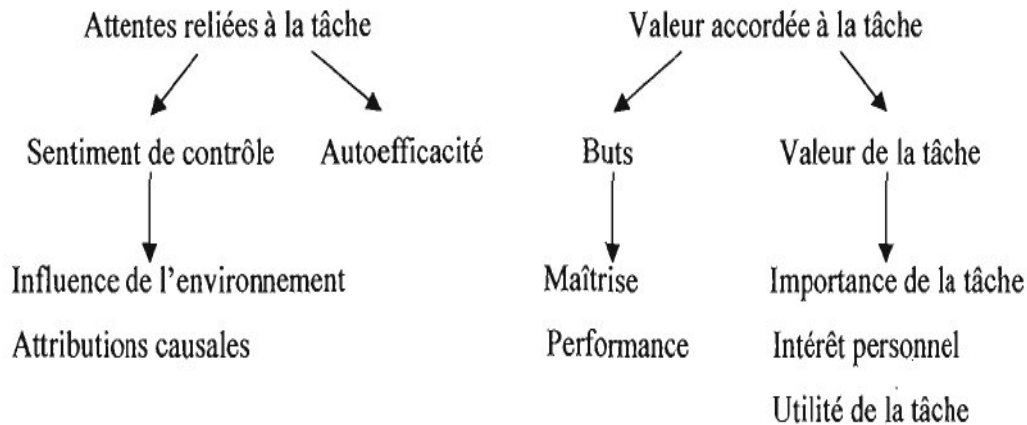


Figure7 : Concepts constitutifs des composantes motivationnelles selon Pintrich et Schrauben.⁴⁷

Dans leur modèle qu'ils ont appliqué sur la classe (figure 8), les deux chercheurs avancent qu'il existe une forte interaction entre les caractéristiques de l'apprenant, celles de l'activité présentée et le processus d'enseignement.

Par les caractéristiques de l'activité, ils entendent quatre choses : le contenu, le produit, les procédures et les ressources employées.

Pour ce qui est du processus d'enseignement, il s'agit des méthodes d'enseignement, du comportement de l'enseignant et des pratiques évaluatives.

Selon ces deux chercheurs, ces deux grandes parties tout en s'influçant mutuellement viennent également influencer l'engagement de l'apprenant, sa motivation et par conséquent son rendement scolaire.

⁴⁷ PINTRICH, P. R. et SCHRAUBEN, B. Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In Student perceptions in the classroom. sous la dir. de Dale H. Schunk et Judith L. Meece, p. 149-183. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (1992).

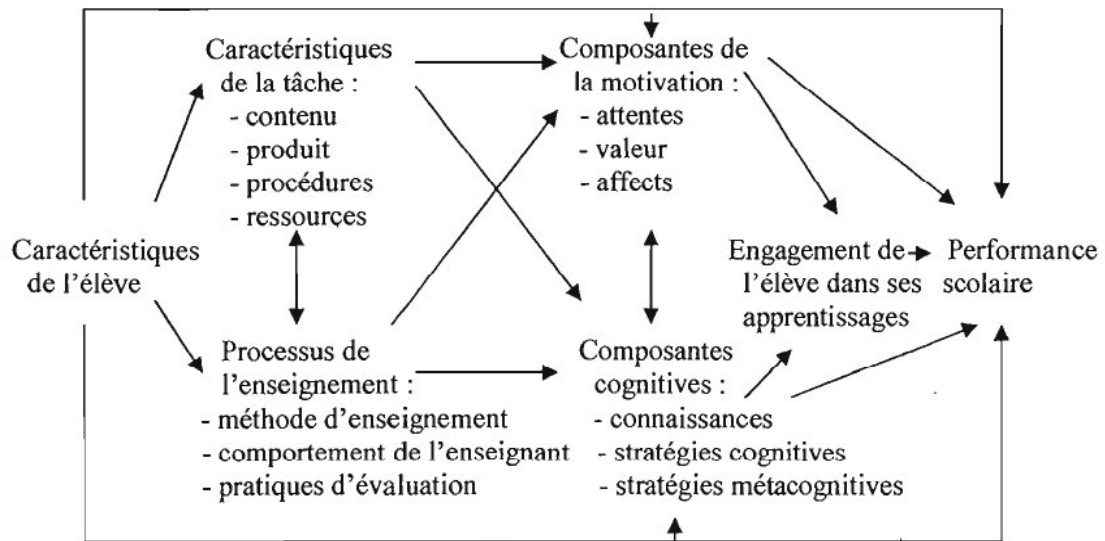


Figure8 : Cadre conceptuel de la motivation selon Pintrich et Schrauben (1992)⁴⁸

⁴⁸ Idem.

Chapitre III

Le FLE dans l'école algérienne

1. L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, comme d'autres domaines, connaît ces dernières années des mutations énormes. Cela est dû en premiers lieu à tous ces bouleversements qui se produisent de nos jours à travers le monde et qui influent, d'une manière ou d'une autre, sur l'école.

Lors de la rentrée scolaire 2003-2004, l'enseignement en général et secondaire en particulier a connu une réforme importante aussi bien au niveau du programme qu'au niveau du volume horaire ce qui a entraîné l'enseignement du français, qui a un statut d'une langue étrangère, à partir de la troisième année au lieu de la quatrième année primaire. Tous les changements opérés ont été fait sous l'égide du ministère de l'éducation nationale lequel avait mis en place une Commission nationale dont le but principal était d'évaluer le système éducatif algérien et de proposer de nouvelles perspectives se conformant à la nouvelle politique éducative.

Et bien que l'enseignement soit assuré en arabe à tous les niveaux d'éducation et dans toutes les disciplines, le français reste quand même d'une grande importance dans le système éducatif algérien. En effet, c'est un outil qui permet d'accéder à la science et à la technologie, comme le mentionne M. ACHOUCHE : « *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien.* »⁴⁹

Même constat signalé par S. RAHAL qui dit : « *...c'est pourquoi, même certains écrivains arabophones croyant en « la dimension multilinguistique de l'Algérie » considèrent que l'exclusion de la langue française du paysage linguistique de Algérie est une forme d'obscurantisme et de fermeture vers le monde extérieur, non pas que la langue arabe est une langue morte, mais parce que le français a permis et permettrait un accès à la modernité.* » (2001)⁵⁰

⁴⁹ACHOUCHE M. La situation sociolinguistique en Algérie, in Langues et Migration, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981, P.46.

⁵⁰RAHAL, S. La francophonie en Algérie : mythe ou réalité. 2001.

2. Le public ciblé : Apprenants de deuxième (2^{ème}) année secondaire

Les apprenants de deuxième année secondaire, que ce soit de lettres ou de sciences, connaissent beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement et/ou à écrire correctement : indigence du lexique, incorrections morpho-syntaxiques, « mots hachés et embrayons de phrases », recours à l'arabe (langue maternelle) pour répondre et tant d'autres problèmes auxquels se heurte régulièrement l'enseignant de français dans son cours.

Toutes ces déficiences influent négativement sur les capacités des élèves et sur leur engagement lors de l'apprentissage entraînant dès lors leur échec. Un échec qui s'accompagne généralement d'une démotivation d'où le rôle du professeur à les motiver.

3. L'objectif de l'enseignement du FLE au secondaire

Comme mentionné dans le manuel de programme de deuxième année, Le but de l'enseignement du français dans le cycle secondaire est d'aider notre société en général et nos élèves en particulier à s'intégrer harmonieusement dans la modernité en participant à la communauté linguistique qui utilise cette langue.

Il s'agit de favoriser la connaissance de soi et de l'autre à travers le partage, l'échange et la confrontation d'idées culturelles, civilisationnelles et scientifiques avec lui.

Il ne s'agit donc pas d'acquérir uniquement des compétences linguistiques et communicationnelles mais également d'autres transversales qui permettent de développer chez l'apprenant du français l'esprit critique, le respect des valeurs universelles basées sur la tolérance, l'acceptation de l'autre et l'ouverture.

Bref, le but de l'enseignement du FLE est de doter l'élève d'atouts indispensables pour la réussite dans le monde de demain et de lui assurer, en conséquence, l'appropriation d'un outil linguistique performant qui lui garantira une réussite sûre. Et le texte législatif suivant définit clairement la place réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien :

« Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi

le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples. » (Seddiki, Aoussine, 318).⁵¹

4. L'enseignement/apprentissage du FLE en 2^{ème} année secondaire

La deuxième année qui est une année charnière dans le cycle secondaire a pour objectif de consolider les acquis des apprenants de première année et de préparer ceux des élèves de 3^{ème} année.

Le but de l'enseignement du français à ce niveau est de :

- former intellectuellement les apprenants, chose qui leur permettrait de devenir autonomes.
- les préparer à la vie active et professionnelle.
- acquérir un outil linguistique qui leur permettrait d'accéder à un savoir universel.
- les familiariser avec d'autres cultures.

Ce dernier point n'est pas réellement pris en charge par les contenus discursifs étant donné que l'importance est donnée en premier lieu à l'apprentissage de la langue qu'à la culture qu'ils véhiculent.

Cependant, il est à signaler que la notion de langue ne peut être détachée de celle de culture et Dubois (1971 : 88) va dans ce sens lorsqu'il affirme que : « *L'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture.* »
52

Et le français enseigné au lycée algérien reste quand même une langue instrumentale plus qu'une langue de culture, chose qui est traduite par le contenu du manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire qui a connu plusieurs mutations tout au long de ces dernières années et dont les supports (textes, images, etc.) présentent des situations qui relèvent plutôt du domaine scientifique et technique.

Aussi, les différents thèmes traités tournent-ils autour de l'Homme, son action sur son environnement et ses relations avec, ses découvertes comme le mentionne KANOVA S.A. : « *Il (le manuel) a tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain.* »⁵³

⁵¹ SEDDIKI, A. " *PENSER LA FRANCOPHONIE – Concepts, actions et outils linguistiques.*" P.318.

⁵² DUBOIS, J. Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse. Coll. 1971.

⁵³ KANOVA, S.A. « *Synergies Algérie* » 2008. P.188. N°2.

Pour ce qui est du programme de 2^{ème} année secondaire, il se subdivise en plusieurs projets didactiques qui se succèdent dans un enchaînement logique. Chaque projet s'étale sur plusieurs séquences ayant toutes pour but l'installation chez l'apprenant les compétences suivantes :

A- Compétences de compréhension :

1/A l'oral :

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou émetteur que locuteur.

2/A l'écrit :

Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques à l'intention d'un destinataire.

B- Compétences de production :

1/A l'oral :

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

B- A l'écrit :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis.⁵⁴

⁵⁴Ministère de l'Education Nationale. Le programme de français de deuxième année secondaire. Alger : Ed. ONPS. 2005.

Deuxième partie

Cadre pratique

Le but de cette partie est de fournir des explications sur la méthodologie adoptée pour mieux cerner les différents facteurs qui font défaut lors des pratiques pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage du français et qui ont pour conséquence le désengagement et la démotivation des apprenants.

L'objectif de l'étude est de voir à quel point les modalités d'évaluations utilisées par l'enseignant et les perceptions des élèves vis-à-vis des activités d'apprentissage peuvent nuire à la motivation de ces derniers.

Selon Pintrich et Schunk (1996)⁵⁵, *plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour étudier la motivation et chacune d'elles présente des avantages et des inconvénients* comme l'indique le tableau (2).

Les premières études menées dans les laboratoires avaient pour sujets des animaux ; ce n'est que plus tard que des études sur les êtres humains aient lieu, ce qui permettait d'avoir plus de contrôle sur les variables à étudier.

Type	Caractéristiques
Corrélationnel	Met en évidence les relations qui existent entre certains variables
Expérimental	Une ou plusieurs variables sont modifiées et leurs effets sur d'autres variables sont évalués
Quasi-expérimental	Certaines variables, mais pas toutes, sont contrôlées ; ce type de recherche est particulièrement utile lorsqu'il est impossible de contrôler toutes les variables de la recherche.
Qualitatif	Recherche visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, à la description exhaustive et à l'interprétation de celles-ci
laboratoire	Recherche réalisée dans un contexte où la plupart des

⁵⁵PINTRICH, P.R. et SCHUNK, D.H. Motivation in education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.1996.

	variables sont contrôlées.
Sur le terrain	Recherche réalisée dans un contexte naturel (l'école, le travail, etc).

Tableau2 : Les différentes méthodes utilisées pour étudier la motivation selon Pintrich et Schunk (1996)

La recherche dans le domaine de l'éducation qui était dominée uniquement dans le passé par des méthodes de recherches quantitatives fait désormais place à des recherches de type qualitatif : recherches qui donnent de l'importance à l'induction et à la description.

Dans notre cas, nous avons recouru à une méthode mixte où différentes techniques étaient utilisées vu la complexité de la réalité.

Ainsi nous avons recueilli à la fois des données quantitatives et qualitatives dans le but de rendre les résultats de notre recherche plus riches.

Chapitre I :

L'enquête

1. Recueil des données

1.1 La grille d'observation (Avant l'expérimentation)

Il s'agit d'une grille que nous avons élaborée avant d'entamer la recherche proprement dite et cela dans le but de déceler chez les apprenants la présence ou non de certains indices de motivation, les problèmes qu'ils pourraient rencontrer et qui les inciteraient à ne pas s'engager dans les différentes activités qui leur étaient proposées.

Inspirée des travaux de R. Viau, cette grille a pour objectif de nous permettre de mieux cerner notre étude d'une part et de nous éclairer davantage sur certains côtés.

Elle porte sur les points suivants :

- Le comportement de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves.
- Sa manière de dire, d'agir et d'intervenir lorsqu'il rectifie ou corrige à l'apprenant.
- La clarté de ses consignes.
- La réaction des apprenants lors de l'accomplissement des tâches.
- Les types d'activités présentées
- La manière d'évaluer le travail de l'élève.
- La conduite des élèves

Pendant cinq séances, nous avons assisté à des activités variées (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'écrit, production de l'oral et compte rendu de la production écrite), observé l'attitude de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves et la réaction de ces derniers.

Notons que le nombre des apprenants était 38 dont 32 filles et 6 garçons. Notre choix pour cette classe est motivé par le fait qu'elle présente les mêmes caractéristiques que celle que nous avons choisie pour notre recherche.

A signaler également que les résultats de cette grille ne seront en aucun cas exploités ici (dans la recherche) mais utilisés uniquement à des fins d'éclairage de certaines zones d'ombre.

1.2 Les participants

La classe que nous avons choisie, pour notre partie théorique, se trouve au lycée L'EMIR Abdelkader, commune de Guelat Bousbaâ, dans la wilaya de Guelma.

C'est une classe de 2^{ème} année secondaire, hétérogène, de filière lettres et philosophie.

L'échantillon utilisé aux fins de la présente étude compte sur la participation de 35 apprenants dont 27 sont des filles et 08 des garçons soit respectivement 77,14 et 22,86 . Sur la totalité de l'échantillon 22.86 des apprenants avait déjà redoublé une fois.

Pour ce qui est des enseignants, l'échantillon est constitué de 05 ; tous enseignent des classes de deuxième année (filiale lettres et philosophie), dans des zones rurales et dont le profil est le suivant :

2 d'entre eux sont des enseignantes, ont une certaine expérience dans le domaine de l'éducation allant de 9 ans jusqu'à 11 ans.

Pour ce qui est des 3 enseignants qui restent, ils ont presque la même expérience que les premières (de 8ans à 11ans).

Ce choix n'est pas du tout fortuit. Au contraire, nous avons opté pour cela dans le but de diminuer l'effet du variable des années d'expérience sur notre étude.

1-3 Le choix des techniques

Selon Quivy R. et Van Campenhoudt, «...il existe plusieurs méthodes de recueil des informations. »⁵⁶ et qui sont à la portée du chercheur.

Dans notre étude, nous avons opté pour trois techniques à savoir : l'enquête par questionnaire, l'entretien et l'observation participante.

⁵⁶ QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. Manuel de recherches en science sociale. Paris :Dunod.(3^{ème} édition). 2006. P.169-185

1.3.1 L'enquête par questionnaire

Le questionnaire permet de colliger beaucoup de données et de réponses.

Cette technique consiste à poser des questions à des personnes les plus représentatives de la population sur une situation particulière et les réponses aux questions sont préalablement définies.

A noter que dans ce genre de technique, les items construits doivent être clairs et ne prêter à aucune confusion.

Le questionnaire ne doit pas également contenir un nombre exagéré de questions qui à leur tour ne doivent pas être longues.

Dans notre cas, notre choix pour cette technique (questionnaire à réponses fermées) n'était pas fortuit. Nos motivations pour cette méthode étaient de plusieurs ordres.

D'abord, les questions qui ont été posées aux apprenants permettent de ne pas s'éloigner de l'objectif tracé au début.

Cela permet, dans un deuxième temps, d'éviter le blocage des élèves sur certains points étant donné que ces derniers n'avaient ni l'habitude d'être interviewés ni de donner des réponses précises à l'oral.

Aussi, le questionnaire était-il le moyen le plus sécurisant pour eux.

1.3.1.1 L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire élaboré pour les apprenants est présenté en **annexe 1**. Il se subdivise en deux grandes catégories.

La première a trait aux perceptions que peut avoir l'apprenant vis-à-vis des activités d'apprentissages (**tableau 3**) qui lui sont proposées lors des cours. Elle renferme 10 items.

La deuxième (**tableau 4**) se rapporte aux modalités évaluatives effectuées par l'enseignant. Elle se compose de 4 items.

Ce questionnaire a été rempli sur place par les apprenants.

Pour chaque catégorie, les répondants (les élèves) devraient indiquer leur jugement sur une échelle de 4 points allant de jamais (1) à toujours (4).

Les items de la première catégorie sont des énoncés qui se réfèrent aux conditions proposées par Viau et qui ont trait à la valeur d'une activité d'apprentissage alors ceux de la 2^{ème} catégorie se rapportent aux modalités évaluatives.

Il est à noter que les items proposés aux élèves ont été reformulés pour qu'ils soient adaptés à leur niveau (**Annexe 1**).

La catégorie	Les conditions de Viau	Les items (après reformulation)
1/ La valeur des activités d'apprentissage	<p>a-être signifiante aux yeux de l'élève</p> <p>b- représenter un défi pour l'élève</p> <p>c- avoir un caractère authentique à ses yeux</p> <p>d-Être diversifiée</p>	<p>1/Les thèmes des activités que vous propose votre professeur lors des séances sont variés et intéressants.</p> <p>2/ les activités proposés par votre professeur ne sont ni trop faciles ni trop difficiles.</p> <p>3/ Les activités que vous propose votre professeur aboutissent à quelque chose d'utile et de concret proche de votre réalité quotidienne.</p> <p>4/ Les activités que vous propose votre</p>

	<p>E- exiger de sa part un engagement cognitif</p> <p>F- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix.</p> <p>G- Lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres</p> <p>H- avoir un caractère interdisciplinaire</p> <p>I- comporter des consignes claires</p>	<p>professeur sont diversifiées.</p> <p>5/Le professeur vous demande d'être créatifs et de ne pas imiter le modèle qu'il vous a donné.</p> <p>6/ Votre professeur vous donne la liberté de choisir les thèmes et la manière qui vous convient pour travailler.</p> <p>7/ Votre professeur vous permet de travailler avec vos camarades.</p> <p>8/ Le contenu des activités que vous propose votre professeur exige le recours à des connaissances acquises dans d'autres domaines.</p> <p>9/Quand votre professeur vous demande quelque chose lors d'une activité, il le</p>
--	---	---

		fait d'une manière claire.
	J- se dérouler sur une période de temps suffisante	10/ Votre professeur vous donne le temps nécessaire pour accomplir l'activité.

Tableau3 : Les items correspondant aux conditions de Viau

La catégorie	Les critères	Les items (après reformulation)
2/Les modalités évaluatives	A- l'accent est mis sur les progrès de l'élève.	1/ Votre professeur vous dit que ce qui compte le plus c'est surtout de comprendre, d'acquérir des connaissances et de faire des progrès même si les résultats ne suivent pas.
	B- L'accent est mis sur l'effort fourni par l'élève.	2/ Votre professeur vous dit qu'il pourrait changer la mauvaise note que vous avez eu si vous fournissez des efforts.
	C- l'accent est mis sur les performances de l'élève.	3/ Le seul moyen auquel recourt votre prof pour vous évaluer est les

		<p>activités notées. +</p> <p>4/Le professeur considère celui qui obtient la meilleure note comme le meilleur élève de la classe.</p>
--	--	---

Tableau4 : Les items correspondant aux modes d'évaluation

1.3.2 L'entretien semi-directif

D'après Quivy R. et Van Campenhoudt, l'entretien permet « *au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexions très riches et nuancées.* »⁵⁷

L'entrevue permet d'obtenir des réponses précises, détaillées et complètes.

Grâce à cette technique, on peut accéder à l'expérience de l'interviewé et connaître ce qu'il envisage de faire à l'avenir autrement dit comprendre mieux ses perspectives d'avenir quant au sujet de l'étude.

Cependant, il est à noter que la qualité de l'entrevue dépend en premier lieu de la qualité de la relation qui s'établit entre l'interviewer et l'interviewé.

Une autre lacune concernant cette technique c'est la place laissée à l'interprétation des réponses données de la part de l'interviewer qui peut leur apporter une fausse explication du moment qu'il connaisse auparavant les buts assignés à sa recherche et ainsi leur donner un sens qui se base sur les hypothèses qu'il a formulées au début.

Dans notre recherche, nous avons pris quelques précautions pour éviter à tout prix ces lacunes.

Il s'agit de demander de plus amples informations et d'explications auprès de l'interviewé dans le cas où la réponse prêterait à confusion afin de ne pas lui donner une fausse interprétation.

⁵⁷ Ibid. p.173

Cette technique lui permet également d'avoir une certaine liberté ce qui a pour effet bénéfique de faire ressortir ses idées que nous n'aurions pas anticipées.

1.3.2.1 Le déroulement des entretiens

Dès le début, nous avons tenu à informer les interviewés (les enseignants) à propos du caractère anonyme de la recherche et de son but sans pour autant leur donner des détails pour ne pas les influencer.

Nous leur avons, par la suite, demandé s'ils acceptaient d'être enregistrés.

Les entretiens ont été bien menés et nous avons donné toute la latitude aux interviewés pour qu'ils puissent parler ouvertement dans les mots qu'ils souhaitent et l'ordre qui leur convient.

1.3.2.2 Guide d'entretien (Annexe 4)

a- Ses objectifs

L'élaboration de la grille d'entrevue s'est effectuée à partir des objectifs que nous nous sommes fixés au début de notre étude et des deux variables mentionnées dans les hypothèses que nous avons émises, en l'occurrence : la valeur des activités proposées aux apprenants et les modalités évaluatives utilisées par l'enseignant.

A été également pris en considération le jugement que portaient les enseignants sur la motivation de leurs élèves.

L'objectif ciblé, à partir de ces entretiens, était de mieux comprendre et de mieux cerner les jugements des enseignants vis-à-vis des activités d'apprentissage qu'ils proposaient aux apprenants et puis cela nous permettait également d'avoir une idée plus claire sur les pratiques évaluatives auxquelles recourait chaque enseignant et les buts qu'il s'est fixés lors de leur utilisation.

Nous avons donc ciblé deux grands thèmes sans pour autant négliger les sous-thèmes qui s'y réfèrent :

1/ L'idée que se font les enseignants du concept de « motivation » et son rapport avec la réussite de l'élève.

2/Leur part de responsabilité, à travers les pratiques pédagogiques auxquelles ils se réfèrent (surtout celles qui concernent les activités qu'ils proposent) et leur manière d'évaluer les apprenants.

b- Sa construction

Nous avons élaboré au début une grille que nous avons soumise à un entretien exploratoire pour s'assurer de sa faisabilité et de son efficacité mais nous nous sommes rendu compte tout de suite qu'elle n'était pas réellement probante vu que les questions qu'elle comportait étaient trop fermées et n'accordaient pas assez de liberté à l'interviewé pour exprimer son point de vue.

Alors, nous avons procédé à la réorganisation de la grille en commençant par une question d'ordre général qui a trait à l'idée que se font les enseignants à propos du concept motivation.

Puis, d'autres questions qui se rattachaient aux hypothèses déjà émises sont venues s'ajouter à la première.

Il est à noter qu'en fonction des réponses fournies par l'interviewé (l'enseignant), nous avons procédé à une modulation de certaines questions pour approfondir ou clarifier leurs dires.

Les entretiens sont d'une durée de 5 à 10 minutes et sont tous enregistrés d'une façon numérique pour qu'ils soient analysés subséquemment.

La grille est consultable en **annexe 4**.

1.3.3 L'observation directe

Ayant pour objectif de compléter les deux premières techniques et visant à confirmer ou à infirmer ce qui a été avancé par les enseignants, nous avons également opté pour l'utilisation de l'observation directe (participante).

Ainsi, une grille d'observation a été élaborée à cet effet (**annexe 7**).

1.3.3.1 L'élaboration de la grille d'observation

C'est une grille qui nous permet de rendre compte des comportements observables des enseignants tout au long des cours. La nécessité d'utilisation d'une telle grille réside au niveau de son utilité.

L'objectif d'une telle démarche est de type comparatif : les dires des enseignants seront confrontés avec le terrain (leurs pratiques de classes).

Et pour parer aux risques que provoque la présence de l'observateur sur la conduite de l'observé (l'enseignant) ainsi sur sa façon de travailler avec les élèves, et pour ne pas porter atteinte à la qualité et la crédibilité des résultats de l'étude plus tard, nous avons procédé comme ceci :

1/ Nous avons fait de l'observation la première étape de notre recherche.

2/ Lors de notre présence en classes, les véritables objectifs de notre étude n'ont pas été révélés aux enseignants participants.

1.3.3.2 Force et Limite de la recherche

Force :

Au cours de cette étude et grâce à l'analyse quantitative, les deux variables, en l'occurrence la valeur des activités d'apprentissage et les modalités évaluatives, ont été recoupés ce qui permet de mieux connaître celle qui a plus d'influence sur la motivation des apprenants.

Cette analyse quantitative a été également renforcée par une autre qualitative. Cela entrainera sans doute une meilleure compréhension des facteurs influençant la motivation des élèves.

Limite :

Il s'agit d'une recherche dont la première limite est le nombre restreint que ce soit des apprenants ou des enseignants. Ce qui limite la généralisation des résultats aux autres apprenants.

En outre, notre intervention auprès de quatre élèves à qui nous avons apporté un éclairage sur certains points qui étaient flous pourrait influencer sur leurs jugements et devenir ainsi une menace pour la validité interne de l'étude.

Chapitre II

Analyse et interprétation des résultats

1. Présentation et analyse des résultats

Les résultats et l'analyse de la présente étude sont décrits dans ce chapitre.

Le **tableau 5** (ci-dessous) nous donne une idée détaillée sur les jugements qu'ont les apprenants vis-à-vis des activités qui leur sont proposées et vis-à-vis de l'évaluation de l'enseignant.

Les items	Pourcentage et nombre des apprenants qui jugent que...			
	1 jamais	2 Rarement	3 Assez fréquemment	4 Toujours
1/ Les thèmes des activités que vous propose votre professeur lors des séances sont intéressants.	5 13.17	20 57.14	10 28.57	
2/ Le professeur vous demande d'être créatifs et de ne pas imiter le modèle qu'il vous a donné	6 15.78	25 71.47	4 10.52	
3/ Le contenu des activités que vous propose votre professeur exige le recours à des connaissances acquises dans d'autres domaines.	3 8.57	20 57.14	10 28.57	1 2.85
4/ Les activités que vous propose votre professeur sont diversifiées.			32 91.42	3 8.57
5/ Les activités que vous propose votre professeur aboutissent à quelque chose d'utile et de concret proche de votre réalité quotidienne.	27 77.14	5 13.17	3 8.57	
6/ Votre professeur vous donne	5	20	10	

la liberté de choisir les thèmes et la manière qui vous convient pour travailler.	13.17	57.14	28.57	
7/ Votre professeur vous donne le temps nécessaire pour accomplir l'activité.	2 5.71	2 5.71	3 8.57	28 80
8/Votre professeur quand il vous demande quelque chose lors d'une activité, il le fait d'une manière claire.			31 88.57	4 10.52
9/Le professeur considère celui qui obtient la meilleure note comme le meilleur élève de la classe.			2 5.71	33 94.28
10/Votre professeur vous dit que ce qui compte le plus c'est surtout de comprendre, d'acquérir des connaissances et de faire des progrès même si les résultats ne suivent pas.	2 5.71	29 82.85	2 5.71	2 5.71
11/Votre professeur vous dit qu'il peut changer la mauvaise note que vous avez eu si vous fournissez des efforts.		25 71.47	10 28.57	
12/les activités proposés par votre professeur ne sont ni trop faciles ni trop difficiles.	25 77.14		4 11.42	6 15.78
13/Le seul moyen auquel recourt votre prof pour vous évaluer est les activités notées.			23 65.71	12 34.28
14/Votre professeur vous	1	4	22	8

permet de travailler avec vos camarades.	2.85	10.52	62.85	22.85
--	-------------	--------------	--------------	--------------

Tableau 5 : Résultats du questionnaire

1.1 Les activités d'apprentissage (Annexe2)

Avant de procéder à l'analyse détaillée de ce tableau, nous tenons à faire remarquer que nous ne nous attarderons ici que sur les jugements émis par les apprenants et ayant trait aux critères qui peuvent influencer négativement sur leurs perceptions quant à la valeur de l'activité et qui peuvent apporter des éclaircissements sur les hypothèses émises en début de notre recherche.

Ajoutons que toute réponse correspondant aux deux échelles suivantes : **jamais** et **rarement** seront considérées comme négatives alors que celles qui correspondent à **assez fréquemment** et **toujours** comme positives.

Nous nous sommes basés également, dans notre analyse, sur les travaux de Viau qui selon lui ne peut être jugée comme motivante que toute condition dont le pourcentage est égal ou supérieur à 70.

Le **premier objectif** de cette étude consistait à élaborer un questionnaire qui nous permettait d'identifier les critères auxquels ne répondaient pas les activités d'apprentissage et qui pouvaient avoir un effet négatif sur les perceptions de l'élève et par ricochet, nuire à sa motivation et sa réussite scolaire.

Les résultats du questionnaire seraient confrontés à ceux des deux autres techniques en l'occurrence : l'entrevue semi-guidée et l'observation participante.

En nous référant au tableau 1, nous pouvons conclure que certaines conditions ont été respectées alors que d'autres non.

Celles qui n'étaient pas remplies et qui pourraient avoir un impact négatif sur les perceptions de l'élève ainsi sur sa motivation sont :

a/ Avoir un caractère authentique à ses yeux

La première condition la plus importante aux yeux des élèves pour qu'une activité ait de la valeur est celle qui a trait au critère « avoir un caractère authentique ».

90.31 des apprenants que nous avons questionnés jugent que les activités qui leur sont proposées par leurs enseignants n'aboutissent à rien de concret.

Par contre tous les enseignants que nous avons interviewés mettaient l'accent sur une autre condition et soulignaient que pour susciter la motivation de leurs apprenants, il faudrait en premier lieu que l'activité d'apprentissage « soit signifiante » :

Enseignant1 : « ...quand je leur propose des sujets et des **thèmes qui suscitent leur intérêt.** »

Enseignant 2 : « ... ce sont plutôt des **sujets qui les intéressent** en tant que jeunes »

Enseignant3 : « ...quand vous faites le **bon choix du thème.** »

Enseignant4 : « ... supports dont les **sujets font partie de leur centre d'intérêt.** »

Enseignant5 : « ... quelque chose qui capte leur attention, des **sujets et des thèmes qui les intéressent.** »

Les pratiques pédagogiques, par contre, confirment le jugement avancé par les apprenants : Trois (03) sur cinq (05) des enseignants que nous avons observés en classe proposent des activités et des tâches qui sont décousues et qui ne mènent à aucune réalisation concrète qui se rattache au vécu de l'apprenant, ce qui a un effet négatif sur ses perceptions vis-à-vis de la valeur de l'activité ainsi sur son engagement et sa persévérance.

b/ Exiger un engagement cognitif

Viau note là-dessus que : « *Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des*

notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. »⁵⁸

87.25 des apprenants considèrent que la condition « exiger un engagement cognitif » n'est pas remplie du moment que la seule stratégie d'apprentissage (qui est jugée par certains chercheurs entre autres : Bouchard, Pintrich, Garcia et Viau comme une stratégie de base) qui est en possession de l'apprenant et qui est liée aux processus cognitifs effectués est celle de la mémorisation alors que les autres stratégies sont complètement méconnues par lui.

Chose qui est d'ailleurs confirmée par les 4 enseignants/5 quand ils disent :

Enseignant1 : « **la mémorisation** car le niveau faible de nos élèves ne leur permet pas d'aller plus loin. »

Enseignant 2 : Bien qu'il essaie de leur inculquer d'autres stratégies d'apprentissage à travers les activités proposées « ...je leur demande de me dire mais avec leurs propres mots... », il se trouve contraint de recourir à celle de la mémorisation « je me trouve dans l'obligation de leur demander de me **répéter ce que nous avons dit.** »

Enseignant3 : ignore ce que le concept « stratégies d'apprentissage » signifie.

Enseignant4 : « des activités qui développent leur capacité à **emmagasiner des informations.** »

Cependant le 5^{ème} enseignant propose à ses élèves des activités qui font appel à d'autres stratégies d'apprentissage comme on le remarque dans ses dires : « Je leur demande de reformuler ou de résumer. »

L'observation nous a également permis de relever ceci : deux enseignants seulement sur cinq proposent des activités qui favorisent l'installation de diverses stratégies.

c/ Représenter un défi pour l'élève

77.14 des élèves considèrent que cette condition n'est pas respectée vu que les enseignants ne lui prêtent pas assez d'attention lors de l'élaboration des activités. Un chiffre qui est conforté dans les dires des enseignants

⁵⁸ Viau, R. La motivation en contexte scolaire. Saint Laurent. Editions du Renouveau pédagogique, 1999.

Deux professeurs seulement font référence à ce critère (enseignants 1 et 5) dans leurs propos :

Enseignant1 : « Je leur propose des activités qui **ne sont pas réellement difficiles.** »

Enseignant 5 : « La diversification des activités proposées c'est-à-dire je recours à la pédagogie différenciée pour prendre en compte le niveau hétérogène des élèves [...]

Proposer une **activité réalisable.** »

Les pratiques de classe laissent aussi penser la même chose étant donné que **4/5** des enseignants ont présenté des tâches comportant un degré de difficulté qui dépassaient les capacités des apprenants.

d/ Être signifiante aux yeux des élèves + le responsabiliser en lui permettant de faire des choix

70.31 des apprenants s'accordent pour dire que leurs professeurs ne tiennent pas compte des deux conditions citées ci-dessus. Alors que tous les enseignants que nous avons interviewés confirment que valoriser une activité aux yeux d'un élève dépend en grande partie des thèmes et des sujets qui lui sont proposés.

Toutefois, cette condition n'est pas observée par tous sur le terrain vu que **2/5** des enseignants ont proposé à leurs élèves des thèmes peu intéressants, ne correspondant pas à leurs champs d'intérêt.

Pour ce qui est du deuxième critère qui correspond plutôt à l'autonomie de l'apprenant, les élèves estiment qu'aucune liberté tant soit peu ne leur est accordé quant à la possibilité de faire des choix que ce soit au niveau des thèmes traités ou de la durée du travail ou des amis avec lesquels ils travaillent.

Quant aux enseignants, à part n° 5 qui trouve que « Faire en sorte que **l'élève se responsabilise** en lui donnant **plus de liberté à choisir les sujets** sur lesquels il veut travailler, à **choisir sa manière de travailler ...** » permet de susciter la motivation de l'élève, les autres n'accordent aucune importance à cette condition.

En ce qui concerne l'observation des enseignants, nous avons noté qu'aucun d'eux n'a respecté cette condition pour la simple raison que toutes les activités se déroulaient d'une manière individuelle.

1.2 Les modes d'évaluation (Annexe3)

Le deuxième objectif de notre recherche consistait à identifier le type des pratiques évaluatives de l'enseignant qui pourraient avoir un impact négatif sur la motivation des apprenants.

Pour le faire, nous avons adressé, comme pour les activités d'apprentissage, un questionnaire aux élèves pour sonder leur opinion sur ce point.

Par la suite, nous avons comparé leurs perceptions avec celles des enseignants et enfin, nous avons croisé les dires de ces derniers avec leurs pratiques de classe (la réalité).

Avant d'entamer l'analyse et l'interprétation, nous tenons à faire **remarquer** que notre travail ne s'intéressait qu'aux **pratiques d'évaluation** qui pouvaient avoir un **effet négatif** sur la motivation de l'apprenant.

Les trois critères que nous avons jugés en rapport avec nos hypothèses sont les suivants :

1/ les pratiques évaluatives des enseignants sont centrées sur les performances de l'élève.

2/ Les pratiques évaluatives des enseignants sont centrées sur l'effort intellectuel.

3/ les pratiques évaluatives des enseignants sont centrées sur le progrès de l'élève.

Pour connaître les perceptions des élèves vis-à-vis de ces pratiques, quatre items qui correspondent à trois types de pratiques évaluatives de l'enseignant ont été élaborés et qui sont les suivants :

- a- Votre professeur vous dit que ce qui compte le plus c'est surtout de comprendre, d'acquérir des connaissances et faire des progrès même si les résultats ne suivent pas (**pratique centrée sur les progrès de l'élève**).
- b- Votre professeur vous dit qu'il pourrait changer la mauvaise note que vous avez eue si vous fournissez des efforts (**pratique centrée sur l'effort fourni par l'élève**).
- c- Le seul moyen auquel recourt votre prof pour vous évaluer c'est les activités notées. (**pratique centrée sur les performances de l'élève**).

- d- Le professeur considère celui qui obtient la meilleure note comme le meilleur élève de la classe (**pratique centrée sur les performances de**
- e- **l'élève**).

Analyse : L'analyse du tableau se rapportant à l'**Annexe 3**, nous permet de connaître les jugements émis par les apprenants vis-à-vis des modes d'évaluation utilisés par leur enseignant lors des pratiques pédagogiques.

Ils sont donnés dans un ordre décroissant allant de la pratique la plus utilisée à la moins utilisée.

a/ Pratiques centrées sur les performances de l'élève

100 des apprenants jugent que prendre comme seul critère la note pour classer et porter un jugement sur les élèves est le mode d'évaluation le plus usité par les enseignants.

Jugement qui n'est pas totalement confirmé par les dires des enseignants étant donné que deux seulement sur cinq disent recourir à cette pratique.

Enseignant 1 : « Evaluer, pour moi, c'est **noter pour pouvoir classer**. »

Enseignant 2 : « Franchement, **évaluer**, pour moi, **signifie noter [...]** c'est le **travail** de l'élève que **j'évalue**. »

La confrontation des dires des 5 enseignants avec leurs pratiques pédagogiques montrent que **4/5** d'entre eux (**Annexe8**, critère n° 11 et n°13) recourent à ce mode d'évaluation en classe.

b/ Pratiques centrées sur l'effort cognitif que fournit l'élève

28.57 est le taux d'élèves qui confirment que l'effort cognitif fourni par eux devient un critère d'appréciation pour l'enseignant.

Les dires des enseignants vont dans ce sens là car 2 enseignants seulement prétendent utiliser ce mode d'évaluation :

Enseignant 4 : « ... à **l'effort fourni par l'élève**. »

Enseignant 5 : « ... je me focalise sur plusieurs points comme **l'effort fourni par l'élève** car on peut avoir des élèves qui font des efforts... »

La grille d'observation que nous avons élaborée vient confirmer leurs propos car deux enseignants, parmi les cinq, ont appliqué cela avec leurs élèves.

c/ Pratiques centrées sur les progrès de l'élève

11.42 seulement des élèves reconnaissent le recours à cette pratique par le professeur lors de l'évaluation.

Un jugement qui est confirmé par les propos des enseignants : en effet, quatre sur cinq (4/5) d'entre eux ne mettent pas l'accent sur le processus d'apprentissage.

Un seul uniquement le fait (enseignant 3) : « J'évalue la manière de faire de l'élève, sa **manière de procéder** [...] est-ce qu'**il progresse ou non** ?

Les résultats de ces deux techniques sont également confirmés par l'observation (**Annexe8**, critère n° 13) : Aucun enseignant, lors des pratiques pédagogiques, n'a utilisé cette modalité.

2. Interprétation des données

2.1 Les critères que les activités d'apprentissage ne remplissent pas (Annexe2) :

Après avoir analysé les données que nous avons recueillies auprès des apprenants et des enseignants par le biais de trois techniques et qui sont : le questionnaire, l'entretien semi-guidé et l'observation directe, nous avons constaté que les critères auxquels ne répondaient pas les activités d'apprentissage proposées en classe par les enseignants et qui ont un effet négatif sur les perceptions des apprenants ainsi sur leur motivation sont les suivants :

- a- Être authentique : Les apprenants trouvent que le premier critère auquel les activités d'apprentissage ne répondait pas c'est bien l'authenticité du produit à réaliser en classe. La plupart de ces activités qui ont été proposées à eux n'aboutissaient à rien de concret d'où leur désintérêt.

Ce genre d'activité qui s'éloigne du vécu est considéré comme inutile par l'apprenant étant donné qu'il ne voit pas le profit qu'il peut en tirer ; En effet, toute activité dont les conséquences ne se rattachent pas au vécu de l'apprenant sera considérée comme une perte de temps d'où sa démotivation et son désengagement.

Quant aux enseignants qui se réfèrent à leur expérience, ils ont rapporté que ce qui doit être pris en considération en premier lieu c'est plutôt la condition qui se rapporte à la signifiante de l'activité. Selon eux, une tâche ou une activité est dite signifiante quand elle arrive à capter l'attention de l'apprenant, c'est celle dont le contenu d'activité tient compte des thèmes et des sujets qui intéressent l'élève.

b- Exiger un engagement cognitif : Le deuxième critère qui fait défaut et qui influence négativement les perceptions des apprenants quant à la valeur des activités proposées par les enseignants est le peu d'engagement cognitif qu'elles exigent de l'apprenant. Comment cela ?

Il faut savoir que l'engagement cognitif est défini comme : « *la qualité et le degré d'effort mental déployé par l'élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires.* »⁵⁹. Ainsi, un apprenant est perçu comme cognitivement engagé s'il utilise des stratégies d'apprentissage.

Les apprenants à qui nous avons affaire ne connaissent et n'utilisent qu'une seule stratégie : celle relative au processus de mémorisation (que d'autres nomment de répétition)- constat confirmé d'ailleurs par les enseignants- et ignorent complètement les autres d'où le grand nombre de difficultés qu'ils rencontrent lors de l'accomplissement des tâches. Aussi, leur motivation en souffre-t-elle.

⁵⁹ CORNO, L. et MONDINACH, E.B. « The role of cognitive engagement in classroom Learning » dans *Educational Psychologist*. N° 18, 1983. p.88-108.

Les enseignants sont pour quelque chose dans tout cela, comme le prouvent leurs dires. Des chercheurs, d'ailleurs, comme Weinstein (1994), mettent l'accent sur le rôle primordial que jouent ces stratégies dans la réussite de l'apprenant et vont jusqu'à exiger des enseignants de les faire apprendre aux élèves. Chose qui n'est pas faite étant donné que la majorité des enseignants eux-mêmes ignore ces stratégies (Enseignant 3).

2.2 L'évaluation (Annexe3) L'analyse des données recueillies auprès des apprenants et des enseignants ont confirmé notre hypothèse de départ.

Tous les élèves, sans exception, jugent que le mode d'évaluation le plus utilisé est celui qui est axé sur les performances. Une opinion qui est partagée et confirmée sur le terrain (la classe) par les enseignants. Ces derniers disent contraints de recourir à cette pratique car sans la « note », les lycéens ne s'engagent pas et ne fournissent aucun effort lors de l'accomplissement des tâches et des activités ainsi, la note devient « *l'instrument privilégié pour motiver leurs élèves à travailler* ». ⁶⁰

Une autre explication vient s'ajouter à la première, c'est l'idéologie que véhicule la société. Une idéologie qui favorise plutôt la compétitivité.

Les parents également (se référer aux dires de l'enseignant 2) à travers leur conduite avec leurs enfants, incitent ces derniers à se focaliser plutôt sur la note pour réussir les épreuves que sur l'apprentissage lui-même.

Les conséquences de l'apprentissage deviennent ainsi le seul objectif à atteindre. Dans ce contexte d'évaluation, les apprenants en difficulté vont recourir à tous les moyens pour satisfaire le besoin d'être les meilleurs mais très rapidement, ils vont découvrir une autre réalité : ils sont au « bas de l'échelle ». Cet état de fait, entraînera inéluctablement leur démotivation et par ricochet leur échec scolaire.

⁶⁰ <http://membres.lycos.fr/sof74/viau.htm>

Conclusion générale

Bien que d'aucuns ne lui prêtent pas d'importance, la motivation en contexte scolaire reste l'un des facteurs –clé à la réussite des apprenants. Ces derniers deviennent, de nos jours, démotivés et ont peu d'intérêt à apprendre et à accomplir les activités qui leur sont proposées.

La présente recherche qui se veut un remède de ce mal a été effectuée afin de :

- connaître les conditions que ne respectaient pas les activités d'enseignement/apprentissage et qui ont un effet négatif sur les perceptions de l'élève.
- étudier également les pratiques évaluatives utilisées par les enseignants en classe qui peuvent nuire à la motivation de l'apprenant.

Trois outils ont été utilisés pour réaliser ces objectifs : un questionnaire adressé à l'encontre des (35) lycéens ; une entrevue semi-dirigée réalisée auprès de 5 enseignants et des observations directes dans les classes de ces mêmes enseignants.

Grâce à cette méthode mixte pour laquelle nous avons optée, un jumelage des analyses quantitatives et qualitatives a été opéré. Cela nous a permis de mettre en relief les différents facteurs ayant trait aux activités d'apprentissage et aux pratiques évaluatives qui influencent négativement les perceptions de l'apprenant entraînant ainsi sa démotivation et son échec scolaire.

Ils sont les suivants :

- **Facteurs ayant trait aux activités d'apprentissage proposées**
 - Les activités proposées aux apprenants aboutissent généralement à des réalisations artificielles qui font plaisir plutôt à l'enseignant plus qu'aux élèves.

Ce sont des activités fades, des activités mort-nées qui ne répondent pas à la réalité extrascolaire ni aux exigences de la vie quotidienne de l'apprenant.

De telles activités ne peuvent que susciter désintérêt et démotivation.

- « *Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage* »⁶¹

Les apprenants ont beaucoup de difficultés à s'engager cognitivement dans n'importe quelle activité à cause de leur méconnaissance presque totale des stratégies d'apprentissage, hormis la stratégie qui se rapporte à la mémorisation et qui est assez bien utilisée par eux.

Certaines autres activités par contre exigent d'autres stratégies comme celles d'élaboration et d'organisation que l'apprenant ne maîtrise pas. Ainsi, commence à naître chez ce dernier un sentiment d'incompétence et avec le temps, les buts d'apprentissage et/ou les buts de performance vont céder la place aux buts d'évitement qui ne peuvent avoir pour conséquence que la démotivation de l'apprenant.

- **Facteurs ayant trait à l'évaluation** Les apprenants étaient tous unanimes à dire que la pratique évaluative la plus utilisée par leur professeur est celle qui est axée sur leurs performances.

Recourir à cette pratique peut, dans certains cas favoriser la motivation mais uniquement des meilleurs alors que pour ceux qui sont déjà en difficulté cela ne fera qu'aggraver leur situation.

Centrée surtout sur les résultats, cette pratique fait alors de l'examen l'outil d'évaluation par excellence. Pour l'apprenant, ce n'est plus les buts de maîtrise qui comptent mais c'est plutôt ceux de performance d'où sa négligence des connaissances qui lui sont données.

⁶¹ VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994.

Dans ce contexte, les erreurs, pour l'élève, deviennent pénalisantes du moment qu'elles *sont utilisées exclusivement pour porter un jugement sur son niveau de compétence.*⁶²

Ainsi, les résultats auxquels a abouti notre recherche confirment nos hypothèses de départ et qui sont, rappelons-le :

- 1/ Le peu d'engagement cognitif de l'élève qu'exigent les tâches proposées et l'inauthenticité des produits auxquels aboutissent les activités en classe nuisent aux perceptions des apprenants vis-à-vis de la valeur des activités.
- 2/ Les modes d'évaluation centrés uniquement sur la performance ont un impact négatif sur la motivation de l'élève.

A la fin de ce travail, nous suggérons aux enseignants, tous paliers confondus, de porter une attention particulière à leurs pratiques de classe :

- 1/ en donnant plus d'importance aux critères que doivent remplir les activités d'apprentissage qu'ils proposent aux apprenants surtout aux deux conditions sur lesquelles repose notre recherche.
- 2/ en utilisant des modes d'évaluation axés plutôt sur le processus d'apprentissage de l'apprenant et non uniquement sur ses performances.

De cette façon, nous pourrions susciter la motivation de nos élèves et assurer certainement leur réussite scolaire.

⁶² TARDIF, J., Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

Bibliographie

Ouvrages

1. **ACHOUCHE, M.** La situation sociolinguistique en Algérie, in Langues et Migration, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981.
2. **AMES, C.** “Achievement goals and the classroom motivational climate” In J. Meece & D. Schunk. (Eds.) Students’ perceptions in the classroom (pp. 327-348). Hilldate : Lawrence Erlbaum. 1992.
3. **ASTOLFI, J.-P.** L'Ecole pour apprendre, ESF, Paris. 1994.
4. **ASTOLFI, J.P.** L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. 2009.
5. **BARBEAU, D.** Analyse des déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d’élèves du collégial. Montréal : Collège de Bois-De-Boulogne. 1994.
6. **BURDEN, P.R.** Powerful classroom management strategies. Motivating students to learn. Thousands Oaks. Calif.: Corwin Press.2000.
7. **COVINGTON, M. V.** Making the grade: a self-worth perspective on school reform, New York, Cambridge University, 1992.
8. **DUBOIS, J.** Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse. Coll. 1971.
9. **FENOUILLET, F.** Motivation, mémoire et pédagogie. Paris. L’Harmattan. 2003.
10. **JACOBSON et ROSENTHAL.** Pygmalion à l’école, l’attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Casterman : Tournai. 1997.
11. Ministère de l’Education Nationale. Le programme de français de deuxième année secondaire. Alger : Ed. ONPS. 2005
12. **LIEURY A., FENOUILLET F.,** Motivation et réussite scolaire. Paris. Dunod. 1997.
13. **LIEURY, A., FENOUILLET, F.,** Motivation et réussite scolaire. 2^{ème} édition. Paris. 2006.
14. **PINTRICH, P.R. et SCHUNK, D.H.** Motivation in education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.1996.

15. **PINTRICH, P. R, SCHUNK, D. H.** Motivation in education: Theory, Research and applications. 2nd édition. New Jersey: Merill Printice hall, 460pp. 2002.
16. **QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L.** Manuel de recherches en science sociale. Paris: Dunob.(3^{ème} édition). 2006.
17. **TARDIF, J.**, Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les éditions logiques, 1992.
18. **VIAU, R.** La motivation en contexte scolaire. Saint Laurent. Editions du Renouveau pédagogique, 1999.
19. **VIAU, R.** La motivation dans l'apprentissage du français. Saint-Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique. 1999.
20. **ZIMMERMAN, B.-J.** Self regulated learning and Academic Achievement: An overview. Educational psychologist. 1990.

2. Articles

1. **BARBEAU, D.** « *Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* » dans Actes du 13^e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement, Chicoutimi, AQPC, p. JP1.6-1 à JP.6-14.
2. **BROPHY, J.** « *Synthesis of research on strategies for motivating students to learn* ». Educational Leadership. 45, 40-48. 1987.
3. **CARTIER, S.** « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux », *Correspondance*, vol 5, n°3, 2000.
4. **CORNO, L. et MONDINACH, E.B.** « *The role of cognitive engagement in classroom Learning* » dans Educational Psychologist. N° 18, 1983. P.88-108.
5. **GIORDAN, A.** « Vive la motivation ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 429_430 : Dossier : « Cette fameuse motivation ». ; 2005.
6. **HATEM, R.** « Les effets miroir de la motivation », *Cahiers pédagogiques*, n° 429_430 : Dossier : « Cette fameuse motivation », 2005.

7. **HUART, T.** « *Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : Un concept éclaté en multiples facettes* », *cahiers du service de pédagogie expérimentale- Université de Liège*. 2001. pp. 221-240.
8. **KANOVA, S.A.** « Synergies Algérie » 2008. P.188. N°2.
9. **PARMENTIER, P.** « La volonté d'apprendre. », 1999.
10. **PERRENOUD, P.** ; « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n° 429_430 : Dossier : « Cette fameuse motivation».
11. **PERRIN, J-P.** « La motivation à apprendre. », 2004.
12. **REUCHLIN, M.** chapitre 5 “ *La motivation* ” in *Psychologie*, p. 279 à 357, PUF, 1997.
13. **ROUX, J., CUREAU, J., LECOMTE, P., PORCHER, L.** « *La Motivation Pour Les Langues* », Association des Professeurs de Langues Vivantes , no:5. DESLANDRES, M. (directrice de la publication), Lyon, Vaudrey.1985.
14. **SEDDIKI, A.** " PENSER LA FRANCOPHONIE – Concepts, actions et outils linguistiques." P.318.
15. **STIPEK, D.J.** « *Motivation and instruction* » dans D. Berliner et R. Calfee, *Handbook of educational psychology*. (pp. 85-113). NEW-YORK: MacMillan Inc. 1996.
16. **STIPEK, D.J.** « *Good instruction is motivating.* » dans A. Wigfield et J.S. Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation* (P. 309-332). San Diego : Academic Press.
17. **TARDIF, J.** « *La construction des connaissances, 1, Les consensus* », *Pédagogie collégiale*, 11(2), 1997. p. 14-19.
18. **VIAU, R.** « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, vol.5, n°3.2000.
19. **VIAU, R.** « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, 3^e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles. », 2004.
20. **VIAU, R. & Joly, J.;** « Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir »2005.

21. **WEINER, B.** «*An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*», *Psychological Review*, vol. 92, n° 4. 1985. p. 548-573.

3. Sitographie

11/ www.edufle.com

12/ www.lepointdufle.net

4. Mémoire

1/ **BOUBIR BOUSTOUANE, N.** «*Qualité motivationnelle des activités d'apprentissage proposées dans le module de français langue étrangère : Cas des étudiants du département de langue arabe de l'université d'Annaba* ». Mémoire de magistère. Annaba : Université d'Annaba. 2006.