

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Batna2  
Faculté des lettres et langues étrangères  
Département de langue et littérature française  
Filière : Français

Ecole doctorale Algéro-française  
Réseau Est  
Antenne de Batna

**La problématique de la motivation des élèves de l'enseignement  
secondaire à l'apprentissage du français langue étrangère : cas  
des apprenants de la 2ème année secondaire.**

**Thèse de doctorat Es sciences en didactique**

**Travail réalisé par :**  
*Mansouri Mahmoud*

**Directeur de thèse :**  
*Pr. Manaa Gaouaou*

**Membres du jury :**

<b>Président</b>	<b>: Mme Boutamine Leila</b>	<b>Pr</b>	<b>Université Batna 2</b>
<b>Rapporteur</b>	<b>: M. Manaa Gaouaou</b>	<b>Pr</b>	<b>CU- Barika</b>
<b>Examineur</b>	<b>: M. Dakhia Abdelouaheb</b>	<b>Pr</b>	<b>Univ. Med Khider Biskra</b>
<b>Examineur</b>	<b>: Melle Boudjir Ilhem</b>	<b>MC«A»</b>	<b>Université Batna 2</b>
<b>Examineur</b>	<b>: Mme Bouchair Bouba</b>	<b>MC«A»</b>	<b>ENS Constantine</b>
<b>Examineur</b>	<b>: Mme Hadadi Radhia</b>	<b>MC«A»</b>	<b>Université Batna 2</b>

**Année universitaire : 2020/2021**

# **Remerciements**

Je remercie **Allah**, seigneur des mondes, le miséricordieux et l'omnipotent de m' avoir aidé à réaliser cette étude et qui, sans son aide, je ne parviendrai guère à l'aboutissement de ce travail de recherche et mes efforts ne seront que vains, perdus dans les dédales d'une illusion.

A l'issue de la rédaction de cette recherche, il me faut exprimer ma reconnaissance et ma profonde gratitude pour remercier toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de ce périple, celles qui m'ont aidé à la réalisation de cette thèse de doctorat. En premier lieu, je tiens à remercier vivement mon directeur de recherches ; Pr Manaa Gaouaou, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, son soutien, sa confiance en moi et sa générosité qui m'ont permis de réaliser cette entreprise en dépit des moments de stress, de fatigue et d'anxiété suite aux difficultés dont j'ai éprouvées pour atteindre mon objectif final qui nécessitait en effet beaucoup de patience, de l'abnégation, une implication et un investissement personnel car il s'agit bel et bien d'un travail assidu et de longue haleine. Mes remerciements vont également à M. le directeur de l'éducation nationale de la wilaya de Khenchela ainsi qu'au chef de service de la formation et de l'inspection de la direction de cette institution ; M.Ouchène Ramadane pour m' avoir facilité de mener à bien mon travail expérimental. Je tiens par la même à remercier les enseignantes qui ont contribué à la réussite de l'enquête que j'ai menée notamment Mme Houha Loubna, Medemoiselles ; Derhem Imène et Benkhelifa KENZA Ines sans oublier toutefois les élèves enquêtés qui ont participé avec alacrité à la réalisation de cette enquête vu son importance.



**DEDICACE**

Je dédie cette thèse de doctorat couronnant mes études doctorales en langue française, option : didactique des langues-cultures, aux recteurs des universités Mohamed Khider de Biskra ; Pr Boutarfaia Ahmed, de l'université Hadj Lakhdar ; Pr Dif Abdeslem, de l'université Benboulaid ; Pr Hacène Smadi ainsi qu'aux responsables de l'école doctorale algéro-française, antenne de Batna.

***A mes très chers défunts parents ;***

A celui qui a été une épaule sur laquelle je me suis tant appuyé, celui qui a supporté les moments les pénibles de son existence pour m'éduquer, m'instruire et me préparer à la grande école de la vie.

***A mon père "Hadj Mouloud " El Abassi !***

A celle qui a sacrifié sa vie pour ses enfants, celle qui m'a baigné de son amour infini, à celle qui a été un rayon de soleil qui a illuminé mon chemin , celle qui était constamment là, près de moi pour me réconforter, me soutenir dès ma prime enfance et ma tendre jeunesse, celle qui m'a orienté vers le chemin de la connaissance et du savoir.

***A ma mère " Zhor" Boudjabi !***

En témoignage de ma reconnaissance, de ma gratitude et de mon profond dévouement pour votre générosité et vos sacrifices, trouvez ici l'expression de mon éternelle affection.

A mon épouse Rania qui m'a beaucoup soutenu tout au long de l'élaboration de cette thèse, à mon fils Dr Sofiane, à mes deux filles Sabrina et Nor El Houda, à ma sœur Naziha, à ma nièce Yasmine, à mes frères notamment Salim, à Si El Hadj, à Mlle Rahali Maha, à tous mes collègues, à mes formateurs et à tous ceux qui m'ont aidé et que j'aime.

Aux Professeurs Ch.Puren et Fabien Fenouillet (France), au Docteur Lardjène Dahmène (Québec, Canada) et à Mme Blanche Marchesseau (Nantes, France).

A tous mes amis, je dis :

*« Ne crains pas de marcher lentement, mais crains surtout de t'arrêter ... »*

## SOMMAIRE

Remerciements .....	1
Dédicace .....	3
Sommaire.....	5
Introduction générale.....	19

### PREMIERE PARTIE FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE

#### **Chapitre 1 :**

##### *L'enseignement du Français dans l'école algérienne*

Introduction .....	29
1.1 L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique et état des lieux .....	29
1.2 Situation du français en Algérie pendant la colonisation française .....	30
1.3 Situation du français en Algérie après l'indépendance (1962) .....	33
1.4 Le système d'enseignement en Algérie : « définition et caractéristiques » .....	36
1.4.1 Les réformes engagées .....	36
1.5. L'enseignement du français en Algérie .....	37
1.5.1. Le statut du français en Algérie .....	37
1.5.1.1. Français langue étrangère .....	38
1.5.1.2. Objectifs et finalités de l'enseignement du FLE .....	38
1.6. L'enseignement du FLE au secondaire en Algérie .....	38
1.6.1. L'enseignement du FLE en 2 <sup>ème</sup> A.S en Algérie .....	40
1.6.2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire .....	41
1.7. Formation initiale des enseignants de FLE en Algérie .....	42
1.8. Formation des enseignants de FLE : Profils et professionnalisation dans les ENS .....	42
1.8.1 Profils des enseignants de FLE .....	43
1.9 La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage .....	44
1.10 Aspect culturel : une langue véhicule une culture .....	45
1.11 La langue est un outil de communication .....	46
Conclusion .....	48

#### **Chapitre 2 :**

##### *La motivation ; entre définition et conceptualisation*

Introduction .....	50
2.1. Qu'est-ce que la motivation ? .....	50
2.2. Définition de la motivation .....	50
2.3. La motivation, les origines d'un concept .....	51
2.4. La motivation scolaire .....	53
2.5. La motivation scolaire : une composante importante en éducation .....	56
2.6. Nécessaire motivation .....	57
2.7. Les théories contemporaines de la motivation .....	58
2.7.1. Les théories de l'expectation et de la valeur .....	60
2.7.2. Les théories de l'attribution .....	62
2.7.2.1. Classification des causes évoquées en fonction de trois dimensions .....	64
2.7.3. Les théories sociales cognitives .....	66

2.7.4. Les théories des buts d'accomplissement .....	67
2.7.5 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991 ) .....	69
2.8. Synthèse des cinq théories contemporaines présentées .....	75
Conclusion .....	77

## CADRE DE REFERENCE

### **Chapitre 3 :**

#### *L'approche sociocognitive de la motivation en éducation : le modèle de Rolland Viau*

Introduction .....	80
3.1. L'approche sociocognitive de la motivation scolaire .....	80
3.2. Les postulats de l'approche sociocognitive .....	81
3.3. L'intérêt de l'approche sociocognitive ( le modèle de R.Viau) .....	83
3.4. Les choix et les limites engendrés par l'approche sociocognitive .....	85
3.5. Survol du cadre de référence .....	88
3.6. Un modèle de « la dynamique motivationnelle » .....	90
3.7. Les composantes de « la dynamique motivationnelle » .....	93
3.8. « La dynamique motivationnelle » de l'élève .....	95
3.9. Des exemples de « la dynamique motivationnelle » .....	98
3.10. Les sources de « la dynamique motivationnelle » .....	101
3.10.1. La perception de la valeur d'une activité .....	102
3.10.2. La perception de sa compétence .....	104
3.10.3. La perception de contrôlabilité .....	109
3.11. Les manifestations de la « la dynamique motivationnelle » .....	111
3.11.1. L'engagement cognitif .....	112
3.11.1.1. Eviter de s'engager : les stratégies d'évitement .....	114
3.11.1.2. Stratégies d'apprentissage .....	115
3.11.2. La persévérance .....	118
3.11.3 L'apprentissage .....	119
Conclusion .....	124

### **Chapitre 4 :**

#### *« Les portes d'entrée » pour une intervention motivante*

Introduction .....	126
4.1. Les facteurs externes influençant « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant .....	126
4.1.1. Les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école .....	127
4.1.1.1 Les facteurs liés à la vie de l'élève .....	127
4.1.1.2. Environnement familial .....	128
4.1.1.3. Relations avec les amis .....	130
4.1.2. Les facteurs liés à la société .....	131
4.1.3. Les facteurs liés à l'école .....	133
4.2 Les facteurs liés à la classe .....	134
4.2.1 Les activités pédagogiques .....	135
4.2.1.1 Les activités d'enseignement .....	136
4.2.1.2 Les activités d'apprentissage .....	140
4.2.2 L'enseignant .....	143

4.2.3 Les pratiques évaluatives .....	149
4.2.4 Le climat de la classe .....	153
4.2.5 Les récompenses et les sanctions .....	154
Conclusion .....	157

## **DEUXIEME PARTIE**

### *Le socioculturel : les représentations envers la langue française*

#### **Chapitre 05 :**

#### *Le socioculturel et les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française*

Introduction .....	161
5.1. Définition du socioculturel .....	161
5.2. Le rapport culturel .....	162
5.2.1. Les repères sociaux .....	162
5.2.2. Les repères psychosociaux .....	162
5.3. La représentation .....	162
5.3.1. Définitions générales de la notion de représentation .....	162
5.3.1.1. En sociologie .....	163
5.3.1.2 En psychosociologie .....	163
5.3.1.3. En linguistique .....	163
5.3.1.4. Au plan social .....	164
5.3.1.5. Des locuteurs .....	164
5.3.1.6. Du côté spécifiquement linguistique .....	164
5.4. Représentation de la langue cible .....	164
5.4.1. Attitudes positives .....	164
5.4.2. Attitudes négatives .....	165
5.5. La relation : Représentation/motivation .....	165
5.6. L'influence de la représentation sur la motivation .....	166
5.7. La malléabilité de la représentation .....	167
Conclusion .....	167

## **Troisième partie**

### **PROTOCOLE EXPERIMENTAL**

#### **Chapitre 6 :**

#### *Contexte d'acquisition : étude monographique de la wilaya de Khenchela*

Introduction .....	171
6.1. Définitions des notions de contexte et de milieu .....	171
6.2. Définition de la notion d'acquisition .....	173
6.3. Monographie de la wilaya de Khenchela .....	175
6.4 Situation géographique .....	175
6.5. Aspect administratif .....	175



6.6. Structure démographique .....	176
6. 6.1. Situation de la population .....	176
6.7. Education et formation .....	176
6.8. Ressources humaine .....	176
Conclusion .....	177

## **Chapitre 07 :**

### *Etude quantitative : enquête par questionnaire*

Introduction .....	180
7.1 Calendrier .....	180
7.2 Protocole d'enquête .....	180
7.2.1. Déroulement de l'enquête .....	180
7.2.2 Variables à l'étude .....	182
7.3. Que révèle le terrain ? .....	183
7.4 Profils des classes .....	183
7.5 La population .....	183
7.5.1 Description de la population .....	183
7.5.2 Échantillon et corpus .....	184
7.5.2.1 Description de l'échantillon .....	184
a) Echantillon no1 .....	184
b) Echantillon no 2 .....	184
7.5.2.2 Corpus .....	184
a) Description du corpus no 1 .....	184
b) Description du corpus no 2 .....	185
7.6 Choix des techniques .....	186
7.7 Instruments utilisés .....	186
7.7.1 L'enquête par questionnaire auprès des élèves enquêtés .....	186
7.7.2 Protocole : construction et mode d'utilisation du questionnaire .....	186
7.7.3. L'entretien semi-dirigé à l'attention d'un élève de 2 <sup>ième</sup> A.S .....	187
7.7.3.1 Construction de la grille d'entretien semi-directif .....	187
7.7.3.2 Objectifs de l'entretien semi-dirigé .....	187
7.7.3.3 Déroulement de l'entretien semi-dirigé .....	187
7.4.4 Entretien libre auprès des enseignantes enquêtées .....	188
7.7.4.1 Ses objectifs .....	188
7.7.4.2 Sa construction .....	188
7.7.5 L'observation des pratiques enseignantes .....	188
7.7.5.1 L'élaboration de la grille d'observation des pratiques .....	189
7.7.6 L'observation des stratégies d'évitement .....	189
7.7.6.1 La construction de la grille d'observation des stratégies d'évitement .....	189
7.8 Type de recherche effectué .....	190
7.8.1 Justification du type de recherche effectué .....	190
7.9 Dépouillement et traitement des données collectées .....	190
7.10. Profils des enseignantes interviewées .....	191
7.11. Profils des trois enseignantes observées .....	192
7.12. Profils des élèves observés .....	194
4.13. Profils des élèves enquêtés .....	195
7.14. Choix de l'étude de cas comme méthode de recherche qualitative .....	195
7.15. Localisation et collecte des données .....	197

## **Chapitre 8 :**

## *Etude qualitative : analyse des entretiens libres et évaluation des pratiques*

Introduction .....	199
8.1. Guide d'entretien libre auprès des enseignantes enquêtées .....	199
Grille d'entretien (N°.1) .....	199
Grille d'entretien (N°.2) .....	200
Grille d'entretien (N°.3) .....	201
Grille d'entretien (N°.4) .....	202
Grille d'entretien (N°.5) .....	202
Grille d'entretien (N°.6) .....	204
Grille d'entretien (N°.7) .....	205
L'observation-directe des pratiques .....	206
Déroulement des séances d'observation des classes .....	206
Séance d'observation (N°.1) sur la pratique .....	207
Séance d'observation (N°.2) sur la pratique .....	210
Grille d'observation (A) sur la pratique .....	212
Grille d'observation (N°.3) sur la pratique .....	214
Grille d'observation(B) sur la pratique .....	218
Séance d'observation (n °4) sur la pratique .....	219
Séance d'observation (N°.5) sur la pratique pédagogique .....	221
Séance d'observation (N°.6) sur la pratique pédagogique .....	223
Séance d'observation (N°.7) sur la pratique enseignante .....	225
Grille d'observation ( C ) sur la pratique .....	228
8.4. Description des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés .....	230
Grille d'observation (N°.1) des stratégies d'évitement .....	231
Grille d'observation (N°.2) des stratégies d'évitement .....	232
Conclusion .....	233

## **Chapitre 9 :**

### *Expérimentation : analyse et discussion des résultats obtenus*

Introduction .....	235
9.1 Présentation des résultats obtenus .....	235
9.2 Interprétation et discussion des résultats relatifs au questionnaire no2 auprès des élèves de 2ème A.S .....	236
9.3. Interprétation et discussion des résultats statistiques relatifs à chaque caractéristique de l'activité pédagogique .....	237
9.3.1 Condition 1 : "Qu'on vous a clairement présenté l'objectif de l'activité" .....	237
9.3.2 Condition 2 : « Est-ce qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire ? » .....	241
9.3.3 Condition 3 : « Pensez-vous qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité ? » .....	244
9.3.4 Condition 4 : « Pensez-vous que l'activité exige de vous d'accomplir des tâches différentes ? » .....	247
9.3.5 Condition 5 : « Que l'activité doit représenter un défi pour l'élève ? » .....	249
9.3.6 Condition 6 : « Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir ? » .....	252
9.3.7 Condition 7 : « Que vous avez eu des choix à faire en l'accomplissant ? » .....	255

9.3.8 Condition 8 :«Qu'elle nécessitait de collaborer et d'interagir avec vos camarades de classe ? » .....	258
9.3.9 Condition 9 : « Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (EX : Anglais ....) ? » .....	261
9.3.10 Condition10 : « Qu'on vous a laissé assez de temps pour que vous fassiez du bon travail ? » .....	264
9.4 Mode d'utilisation du questionnaire auprès des élèves de deuxième année secondaire .....	267
9.4.1 « Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (utilité) » .....	273
9.4.2 « Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (intérêt) » .....	276
9.4.3 Perception que l'élève a de sa compétence à réussir des activités d'écriture .....	278
9.4.4. Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement des activités... d'écriture .....	281
9.4.5 Engagement cognitif : - (stratégies d'apprentissage) .....	284
9.4.6 Engagement cognitif : stratégies d'apprentissage – Persévérance .....	287
9.4.7 Résultats (rendement de l'apprenant) .....	290
1. Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler et à vous motiver à apprendre le français ? .....	294
2. Pour les énoncés ci-dessous, dites-moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) entoure les chiffres correspondant à votre choix. La collaboration entre les élèves m'aide à me souvenir à apprendre : 1 2 3 4 5 1=2, 2=3, 3=4, 4=5, 5=5 .....	219
9. L'activité d'expression écrite, te motive-t-elle ? .....	294
10.L'activité de compréhension de l'écrit, te motive-t-elle ? .....	294
8. Les moyens par lesquels vous êtes évalués, vous incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français ? .....	308
7.Croyez- vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) de français(FLE) vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ? .....	310
6. Croyez- vous que la relation avec les élèves (vos camarades de classe) vous aide à maintenir votre motivation en classe ? .....	313
5.Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler davantage ? .....	315
3. Selon vous existe-t-il en classe un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ?(Mettez une croix entre les parenthèses de votre choix), Climat de collaboration (04), climat de compétition (15) .....	322
4.Pour les énoncés ci-dessous, dites-moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) entoure les chiffres correspondant à votre choix. La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre : 1=00, 2=2, 3=9, 4 =2, 5= 6 .....	324
9.4.8 Résultats de l'entretien auprès d'un élève de deuxième année secondaire, filière : lettres et philosophie), Technichum Djebaili Mohamed Salah (Daira de Khenchela), en vue de dresser son "portraitde dynamique motivationnelle " .....	334
9.4.9 Grille : Résultats relatifs à l'entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2ième A.S en vue de dresser "son portrait de la «dynamique motivationnelle» à l'apprentissage du FLE au secondaire .....	334
9.4.10 Grille d'entretien n°1 qui s'est déroulé auprès d'une enseignante du secondaire, Mlle L.S en date du 26 / 10 / 2017 de 14h à 14h 10mnsau .....	341

lycée Bouzaher Mohamed (ville de Khenchela). Il concerne les différents facteurs de la démotivation des élèves à l'apprentissage du FLE au secondaire .....	
9.4.11 Grille d'entretien n°2 auprès d'une enseignante de français langue étrangère, du secondaire, Mlle D.I, en date du 26 / 10 / 2017 de 10h à 10 h 10 mns. Entrevue qui a eu lieu au lycée Bouzaher Mohamed (ville de Khenchela), à propos des facteurs de la démotivation/amotivation des élèves à l'apprentissage du FLE au secondaire .....	344
9.4.12 Grille d'entretien n°3 auprès d'une troisième enseignante (PES) de FLE de l'enseignement secondaire, Mlle S.M à propos des facteurs de la démotivation/amotivation des apprenants à apprendre le FLE, en date du 26/10/2017 de 14h à 14 h 10 mns au lycée Bouzaher Mohamed ( Khenchela) .....	348
9.4.13 Grille d'entretien n°4 qui a eu lieu le 26 / 10/ 2017 de 15 h à 15 h 10 minutes au technicum Djebaili Mohamed Salah (Khenchela) sur les facteurs de la démotivation/amotivation des apprenants à apprendre le FLE au secondaire, auprès de l'enseignante (PES) Chetata Amina .....	349
9.4.14 Grille d'entretien n°5 auprès d'une enseignante (PES) de FLE, Mlle B. N exerçant au technicum Djebaili Mohamed Salah (ville de Khenchela) à propos des facteurs de la démotivation/amotivation de ses apprenants en date du 4/11/2017 de 9h à 9h 10 mns .....	352
9.4.15 Grille d'entretien n°6 auprès d'une enseignante de FLE, Mlle B.N exerçant au lycée Athmani Brahim (Kais). Entrevue réalisée le 04/11/2017 de 9h à 9h10 mns à propos des facteurs voire les causes du phénomène de démotivation/amotivation des élèves à l'apprentissage du FLE .....	353
9.4.16 Grille d'entretien n°7 qui s'est effectué auprès d'une enseignante du FLE, Mlle M.M, exerçant au lycée Athmani Brahim, (Kais) en date du 5/11/2017 de 10h à 10h10 mns à propos des facteurs de la démotivation/amotivation des élèves du secondaire à l'apprentissage du FLE .....	356
9.4.17 Résultats relatifs aux deux séances d'observation sur (les pratiques enseignantes, sur les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant) concernant Mme Houha Loubna, ayant trait aux deux séances auxquelles j'ai assistées au lycée Bouzaher Mohamed (Périphérie de la ville de Khenchela) .....	358
9.4.18 Résultats relatif à la séance d'observation (sur les pratiques enseignantes, sur les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant) concernant Mlle D.I (deuxième enseignante observée) exerçant au lycée Mohamed Bouzaher Mohamed (Périphérie de la ville de Khenchela) .....	366
9.4.19 Grille d'observation sur « les pratiques, sur les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant ». L'enseignante observée : Mlle B.K Ines exerçant au Technicum Salah Djebaili, établissement de l'enseignement secondaire (Khenchela centre-ville). Grille relative aux séances d'observation qui sont au nombre de quatre (04) .....	372
9.4.20. Résultats relatifs aux séances d'observation sur « les stratégies d'évitement » des élèves démotivés (A) et (B) et (X) et (Z) .....	377
1. Grille d'observation n°1 des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés et en difficulté d'apprentissage du FLE au secondaire concernant les quatre premières .....	377

séances d'observation qui se sont déroulées au Lycée Bouzaher Mohamed ( Périphérie de la ville de Khenchela ) .....	
2.Grille d'observation n°2 des stratégies d'évitement concernant les quatre premières séances d'observation effectuées au sein du Technicum Djebaili Med Salah situé dans le chef-lieu de la Daira de Khenchela) en date du 26 octobre 2017 de 9h à 10h ...	378
9.4.21 Résultats statiques et représentations graphiques relatifs aux stratégies d'évitement adoptées par quatre apprenants organisés en binômes, le comportement d'évitement le plus utilisé par :	380
1. L'élève (A) :	380
1.1.Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (A) pendant la première séance d'observation (compréhension de l'écrit) .....	380
1.2.Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (A) pendant la deuxième séance d'observation (Préparation de l'écrit) .....	382
1.3. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (A) pendant la troisième séance d'observation (Expression écrite) .....	384
1.4. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (A) pendant la quatrième séance (Compte-rendu d'expression écrite) .....	387
1.5. L'effet de la séance sur l'élève (A) .....	389
1.6. Les comportements d'évitement les plus utilisés par l'élève (A) pendant les quatre séances d'observation (des comportements d'évitement) : .....	391
2. L'élève (B) .....	394
a. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (B) pendant la Première séance .....	394
b. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (B) pendant la deuxième séance d'observation .....	396
c. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (B) pendant la troisième séance d'observation .....	398
d. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (B) pendant la quatrième séance d'observation .....	400
e. L'effet de la séance sur l'élève (B) .....	402
f. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (B) pendant les quatre séances d'observation .....	404
3. L'élève (X) .....	407
a. Pendant la première séance d'observation .....	407
3.2 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (X) pendant la deuxième séance d'observation .....	411
3.3 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (X) pendant la troisième séance d'observation .....	412
3.4 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (X) pendant la quatrième séance d'observation .....	416
3.5 L'effet de la séance sur l'élève (X) .....	417
3.6 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (X) pendant les quatre séances d'observation .....	418
4. L'élève (Z) .....	420
a. Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la première séance d'observation .....	420
4.2 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la deuxième	423

séance d'observation .....	
4.3 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la troisième séance d'observation .....	425
4.4 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la quatrième séance d'observation .....	427
4.5 L'effet de la séance sur l'élève (Z) .....	428
4.6 Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (Z) pendant les quatre séances d'observation .....	429
9.4.22 Commentaire .....	434
9.4.23 Synthèse .....	435
Conclusion .....	437
Conclusion générale .....	439
Bibliographie .....	448
Ouvrages de référence.....	449
Mémoires et thèses .....	449
Articles .....	450
Dictionnaires .....	453
Sitographie .....	454
Entretiens en ligne .....	454
Cours et ateliers en ligne .....	454
Conférences .....	454
Annexes .....	455



**LISTE DES  
TABLEAUX**

## 1. LISTE DES TABLEAUX

N°	titre	page
01	Synthèse des différentes théories de la motivation en fonction de trois modèles métaphoriques, selon Overton (1984).	59
02	Attributions face à la réussite ou à l'échec, classées par le locus de causalité, la stabilité et la contrôlabilité (adapté de Weiner, 1986)	66
03	Taxonomie de la motivation et de la régulation de soi selon la théorie de l'autodétermination	73



# **LISTE DES FIGURES**

## 2. LISTE DE FIGURES :

N°	titre	page
01	La motivation de la réussite d'après Deci & Ryan (1985)	75
02	Le cadre de référence de la dynamique motivationnelle (l'approche socio cognitive)	89
03	Schémas des déterminismes réciproques dans la TCS (Bandura, 1986)	90
04	La dynamique motivationnelle de l'élève	93
05	Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)	94
06	Concepts constitutifs des composantes motivationnelles selon "Pintrich et Shrauben "	95
07	Facteurs motivationnels en classe adapté de Rolland Viau (1994)	97
08	Apprentissage et dynamique motivationnelle (Rolland Viau, 1994)(Lessources de motivation)	102
09	La perception de sa compétence	106
10	Les 10 conditions motivationnelles (Rolland Viau, 1994)	143
11	Les pratiques pédagogiques et leur impact sur la dynamique motivationnelle de l'élève	144
12	Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève	149
13	Compétences professionnelles	154



**SIGLES ET  
ABREVIATIONS**

### **3. SIGLES ET ABREVIATIONS :**

- 1) AMOT : Amotivation
- 2) FLE : Français langue étrangère
- 3) TAD : Théorie de l'autodétermination
- 4) QI : Quotient d'intelligence
- 5) SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
- 6) TSC : Théorie sociale cognitive des carrières
- 7) MI : Motivation intrinsèque
- 8) ME : Motivation extrinsèque
- 9) LVE : Langue étrangère véhiculaire
- 10) PES : Professeur d'enseignement secondaire
- 11) CECRL : Cadre de références commun de l'union européenne des langues
- 12) APC : Approche par compétences

# **INTRODUCTION GENERALE**

## INTRODUCTION GENERALE

Cette thèse s'inscrit dans le cadre de la réflexion sur la motivation en classe de FLE et l'impact que les tuteurs et les pairs sont susceptibles d'exercer sur cette variable didactique qui peut être brièvement définie comme basée sur l'intérêt personnel, la curiosité qu'un actant a pour accomplir une tâche. La motivation est une thématique générale qui s'ancre dans la lignée des travaux menés en psychologie et en sciences de l'éducation. Elle a fait l'objet de multiples recherches. L'étude de cette variable dans l'apprentissage des langues étrangères a fait principalement l'objet de deux approches : une approche socio-psychologique (Gardner et Lambert, 1959, 1972) qui s'intéresse à la motivation instrumentale et une seconde approche cognitive qui considère la motivation comme un processus dynamique variant en fonction de multiples facteurs. C'est cette deuxième approche qui est à la base de la présente étude sur la motivation pour l'apprentissage du FLE, et c'est dans une approche recherche-action, recherche-expérimentation que nous souscrivons notre problématique de recherche. Nous avons nourri depuis longtemps une ambition et un intérêt particulier quant à l'étude de cette problématique et les spécialistes de la motivation affirment que la pertinence pédagogique, pratique et sociale de la motivation scolaire, semble indubitable. Pour de nombreux chercheurs, penseurs, éducateurs et théoriciens, la motivation est donc la pierre angulaire de l'éducation, de la réussite à l'école ; reprenant ainsi ce qu'affirmait déjà Dewey en 1938 : *«elle est la plus importante attitude qui peut être formée.»*<sup>1</sup>. Nous nous sommes inspirés principalement des travaux de recherche de Rolland Viau, ce qui nous a incité à opter pour son modèle de « la dynamique motivationnelle » comme nous nous sommes inspirés des travaux du chercheur français ; Fabien Fenouillet (2016), qui a publié plusieurs ouvrages et articles dont l'intitulé de l'un de ses livres est : "Les théories de la motivation. Dunod ". Nous nous sommes également basés sur des travaux d'auteurs de référence à l'instar de :

- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). Motivation et réussite scolaire. Paris, Dunod ;
- Corbonneau, N. Paquet, Y., Vallerand, R.J. (2016). La théorie de l'auto-détermination, Québec, Vigot ;
- Reeve, J. & Thill. (2017). Psychologie de la motivation et des émotions ;
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : les apports de la science cognitive ;

<sup>1</sup> - Dewey (1938). Cité in : Thierry Karsenti (1997). « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web ». Cahiers de la recherche en éducation, vol. 4, no 3, p.455

- Deci & Ryan (1985-1991). La théorie de « l'autodétermination » ; ainsi que d'autres auteurs de référence.

C'est une contribution de notre part dont l'objectif principal est d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte du système éducatif algérien. Viau définit ainsi « la dynamique motivationnelle » :

*« Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »<sup>2</sup> (Viau, 1999,1994).*

Concernant l'approche sociocognitive dont nous avons optée pour la réalisation de notre étude, la recherche actuelle conçoit la motivation scolaire comme une entité monolithique, mais composée de plusieurs constituants qui en sont des déterminants et les indicateurs. La motivation étant « une dynamique » dont les sources se situent dans l'environnement social de l'élève c'est-à-dire dans les interactions qu'il entretient avec ses pairs et les acteurs pédagogiques. Le modèle de R.Viau est animé de ces conceptions et nous considérons que cette approche est pertinente et la définition de l'auteur cadre bien avec l'approche sociocognitive qui constitue le cadre de référence de notre travail de recherche. Les chercheurs et les spécialistes de la motivation scolaire déclarent que la psychologie cognitive conçoit que la motivation scolaire résulte (elle est le produit) d'un ensemble de facteurs et que c'est fondamentalement sur eux que l'enseignant devrait agir pour exercer une influence sur la construction de l'élève.

Nous nous sommes intéressés dans cette étude à l'examen de cette épineuse question de démotivation des apprenants à l'apprentissage du FLE au secondaire dans le contexte de la wilaya de Khenchela, et c'est dans le cadre des cinq facteurs relatifs à la classe en référence au modèle de Viau, soit :1) les activités pédagogiques, 2) l'enseignant, 3) les pratiques évaluatives, 4) le climat de la classe, et 5) le système des récompenses et des sanctions mis en place que s'inscrit à priori cette étude comme nous nous intéressons aux autres facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui impactent la motivation de l'apprenant ; que nous avons pris l'initiative de soulever cette principale question de démotivation qui est un sujet de recherche si prisé par beaucoup de psychologues et chercheurs pour identifier les

---

<sup>2</sup> - Viau (1999). Cité in : Justine Sinoir (2017). « La motivation scolaire ». p.6

causes sous-jacentes de ce phénomène précité qui perdure, qui rend la tâche ardue aux enseignants. C'est un sujet pertinent, qui constitue un courant de recherche en émergence, si prolifique vu ses enjeux et l'impact de cette variable didactique sur la réussite des élèves en matière d'apprentissage du FLE. Cette thématique n'a pas été choisie d'une manière hasardeuse et aléatoire mais plutôt sur la base d'un constat que nous avons fait depuis plus d'une trentaine d'années lorsque nous avons enseigné cette langue-culture au collège dans la wilaya de Khenchela. Nous constatons jusqu'alors que ce phénomène de démotivation afflige un grand nombre d'élèves ; ce qui a engendré des inquiétudes profondes tant chez les enseignants consciencieux que chez les parents non démissionnaires et les responsables du secteur éducatif. Partisan du changement et de l'innovation, notre ambition nous a permis de ne pas rester passif envers ce phénomène de démotivation mais de s'armer d'une volonté pour réaliser ce projet de recherche. L'aspect des classes chargées a aussi accroché notre attention ; notamment le grand nombre d'apprenants démotivés qui ne participent pas ; complètement désintéressés, ils demeurent amorphes, et ne font que du « Sur place » en classe durant les séances de FLE. Sur la base de ce constat, nous avons engagé donc la réflexion pour connaître les facteurs qui pourraient être les causes sous-jacentes de ce phénomène de démotivation des élèves qui perdure. Différents intervenants en milieu scolaire nous ont instruits des éventuels facteurs qui pourraient être les causes latentes de la démotivation des élèves à l'apprentissage du FLE.

### **Problématique de recherche**

Poser une problématique ne se fait nullement d'une manière hasardeuse, mais cela suppose l'observation minutieuse et réfléchie du terrain, sur lequel on travaille, qui mènera à établir un (ou des) constat(s) donnant naissance à un plan de recherche. Nous avons réfléchi à propos de certains constats établis par certains enseignants de FLE et nous-mêmes envers cette question des pratiques enseignantes, qui ne nous laisse pas indifférents envers cette question de démotivation des apprenants à l'apprentissage de cette langue-culture au secondaire.

Force de constater que beaucoup d'élèves de 2<sup>ième</sup> A.S sont démotivés : ils n'accordent pas d'intérêt aux activités pédagogiques qui leur sont proposées, ne s'engagent



pas au plan cognitif dans les activités précitées et l'accomplissement des tâches qu'elles comportent et même s'ils le font, ils le font parfois sous la contrainte ; ne persévèrent pas dans leur réalisation comme ils affichent un plus faible niveau de persévérance et de satisfaction envers l'apprentissage du FLE. Etant convaincus de l'impact des différents facteurs qui influent sur la motivation de l'apprenant ainsi que sur son engagement et la réussite des apprentissages, ces constats nous ont emmenés à engager une réflexion approfondie à propos des différents facteurs qui pourraient être les causes profondes de ce phénomène de démotivation ou d'amotivation des élèves du secondaire à l'apprentissage du FLE pour formuler la problématique suivante :

**"L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le contexte du système éducatif algérien est une réalité complexe influencée par plusieurs variables ; dont la motivation ; et que l'on ne peut ignorer celle-ci si l'on désire vraiment aider les élèves à apprendre cette langue étrangère." Dans ce cas ; une question s'impose : Quels sont les facteurs qui influent sur la motivation de l'apprenant à l'apprentissage de cette langue-culture au secondaire ?"**

Notre capacité à réagir envers cette problématique de démotivation des élèves qui nous préoccupe tant constitue l'un des défis majeurs de cette recherche ; vu son impact sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte du système éducatif algérien. Cette problématique est d'un enjeu de taille vu les incidences de ce phénomène de démotivation sur les apprentissages de cette langue étrangère et sur les pratiques enseignantes. Un autre objectif assigné à cette recherche sera donc d'examiner les facteurs qui interviennent dans la motivation à l'apprentissage de cette langue-culture. C'est pour cette principale raison qu'il nous a semblé opportun de procéder à un examen rigoureux de la question car si nous voulons bien prendre en compte la problématique de la démotivation des élèves du secondaire à l'apprentissage du FLE, nous devons formuler les questions suivantes : qui nous guideront dans notre travail de recherche :

### **Question principale**

1. Comment l'enseignant peut-il susciter et maintenir la motivation de ses apprenants à l'apprentissage du FLE?

**Questions secondaires**

1. Quel est l'impact de la pratique enseignante sur l'éveil et le maintien de la motivation des élèves ?
2. Dans quelle mesure les facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » influent sur la motivation de l'apprenant à l'apprentissage du FLE ?

Pour apporter des éléments de réponse aux questions formulées, nous avons émis les hypothèses suivantes :

**Hypothèse N°. 1**

L'enseignant susciterait et maintiendrait la motivation de ses apprenants à l'apprentissage du FLE ; en agissant efficacement sur les cinq facteurs relatifs à la classe.

**Hypothèse N°. 2**

La motivation est un déterminant essentiel ; elle pourrait être co-construite par l'enseignant et ses apprenants en classe si celui-ci ; mettait en place un contexte propice à l'apprentissage et réunissait les conditions motivationnelles.

**Hypothèse N°.3**

Le milieu « socioculturel » et le milieu « sociolinguistique » seraient à l'origine, soit de la réussite, soit de l'échec des apprenants à l'apprentissage du FLE.

**Méthodologie**

Dans l'intention de vérifier ces trois hypothèses et dans un souci d'objectivité ; nous avons recouru à une méthode mixte consistant à utiliser quatre instruments de mesure :

1) Le questionnaire formé de plusieurs énoncés, auprès de 77 élèves enquêtés de 2<sup>ième</sup> A.S dont l'objectif est de vérifier :

a) si les activités pédagogiques proposées aux élèves possèdent les caractéristiques motivationnelles édictées par R.Viau et de vérifier par la même si les dix (10) conditions motivationnelles qui sont nécessaires à la construction de la motivation sont mises en évidence par les enseignants ou non ?

b) si les cinq facteurs de la classe sont pris en considération par l'enseignant de FLE ou non ?

c) Mesurer la motivation générale d'une classe de 2<sup>ième</sup> A.S et dresser le « Portrait motivationnel » du groupe-classe à l'apprentissage de cette langue-culture afin de mesurer les perceptions de l'apprenant vis-à-vis d'une activité d'apprentissage, envers sa compétence quant à sa réalisation, et à l'égard de sa contrôlabilité quant à son déroulement, sur son engagement et sur sa performance.

2) Un entretien semi-dirigé à l'attention d'un apprenant de 2<sup>ième</sup> A.S portant sur les composantes de la dynamique motivationnelle, qui vise à mesurer la motivation générale soit les sources et les manifestations de la « dynamique motivationnelle », dresser le « Portrait motivationnel » de l'apprenant.

3) Une grille d'observation des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés, observés en deux binômes dont l'objectif est d'identifier les comportements d'évitement adoptés par les élèves observés.

4) l'entretien libre auprès de (07) enseignantes. Cette technique permet de s'informer auprès des enquêtées sur les facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui influent également sur la motivation des apprenants à l'apprentissage du FLE.

5) L'observation-directe des pratiques, un autre instrument qui a pour objectifs d'évaluer leurs pratiques de les comparer et de dégager leur valeur comparative en vue d'évaluer leurs impact sur la motivation de l'apprenant.

Notre posture épistémologique est de nature interprétative, c'est pourquoi cette recherche dont l'approche est qualitative/interprétative vise à comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Pour la réalisation de notre enquête, nous avons utilisé deux échantillons : le premier est relatif aux élèves enquêtés qui ont participé à ce travail expérimental dont le nombre est 82 quant au deuxième ; il est relatif aux enseignantes enquêtées dont le nombre est 10. Concernant le corpus qui a servi à notre travail expérimental ; il est constitué à son tour de deux corpus : Le premier est relatif aux données collectées auprès des apprenants enquêtés, des données qui ont été soumises à l'examen, à la confrontation, à l'analyse, à l'interprétation et à la discussion. Elles constituent les informations fournies par les élèves questionnés par le biais de trois questionnaires qui leur ont été administrés, portant sur : 1) les caractéristiques d'une activité pédagogique voire sur les 10 conditions motivationnelles proposées par R.Viau

dans son modèle de « dynamique motivationnelle » si elles sont respectées, 2) sur les cinq facteurs de la classe, 3) et sur le « profil motivationnel » d'une classe de FLE. Des données cueillies auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S par le biais d'un entretien semi-directif qui nous a servi d'outil pour mesurer la motivation générale et dresser le « Profil motivationnel » d'une classe de 2<sup>ième</sup> A.S. Des données récoltées auprès de quatre élèves amotivés de 2<sup>ième</sup> A.S observés en binômes, sur « les stratégies d'évitement » auxquelles ils recourent pour ne pas participer au processus d'apprentissage de cette langue-culture. Quant au second corpus qui a servi à la réalisation de ce travail expérimental ; il concerne les données récoltées sur terrain auprès des sept enseignantes enquêtées par le biais d'un entretien libre et celles collectées grâce à un autre instrument qu'est l'observation des pratiques de trois enseignantes observées. Nous avons appliqué la méthode qualitative/ quantitative et la méthode comparative. Cette recherche est scindée en trois parties distinctes et elle se structure en neuf chapitres.

La première partie de ce travail de recherche s'intitule " **fondements théoriques de la recherche**

" Le premier chapitre est consacré à l'enseignement du français dans l'école algérienne pour faire un aperçu historique et de dresser « un état des lieux » du français à l'ère coloniale française. Ensuite, nous avons mis en exergue l'enseignement du français après

1962, une occasion de brosse un tableau exhaustif, relatif au système éducatif algérien et aux différentes réformes qui ont été engagées durant différentes périodes en Algérie. Nous avons également évoqué l'enseignement du français en Algérie, son statut et la formation initiale des enseignants de FLE. Après cela, nous avons mis à l'honneur l'enseignement du français langue étrangère au secondaire. Nous avons parlé également de la langue comme outil d'enseignement et d'apprentissage, l'aspect culturel : une langue véhicule une culture, la langue est un outil de communication. Dans le second chapitre intitulé "la motivation ; entre conceptualisation et définition", nous avons d'abord élucidé le concept de motivation pour donner ensuite quelques définitions relatives à cette variable didactique, ce qui nous a permis de faire une rétrospective pour parler des origines de la notion de motivation. Nous avons également montré l'importance de cette variable et de sa nécessité en milieu scolaire pour l'apprentissage d'une langue-culture. En dernier, nous avons mis en revue les principales théories motivationnelles. Dans le troisième chapitre intitulé "L'approche

« sociocognitive »<sup>3</sup> de la motivation en éducation : le modèle de Rolland Viau ; nous avons parlé d'abord de cette approche, de ses postulats, de son intérêt et des choix et limites. Puis, nous avons fait un survol du cadre de référence pour présenter ensuite un modèle de la « dynamique motivationnelle » et de présenter aussi ses composantes. Dans un quatrième chapitre intitulé « les portes d'entrée » pour une intervention motivante, nous avons mis en lumière les facteurs externes et les facteurs relatifs à la classe qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Le quatrième chapitre était un moment pour nous pour parler de l'intervention envisagée ; La deuxième partie de cette recherche s'intitule "**Le socioculturel et les représentations.**" Elle comporte un seul chapitre s'intitulant « Le socioculturel et les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française ». La troisième partie de cette étude s'intitule "**Protocol expérimental**". Elle est constituée de quatre chapitres dont le sixième s'intitule « contexte d'acquisition : étude monographique de la wilaya de Khenchela.

Quant au septième chapitre ; il s'intitule : « étude quantitative » : enquête par questionnaire. Le huitième chapitre s'intitule « étude qualitative » : analyse des entretiens libres. En fin, le neuvième chapitre s'intitulant « expérimentation : analyse des résultats. Donc, elle est la dernière étape de notre travail expérimental durant laquelle nous procédons à l'analyse, l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus.

*« The goal of qualitative research is the development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants. »<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup>- Mays et Pope (1995). « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances ». De Boeck Supérieur. Reflets et perspectives de la vie économique. P.69.

# **CHAPITRE I :**

*LE français dans l'école algérienne*

## Introduction

Ce premier chapitre aborde la question de l'enseignement du français au sein de l'école algérienne. En premier lieu, nous faisons une rétrospective, ce qui permettra dans un premier moment de parler de l'enseignement de cette langue en Algérie, de faire un aperçu historique et de dresser un état des lieux sur la question. Puis, nous mettrons en lumière la situation de la langue française dans notre pays à l'ère coloniale et après l'indépendance. Après ces points abordés, nous parlerons du système d'enseignement algérien et de ses caractéristiques et ceci ; permettra dès lors de mettre en revue les réformes engagées dans ce secteur durant différentes périodes. Ces points évoqués, sera une occasion de parler aussi de l'enseignement du français en Algérie notamment dans le cycle secondaire, notamment en 2<sup>ième</sup> A.S, ainsi que des objectifs assignés et des finalités attendues. Après cela, nous aborderons cette question relative au profil de sortie des élèves du secondaire, à la formation initiale des enseignants de FLE, et aux sortants des ENS, à la langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage, comme outil de communication et de la culture que véhicule une langue étrangère et en dernier, aux représentations de l'apprenant et leur impact sur la motivation de l'élève à l'apprentissage du FLE dans le contexte du système éducatif algérien.

### 1.1 - L'enseignement du français en Algérie

#### Aperçu historique et état des lieux

L'Algérie est un pays historiquement plurilingue. De son histoire, il a vu déferler sur son sol une pléiade de langues acquises ; suite à des échanges commerciaux, soit à une expansion culturo-civilisatrice ou à une conquête coloniale. Elles ont fini toutes par laisser des traces devenues plus tard la langue majoritaire et identitaire de tous les algériens. Par ailleurs, cette langue demeure non savante et revêt un cachet oral, d'usage populaire. De ce fait, le rôle social que peut jouer celle-ci reste minime dans sa nature, confiné dans un usage de parler informel quotidien, à l'instar du Tamazigh qui est jusqu'aujourd'hui une langue à tradition orale. Mais, à l'orée de l'indépendance(1962), l'Algérie avait donc besoin d'une langue de longues traditions d'écrits. A l'ère coloniale, le français bénéficia d'un statut de monopole/choix mais après l'indépendance, sur la base d'une volonté politique nationaliste et arabophone des dirigeants de l'époque, il s'est retrouvé relégué à une seconde position par enthousiasme populiste à la suite même d'une décision politique.

« Les enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques : il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française/France/colonisateur »<sup>1</sup>.

Loin de trouver des solutions au problème linguistique que connaît jusqu'à ce jour le pays, on souffre encore des retombées de cette décision arbitraire. En effet, les linguistes déclarent qu'on ne peut imposer une langue pour évincer une autre par simple décret, sans risque d'engendrer des conséquences inouïes.

## 1.2-Situation du français en Algérie pendant la colonisation

Avant que l'Algérie ne soit colonisée par la France; à cette époque-là, il n'y avait qu'une seule langue écrite ; c'est-à-dire l'arabe dit classique diffusée par l'Islam, cependant avec l'imposition et l'emprise de la colonisation française, le français qui fût introduit par l'administration coloniale française, se voulait être un moyen de la conquête française le fait qu'il a été supposé jouer un rôle permettant la diffusion de cette langue dans cette conquête du pays au nom de la civilisation. Colonna cite les différentes étapes des colonisations expliquées par Alfred Rambaud : la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie ; laissant place à la deuxième conquête qui consiste à faire accepter par les indigènes l'administration et la justice française, alors que la troisième conquête s'est faite par le biais de l'école qui devra assurer la prédominance de la langue française sur les divers idiomes locaux. Nous signalons que l'implantation de cette langue était voulue par l'administration coloniale française et cet objectif n'a pas été atteint d'un jour à l'autre et sans émoi. Nous constatons en fait que le français, lors de la période coloniale a évolué fortement selon la chronologie suivante :

1830-1883 ; fut une période caractérisée par la mise en place de quelques écoles franco-arabes d'où l'accès est prévu uniquement aux indigènes et l'enseignement de la langue arabe et également permis. C'est pourquoi ;

- Entre 1833 et 1922 ; une certaine résistance s'est manifestée de la part de la population autochtone qui s'opposa farouchement à la fréquentation de ces écoles et d'apprendre la langue française ;

Les années 1922 jusqu'au jour de l'indépendance (1962), furent marquées d'être la période durant laquelle les premières incidences du joug colonial furent constatées au

<sup>1</sup>Gilbert Grandguillaume (2004). « La francophonie en Algérie ». Revue Hermès, N° 40. p.76.



plan scolaire. En effet, ce n'est qu'à partir de ce moment-là ; que la population autochtone finit par accepter et revendiquer l'enseignement du français le fait qu'il représentait pour elle à cette époque-là ; une clé pour accéder à certains postes dans l'administration française. Nous mentionnons que cette période était jalonnée par deux dates repères :-1944-1946 : ou' l'enseignement primaire est devenu obligatoire pour tous les enfants sans aucune distinction par le décret du 27 novembre 1944.

1946- 1949 : A cette époque-là, la langue française est enseignée aux algériens comme langue maternelle en appliquant les mêmes programmes et les mêmes méthodes en vigueur en France. A ce propos ; L. Rigaut dit :

*«(...) c'est ainsi que les élèves d'Algérie ont appris à connaître sur le bout des doigts leurs ancêtres les gaulois, même s'ils n'étaient pas d'origine française, Vercingétorix et Jules César, Clovis (...), le Roi soleil , la Loire et ses affluents, les alpes et le Mont Blanc (...) Mais on n'apprenait rien sur l'histoire et la géographie d'Algérie. »*<sup>1</sup> A travers l'histoire de l'imposition de l'école française en Algérie, l'année 1883 marque donc pour de nombreux historiens, sociologues et analystes une rupture entre deux grandes étapes qui sont identifiées en regard de celles qui sont antérieures à cette date comme celle du refus scolaire de la part de la population autochtone et pour la période qui la succède comme celle de la progressive montée d'un besoin accru, accentué par une demande scolaire qui ne devient à vrai dire franche et nécessaire qu'à partir l'entre-deux guerres. Néanmoins, ce succès apparent est marqué par deux raisons importantes : La première étape va de pair et de surcroît avec un taux de scolarisation faible des populations locales étant donné que beaucoup de parents étaient démunis pour pouvoir scolariser leurs enfants en âge de scolarité ; hormis ceux qui vivaient dans les grandes villes.

Alors que la seconde ; consiste à la sélection qui fait que fort peu d'élèves autochtones parviennent à la fin du parcours des trois cycles. En parallèle, le secrétariat social d'Alger qui cite que l'enseignement de l'arabe est programmé à raison de deux (02) heures par semaine, et ce n'est qu'à partir du CE2. *«Cette étude est facultative pour les élèves qui se recrutent le plus souvent parmi les jeunes musulmans désireux de se préparer à l'examen d'entrée dans les médersas. »*<sup>2</sup> (Duc D'Aumale. L'enseignement

<sup>1</sup>Rigaud. Cité in : Dehia BARACHE (2015). « Dynamique sociolinguistique et enseignement des langues dans les écoles privées cas de quelques établissements scolaires de la ville de Bejaia ». p.8.

<sup>2</sup>Duc D'Aumale. « L'enseignement du français en Algérie : Evolution et situation actuelle». [En ligne] sur : <http://www.aefr.ru/int-1-2011.doc>

du français en Algérie.) Au fond, les 132 ans de colonisation au plan historique, ont irréversiblement marqué les générations algériennes jusqu'à l'heure actuelle ; que ce soit négativement ou positivement notamment en matière d'enseignement. Par ailleurs, l'éclatement linguistique ne s'est produit qu'après l'indépendance ; en 1962 avec l'instauration de l'école obligatoire en faveur de tous, ce qui joue tout compte fait un rôle crucial dans l'enseignement des langues notamment le français. Ainsi, durant cette époque, l'Algérie, jeune pays, fraîchement indépendant ne fonctionnait qu'en français dans différents secteurs de la vie : enseignement, administration, économie et environnement. Au plan social, le français est appréhendé comme une langue de prestige assurant l'acquisition de la culture correspondante à une image valorisée. A l'heure actuelle, il demeure en effet ; présent sur la scène linguistique nationale : la proximité géographique qui facilite le déplacement des algériens vers la France qui se révèle une destination prisée par ces derniers, être censée d'être comme le premier pays visité par un flux d'algériens soit pour effectuer des études, faire des visites familiales ou dans un but touristique.

Toutefois, la situation sociolinguistique de la langue française en Algérie constitue un cas exceptionnel ; c'est-à-dire dans un pays déchiré, qui était sous le joug colonial pendant 132 ans à tel point qu'une personne sur deux s'exprime en français ; et connaît une situation conflictuelle qui perdure et ce, depuis le fondement de l'état algérien indépendant et souverain. Le bilinguisme scolaire français-arabe pratiqué durant les toutes premières années de l'indépendance connaît en fait une recrudescence si bien que tous les rouages du système fonctionnaient en français à cette époque-là. Par conséquent, un conflit s'est créé entre deux franges et chacune d'elles va essayer de défendre sa position idéologique pour conforter sa langue et dénigrer la langue dont l'autre fait usage.

D'une part, ceux qui adoptent une posture pour la langue arabe, utilisée par le régime en place qui voulait avoir la légitimité en faisant référence à l'Islam et à sa langue, dans le deuxième article de la loi n° 5-91 du 16 janvier 1991, pourtant la généralisation de l'utilisation de cette langue fut présentée à l'image rayonnante de la personnalité nationale authentique et une constante de la nation. A ce propos ; l'historien français ; 'Benjamin Staura' déclare que :

« l'arabité et l'Islamité coagulait pour donner naissance et pour forger une identité nationaliste en Algérie. »<sup>1</sup> Benjamin Staura, Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954). En effet, les arabisants rejette toute utilisation de la langue française car ils l'associent à la colonisation et le fait qu'ils sont toujours sous l'emprise des représentations « socioculturelles » négatives aussi ternes soient-elles, envers la langue de Molière. D'autre part, il y a les partisans de la langue française pour qui ; celle-ci est comparable à ce que Kateb Yacine voit qu'il faut tirer profit de cette langue internationale afin de s'ouvrir sur le monde et tendre des passerelles vers les autres pour connaître leurs us et cultures en déclarant que :

« La langue de la colonisation reste en effet (...) la seule voie à la communication internationale et à la civilisation moderne ... il est clair qu'elle recevra, dans un tel contexte, des déterminations linguistiques et culturelles nouvelles propres à l'enrichir. »<sup>2</sup>

### 1.3. Situation du français en Algérie après l'indépendance (1962)

La langue française est la première en Algérie ; comme langue imposée par le colonisateur français au nom d'une « conquête civilisatrice » qui n'était en fait qu'une « insoutenable plaisanterie » pendant la période coloniale française ; connue le mieux par la génération de l'indépendance qui, à l'orée de celle-ci, le taux de scolarisation était très bas, néanmoins la démocratisation de l'enseignement va permettre sa diffusion massive. « On peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui qu'il était du temps des français. »<sup>3</sup> La première étape d'arabisation a consolidé donc la posture du français comme elle a étendu son usage au sein de la société algérienne. Cette langue s'octroie par conséquent et presque exclusivement les champs de l'expression scientifique et technique en léguant à la langue arabe les fonctions perçues comme secondaires ; d'authenticité et de spécificité religieuse. A l'indépendance, l'Algérie a fortement misé sur une révolution au plan éducatif car c'était l'une de ses priorités majeures en vue de faire face aux conséquences fâcheuses de 132 ans de colonisation et de servitude. Le gouvernement algérien de l'époque opta pour ce projet qu'il considérait « une révolution » dont il voulait mener en dépit des moyens minimes et insuffisants dont il disposait ; face à une situation alarmante durant une période où il y avait un déficit criard des cadres ; accentué par un taux de scolarisation très bas, ne dépassant pas les 12%. L'objectif

<sup>1</sup> Muyl Marie (2007). « Les français d'Algerie : socio-Histor d'une identité ». [En ligne] sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00379484/document>.

<sup>2</sup> Guillaume Gilbert Grand (1979). « Langue, identité et culture nationale au Maghreb ». Peuples Méditerranéens, N°9. [En ligne] sur : <http://ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=6>

<sup>3</sup> Vigner Gérard (2001). « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Études de linguistique appliquée ». N° 123-124. p.411.

principal des autorités algériennes à l'indépendance est de parer à l'analphabétisme ainsi qu'à cette pression outrageante dont la culture et la langue algériennes subissaient. Donc, c'est dans ce contexte que les orientations du pays se sont inscrites consciemment ou inconsciemment dans une idéologie afin de contrecarrer le colonisateur français et s'opposer vaille que vaille à sa langue. Dans cette visée, l'arabisation s'est révélée nécessaire pour la constitution de la nouvelle identité nationale anti-française toutefois cette décision n'a pas connu de succès pour être appliquée intégralement. Ainsi, après 58 ans de son indépendance, l'Algérie est toujours entre vents et marées ; tourmentée entre deux pôles ; l'arabisation et la francisation de sorte qu'elle n'est pas en mesure de retrouver l'équilibre entre les deux extrêmes comme elle ne cesse de tendre tantôt vers l'un, tantôt vers l'autre et cela est du moins en partie ; à cause des convictions idéologiques des décideurs et des intérêts nationaux que le pouvoir étatique doit défendre et qui ne sont pas les mêmes selon les périodes qui se sont succédées ; c'est-à-dire s'éloigner de l'ancien colonisateur ou se rapprocher et coopérer avec lui. Après l'indépendance, la langue française était considérée comme une dépendance culturelle à la France ce qui a contraint par surcroît les autorités algériennes de l'époque d'opter pour une solution qui prônait également l'indépendance culturelle et là ; c'était l'arabisation qui a attendu cette date : 1978, pour être appliquée enfin au sein de l'école fondamentale. Le 12 juin 1963, l'assemblée nationale adopta une motion en faveur de l'introduction de la langue arabe lors des débats au sein du parlement. Cependant, aucune loi ne précisait auparavant le statut des langues étrangères. Puis, le président A. Ben Bella promulgua le décret no 64-147 du 28 Mai 1964 relatif à l'exécution des lois et règlements, ainsi que le français à titre précaire et le caractère provisoire que revêt cette langue demeure encore, néanmoins jusqu'à ce jour comme il comporte une édition en langue française. L'Art.2 : stipule que le journal officiel soit rédigé en langue arabe mais ce n'est qu'à titre provisoire, comme il comporte également une édition en langue française et à ce propos ; Foudil Chriguen déclare: «*la quasi-totalité de la population née à partir de 1962 a bénéficié d'un enseignement en français puis progressivement d'un enseignement de français.*»<sup>1</sup> Après l'indépendance, l'Algérie adopta la politique d'arabisation traduite par la récupération des référents ; identitaire et linguistique. L'impact de la domination linguistique coloniale française a fait du français d'après l'indépendance ; la première langue étrangère à jouir d'un

---

<sup>1</sup>Cheriguen -Foudil (1997). « Politiques linguistiques en Algérie ». Les langages du politique . N°52. P66. [En ligne] sur : [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/mots\\_0243-6450\\_1997\\_num\\_52\\_1\\_2466.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466.pdf)

statut de langue-véhiculaire. Au plan formel, elle est définie comme la première langue étrangère, toutefois elle demeure dominante dans tous les rouages des institutions administratives et économiques. De nos jours, la langue française jouit d'une loge privilégiée de par le rôle qu'elle joue en tant que première langue étrangère occupant un rang important dans différents domaines : éducatif, politique et administratif au sein de la société algérienne. Donc, l'enseignement-apprentissage de cette langue est devenu obligatoire dans les établissements scolaires étatiques en Algérie à partir de la cinquième année primaire.

*« Cette langue est vue comme la possibilité d'une promotion sociale et comme un instrument d'ouverture vers la modernité, la connaissance. Elle reste la langue des citations cultivées, du monde de l'industrie et du commerce international. Elle est récurrente exclusivement ou concurremment avec l'arabe sur les enseignes du commerce. »<sup>1</sup>*

En fait, ce qui est connu, c'est que la langue française, sans jouir d'un statut de langue officielle, elle véhicule toutefois l'officialité, sans être la langue de l'enseignement, elle demeure une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue ainsi de façonner de différentes façons et ce, par le biais de plusieurs canaux ; l'imaginaire collectif. Elle est associée à des stéréotypes valorisants, renvoyant aux représentations collectives et elle est également le produit d'une recherche de prestige culturel ou de positionnement social comme elle est souvent liée au travail et à la promotion professionnelle. Actuellement, la langue française est une réalité que personne ne peut nier car elle coexiste de toute évidence avec les autres langues vivantes en Algérie ; à l'instar de l'anglais ainsi que d'autres langues. Mais, nous constatons que cette langue occupe toujours une place importante au sein de la société algérienne et ce, dans les différents secteurs de la vie : social, économique et éducatif. Nous soulignons toutefois que l'Algérie est toujours martelée entre l'arabisation et la francisation car elle n'arrive pas encore à retrouver l'équilibre entre les deux extrémités comme elle ne cesse d'opter tantôt pour l'un, tantôt pour l'autre. Cela, est peut-être du moins en partie, aux convictions des décideurs, notamment aux intérêts nationaux que le pouvoir étatique doit défendre et qui ne sont pas pareils suivant les périodes qui défilent (se distinguer de l'ancien colonisateur ou se rapprocher de lui). Après l'indépendance, l'Algérie était considérée comme une dépendance culturelle à la France, ce qui a contraint le jeune gouvernant à préconiser une solution en vue d'une indépendance culturelle ; et concernant cette question, c'était l'arabisation qu'on a appliquée en 1978 pour être appliquée complètement au sein de l'école fondamentale.

<sup>1</sup>Assalah (2004). Cité in : BENNACER Nadjim et GHEBOULI Soumia (2016). « L'apport interculturel du spot publicitaire en 3ème année secondaire ». p16

## 1.4 - Le système d'enseignement en Algérie : « Définitions et caractéristiques »

### 1.4.1 Les réformes engagées

En Algérie, le système d'enseignement est réparti en plusieurs niveaux : préparatoire, cycle primaire, le moyen, le secondaire, le professionnel et enfin l'enseignement supérieur. Nous soulignons qu'il faut prendre également en compte la formation continue, dispensée par l'université de la formation continue (U.F.C). L'édification des écoles, leur dotation en équipements et en mobiliers des classes, leurs entretiens, leur gardiennage ainsi que leur sécurité sont du ressort de l'APC. Ces écoles sont pilotées par des directeurs alors que la création et la suppression des collèges et des lycées se font par décrets. La nouvelle loi datée de 2008, inhérente à l'orientation dans le secteur éducatif a fixé les dispositions fondamentales régissant le système éducatif algérien, est venue dès lors compléter l'ordonnance no 76-35 du 16 avril 1976 qui constitue le cadre de référence de l'éducation et de la formation en Algérie. La loi no 99- 05 du 04 Avril 1999, modifiée et complétée par la loi no 08-06 du 23 février 2008, cette dernière stipule qu'elle fixe les dispositions fondamentales applicables à l'enseignement supérieur et l'organisation des cycles de formation supérieure. Quant au décret exécutif no 08-265 daté du 29 août 2008 ; celui-ci est venu enrichir ces deux lois à propos du régime des études en vue de l'obtention du diplôme de Master et celui de Doctorat. L'organisation et la gestion des niveaux ; primaire, moyen et secondaire est assurée par le Ministère de l'éducation nationale, quant au cycle professionnel ; celui-ci est du ressort du Ministère de la formation et de l'enseignement professionnel et tout compte fait, la gestion de l'enseignement supérieur est confiée au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Bref, en Algérie, l'enseignement est structuré comme suit :

L'enseignement préscolaire non obligatoire.

l'enseignement moyen et secondaire, obligatoire et gratuit.

l'enseignement général et technique.

l'enseignement supérieur.

la formation professionnelle.

Les réformes de 2008 précisent que le système éducatif algérien sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale comporte les niveaux d'enseignement ; énumérés comme suit :

L'éducation préparatoire ;

l'enseignement primaire et le cycle moyen ;

l'enseignement secondaire général et technologique.

En outre, cette réforme a permis d'avoir des classes au sein desquelles il y avait les générations 1995- 1996 sans compter les redoublements vu les personnes nées en 1995 sont les dernières à bénéficier du système de six ans quant à la génération de 1996, celle-ci est la première à assister à la suppression de la sixième année primaire. Concernant ce détail, nous signalons que nous nous sommes référés aux articles du journal officiel qui déterminent chaque période du système éducatif algérien.

## **1.5 - L'enseignement du français en Algérie**

La situation sécuritaire des années 90 en Algérie, et l'isolement qui s'en est suivi ont engendré des conséquences le fait que la langue française a pris un certain recul dont nous citons à titre d'exemple la fermeture des centres culturels français(CCF) dans les grandes villes d'Algérie, la baisse d'échanges culturels, l'absence des revues françaises relatives au FLE et autres, le manque criard des journaux français, etc. Mais, ceci n'a pas empêché cette langue d'être présente dans l'ensemble du cursus scolaire et universitaire. Les textes officiels concernant l'enseignement de cette langue lui confèrent le statut de langue étrangère. Néanmoins, elle figure dans les programmes de l'école algérienne à partir de la 3ème année primaire, les premières années de l'enseignement sont destinées au premier et au deuxième palier qui sont réservés exclusivement à l'apprentissage de l'Arabe dit scolaire. La langue arabe est enseignée jusqu'au niveau de terminal, à l'issue duquel l'apprenant passe son baccalauréat. Au niveau universitaire, le français est étudié soit en licence de langue (FLE), soit dans les disciplines telles que la médecine, les mathématiques, la physique, l'architecture, l'informatique etc. Quant aux autres sciences ; à l'instar des sciences sociales : littérature, droit, histoire et géographie, celles-ci sont enseignées en Arabe. Pour ce qui est des programmes officiels de l'enseignement moyen ou le cycle secondaire, le français est défini à la fois comme langue étrangère, langue scientifique et technique.

### **1.5.1–Le statut du français en Algérie**

#### **1.5.1.1 Français langue étrangère**

Les didacticiens des langues étrangères déclarent que le concept de langue se construit par opposition à celui de langue maternelle comme ils soulignent dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Ils entendent par là qu'une langue ne devient étrangère que lorsqu'un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). J.P.Cuq et I.Gruca déclarent qu'une langue peut revêtir un caractère de xénité ; c'est-à-dire d'étrangeté d'un point de vue social ou politique, ce qui est le

cas de l'Algérie après la décolonisation qui ; grâce à une volonté politique, on a attribué le statut de langue étrangère au français bien que cette langue soit largement parlée par les algériens surtout dans les grandes villes où les populations sont cosmopolites. Les auteurs rappellent qu'en langue française, le qualificatif étranger a deux sens dont l'un d'eux est : celui qui n'appartient pas à la parenté. Autrement dit, la xénité apparaît à leurs yeux, dès qu'on sort du premier cercle social et peut être appréhendée à plusieurs degrés. Ils soulignent qu'aux yeux de Louise Dabène, on peut distinguer au moins trois degrés de xénité.

### **1.5.2 Objectifs et finalités de l'enseignement**

#### **Du français en Algérie**

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement de cette langue doit donc contribuer avec les autres disciplines à :

La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir les citoyens de demain, responsables et forcément intègres au sein de la société, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;

leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Au plan spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- 1) l'acquisition d'un outil de communication ;
- 2) La sensibilisation aux technologies modernes de la communication dans une ère où le monde est devenu un village planétaire et où la communication connaît une allure vertigineuse ;
- 3) la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chacune d'elles porte en elle ;
- 3) l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, afin de réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

### **1.6. L'enseignement du FLE au secondaire en Algérie**

Dans son article intitulé "L'enseignement du français dans le secondaire algérien", paru dans la revue algérienne d'anthropologie et des sciences sociales, s'intitulant « *Insaniat*, p14-15, 2001 » ; Nabila Ben Houhou déclare que cet enseignement s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative. Dans les instructions officielles, les objectifs du français visent à faire de l'élève



«Un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale »<sup>1</sup>

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. »<sup>2</sup> (Seddiki, Aoussine, 318)

En effet, c'est un outil qui permet d'accéder à la science et à la technologie, comme le mentionne clairement 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. »<sup>3</sup>

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. »<sup>4</sup>(2001)

---

<sup>1</sup>Benhouhou Nabila. (2001). « L'enseignement du français dans le secondaire Algérien : Pour une perspective énonciative de l'écrit ». *Insaniat*. N 14-15.

<sup>2</sup>SEDDIKI (2004). « Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques. Concepts, actions et outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue ». P318

<sup>3</sup>- ACHOUCHE (1981). « La situation sociolinguistique en Algérie ». *Langues et Migration*. Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble. P46.

<sup>4</sup>S. RAHAL (2001). Cité in : « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? ». [En ligne] sur : <https://algeriedrs.forumactif.com/t2542-situation-linguistique-en-algerie>

L'organisation de l'enseignement du français se présente sous la forme d'un plan de formation prévu pour chacune des trois années du secondaire, avec en fin de parcours, l'examen du baccalauréat. Dès lors que l'on se situe dans le cadre de l'approche communicative et que l'on vise le profil de sortie de l'élève avec des compétences terminales à installer, la démarche enseignement/apprentissage, est de ce fait axée sur le développement de la compétence de communication.

### 1.6.1 - L'enseignement du français en 2<sup>ème</sup> A.S en Algérie

Dans son article intitulé 'La revue, algérienne' éducation et santé de soi ' parut dans le numéro 05, pages 195-212, Souhila Benzerroug déclare en substance que la didactique du FLE connaît des bouleversements marquants dans son évolution. Cette jeune discipline que se situe au carrefour des autres disciplines ; est en quête d'innovation et d'efficacité en variant les moyens et les modalités. A l'instar des autres pays, l'Algérie fait face aux grandes mutations que connaît le monde. Par conséquent, l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère a connu un regain d'intérêt et de vitalité. Par ailleurs, nous signalons 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.* »<sup>1</sup> Les différents types de méthodologies appliqués jusqu'alors en matière d'enseignement du FLE ont considéré l'enseignant comme le Maître à bord ; soit un détenteur du savoir qui déverse les savoirs à un élève considéré comme un réceptacle qui ne fait que capter des informations qui lui sont transmises, les stocker dans sa mémoire à long terme ou à court terme pour les réinvestir dans différentes situations-problèmes d'une façon mécanique. Sur la base du constat de ce modèle d'enseignement magistral, purement transmissif et à sens unique, qui a été bel et bien battu de brèche dans d'autres systèmes éducatifs notamment ceux des pays avancés pour céder le pas à des nouvelles approches ; l'approche par compétences (A.P.C), l'approche par projet et l'approche actionnelle dont parle Ch.Puren ont été optées par les décideurs du système éducatif algérien vu les inconvénients du modèle précité, devenu caduque et obsolète et qui ne répondait ni aux intérêts ni aux aspirations des apprenants. Chercheurs et didacticiens se mettent au diapason et travaillent d'arrache-pied pour mettre en exergue l'enseignement du français dans le secondaire algérien en tant que langue étrangère puisque différentes méthodologies ont été adoptées avec les réformes scolaires engagées avec un état des lieux. D'autre part, ils

<sup>1</sup>DUBOIS JEAN. 1971. « Dictionnaire de linguistique ». Larousse. Coll. Paris

abordent différents points relatifs aux méthodes appliquées ; tout en expliquant l'approche par compétences (l'APC) et les différentes notions qui s'y rapportent en mettant l'accent sur les différents obstacles rencontrés lors de l'enseignement de 190 apprentissages de cette langue-culture et comment y pallier les carences en analysant le manuel de 2<sup>ème</sup> A.S. En effet, l'Algérie a connu ces dernières années à l'instar des pays européens une certaine dynamique dans le renouvellement méthodologique et la révision des programmes notamment ceux du secondaire, a été rendue nécessaire quant aux changements opérés à tous les niveaux de l'individu en vue de pallier les changements engendrés par la mondialisation et les technologies d'information (TICE). Donc, plusieurs questions sont à formuler à ce niveau-là :

Quels sont les principes du renouvellement méthodologique dans l'enseignement du FLE ?

Est-ce que les enseignants du secondaire sont-ils en mesure d'appliquer le programme scolaire de 2<sup>ème</sup> A.S d'une façon adéquate ?

Est-ce que le manuel de français du cycle d'enseignement secondaire est axé réellement sur l'apprentissage par compétences ?

Les outils et matériaux pédagogiques mis à la disposition des enseignants leur facilitent-ils l'application des nouveaux programmes ?

Est-ce que l'évaluation scolaire en vigueur dans nos lycées mesure efficacement les compétences visées dans chaque étape de l'apprentissage ?

Ce sont donc des questions qui méritent toutefois des réponses.

### **1.6.2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire**

Au terme du cursus, les apprenants auront :

Acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires.

utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale.

exploiter efficacement de la documentation en vue de la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu, de rapports.

adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias.

produire les discours écrits et oraux qui porteront l'empreinte de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires, ou à marquer une prise de position)

appréhender les codes linguistiques et iconiques pour apprécier la dimension esthétique.

### 1.7 - Formation initiale des enseignants

#### De français langue étrangère

*« Une réforme scolaire quelle que soit ne peut réussir que si les enseignants sont étroitement associés, ils doivent recevoir une formation adéquate (initiale et continue), qui leur permettent de maîtriser les moyens modernes de préventions des retards afin de faire le meilleur choix dans les mesures à prendre. Ils seront capables de changer leurs méthodes d'enseignement »<sup>1</sup>*

Dans son article intitulé "Quels changements dans les pratiques des enseignants ?" Zohra Hassani a jeté la lumière sur ce sujet en décortiquant cette épineuse question d'une manière objective et lucide ce qui nous a permis de nous éclairer à propos de la réforme engagée du système éducatif algérien, mise en œuvre progressivement depuis 2003, qui est à l'origine d'une refonte pédagogique. Hassani déclare que si les contenus notionnels n'ont subi que quelques aménagements, le changement semble se situer au niveau des démarches. Par ailleurs, elle souligne que ce même changement est constaté depuis quelques années dans les autres pays du Maghreb où le courant pédagogique des compétences (Schneider, 2006) ou la doxa des compétences (Crahay, 2006) influent sur tous les programmes scolaires. La chercheuse ajoute que les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales, en particulier, en terminale de lycée, sont au centre des préoccupations actuelles des auteurs - concepteurs des programmes de réforme et les enseignements de l'approche par compétences. Pensant que les discours pouvaient rendre-compte, du moins en partie, de ces représentations.

### 1.8. Formation des enseignants de FLE :

#### Profils et professionnalisation dans les ENS

##### En Algérie

En Algérie, la formation des formateurs a été depuis toujours dispensée par les instituts de technologie de l'éducation nationale et par les écoles normales supérieures. Le recrutement nécessite l'obtention du baccalauréat plus un entretien sélectif dont le candidat doit passer afin d'exprimer ses motivations et de faire part de ses convictions quant aux choix de ce métier qui évolue constamment. Sur la base de cette sélection, le candidat intègre le secteur éducatif pour entamer sa carrière en vue de se forger une personnalité professionnelle. Appelé à transmettre un savoir, son profil de sortie sera déterminé par la maîtrise des concepts scientifiques et l'acquisition d'une dynamique permettant l'intervention psychopédagogique

<sup>1</sup>Medjber Said. 2001. « C'est quoi l'école ». Imprimerie Madanie. P.10.

et didactique inhérente au formateur. Donc, c'est sur la base de cette double compétence de l'enseignant que va dépendre son aptitude à didactiser et à mettre en application des contenus qui souvent, sont enfermés dans des concepts au sens pluriel. Il est important quant à nous de faire la distinction entre le volet scientifique et le volet professionnalisant d'une formation en faveur des formateurs car l'objectif de tout acte pédago-didactique est de construire un savoir, de vérifier si la connaissance est acquise et si la compétence est construite et installée. D'ailleurs, c'est ce qui donne sens à l'intervention continue qui ; souvent est là en vue de pallier une déficience de la formation initiale, plus appropriée voire l'acte actualisé, néanmoins l'apport de la formation continue se situe évidemment dans cet état permanent d'inaccompli, dans ce transfert incessant entre la théorie et les activités d'apprentissage. En Algérie, les enseignants de français langue étrangère ont bénéficié d'une formation jalonnée par des programmes concordant avec un profil d'aptitudes académiques et professionnelles. Le métier d'enseignant exige l'articulation et la consolidation de ces deux volets incontournables en vue de les préparer adéquatement pour être autonomes, réflexifs et performants. Se professionnaliser au métier d'enseignant se révèle donc « **une longue traversée du miroir** ». La prise en charge de cette formation nécessite la mise en place d'un dispositif pour prendre en charge les enseignants notamment les nouvelles recrues afin de répondre à leurs besoins et attentes en vue d'une professionnalisation retentissante.

### 1.8.1 Profils des enseignants de FLE

En tant qu'individu, l'enseignant est identifié par rapport à son statut, à la langue, à sa culture professionnelle, à ses conceptions envers son métier et aux valeurs qu'il véhicule. On a souvent tendance à distinguer l'enseignant natif du non natif. Certes, le premier jouit de cet avantage de maîtriser sa langue maternelle (langue source) ; celle qu'il enseigne notamment en termes de prononciation et de subtilité d'emploi syntaxique et lexical. La formation initiale et la formation continue des enseignants non natifs, tiennent en compte du perfectionnement linguistique et culturel, notamment lorsque ceux-ci sont le produit de certains systèmes éducatifs qui ont ; pour des raisons idéologiques, d'éloignement, peu de contact avec le français ce qui ne leur permet pas de s'exposer trop à la langue française. Leur connaissance de la langue et de la culture française est donc variable, et beaucoup d'enseignants et d'apprenants souffrent d'une certaine insécurité linguistique et culturelle. Cependant, nous constatons parfois que les enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle sont appréciées car cela ; leur permet de rivaliser avec celle d'un enseignant natif. Toutefois, l'enseignant non francophone a le plus souvent tendance de partager la langue de ses élèves,

comme il connaît la même expérience d'apprentissage, et à ce niveau, il sera donc plus sensible aux résistances et aux aspects de la langue qui posent régulièrement problèmes au plan de l'appropriation et trouvera la meilleure solution de les aborder. C'est donc dans cette optique et dans ce profil que se positionne l'enseignant algérien non natif et non francophone et ce, à titre officiel.

### **1.9. La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage**

J.P. Cuq et I. Gruca définissent la langue comme objet de la DDLES, l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation d'une langue étrangère en milieu non naturel. En d'autres termes, les auteurs affirment qu'elle est l'objet du contrat qui lie pour un temps donné et en un lieu donné une partie guidante et une partie guidée en vue d'un transfert de compétences idiomatique-culturelles. Les auteurs, toujours dans le but de définir la langue notamment celle dont le statut est étrangère, qu'il s'agit pour l'apprenant de se l'approprier sous le guidage de l'enseignant ; révèlent que la langue est le résultat de la procédure d'objectivation didactique d'un idiome et d'une culture abstraits de leur environnement naturel. Les chercheurs déclarent que cet objet didactique n'est pas égal à une quelconque des descriptions de son système (objet linguistique) ni à une quelconque des descriptions de ses usages (objet sociolinguistique).

Par ailleurs, ils soulignent qu'il est le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de la partie guidante (institutions, enseignant) et de la partie guidée (l'apprenant). En effet, les auteurs observent que la légitimité de la partie guidante est fondée sur la plus au moins grande conformité de ses représentations idiomatique-culturelles avec des savoirs reconnus à un moment donné comme valides par la communauté scientifique et sur des « savoir-faire » qu'il s'agit d'aider la partie guidée à s'approprier. Dans ce sens, ils soulignent en outre que la marque d'une appropriation réussie est la réduction chez l'apprenant de cette dissymétrie de représentation des savoirs et la mise en pratique effective des « savoir-faire ». Du point de vue de la partie guidante, les auteurs déclarent que la langue se matérialise par un syllabus, c'est-à-dire par l'établissement d'une série d'objectifs et de contenus idiomatique-culturels. Ils ajoutent que l'établissement d'un syllabus se fait selon ce qu'ils ont nommé la procédure de compression consistant à prendre en compte le fait que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits. Du point de vue de l'apprenant, ils déclarent que la langue se matérialise par un système évolutif de savoirs et de

« savoir-faire » qu'ils nomment 'inter-langue'. Ils indiquent par-delà que « l'inter-langue » de l'apprenant se manifeste par la procédure d'expansion ; procédure permettant de faire des savoirs ou des activités didactiques, des « savoir-faire » non didactiques. En d'autres termes, les chercheurs affirment qu'il y a parfois des degrés d'appropriation d'un objet complexe et déclarent que, sans doute si on considère possible l'appropriation totale d'une langue étrangère (L.E), ou bilinguisme équilibré. Ils déclarent par exemple que cette approche par degré a engendré la notion « d'inter-langue » qui est selon eux ; comparable à la structure que les générativistes postulent pour l'acquisition de la langue maternelle (LAD), et qui est en effet définie par « Selinker » comme la variété de langue d'un bilingue encore équilibré.

Par conséquent, ils affirment que c'est une sorte de « dialecte idiosyncrasique », instable par nature puisqu'il représente un moment de l'itinéraire naturel d'acquisition de la langue étrangère (LE) hétérogène étant donné qu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible. J.P.Cuq et I.Gruca disent que l'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates.

### **1.10 - Aspect culturel : Une langue véhicule une culture**

Les didacticiens des langues-cultures ont établi un certain parallélisme entre l'aspect idiomatique et l'aspect culturel d'une langue. Néanmoins, ils estiment qu'on ne dispense pas réellement d'une science unifiée de la culture comme ils affirment que son étude se révèle comme le lien commun de plusieurs disciplines telles que : l'ethnologie, la sociologie, la littérature, histoire de l'art, etc. J.P.Cuq et I. Gruca déclarent que chacune des disciplines précitées orientant comme il est normal le concept en fonction de ses propres visées. Ils affirment en outre qu'on dispose donc de nombreuses définitions relatives à la culture mais ils jugent en dépit du fait que plusieurs didacticiens ont mis en évidence au cours de ces dernières années ; un paramètre fondamental qui constitue la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues. Par conséquent ; les auteurs déclarent qu'il se produit pour la culture le même phénomène qui s'est produit pendant longtemps pour l'idiome : le concept est importé, méthodologiquement travaillé, mais jamais véritablement didactisé : c'est-à-dire que ces définitions le plus souvent judicieuses et intéressantes pourraient être reprises telles quelles par d'autres disciplines que la didactique.

### 1.11. La langue est un outil de communication

Dans son ouvrage intitulé « Enseigner à communiquer en langue étrangère », « S. Moirand » indique que le postulat implicite de renouvellement méthodologique qui marqua l'enseignement des langues étrangères au lendemain de la deuxième guerre mondiale s'appuyait sur la fonction de communication du langage : il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues

maternelles différentes. « *Les limites de ma langue sont les limites de mon univers.* »<sup>1</sup> Pour qu'elle s'en tienne au domaine français, elle cite la première préface de la première méthode audio-visuelle parue en 1960. L'auteure déclare qu'à ces principes de base répondait en écho la linguistique fonctionnelle d'A. Martinet (la première édition des éléments de linguistique générale date de 1960 également) :

« *Bien que métaphorique, la désignation d'une langue comme un instrument ou un outil attire très subtilement l'attention sur ce qui distingue le langage d'autres institutions. La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens « de langue française » d'entrer en rapport les uns avec les autres.* »<sup>2</sup>

S.Moirand ajoute que même si A. Martinet signale que « *le langage exerce d'autres fonctions que celle d'assurer la compréhension mutuelle* »<sup>3</sup>, elle déclare à titre d'exemple que le langage est l'expression de la pensée et de soi-même. L'auteure révèle qu'A. Martinet conclut avec ces termes : « *En dernière analyse, c'est bien la communication, c'est-à-dire la compréhension mutuelle, qu'il faut retenir comme la fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue.* »<sup>4</sup> Elle révèle que dans ces premières approches de la fonction communicative du langage n'apparaît aucune référence, ni en linguistique ni en didactique des langues, au schéma de la communication de Shannon (52) et à la théorie mathématique de l'information (voir Escarpit 76). Elle étaye son analyse en disant que les termes émetteur, récepteur, canal, code et message (en déclarant que même si A. Martinet assimile les deux derniers aux notions saussuriennes de langue et de parole) seront diffusés plus tard auprès des professeurs de langue, d'une part lors de l'arrivée massive en Europe des théories distributionnelles nord-américaines, d'autre part (et surtout en didactique du français langue maternelle par Peytard et Genouvrier 70, Vanoye 73, par exemple), S. Moirand signale qu'au travers

<sup>1</sup> Wittgenstein Ludwig. « L'indicible, le silence et l'angoisse d'être ». Essai littéraire. [En ligne] sur : <http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/essai-litteraire/content/1939779-ludwig-wittgenstein-l-indicible-le-silence-et-l-angoisse-d-etre>

<sup>2</sup> Martinet André (1960). « Éléments de linguistique générale ». Vol. N°. 349. Collection Armand Colin. [Compte-rendu]. P.252.

<sup>3</sup> - Op.cit. .

<sup>4</sup> - Op.cit.



du schéma de la communication de Jakobson (Traduction française 63) qui en emprunta tout au moins les termes, même s'il « détourna » le modèle en fonction de sa propre vision linguistique (Voir Bachmann et autres 81). Mais aux yeux de la chercheuse, les méthodologies audio-orales et audio-visuelles retiendront des linguistes, vers les années 60, que la langue est un moyen, un instrument, un outil de communication (voir Moirand 74, Gschwind-Holtzer 81) et que le langage sert à communiquer. L'auteure dit que c'est ainsi que Gougenhaim et Rivenc justifient par ailleurs que :

*« Cette orientation essentiellement descriptive faisait parfois oublier que le langage est avant tout un moyen de communication entre les êtres et les groupes sociaux ; que d'écrire n'est pas sa fonction essentielle »<sup>1</sup>.*

*« Bien souvent, mus par le désir d'être « complet », certains auteurs enseignaient le vocabulaire par centre d'intérêt successifs, introduisant dans les textes descriptifs trente ou quarante noms pour la maison, autant pour le corps humain ou le vêtement. Cette orientation... »<sup>2</sup>*

S.Moirand révèle néanmoins que la notion de communication diffusée par les linguistiques dominantes des années 60 paraît ignorer la dimension sociologique du langage en affirmant qu'il est question d'échanger des idées, d'exprimer des émotions, de transmettre de l'information lors de relations interpersonnelles ; on ne parle de moyens d'action sur l'autre, encore moins de l'utilisation du langage en tant que pratique sociale. L'auteure fait l'exception en citant Jakobson et Benveniste (63 et 66) qui, sans jamais parler du « social » semblent toutefois au travers du concept d'énonciation, se trouver à la lisière de ce domaine. S.Moirand déclare que cette vision de cette époque paraît bien mécaniste. Elle s'interroge donc sur la raison pour laquelle cette notion de communication, si souvent invoquée (mais seulement invoquée) dans la littérature sur l'enseignement/apprentissage des langues, est toujours abandonnée au profit d'une notion connexe, celle de situation ?

Dans cette optique, L'auteur révèle que ce qu'on a appris des définitions des linguistes a vite paru insuffisant, au point qu'on finit à adjoindre à cette première notion, pour essayer de la rendre plus opératoire, le qualificatif d'authentique :

*« Dès 1971, lorsque la démarche audio-orale avait été définitivement été condamnée, au moment aussi où le nombre de postulats des cours audio-visuels étaient soumis à un sérieux réexamen, on avait*

<sup>1</sup>- Gougenhaim et Rivenc, **le Français dans le Monde : l'objectif du français fondamental**, LFD1, (1961).P.44.

<sup>2</sup> - Gougenhaim. Op.cit.

*vu revenir au premier plan la dimension de communication authentique, conçue comme moyen autant que simple fin de l'apprentissage.»<sup>1</sup>*

S. Moirand observe qu'elle ne veut pas faire un inventaire des différentes définitions mais qu'elle entendrait par « communication » dans son acception la plus courante en didactique des langues ; voir par exemple celle de Canale dans Richards et Schmidt) :

*« Il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signe verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de message.»<sup>2</sup>*

Les termes «situés socialement» amènent donc l'auteure à aborder la notion de situation avec une nouvelle perception, que les promoteurs de la méthodologie dite structuro-globale, audiovisuelle ont toujours pris en considération (Guberina 74).

## **Conclusion**

Ce premier chapitre était consacré à l'enseignement du français au sein de l'école algérienne ; ce qui nous a permis d'évoquer l'historique de l'implantation de cette langue en Algérie et de dresser un état des lieux. Après ce premier moment-là ; nous avons parlé également de la situation du français pendant la colonisation française et celle de l'après l'indépendance. Après ces points mis en lumière, nous avons brossé un tableau exhaustif ; relatif au système d'enseignement algérien et de ses caractéristiques pour évoquer en outre les réformes engagées dans ce secteur et ce ; durant différentes périodes. Après cela ; nous avons parlé de l'enseignement du français en Algérie, notamment dans le cycle d'enseignement secondaire notamment en deuxième année secondaire (2<sup>ème</sup> A.S), pour parler après coup du statut conféré à cette langue ; sans oublier toutefois de citer les objectifs assignés à l'enseignement du FLE et aux finalités attendues. Nous avons également dressé « le profil » de sortie des élèves du secondaire pour aborder cette question relative à la formation initiale des enseignants de FLE notamment celle des sortants des ENS et des profils des enseignants du FLE. Durant une dernière étape, nous avons parlé de la langue comme objet d'enseignement et outil de communication et de la culture que véhicule une langue étrangère.

<sup>1</sup>Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca (2002). « Cours de didactique du français langue étrangère ». PUG. Paris. P74.

<sup>2</sup> S. MOIRAND (1982,1990). Cité in : Rabéa BENAMAR. « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives ». p.50.

## **CHAPITRE 2 :**

*La motivation : Entre définition et  
conceptualisation*

## Introduction

Dans un premier moment et à travers un second chapitre, nous tentons de définir d'abord le concept de motivation qui revêt plusieurs acceptions, puis nous ferons une rétrospective relative à l'histoire et aux origines de la motivation qui est une entité complexe, difficile à définir et éclatée en multiples facettes ; à laquelle s'intéresse psychologues et chercheurs versés dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ensuite, nous indiquerons le sens de la motivation en contexte scolaire pour montrer ensuite l'importance de cette variable didactique dans le domaine de l'éducation car elle est nécessaire pour booster l'élan de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue-culture. Dans un second moment ; nous mettrons en revue quelques théories contemporaines de la motivation scolaire pour citer respectivement la théorie de l'expectation et de la valeur d'Atkinson (1970), la théorie de l'attribution de Weiner (1986) , les théories sociales cognitives de Bandura (1986), la théorie de l'orientation des buts de Dweck (1986) qui est la plus pertinente et la plus citée en éducation et sans contredire et également la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan ( 1985, 1991 ) qui est aussi une théorie phare ; appliquée par un grand nombre de chercheurs.

### 1.1. Qu'est-ce-que La motivation ?

La motivation est un concept vague et il ya un désaccord sur sa nature précise, mais beaucoup de chercheurs arrivent à un accord en ce qui concerne la direction et la magnitude de son effet, c'est-à-dire le choix d'une action particulière, la durée et l'effort dépensé. Autrement dit, la motivation explique pourquoi l'individu décide de faire quelque chose, combien de temps il soutient son action, et l'ardeur avec laquelle il la poursuit (Pintrich et Shunck, 1996 ; Dorneiy, 2001)

### 2.2. Définition de la motivation

Le Multi Dictionnaire de la langue française définit la motivation comme étant : « *une force qui pousse à agir* »<sup>1</sup>. Une définition plus complète de la motivation est proposée aussi par le Dictionnaire de psychologie ou' celle-ci est définie comme étant :

*« Terme générique dérivé du latin "motivus" (déclenchant un mouvement) et désignant des processus qui confèrent au comportement une intensité, une direction déterminée et une force de déroulement, et qui émergent comme phases saillantes de l'activité individuelle. Au sens large, le*

---

<sup>1</sup>De Villiers (1997). Cité in : Marie Chédru (2012). « Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance : Application dans le monde académique ». p.139.

*construit de motivation sert, à expliquer pourquoi et comment le comportement, dans les situations spécifiques, s'oriente vers certains buts et est guidé en direction de leur réalisation. »<sup>1</sup>*

La motivation est l'ensemble des causes conscientes ou inconscientes qui sont à l'origine du comportement individuel. On distingue la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque mais avant d'expliquer ce qu'est la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, nous devons à priori appréhender quelques définitions fournies par des théoriciens qui, pour eux, cette entité est un phénomène intrinsèque ; c'est-à-dire propre à la personne. Selon le dictionnaire Larousse (2001), la motivation revêt plusieurs significations : « *elle...En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et la cessation d'un comportement.* »<sup>2</sup> Elle représente les raisons d'agir, le degré d'intérêt que porte une personne à une activité donnée. Issu du mot « motif », la motivation comporte l'idée de mouvement : c'est ce qui pousse à agir le mobile. Donc, être motivé, c'est avoir des motifs pour agir. Le terme de motivation est dérivé du latin « movere » (bouger, agir, avancer). Il y a donc le mot motif, l'intention d'une action. Dans le langage courant ; on dit qu'une personne est motivée quand elle agit. On dit également à quelqu'un qu'il est non motivé lorsqu'il ne fait rien. Outre ces définitions populaires de cette variable, il existe une multitude de définitions de la motivation dans la littérature. Donc, autant de définitions, autant d'écoles !

### 2.3 - La motivation, les origines d'un concept

Les philosophes grecques de l'Antiquité sont les premiers à avoir écrit sur les motivations qui animent les êtres humains. L'idée de motivation est déjà présente dans la tripartite de l'âme chez Platon. L'épithumia est à l'origine du désir de manger ou de se reproduire. Siège des besoins physiques, ce ventre doit être maîtrisé par les thumos, l'élément moyen au service de la raison (noos). En d'autres termes, cette fonction appétitive ou conative s'oppose donc à la cognition. En utilisant le vocabulaire psychologique moderne, le thumos peut s'interpréter comme l'émotion, à la charnière entre le désir et la raison. Le point de vue général de la philosophie antique, exprimé particulièrement par l'eudémonisme, considère que la recherche du bonheur est l'exigence impérative à la base de la motivation ; les autres attentes n'en étant que des objectifs partiels et isolément insuffisants. Toutefois, chercheurs et historiens estiment

<sup>1</sup> Fröhlich (1997). Cité in : Rivoire Milliard (2015). « Motivations au sevrage alcoolique parmi la population de l'essai Bacloville ». p.18.

<sup>2</sup>Dictionnaire Larousse (2001).Cité in : André Quinton. « Psychologie d'apprentissage : les motivations ». Psychologie d'apprentissage - Les motivations – DU de pédagogie –. p.2.

qu'il est difficile de retracer le concept général de motivation puisqu'ils affirment qu'ils n'ont pas de traces d'une éventuelle étude entre l'antiquité et le 20<sup>ième</sup> siècle cependant, les spécialistes affirment qu'ils peuvent faire un parallèle avec l'histoire de l'organisation du travail, qui utilise (pas toujours d'une façon directe) le concept restreint de motivation au travail. En fait, l'apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage serait voué à l'échec sinon impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter les obstacles. De son côté, T.Karsenti déclare que les ouvrages comme ceux de Weiner (1992) et Heckausen (1991) traitent explicitement le sujet de motivation. Le chercheur affirme que la plus ancienne explication de la motivation humaine se trouve dans la philosophie hédoniste de l'Antiquité grecque où l'homme poursuit le plaisir et tente d'éviter la douleur. L'auteur cite l'exemple de Sénèque, philosophe de l'antiquité, qui a écrit : « *il n'y a pas de bon vent pour celui qui ne sait où il va.* »<sup>1</sup> Karsenti voit qu'il est facile de retrouver dans cet extrait les lignes directrices des théories contemporaines de la motivation reliées aux buts (goal-related motivation théories) comme celle de Pintrich et Schunk (1996). Il étaye ses propos en affirmant qu'en plus de Sénèque, maints auteurs ont abordé de près ou de loin, l'idée de motivation depuis l'antiquité. Il cite l'exemple de Jeremy Bentham qui a vécu au 18<sup>ième</sup> siècle et que ce dernier a repris les principes de l'hédonisme grec et les a liés au dualisme cartésien pour expliquer la motivation humaine. Le concept de motivation a évolué au cours de son histoire, et ce, tant au plan paradigmatique que sémantique. Né des interrogations de la psychologie expérimentale concernant les raisons expliquant l'adoption pour un sujet d'un comportement précis en contexte contrôlé, on l'associe de plus en plus à l'étude des perceptions d'un individu concernant une tâche à accomplir dans un contexte plus large. Les adeptes de la motivation ont constaté qu'au cours des dernières années, le monde de l'éducation a largement été interpellé par cette thématique, au point où ils ont vu émerger tout un courant de réflexion s'intéressant à l'impact de la motivation d'un élève sur sa persévérance et sa réussite scolaire. Présentant l'importance d'un tel facteur sur la réussite, nombre d'auteurs ont proposé des approches permettant d'étudier le phénomène de la motivation scolaire alors que certains se sont penchés plus spécifiquement sur les raisons conscientes qui poussent l'apprenant à s'engager ou non dans une tâche d'apprentissage, liée

---

<sup>1</sup> - Ibid.

à une activité pédagogique, alors que d'autres ont plutôt proposé une analyse des moyens permettant aux enseignants de soutenir la motivation à apprendre de leurs élèves.

#### 2.4-La motivation scolaire

Plusieurs chercheurs versés dans le domaine des sciences de l'éducation et de la psychologie de l'apprentissage ont donné des définitions de la motivation et ce, selon différentes approches et tendances néanmoins, nous proposons quelques-unes d'entre elles dont les auteurs appartiennent aux courants humaniste, cognitiviste, béhavioriste, psycho-cognitif et sociocognitif dont beaucoup de chercheurs appartiennent à ce dernier courant qui est contemporain et en vogue.

*« 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. »<sup>1</sup>*

La motivation scolaire fait partie d'un domaine de recherche compliqué et depuis plusieurs années, elle fait l'objet de plusieurs littératures comme elle intéresse nombre de spécialistes. Elle est influencée par plusieurs facteurs : les facteurs liés à l'aspect cognitif, affectif et aux aspects psychologiques.

*« La motivation est le processus qui initie un comportement, le dirige vers un but et le soutient dans le temps. »<sup>2</sup> Burden (2000)*

A la lumière de ces définitions ; nous pouvons donc dire qu'elle est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité. En psychologie, elle est un processus physiologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement. Dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, les théories sur la motivation sont abondantes et la multitude des définitions est loin d'être épuisée. La littérature montre que les fondateurs et les premiers utilisateurs du concept ont éprouvé des difficultés pour synthétiser et définir le concept de la motivation comme il y a de vifs désaccords sur certains aspects de cette notion sachant que les tenants de chaque école de pensée estiment détenir une parcelle de vérité mais

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

<sup>2</sup>Burden (2000). Cité in : ABU-ISSA Sami (2012). « La motivation des apprenants dans l'apprentissage du FLE : Cas des élèves de deuxième année secondaire ». p8

ne sont jamais parvenus à faire un consensus pour donner une définition exacte de cette variable didactique. Dans le langage courant, la motivation correspond à cette force qui anime et incite une personne à entreprendre une action ou d'accomplir quelque chose, autrement dit ; ce qu'on veut entreprendre est conditionné soit par une récompense ou une sanction. Mais, il est apparu contrairement à ce que prônait l'école béhavioriste, tous les comportements ne pouvaient être décrits en terme de stimulus et de réponses mais qu'il fallait tenir compte des facteurs internes de plus en plus compliqués à mesure que croît la complexité des conduites humaines. Cette définition permet donc de saisir toute la dimension du terme « motivation ». En effet, cette variable a une double importance ; celle de mettre en mouvement l'apprenant, c'est-à-dire donner l'impulsion de départ à l'apprentissage (il s'agit alors du point de départ sans lequel l'apprentissage n'est pas possible) et également celle de donner le mouvement (il s'agit davantage, à ce niveau, d'un élément qui permet à l'élève de garder l'envie d'apprendre.) Elle serait donc l'élément déclenchant le désir sans lequel l'apprentissage ne peut démarrer, comme elle se révèle l'élément qui permet à l'enfant de se maintenir dans l'apprentissage et de ne pas en sortir par manque d'intérêt.

Ainsi, nous pouvons comprendre qu'elle est nécessaire au début et tout au long du processus d'apprentissage. De leur part, Vallerand et Thill (1993 : p.18) proposent une définition générale de la motivation qui, selon R.Viau ; rallierait probablement la majorité des chercheurs en psychologie : « *le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance du comportement.*»<sup>1</sup> Elle a été longtemps perçue comme les forces qui impulsent l'activité de l'individu : besoins, instinct, envie, passion, désir, intérêt, curiosité, volonté, projet, but ... . Ce sont donc les conceptions qui partaient de l'instinct déterminé génétiquement à la volonté ou l'homme garde son arbitre. Le courant béhavioriste a essayé de synthétiser et définir le premier la motivation comme : « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance*»<sup>2</sup> (Lieury & Fenouillet, 1997).

« Pétri » (1991) donne une définition à cette variable et la définit comme suit : « *la motivation est le concept utilisé pour décrire les forces agissant sur un organisme qui*

<sup>1</sup> Aubert, Blanchard et Volvey (1998). Cité in : Viau Rolland (1995). « La motivation en contexte scolaire ». Revue française de pédagogie. N° 113. P.P. 154.155.

<sup>2</sup> Lieury & Fenouillet (1997). Cité in : Alain Lieury et Fabien Fenouillet (2013). « Motivation et réussite scolaire ». DUNOD. Paris. P1



*l'amènent à initier et à diriger son comportement.* »<sup>1</sup> Quant à « Corsini » (1987), celui-ci explique que : « *la motivation traite du pourquoi d'un comportement.* »<sup>2</sup> Dans les écrits de la psychologie, la motivation en général autant que la motivation scolaire sont très fréquemment exposés en termes de motivation intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque se trouve à l'intérieur de la personne et, selon cette conception, les actions dans lesquelles l'individu s'engage ; répondent à des besoins, des intérêts ou encore des goûts qui lui sont propres, qui satisfont une orientation ou une tendance spécifique. Les psychologues humanistes ont ardemment insisté sur la motivation intrinsèque, allant jusqu'à reconnaître qu'il s'agissait du seul type de motivation que l'école devrait privilégier et soutenir. Quant à la motivation extrinsèque, celle-ci correspond à quelque chose qui est extérieur à la personne, et elle est influencée par les renforcements, les rétroactions ou les récompenses qu'elle reçoit de l'extérieur. Les psychologues béhavioristes ont particulièrement développé cette conception de la motivation et ont même élaboré des programmes d'intervention. En revanche, les psychologues cognitivistes vont contrairement aux théories béhavioristes car ils insistent sur l'engagement du sujet dans le processus motivationnel. Selon eux, la motivation fait partie du système métacognitif de l'élève : « *la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.* »<sup>3</sup> (Tardif, 1992, p.91). Pour « Barbeau, Montini et Roy » (1997), elle se 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'incitent à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire.* »<sup>4</sup> On retrouve ici toutes les composantes qui caractérisent l'approche " sociocognitive ". En d'autres termes ; il s'agit d'un phénomène qui change constamment, qui ne dépend pas uniquement de la discipline enseignée, mais aussi des conditions et du contexte dans lesquels l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions. L'enseignant ne doit pas s'attendre à ce que la matière enseignée, à elle seule, soit source de motiver mais que les conditions qu'il crée et le contexte d'enseignement qu'il met en place dont les apprenants

<sup>1</sup> Pétri (1991). Cité in : Jacques MIGNON (2012), « ETUDE LONGITUDINALE DE LA MOTIVATION D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES DE 1ÈRE ANNÉE ». p28

<sup>2</sup> Corsini (1987). Cité in : Bagunda MUHINDO (2013). « L'analyse des facteurs de motivation des étudiants de l'ISDR (Institut supérieur de développement rural) /Bukavu (en RDC) à la demande d'inscription » [En ligne] sur : [https://www.memoireonline.com/12/13/8279/m\\_L-analyse-des-facteurs-de-motivation-des-etudiants-de-l-ISDR--Institut-superieur-de-developpeme8.html#:~:text=Corsini%20\(1987\)%20explique%20que%20%22,et%20la%20direction%20du%20comportement%22](https://www.memoireonline.com/12/13/8279/m_L-analyse-des-facteurs-de-motivation-des-etudiants-de-l-ISDR--Institut-superieur-de-developpeme8.html#:~:text=Corsini%20(1987)%20explique%20que%20%22,et%20la%20direction%20du%20comportement%22).

<sup>3</sup> Tardif (1992). Cité in : Florence Louvard (2017). « La motivation et l'estime de soi à l'épreuve de la production d'écrit : l'apport du numérique au cycle 2 ». p.9.

<sup>4</sup> Barbeau, Montini et Roy (1997). « Comment favoriser la motivation scolaire ». Pédagogie collégiale. Vol. 11 N°1. p.9.

les percevront influenceront sensiblement la motivation de ces derniers. Par « approche sociocognitive », R.Viau limite le champ d'étude de la motivation en contexte scolaire puisqu'il propose une explication de la « dynamique motivationnelle » au lieu de définir la nature même de la motivation et les recherches contemporaines concernant cette variable didactique ne l'étudient pas d'une manière générale à l'instar des chercheurs appartenant aux autres tendances ; psychanalystes ou autres mais l'étudient en contexte scolaire. T.Karsenti déclare que grâce aux différentes théories sociocognitives actuelles de la motivation, il est possible de proposer une définition-synthèse de la motivation.

*« La motivation est un concept hypothétique représentant des processus physiologiques et psychologiques. Elle est également le tenseur des forces d'origine interne et externes (situationnelles, contextuelles et globales dirigées ou non par un but, qui influencent l'individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. La motivation est un processus qui agit éventuellement sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et le fréquence de comportements et d'attitudes »<sup>1</sup>*

Nous soulignons que seules les définitions identifiant différentes variables sur lesquelles il est possible d'intervenir (les déterminants de la motivation) ont été retenues car elles présentent le grand avantage d'offrir un cadre théorique opérationnel.

### **2.5 - La motivation scolaire : Une composante importante en éducation**

Bien qu'il existe de nombreux facteurs pouvant justifier la réussite, l'échec et l'abandon scolaire (Roy, 1991), il semble que la motivation en soit actuellement un des meilleurs facteurs explicatifs (Dweck et Elliot, 1983). En outre, selon Ames (1990), le manque de motivation constitue l'un des plus importants maux de l'éducation.

De plus, Gadbois (1989), lors de son étude sur les fondements de l'éducation et sur l'évolution du monde scolaire au Québec, établit que la manifestation est l'un des plus importants maux dont souffre la société québécoise et son école ; est la faible motivation des jeunes pour les études ou leur éventuel rôle social. Les résultats des travaux de recherche (Eggen et Kauchak, 1994) montrent également que la motivation est le meilleur indice de la réussite des élèves. Comme le souligne Meece (1993), la recherche empirique a confirmé depuis longtemps l'impression préscientifique sur l'importance de la motivation dans la

---

<sup>1</sup>Rap-Karsenti (1998). Cité in : GLORY A PELLERIN (2005). « L'impact des technologies de l'information et de la communication sur la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une étude de cas avec des élèves de 2e et 3e cycle du primaire en situation de projet ».

réussite à l'école : « *Les problèmes liés à l'éducation vont au-delà des bonnes notes ; la plupart des écoles font face aujourd'hui à une crise au niveau de leurs élèves.* »<sup>1</sup> Accepté de la plupart des chercheurs comme un déterminant majeur de la réussite et de l'abandon scolaires, la motivation se trouve à l'aval de tous les acteurs du secteur éducatif.

## 2.6 Nécessaire motivation

Elle est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Cette variable didactique est située à deux niveaux : celui de la motivation extrinsèque (ou externe) qui est stimulée par une force extérieure qui ne dépend pas de la volonté de la personne et celui de la motivation intrinsèque (ou intégrée) qui dépend de l'individu lui-même. Nous observons que les deux sont nécessaires à l'engagement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage ; d'ailleurs, ce qui est le cas pour toute autre activité. Il faudrait donc observer de plus que la motivation extrinsèque accorde une importance capitale au rôle des renforcements émanant de l'environnement car ils (récompenses ou sanctions) sont positifs ou négatifs. En dépit du travail effectué par les behavioristes dont le chef de file est " Skinner " sur ce type de motivation en apprentissage, ils ont reçu de la part d'autres spécialistes de la motivation faisant partie d'autres courants ; des reproches car ces derniers jugent que les behavioristes ont négligé de prendre en compte volontairement le mental (le cognitif) qui est pourtant nécessaire dans l'acte pédagogique ; alors que le renforcement demeure essentiel en matière d'apprentissage scolaire. Certes, les enseignants disent souvent : « *Donnez-nous des élèves motivés et nous les ferons réussir.* »<sup>2</sup> C'est un constat fait par un chercheur qui voit que les enseignants se plaignent constamment des apprenants le fait qu'ils jugent qu'ils sont faibles. Nombre de chercheurs et de spécialistes de la motivation scolaire, déclarent que beaucoup d'enseignants refoulent cette illusion ; que les apprenants devraient être motivés avant même d'arriver à l'école. Nous soulignons que la motivation est une variable qui influence l'apprentissage et à défaut, elle pourrait impacter les perceptions de l'apprenant vis-à-vis des activités pédagogiques, à l'égard de soi-même et envers l'institution scolaire. Nous pouvons donc dire qu'elle est le moteur de l'apprentissage et la clé de la réussite. Cette variable caractérise les aspects affectifs et cognitifs dans l'acte d'apprendre. Certes, elle demeure un levier mais ne suffit pas à elle seule car il est impératif pour l'enseignant de la consolider par d'autres variables pour donner du sens à l'acte pédagogique. Selon les adeptes de la

<sup>1</sup>Meece (1993). Cité in : Perrenoud Philippe (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? ». Genève. [En ligne] sur :

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

<sup>2</sup>Perrenoud Philippe .Op.cit.

motivation scolaire, les enseignants doivent choisir un modèle d'auteur au profit de leurs apprenants en situation d'apprentissage. Donc, ils devraient procéder à la modélisation dont parle Ch. Puren dans sa méthodologie de recherche en didactique des langues-cultures (DLC).

### 2.7 - Les théories contemporaines de la motivation

Durant les vingt dernières années, bon nombre de théories motivationnelles dites contemporaines ont été élaborées et leur émergence va donner par conséquent un tournant décisif dans le domaine de la recherche sur la motivation. Dans leur majorité, ces théories, du moins en partie, dérivent des premières théories de la motivation. Toutefois, Pintrich et Schunk (1996), soulignent que celles dites contemporaines ont été sensiblement influencées par les conceptions modernes de l'individu et la manière dont il apprend. Nous signalons qu'il y a trois courants importants qui ont permis de donner une nouvelle orientation, aussi déterminante pour donner de nouvelles bases à l'étude et la compréhension de la motivation néanmoins avec une nouvelle vision. C'est grâce à ces trois importants courants que les théories modernes ont été orientées dont nous citons comme suit : le béhaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme.

Afin de bien comprendre les théories précitées en vue de mieux situer l'émergence des théories motivationnelles actuelles, J.Tardif déclare que dans les écrits sur la psychologie, la motivation en général autant que la motivation scolaire sont très fréquemment exposées en terme de motivation intrinsèque et extrinsèque. Le psychologue révèle que la motivation intrinsèque se trouve à l'intérieur de la personne et, selon cette conception, les actions dans lesquelles cette dernière s'engage ; répondent à des besoins, des intérêts ou encore des goûts qui lui sont propres et qui satisfont une orientation, ou une tendance. Quant à la motivation extrinsèque, celle-ci est quelque chose qui est extérieure à la personne, et elle est influencée par les renforcements ; c'est-à-dire ; les rétroactions ou les récompenses qu'elle reçoit de l'extérieur. Les psychologues humanistes ont particulièrement développé cette conception de la motivation et ont même élaboré des programmes d'intervention à cet égard. La psychologie cognitive définit la motivation en se référant à des paramètres différents. Dans le cadre de cette tendance ; la motivation scolaire est essentiellement définie : *«comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.»*<sup>1</sup> Bien que le concept de motivation scolaire soit ainsi fonctionnellement défini, il faut reconnaître qu'une telle définition est toujours théorique sur laquelle l'enseignant n'a pas de prise directe. Comme pour ses

---

<sup>1</sup> -Perrenoud Philippe. Op.cit.

connaissances, l'élève construit la motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs, il en tire des conclusions, en extrait des règles et des lois. Selon cette acception, la psychologie cognitive conçoit que la motivation scolaire résulte d'un ensemble de facteurs et que c'est fondamentalement sur eux que l'enseignant doit agir pour exercer une influence sur la construction de l'élève qui est "cire sans empreinte et un feu à allumer. "La motivation est considérée comme un facteur déterminant pour l'accomplissement d'une action. De son côté ; Dorneiy (1998) déclare qu'elle a été largement acceptée par les enseignants et les chercheurs ; comme étant le facteur-clé qui influence le succès de l'apprentissage comme elle est la force de propulsion qui permet de booster l'élan cognitif de l'apprenant et soutenir un long processus d'apprentissage ; tous les autres facteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde présupposent la motivation d'une certaine mesure. De sa part, Overton (1984) propose une répartition des théories motivationnelles selon trois paradigmes métaphoriques :

**Tableau n°01 : Synthèse des différentes théories de la motivation en fonction de Trois modèles métaphoriques, selon Overton (1984).**

Source : Rap-Karsenti-1998\_4...

N°	Modèle métathéorique ou paradigme ? Perspective Scientifique	Année
01	Théories rattachées	
02	Mécaniste Béhaviorisme	
03	Théorie des pulsions de Freud	1923
04	Connectivisme de Thorndike	1911
05	Conditionnement classique de Pavlov	1927
06	Conditionnement de Watson	1913
07	Conditionnement opérant de Skinner	1953
08	La théorie pulsionnelle de Hull	1943
09	La théorie néobehavioriste de Spencer	1956
10	La théorie néobehavioriste de Miller	1959
11	Organismique Humanisme	
12	Théorie de l'instinct de McDougall	1926
13	Théorie de la volition de James	1890
14	Théorie de la volition d'Ach	1910

15	Contextuel Cognitivism, humanisme et interactionnisme :	
16	Théorie de champ de force de Lewin	1936
17	Théorie de l'accomplissement d'Atkinson	1970
18	Théorie de la dissonance cognitive de Festinger	1957
19	Théorie cognitiviste de Gagné	1976
20	Théorie du comportement intentionnel d'Irwin	1971
21	Théorie humaniste de Rogers	1951
22	Théorie humaniste d' Harlow	1953
23	Théorie humaniste de Maslow	1954
24	Théorie interactionniste de Nuttin	1985
25	Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan	1991
26	Théorie de buts de Dweck	1986
27	Théorie de l'attribution de Weiner	1986
28	Théorie de l'expectation du succès d'Eccles et Wigfield	1995

### 2.7.1 -Les théories de l'expectation et de la valeur

Les théories de l'expectation et de la valeur (Atkinson, 1957) ont vu le jour en même temps que les théories cognitives de Lewin et Festinger. Elles mettent en évidence l'importance de la personne et du contexte en vue de saisir le sens du concept de la motivation. Il paraît qu'il y ait au moins deux types de théories de l'expectation : la théorie de l'expectation et de la valeur, et la théorie de l'auto-efficacité. Puis, deux chercheurs sont parvenus à raffiner le modèle d'expectation de la valeur d'Atkinson (1970) en y intégrant des facteurs cognitifs et sociaux en se fixant un but, celui de parvenir à bien expliquer la motivation. Les théories de l'expectation-valeur dont les rudiments ont été élaborés au sein de la théorie classique d'accomplissement d'Atkinson (cf. Atkinson et Raynor, 1974), étaient extrêmement dominantes dans le domaine pendant les quatre dernières décennies (Dörnyei, 2001). D'après ces théories, la motivation est le résultat de : (a) « *la probabilité du succès dans une tâche déterminée, en tant qu'elle est conçue par l'individu* »<sup>1</sup> et de : (b) « *la valeur que l'individu attache au succès sur cette tâche.* »<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dörnyei (2001). Cité in : Gözde BAHADIR (2005). « Les orientations et la motivation exécutive dans l'apprentissage du turc comme langue étrangère ou seconde » p13

<sup>2</sup> Ibid

Nous citons donc des facteurs déterminants, qui exercent une influence sur la motivation des apprenants afin que ces derniers puissent progresser et réussir dans leur processus d'apprentissage. Ces facteurs sont : Le bain culturel dont jouit l'apprenant, les comportements, les processus cognitifs et les convictions motivationnelles des individus grâce auxquels se construit la motivation de l'apprenant. Les travaux de recherches d'Eccles et Wigfield ont traité en particulier l'expectation de la réussite et de la perception de l'adresse des apprenants pour des tâches d'enseignement et d'apprentissage. Nous soulignons que les deux auteurs ont l'avantage d'avoir effectué des études de corrélation souvent longitudinales réalisées à grande échelle en contexte scolaire et non en laboratoire (« N » 1000). Leurs nombreuses études ont été couronnées par des résultats positifs, consentis par la communauté scientifique qui témoignent de leur lien indéfectible entre l'expectation que les apprenants ont de leur habileté à réaliser une activité pédagogique et à accomplir une tâche qui y est liée, c'est-à-dire l'apprentissage construit, leur perception et leur degré de réussite avec lequel ils l'accomplissent. Les travaux des deux auteurs sur la perception d'habileté des apprenants ou la perception de compétence démontrent par conséquent des résultats qui sont du même niveau de ceux atteints par les deux chercheurs. Selon Eccles et Wigfield (1995), les apprenants animés d'une perception positive envers eux-mêmes, qui se voient habiles à réaliser des activités pédagogiques et accomplir des tâches ; ont tendance à bien réaliser ces activités d'apprentissage et d'accomplir les tâches qu'elles comportent que ceux qui ont une perception négative envers eux-mêmes. Néanmoins, d'autres chercheurs jugent que la théorie de l'auto-détermination (TAD) est désormais intéressante bien que limitée au plan d'une étude bien approfondie concernant la motivation scolaire. Cependant, il semble que la perception du résultat aux yeux des spécialistes, de même que la perception d'un élève de son habileté à performer une tâche d'apprentissage soit un des éléments importants de la motivation. Dans ce cas de figure, serait-il possible de limiter la motivation à apprendre à la perception d'habileté et de l'expectation de la valeur ? Nous mentionnons que cette même question était soulevée par d'autres chercheurs : N'est-il pas possible pour un apprenant de réaliser une activité pédagogique et d'accomplir une tâche qu'elle comporte, que si celle-ci lui procure du plaisir pour l'effectuer sans se soucier à priori du résultat auquel aboutit l'élève et aussi de la réussite ? Les déterminants avancés par Eccles et Wigfield (1995) semblent être des éléments essentiels mais non exclusifs de la motivation des apprenants. Concernant ce point, nous nous sommes référés aux travaux de nos prédécesseurs qui ont déjà mis l'accent sur cette question précitée. Le modèle des deux théoriciens fait abstraction de la motivation intrinsèque, et du plaisir qu'éprouve un apprenant à réaliser une activité. Toujours dans le

sillage de la théorie de l'expectation et de la valeur, le cognitiviste J.Tardif affirme que l'un des plus grands apports de la psychologie cognitive a justement été de révéler que l'élève, comme toute personne d'ailleurs, manifeste un trait haut niveau de conscience par rapport aux conséquences éventuelles de l'environnement que des intervenants créent pour lui et autour de lui et que ce niveau de conscience exerce une grande influence sur les décisions qu'il prend en matière d'apprentissage. Son engagement, sa participation et sa persistance dans les tâches présentées par l'enseignant dépendent indubitablement de la conscience qu'il a des buts poursuivis par lui-même. L'apprenant comme tout être humain a des perceptions psychologiques de lui-même à protéger, une estime de lui à sauvegarder et il agit en étroite cohérence avec ce qui lui semble apte à soutenir ce qu'il croit comme personne et comme apprenant. L'approche cognitive de la motivation, compte-tenu de la représentation que l'apprenant se fait des buts de l'école constitue une composante fondamentale de son système de motivation, accorde par conséquent beaucoup d'attention aux coûts et aux bénéfices qu'il peut retirer de sa participation à un tel environnement. L'auteur déclare que si les coûts psychologiques sont trop élevés en regard des bénéfices affectifs et cognitifs que l'apprenant en retire, c'est que ce dernier choisit de fournir peu d'efforts comme il consacre la majeure partie de son énergie à des stratégies de fuite (comportements d'évitement) plutôt qu'à des stratégies de participation. Par ailleurs, si son engagement, sa participation et sa persistance dans les activités lui donnent des occasions de soutenir ou d'accroître ses perceptions de lui-même comme personne et apprenant, en plus de continuer à la construction de ses connaissances, il choisit d'investir de l'énergie parce qu'il est d'engagement et de participation. (p. 110). Dweck (1959) reconnaît deux formes de représentation que l'élève se fait de l'intelligence et J. Tardif soutient qu'une première considère l'intelligence comme une entité stable, fixe qui ne peut évoluer dans le temps. C'est une composante de la personne qui est inaltérable. La conception de l'intelligence qui est à la base des tests visant essentiellement à déterminer le quotient intellectuel (QI) n'est pas étrangère, bien au contraire à cette conception et ce dernier ne peut prétendre avoir du pouvoir sur ce qui passe dans un tel contexte. Dans ce genre de situation évoquée par Dweck, J.Tardif affirme que les enseignants et les pairs deviennent par conséquent des obstacles au lieu d'être perçues comme des personnes sources.

### 2.7.2 - Les théories de l'attribution

Plusieurs théories ont été élaborées par les attributions causales et les plus connues sont celles de Heider, Kelley, Rotter et Weiner. Nous avons retenu celle de Weiner (2005 ;



1992), car c'est celle à laquelle on fait plus de référence en milieu scolaire. Weiner postule que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle explique les événements qui lui arrivent. Ainsi, une personne peut attribuer ses succès professionnels à son talent, alors qu'une autre les attribuera à tous les efforts qu'elle consacre à sa carrière. Lorsque les événements n'ont pas une influence importante sur l'image qu'une personne a d'elle-même, ses attributions causales ont peu d'effet sur sa motivation. En revanche, lorsque des événements importants surviennent, elles sont selon Weiner d'une grande importance et influence sa motivation. L'être humain cherche à expliquer les situations qu'il vit. Il attribue des causes aux événements auxquels il est confronté et diverses émotions résultent de ces attributions causales et l'élève ne fait pas exception à la règle car lui aussi attribue des explications causales aux événements auxquels il est confronté et selon le type d'attribution qu'il fait, il ressent donc diverses émotions qui viennent affecter soit positivement soit négativement ses attitudes. Ces attributions subjectives forment la disposition motivationnelle de l'individu.

*« Si, par exemple, nous attribuons nos échecs passés dans une certaine tâche à une aptitude faible de notre part, il est probable que nous ne l'essayerons jamais de nouveau, alors que si nous croyons que le problème relève de l'insuffisance de nos efforts ou des stratégies d'apprentissage inappropriées que nous avons utilisées, nous sommes susceptibles de faire une autre tentative. »<sup>1</sup> (Dörnyei, 2004, p. 96)*

Les conduites scolaires sont influencées par les attributions causales. Une attribution causale répond donc à un « Pourquoi ». Cette recherche de la cause se produit davantage lorsqu'une personne se trouve face à un résultat non attendu ou quand un désir n'a pas été satisfait (par exemple : l'échec à un examen). La recherche et l'explication de la cause d'un phénomène ont des fonctions particulières : elles permettent de réduire l'effet de surprise face à un résultat non souhaité ou non attendu et elles permettent d'aider à atteindre dans le futur un objectif souhaité (Par exemple, en sachant pourquoi j'ai échoué un examen, je pourrai peut être réussir le prochain si je... (Agir sur la cause). Si une personne connaît et comprend la cause de son comportement ou de celui des autres, elle a plus de pouvoir sur ce comportement. En effet, la perception qu'une personne a de son comportement a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements futurs. Les attributions ont une fonction précise : elles permettent aux individus de comprendre et d'organiser certains comportements et certaines

<sup>1</sup>Dörnyei (2004). Cité in : Gözde BAHADIR (2005). « Les orientations et la motivation exécutive dans l'apprentissage du turc comme langue étrangère ou seconde ». P14

situations. C'est pourquoi R. Viau soutient que c'est ce qui arrive à un élève à l'école lorsqu'il connaît un succès ou un échec. L'auteur déclare que les causes évoquées par les apprenants en vue d'expliquer leurs échecs ou leurs succès sont nombreuses. Ils peuvent par exemple attribuer leurs échecs à un examen à des causes comme le manque de capacités, l'insuffisance de leurs efforts, la complexité de l'examen, la malchance, le manque de temps, l'incompétence de l'enseignant, etc. Afin de mieux analyser la façon dont les causes évoquées par les apprenants influent sur leur motivation, Weiner propose de les regrouper en trois catégories : 1) le lieu de contrôle de la cause, 2) son niveau de stabilité 3) et le degré de contrôle que l'apprenant exerce sur elle.

En examinant les causes sous l'angle du lieu de contrôle, nous pouvons donc établir si elles sont internes à l'élève (Par exemple : aptitudes intellectuelles, talent, efforts, lassitude, etc.) ou elles lui sont externes, en d'autres termes ; reliées à son environnement (par exemple : complexité de la tâche, chance, qualité de l'enseignement, etc.) Nous citons également l'exemple d'un élève qui fait une attribution interne lorsqu'il attribue son échec à un examen, à la fatigue qui le terrassait au moment de le passer, toutefois, celui-ci fait une attribution externe quand il impute son échec à l'incompétence de son enseignant. Les mêmes causes peuvent être perçues sous l'angle de leur stabilité. Ainsi, une cause peut être catégorisée comme stable lorsqu'elle revêt un caractère de permanence pour l'apprenant. Mais, à l'opposé, une cause telle que les efforts, qui est susceptible de fluctuer régulièrement est dite modifiable. Par conséquent, l'apprenant qui attribue sa réussite dans un cours de français à ses compétences de scripteur, évoque une cause stable, alors que celui qui explique par la chance évoque une cause modifiable. Viau soutient qu'on peut envisager ces causes sous l'angle du contrôle que l'apprenant puisse exercer sur elles. Une cause est dite contrôlable lorsque l'apprenant croit qu'il aurait pu agir sur elle, et incontournable quand il juge qu'il n'avait pas la possibilité de la prévenir. Les efforts sont une cause contrôlable, tandis que la chance est une cause incontrôlable. Pour avoir une meilleure idée de l'importance de ces trois dimensions, le tableau ci-dessous aide à comprendre comment peuvent être classées certaines causes évoquées par les élèves.

### 2.7.2.1 - Classification des causes évoquées en fonction de trois dimensions

La classification de certaines causes évoquées par les élèves se prête à la discussion. Ainsi, contrairement à ce qui est indiqué dans le tableau no3, certaines personnes pourraient soutenir que les stratégies d'apprentissage sont des causes qui ne sont pas stables, néanmoins modifiables. D'autres, pourraient alors considérer l'humeur de l'enseignant comme une cause

contrôlable plutôt qu'incontrôlable. Viau déclare qu'il n'existe pas de bonne réponse pour ces cas flous, puisqu'ils exigent de poser des jugements personnels. Il est donc nécessaire de faire preuve de prudence lorsqu'on interprète une cause évoquée par un apprenant et de se demander si lui-même la rangeait dans les mêmes catégories utilisées par les autres. Ces trois critères de classification indiquent la relation intime existante entre les perceptions attributionnelles d'un apprenant et la perception du contrôle d'une activité d'apprentissage. Nous citons donc l'exemple d'un apprenant qui attribue son échec à une activité, à une cause qu'il perçoit comme interne, modifiable et contrôlable (Par exemple : ses efforts) peut, lorsqu'il doit accomplir à nouveau cette activité, avoir une perception élevée de contrôlabilité sur son déroulement. Viau affirme que ce serait probablement différent s'il attribuait son échec à une cause perçue comme externe, stable et incontrôlable. La théorie de Weiner a l'avantage de cibler les attributions des élèves suite à la réussite ou à l'échec, ainsi qu'aux conséquences potentielles qui pourraient naître par ces attributions. Weiner (1974) détermine quatre (4) causes pour expliquer un résultat :

- La compétence ;
- la chance ;
- la difficulté de la tâche ;
- l'effort selon 2 séries de paramètres:

stable- instable (la cause).

interne-externe (lieu du contrôle).

Attribuer un résultat à une cause stable (compétence ou difficulté) fait penser que le résultat sera reproductible (si c'est un succès : l'avenir est positif, si c'est un échec : l'avenir est considéré par l'élève comme négatif). Si la cause du résultat est instable (effort ou chance) = avenir non impliqué. La dimension interne-externe renseigne sur la responsabilité d'un individu ou de son environnement /résultat. Typiquement la chance et le hasard ne sont pas sous le contrôle du sujet tandis que l'effort dépend de lui. Ainsi, ceci peut avoir des conséquences différentes. On conçoit qu'une réussite attribuée à une cause interne n'a pas le même impact sur la motivation et les comportements futurs qu'un échec attribué à la même cause ou une réussite attribuée à une cause externe. Des sentiments d'emprise sur la réalité ou d'impuissance peuvent subvenir ainsi que des sentiments d'efficacité, de compétence (si succès) ou au contraire d'inefficacité (si échec). Par ailleurs, le sujet interprète les situations en fonction de sa compétence perçue si elle est faible, il pensera que sa réussite est due à la chance, à ses échecs et au manque de compétence. Néanmoins, il existe souvent des protections qui attribuent les succès à des causes internes et les échecs à des causes externes

(préservation de l'estime de soi). Ces attributions ont un rôle régulateur des motivations puisque le résultat seul ne détermine pas le niveau d'aspiration mais l'interprétation qui en est faite

**Tableau n°02 : Attributions face à la réussite ou à l'échec, classées par le locus de causalité, la stabilité et la contrôlabilité (adapté de Weiner, 1986)**

Source : RAP-Karsenti-1998\_... (PDF)

Locus				
Stabilité	Interne		Externe	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
<i>Stable</i>	Effort à long terme	Aptitude	Biais de l'enseignant favoritisme	Difficulté de la tâche scolaire
<i>Instable</i>	Habilité Connaissance Effort temporaire ou situationnel pour l'examen	Santé le jour de l'examen	Aide de la part d'amis ou de l'enseignant	Chance

### 2.7.3 Les théories sociales cognitives

Les théories sociales cognitives ont toutes un dénominateur commun ; celui du lien présenté entre l'individu et l'environnement dans la détermination et l'explication d'un comportement notamment la théorie sociale cognitive d'A. Bandura (1986) qui met en évidence la relation réciproque de trois éléments : les facteurs personnels, les comportements et l'environnement. Selon le théoricien ; les éléments de cette triade s'influencent mutuellement pour déterminer le comportement. Néanmoins, l'auteur fait le distinguo entre l'apprentissage et la performance de l'élève. Selon lui, plusieurs apprentissages ne sont pas toujours extériorisés durant les tests. Ainsi, ce n'est pas parce que la performance à une tâche quelconque que les apprentissages le sont forcément. Bandura (1986) signale que la motivation est dirigée par les buts qui seraient suscités et soutenus d'une part, par les attentes des résultats anticipés suite aux actions à effectuer et, d'autre part, par la perception d'auto-efficacité d'une personne à pouvoir réaliser ces actions. Tout compte fait et ce, selon la théorie de l'auto-efficacité développée par Bandura, c'est la perception de contrôle sur un résultat espéré qui affecte la quantité d'efforts

dépensés en vue de l'obtenir. Si l'individu a un fort sentiment d'auto-efficacité, de même qu'une forte expectation de résultat, il sera susceptible de se retirer. En d'autres termes, si un élève croit qu'il peut réussir, il sera tenté de fournir beaucoup d'efforts. Mais, si un autre croit ne pas avoir de contrôle sur le résultat, il aura tendance à déployer moins d'efforts. Cette théorie est donc intéressante puisqu'elle met en évidence l'importance des perceptions d'auto-efficacité et d'expectation dans la motivation des élèves. Cependant, elle se révèle également un peu simpliste au niveau de la motivation en contexte scolaire. Par exemple, la motivation d'un individu est-elle nécessairement liée à l'atteinte d'un but ? Le comportement d'un élève est-il toujours déterminé par son expectation du résultat de même que par son sentiment d'auto-efficacité ? N'est-il pas possible qu'un apprenant réalise une activité par plaisir ? Pourtant, il est possible qu'un élève participe à une activité pédagogique sans se fixer un but précis mais par simple curiosité qui l'anime. Ainsi, à l'instar des théories d'Eccles et Wigfield (1995) et Weiner (1986), la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1982) fait fi de motivation intrinsèque et limite le comportement de l'élève à l'accomplissement des buts.

#### **2.7.4. Théories des buts d'accomplissement**

La théorie des buts d'accomplissement s'est développée grâce aux travaux de Nicholl (1984), de Maehr (1984), de Dweck (1986) et d'Ames (1992a, 1992b). Selon cette théorie, il existe deux buts d'accomplissement : le but de maîtrise et le but de performance (Ames et Archer, 1988 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliot et Dweck, 1988 ; Ames, 1992 ; Harackiewicz & Elliot, 1993 ; Atman, 1997). Le but de maîtrise se caractérise par le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et de « savoir-faire », la volonté d'améliorer sa compréhension d'une tâche et d'en augmenter sa maîtrise.

L'apprenant utilise ses progrès personnels comme critères d'évaluation et ces derniers sont donc auto référencés. Un élève orienté vers le but de performance souhaite mettre en avant ses capacités, démontrer publiquement ses compétences ; il recherche des évaluations positives et souhaite réussir mieux que les autres. Ces critères d'évaluation reposent sur la comparaison et sont donc socialement (ou hétéro) référencés. Il existe différentes théories contemporaines reliées au but, nous citons donc celle de Ford (1992) et aussi celles de Locke et Latham (1990). Mais, la plus pertinente et la plus citée en éducation est sans contredit, la théorie de l'orientation des buts de Dweck (1986). Dweck (1986) a montré comment les buts envers les tâches qui sont d'ordre cognitif façonnent les réactions face à la réussite ou l'échec et également comment ces buts peuvent influencer l'apprentissage cognitif. Le psychologue

affirme que, chez les apprenants, il existe deux types de buts : soit les buts de performance ou d'apprentissage. Les buts d'apprentissage amènent l'apprenant à centrer son attention sur la tâche à apprendre selon les stratégies qu'il préconise selon ses critères, à déployer plus d'efforts, à persister plus longtemps, à manifester des attitudes positives, à démontrer un plus haut niveau d'intérêt et, éventuellement à mieux persévérer et à mieux apprendre. Mais, à l'opposé des buts d'apprentissage, les buts de performance conduisent l'apprenant à réaliser des activités pédagogiques pour répondre à des critères voire des facteurs extérieurs (exemple : parents, enseignant, entraîneur etc. ...), à souffrir d'anxiété de ne pas avoir accordé d'importance à la tâche, à ne pas être impliqué émotionnellement et éventuellement, à moins bien apprendre. Les travaux de Dweck (1986) démontrent bel et bien que les buts d'apprentissage et les buts de performance concourent à différentes motivations. De plus, les travaux de plusieurs autres chercheurs dont nous citons ceux de Pintrich et Schunk (1996) ; les deux théoriciens ont mis aussi en évidence que la théorie de l'orientation des buts signale de quelle façon les caractéristiques de la tâche d'apprentissage, l'autorité démontrée par l'enseignant, de même que les structures d'évaluation mises en place peuvent avoir un impact de taille sur les buts des apprenants. Face à une certaine incohérence des résultats associés au but de performance, Elliot et ses collègues (Elliot et Harackiewicz, 1996 ; Elliot et Church, 1997 ; Elliot, Mac Gregor et Gable, 1999 ; Mc Gregor et Elliot, 2002) ont proposé d'intégrer la distinction approche/évitement initialement au but de performance qui, également au but de maîtrise. Le but de performance s'explique par l'intention de se montrer aux yeux des autres compétents, alors que le but d'évitement se traduit par le fait d'éviter de sembler incompetent devant les autres. L'hypothèse proposée est que les conséquences associées au but de performance sont essentiellement imputables aux buts d'évitement, alors que les buts d'approche seraient liés à certaines conséquences positives, notamment au plan des performances ( Dupeyrat & al., 2006 ) Si les travaux empiriques confirment d'une manière générale les conséquences négatives en relation avec les buts de performance-évitement, ils demeurent toutefois et en général plus ambivalents en ce qui a trait à celles qui sont en relation voire associées aux buts de performance-approche. En vue d'expliquer les résultats qui sont incohérents, des études révèlent que l'hypothèse est relative à une poursuite simultanée de plusieurs buts. Elles indiquent que la configuration des buts la plus prometteuse serait l'adoption simultanée du but de maîtrise et du but d'approche de la performance (Bouffard et al. 1995 ; Butler et Winne, 1995 ; Harackiewicz et al. 1998 ; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter et Elliot, 2000 ; Pintrich, 2000 ; Pintrich et Garcia, 1991 ; Wentzel, 1991). Selon cette configuration, apprécier la compétition n'exclut pas de développer un

intérêt véritable par rapport à ce qui est appris. Nombre d'auteurs ont mis en évidence la corrélation positive entre le but de maîtrise et la motivation intrinsèque (Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Elliot et Harackiewicz, 1994 ; Elliot et Church, 1997 ; Bouffard et al. Rawsthorne et Elliot, 1999 ; Harackiewicz et al, 2000 ; Pintrich, 2000 ; Barron et Harackiewicz, 2001 ; Church, Elliot et Gable, 2001 ; Cury, Elliot, Sarazin, Da Fonseca et Rufo, 2002 ; Smith et al, 2002). Selon Ntoumanis (2001), l'orientation vers les buts de maîtrise est associée aux comportements autodéterminés ainsi qu'à leurs conséquences positives. En effet, parce que les apprenants poursuivant le but de maîtrise s'engagent dans la tâche pour augmenter leurs savoirs et améliorer leur compréhension et ceci en l'absence de contingence externe, leurs comportements peuvent être apparentés aux formes autonomes de la motivation. Les résultats des corrélations entre la motivation intrinsèque et le but de performance sont contrastés. Le lien est parfois négatif (Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Senko et Harackiewicz, 2002) parfois positif (Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Senko et Harackiewicz, 2002) ou non significatif (Harackiewicz et al, 1997 ; Barron et Harackiewicz, 2001 ; Church, Elliot et Gable, 2001 ; Harackiewicz et al, 2002). Ntoumanis (2001) mentionne que l'orientation vers la performance peut être rapprochée des formes contrôlées de la motivation dans le sens où les processus de comparaison avec les pairs qu'elle induit peut générer une pression et par conséquent un sentiment d'autonomie moins élevé.

### **2.7.5. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991)**

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan., 1985) propose l'existence de différents types de motivation qui se distinguent par l'autodétermination qui sous-tend le comportement. Ces types de motivation peuvent être divisés en trois grandes classes : la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) et l'amotivation (AM). Motivation intrinsèque : depuis les vingt dernières années, la motivation intrinsèque soulève un intérêt considérable en psychologie et occupe une place de plus en plus importante dans le secteur de la motivation humaine (Deci, 1972 ; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994 ; Dezy, Nezlek & Sheinman, 1981, Vallerand, Gauvin et Haliwell, 1986a, 1986b, Lambert et al., 1994). Il y a également une troisième forme de la motivation ; c'est la motivation à régulation introjectée qui implique que l'individu s'engage dans une activité. De façon générale, la motivation intrinsèque (MI) est définie comme la tendance à s'engager dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qui sont inhérents à la pratique de cette activité et non en fonction des récompenses et des contraintes extérieures qui peuvent y être associées (Deci, 1975). Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle pratique volontairement une activité et par

intérêt. Souscrivant à une perspective organismique de la motivation humaine, fonction des récompenses et des contraintes extérieures qui peuvent y être associées (Deci, 1975). Souscrivant à une perspective organismique de la motivation humaine, White (1959), de Charms (1968), Maslow (1943) et Deci et Ryan (1980, 1985, 1987, 1991, 2002) postulent que la motivation intrinsèque est issue des besoins de l'être humain de se sentir autodéterminé et compétent dans ses interactions avec l'environnement, ainsi qu'en relation avec son environnement social. Selon De Charms (1968), le besoin d'autodétermination réfère à la possibilité de choisir d'émettre ou non un comportement, alors que le besoin de compétence réfère à la propension de l'individu à se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement (White, 1959). En outre, l'individu motivé intrinsèquement cherche à faire des choix optimaux qui sont en accord avec son expérience organismique et libres de toutes contraintes extérieures. Ce faisant, il satisfait son besoin d'autodétermination et de compétence. Par exemple, selon cette définition conceptuelle, un client serait intrinsèquement motivé face au processus thérapeutique lorsqu'il choisirait d'aller en thérapie pour le plaisir et la satisfaction qu'il éprouve à vouloir atteindre ses objectifs personnels en cours de thérapie. Alors que plusieurs théoriciens postulent la présence d'un construit global de la MI, certains auteurs (Deci, 1975 ; White, 1959) ont déjà proposé que la MI pouvait se différencier en des motifs plus spécifiques. Par contre, ces théoriciens n'ont pas précisé les différents types de MI pouvant découler du motif intrinsèque plus global. Plus récemment, Vallerand et Biais (1987) ont postulé une taxonomie tripartite de ce construit. Elle repose sur une analyse de la vaste littérature sur la MI qui révèle la présence de trois types de MI ayant été étudiés en recherche de façon isolée. Ces trois types de MI sont identifiés comme la MI à l'accomplissement, la MI à la connaissance et la MI aux sensations. La motivation intrinsèque à l'accomplissement réfère au fait de faire une activité pour la satisfaction et le plaisir d'accomplir cette activité ou encore de relever un défi optimal. Un client qui éprouve de la satisfaction et du plaisir à essayer d'atteindre ses objectifs personnels en cours de processus fait preuve de motivation intrinsèque à l'accomplissement. La motivation à la connaissance est celle de l'individu qui effectue une activité pour la satisfaction et le plaisir d'apprendre, de découvrir et d'explorer de nouvelles avenues. Par exemple, un client en thérapie est motivé par la motivation à la connaissance lorsqu'il apprend de nouvelles choses de lui qu'il ignorait auparavant ou qu'il explore de nouvelles avenues. Enfin, le troisième et dernier type de MI que l'on retrouve dans la littérature est celui de la motivation intrinsèque aux sensations, troisième type de MI réfère au fait de faire une activité afin de ressentir des sensations spéciales d'excitation, d'amusement, de plaisir sensoriel et d'esthétisme. Ce type de MI correspond de près aux



travaux de Csikszentmihalyi (1975, 1978) qui a démontré que les gens qui participent à des activités intéressantes ressentent souvent ce qu'il appelle un état de « flow » qui est caractérisé par une sensation dynamique et holistique d'implication totale dans l'activité où l'individu a l'impression de « faire un » avec l'activité. D'autres positions comme celle de Maslow (1970) sur les expériences paroxystiques et celle de Berlyne (1971) sur les expériences d'esthétisme sont reliées à ce concept. Ainsi, un client qui poursuit sa thérapie pour les émotions intenses qu'il ressent lors des séances fait preuve de motivation intrinsèque aux sensations. La théorie proposée par « Deci & Ryan » (1985, 1987, 1991, 2002) repose sur la prémisse selon laquelle l'être humain a un besoin fondamental de vivre des expériences d'autodétermination, de compétence et d'attachement interpersonnel. Les pères de la théorie de la TAD différencient explicitement leur théorie des théories du contrôle :

*« Le contrôle fait référence à l'existence d'une contingence entre comportement d'un individu et les conséquences qui en découlent, alors que l'autodétermination fait référence au sentiment de liberté dans la production du comportement »<sup>1</sup>*

Plus ces expériences sont fréquentes ou généralisées dans des domaines importants de la vie, plus elles devraient influencer la qualité de vie et la santé des individus. Ce faisant, les individus tendent, lorsque les circonstances le permettent, à manifester spontanément des comportements intrinsèquement motivés. Toutefois, il arrive qu'un individu soit confronté à différentes situations où des incitatifs extérieurs, tels que des récompenses ou encore des pressions interpersonnelles, orientent et motivent le comportement. Alors, dans de telles situations, le comportement n'est plus intrinsèquement motivé. Ce type de comportement réfère davantage à la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque sous-tend les comportements qui sont effectués pour des raisons instrumentales. L'activité est pratiquée dans le but d'engendrer des conséquences agréables ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (Deci, 1975 ; Kruglanski, 1978). Selon cette définition, un client serait extrinsèquement motivé face au processus thérapeutique lorsqu'il se présenterait à ses séances uniquement dans le but de satisfaire ses proches. La ME ne faisait originalement référence qu'aux comportements exécutés en l'absence d'autodétermination et donc en présence de sources de contrôle externe. Plus récemment, Deci, Ryan et leurs collègues (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan et al. 1989 ; Ryan, Connell, & Grolnick, 1990) ont proposé l'existence de

<sup>1</sup>Deci & Ryan (1985). Cité in : Camille Amoura (2013). « La place et le rôle du « Contrôle » dans la Théorie de l'Autodétermination ». p24

différents types de ME pouvant se situer sur un continuum d'autodétermination. Ces types de ME, du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, sont : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Angyal (1941), déclare qu'une autre source d'influence majeure de la TEC, considérait que les individus ne peuvent satisfaire leur besoin d'autodétermination (ou d'autonomie) qu'en développant leurs compétences. Autrement dit,

*« La personne doit avoir la compétence nécessaire pour s'autodéterminer dans ses diverses transactions avec l'environnement. Sinon, l'environnement risque de contrôler la personne et sa démarche vers l'autonomie sera ralentie ou carrément arrêtée »<sup>1</sup>.*

La régulation externe correspond à la définition initiale de la ME telle qu'on la retrouvait dans les premiers écrits. Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne. Un exemple de ME par régulation externe serait celui d'un client qui s'engage dans une thérapie parce que les gens de son entourage sont d'avis que le fait d'aller en thérapie pourrait l'aider. La régulation introjectée réfère à l'individu qui commence à intérioriser les sources de contrôle de son comportement. Cependant, bien que cette forme d'intériorisation concerne des sources de contrôle internes à la personne, on ne peut qualifier ce type de motivation d'autodéterminé puisque le contrôle du comportement s'effectue par le biais de contraintes externes intériorisées. L'individu ne choisit pas encore d'émettre le comportement car ce dernier est davantage régi par la pression interne que l'individu s'impose. Un exemple de régulation introjectée serait celui d'un client qui va en thérapie parce qu'il se sentirait coupable de ne rien faire pour résoudre ses problèmes. L'activité n'est pas librement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable qu'il s'impose en se culpabilisant. Lorsqu'un comportement devient valorisé et important pour le sujet qui s'y engage, il devient alors régularisé par identification. À ce niveau, l'intériorisation des motifs externes est donc suffisante pour provoquer une identification à l'activité et l'individu s'y engage. Le comportement est cohérent avec les valeurs et les besoins de l'individu. Même si l'activité est réalisée pour des fins instrumentales, peut être qualifiée d'autodéterminée. Un exemple de ce type de ME serait le client qui a décidé d'entreprendre une thérapie parce qu'il s'agit du moyen qu'il a choisi pour l'aider à faire face aux événements. Enfin, lorsque la régulation du comportement prend la

---

<sup>1</sup>Pelletier & Vallerand (1993). Cité in : Nordine Touahri (2016). « La performance motrice au regard de la mesure de l'autodétermination : approche de Karaté chez des patients atteints d'épilepsie ». p10

forme d'une régulation cohérente avec le concept de soi de la personne, la régulation devient intégrée. L'individu se sent alors autodéterminé dans la régulation du comportement en question et cette forme d'autorégulation est consistante avec d'autres schémas de sa personne. La personne agit alors volontairement et en parfait accord avec ce qu'elle est (son « self»). La personne est non seulement motivée pour plusieurs comportements qui peuvent être associés à une dimension importante de sa personne (p. ex., son bien-être en général), mais elle tente de réduire les conflits entre ses comportements et de maintenir un niveau de cohérence élevé entre ceux-ci (Deci & Ryan, 2000), elle devient par exemple motivée à entreprendre un processus thérapeutique pour améliorer son bien-être tout en étant motivée à améliorer ses relations avec les autres et à diminuer les éléments stressants dans sa vie. La ME intégrée permet donc de distinguer les individus qui pourraient être motivés de façon extrinsèque par un seul comportement sans pour autant l'être pour d'autres comportements associés. Il s'agit du niveau le plus élevé d'autodétermination des différents types de ME. En plus des motivations intrinsèque et extrinsèque, Deci et Ryan (1985) ont proposé un troisième type de construit motivationnel qui semble important à considérer afin d'avoir une pleine compréhension de la nature des comportements humains. Ce concept se nomme « amotivation ».

Pour Deci et Ryan (1985), l'individu qui vit une expérience d'amotivation est incapable de prévoir et d'expliquer les conséquences de son comportement. Il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. Il a alors la perception que ses comportements sont causés par des facteurs hors de son contrôle. Ainsi, l'amotivation diffère de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation. L'amotivation s'apparente au concept de résignation acquise (« learned helplessness »; Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978) Un individu amotivé peut effectuer une activité mais il remet constamment en question sa participation et éventuellement abandonne l'activité. Un exemple de client amotivé face à la thérapie serait celui d'un client qui se demande ce qu'il peut retirer de la thérapie.

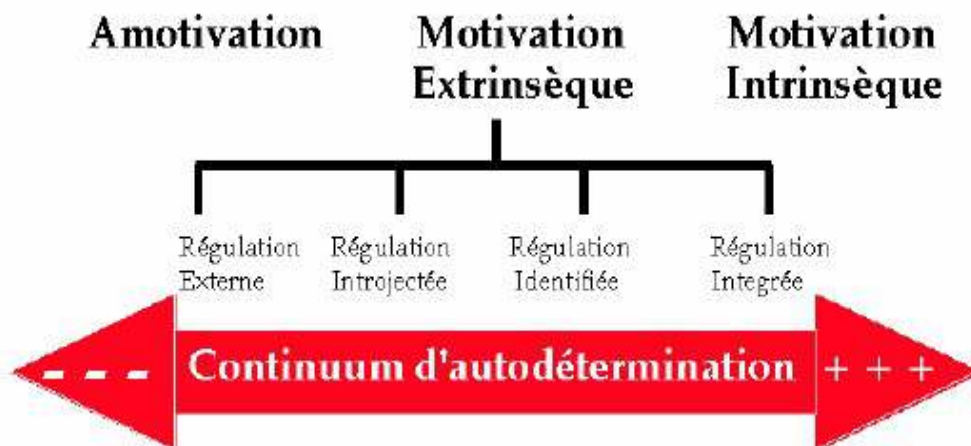
**Tableau n° 03: Taxonomie de la motivation et de la régulation de soi selon la théorie de l'autodétermination**

Régulation Externe
Amotivation
Motivation extrinsèque
Motivation intrinsèque

Régulation Introjectée
Régulation Identifiée
Régulation Intégrée
Non-Régulation
Régulation Intrinsèque
Moins Autodéterminée
Plus Autodéterminée
<i>Motivation contrôlée</i>
<i>Motivation autonome</i>

Motivation	Régulation	Processus impliqués
Intrinsèque	Intrinsèque	<input type="checkbox"/> Intérêt <input type="checkbox"/> Plaisir
Extrinsèque	Intégration	<input type="checkbox"/> Congruence <input type="checkbox"/> Conscience <input type="checkbox"/> Unité du soi
Identification		<input type="checkbox"/> Valorisation personnelle <input type="checkbox"/> Importance personnelle
Introjection		honte, faible estime de soi) <input type="checkbox"/> Autocontrôle <input type="checkbox"/> Récompenses et punitions internes  soi-même
Externe		<input type="checkbox"/> Conformité à la règle, à la norme <input type="checkbox"/> Crainte de la punition <input type="checkbox"/> Récompenses externes
Amotivation	Absence de régulation	<input type="checkbox"/> Absence de valorisation <input type="checkbox"/> Incompétence <input type="checkbox"/> Manque de contrôle <input type="checkbox"/> Absence de satisfaction

Source : RAP-Karsenti-1998.p.4.

**Figure N° 1 : La motivation de la réussite d'après Deci & Ryan (1985)**

Source : [http:// Motivation scolaire Figures.com](http://Motivation scolaire Figures.com)

### 2.8 - Synthèse des cinq théories contemporaines

Dans cette section, nous passons en revue les cinq théories explorées en vue de bien comprendre les postulats de chacune d'elles et ceci ; permettra également d'avoir une idée claire de la visée de chaque courant le fait que leurs auteurs appartiennent à différentes écoles de pensées. La première théorie contemporaine du paradigme conceptuel qui fut expliquée est celle d'Eccles et Wigfield (1995). Les deux auteurs déclarent que la motivation d'un apprenant serait particulièrement déterminée par la perception envers son habileté et également par son expectation de réussite. Quant à la théorie d'Albert Bandura (1982), celui-ci, révèle que la motivation d'un apprenant est déterminée par son expectation de la réussite, de même pour sa perception d'auto-efficacité à réaliser une tâche. Puis, la théorie de Weiner (1992) a été élaborée. Il a été mentionné entre autres que les attributions des apprenants engendrent des conséquences importantes, qui sont parfois négatives de par leur effet sur le comportement. Weiner (1986) a ainsi démontré que les apprenants ont principalement quatre attributions différentes soit : l'effort, l'habileté, la chance et la difficulté envers la tâche à accomplir. Les attributions relatives à l'effort et à l'habileté semblent fondamentalement importantes en matière d'éducation étant donné que les premières inciteraient les apprenants à déployer davantage des efforts pour réussir. C'est donc ce que souhaiteraient les enseignants vis-à-vis de leurs apprenants tandis que les secondes susciteraient précisément le contraire chez l'apprenant. Ainsi, l'élève n'accorderait pas de l'intérêt à déployer plus d'efforts étant donné que la réussite ne serait plus dépendante du travail ou de l'étude mais dépend de l'habileté,

une cause interne et innée, qui ne peut pas changer. En dernier lieu, nous pouvons dire que la théorie de Dweck (1986) montre l'importance de différents types de buts concernant la motivation des élèves : des buts d'apprentissage permettraient la construction des apprentissages spécifiques et significatifs et une motivation à maintenir pour mieux la cultiver, que des buts de performance. Nous signalons que ces quatre théories de la motivation sont d'une importance capitale le fait qu'elles permettent de dénombrer, entre-autres certains déterminants qui se révèlent jouer un rôle majeur dans la motivation des apprenants, soit :

- Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986 ; Eccles et Wigfield, 1995).
- L'expectation du résultat (Bandura, 1986 ; Eccles et Wigfiels, 1995).
- Les attributions diverses (Weiner, 1986).
- Les types de buts : d'apprentissage ou de performance (Dweck, 1986).

En dépit d'être souvent citées dans la littérature, ces quatre théories font toutefois fi sur la motivation extrinsèque étant donné que toutes ces dernières prennent pour acquis qu'une activité est irréversiblement réalisée, et ce, en fonction d'un but à atteindre ; tel que nous l'avons précédemment souligné, cette perspective est fort intéressante mais paradoxalement limitative, le fait qu'elle ne permettrait pas d'expliquer par exemple, pourquoi les élèves s'engageraient dans une activité par simple curiosité, sans aucune attribution ou perception d'auto-efficacité vu que l'activité serait nouvelle, sans aucun but le fait que la participation serait reliée au plaisir que l'apprenant éprouverait ou à la curiosité, sans et sans aucune expectation du résultat. Quant à la cinquième théorie ; celle de l'autodétermination de « Deci & Ryan » (1985, 1991), celle-ci est particulièrement intéressante en éducation puisqu'elle intègre la motivation des élèves en plus de définir différents types de motivation extrinsèques. Cette théorie a également engendré un grand nombre de recherches en éducation. Finalement, la théorie de Deci & Ryan (1985), issue d'une recension exhaustive des différentes études sur la motivation, semble intégrer une partie importante des théories précédentes puisqu'elle traite à la fois les déterminants de la motivation de même que la manifestation de la motivation. Deci & Ryan (1985,1991) ont introduit une théorie qui distingue différents types de motivation extrinsèque. Celle-ci indique la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination. Ces types de motivation ; situées dans un continuum d'autodétermination, se regroupent en trois grandes classes : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

**Conclusion**

Dans ce second chapitre, nous avons fait en premier lieu un éclairage à propos du sens du concept de motivation qui revêt plusieurs acceptions puis, nous avons procédé à une rétrospective pour connaître l'histoire et les origines de la motivation qui est un concept difficile à définir car il ya autant de définitions qu'autant d'écoles. Après coup, nous avons mis en exergue l'importance de cette variable didactique en matière d'éducation notamment dans les processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde car cette variable didactique se révèle le moteur de l'apprentissage et la clé de la réussite. Après cela, nous avons mis en revue les principales théories contemporaines de la motivation auxquelles recourent psychologues et chercheurs ; versés dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ces différents points traités, nous permettent dès lors de les résumer pour passer par la suite au chapitre suivant.

# **CHAPITRE III :**

*L'approche sociocognitive de la  
motivation en éducation : le modèle  
de Rolland Viau*





**LE CADRE DE  
REFERENCE**

## **Introduction**

Ce troisième chapitre met à l'honneur l'approche « sociocognitive » de la motivation en contexte scolaire, qui sous-tend le modèle de R. Viau dont nous avons opté vu sa pertinence. Dans un premier moment, nous présenterons l'approche sociocognitive de la motivation scolaire qui constitue la charpente de notre travail de recherche ; ce qui permet dès lors de parler de ses postulats, de l'intérêt de l'adoption de cette approche, des choix et des limites engendrés par celle-ci. Dans un second moment, nous ferons un survol du cadre de référence pour présenter par la suite un modèle de « la dynamique motivationnelle » élaboré par R. Viau et de présenter après coup ses composantes. Dans cette même perspective, nous parlerons de « la dynamique motivationnelle » d'un apprenant, ce qui permet de citer des exemples de celle-ci. Après cela, nous aborderons un autre point ; relatif aux sources et aux manifestations de cette variable didactique, qui constituent deux vecteurs déterminants de cette « dynamique motivationnelle » car ils conditionnent l'engagement et la participation de l'apprenant pour réaliser des activités pédagogiques qui lui sont proposées et d'exécuter les tâches qu'elles comportent.

### **3.1. L'approche sociocognitive de la motivation scolaire**

L'approche « sociocognitive » compromis entre les nativistes et les associationnistes défend l'idée que le comportement humain est dirigé par des facteurs internes mais que ces derniers ont des origines dans l'environnement. Etant les capacités de communication de l'homme, c'est surtout l'environnement social qui détermine et influe la motivation : interaction entre les facteurs comportementaux, environnementaux et personnels : perception de soi et de l'environnement. La motivation est une action dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un apprenant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité et à s'y engager dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Elle n'est pas statique, elle est encore moins innée. Les facteurs comportementaux : choisir une activité, persévérer pour atteindre le but sont les indicateurs de la motivation. La perception que l'apprenant a de lui-même, de son environnement et le contexte scolaire représenté par les activités d'enseignement et d'apprentissage, tout stimuli, plaisir qui déterminent l'origine. Les déterminants sont l'interaction que l'apprenant entretient avec ses pairs et les acteurs pédagogiques. Les composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque. A une étape de la dynamique motivationnelle, les indicateurs devenus effets, se transforment

donc en causes qui influencent à leur tour et par conséquent les perceptions de l'élève par l'intermédiaire de la performance. Ces dernières influencées par les indicateurs deviennent des effets de la motivation. La manière dont l'élève se perçoit face aux activités d'enseignement et d'apprentissage, influence et détermine son choix de s'y engager, de persévérer jusqu'à son accomplissement. C'est une force stimulée par des facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui stimulent l'apprenant et qui l'incitent à s'engager, à comprendre et à apprendre. Elle est l'intérêt que l'apprenant porte pour l'acte d'apprendre, de se former, le plaisir, la curiosité pour réaliser les activités pédagogiques proposées par l'enseignant et l'accomplissement des tâches qu'elles comportent et d'atteindre le but qu'il s'est fixé. Sa source se situe dans la perception de l'apprenant à l'égard de soi-même et envers son environnement. C'est un produit qui se fabrique à partir de la perception envers soi-même, à l'égard des parents et des enseignants. Des facteurs qui motivent l'apprenant, le démotivent ou l'amotivent. La perception de la valeur de l'activité se traduit comme suit : l'apprenant se pose la question : pourquoi ferais-je ce travail ? Cette activité ? Quant à la perception envers sa compétence de l'accomplir (ou estime de soi) celle-ci, implique des questions de la part de l'apprenant : « suis-je capable de l'effectuer ? »

Pour ce qui est de sa perception de sa compétence sur le déroulement de l'activité d'apprentissage, l'élève s'interroge en ce sens : « ai-je un certain contrôle de l'opération ? » Plus un apprenant a une perception positive de sa compétence, plus il s'engage et persévère dans les activités pédagogiques. De plus, il désirera entreprendre des activités de difficulté moyenne ou élevée, plutôt que faible, car elle lui donnera l'occasion d'évaluer sa compétence. Compte-tenu de percevoir la difficulté de sa propre compétence, l'enseignant essaiera de fournir aux apprenants des outils d'auto-évaluation appropriés car ils leur permettront par conséquent d'apprendre à devenir compétents, ce qui est plus efficace que de tenter de les persuader qu'ils le sont.

### **3.2. Les postulats de l'approche sociocognitive**

Bandura déclare que tous les humains à des degrés différents possèdent les aptitudes dont nous énumérons ; et que les spécialistes de la motivation scolaire et les adeptes de cette théorie les considèrent très importante :

- a) La capacité de se représenter et d'interpréter leur environnement et ce, grâce à des systèmes symboliques, nous citons dès lors, les langages ; parlé et écrit. Ce postulat illustre bel et bien à quel point les langages sont des outils puissants pour agir sur

l'environnement et grâce à eux, l'être humain propose des solutions à des problèmes sans avoir à expérimenter leurs solutions possibles.

- b) La capacité de référer au passé et d'anticiper le futur : Selon ce postulat, on peut comprendre que l'individu peut se projeter dans le temps.
- c) Bandura considère qu'il est important de comprendre la variable motivation didactique car pour lui les souvenirs dont l'apprenant évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont ce que Viau nomme « dynamique motivationnelle » en contexte scolaire.
- d) La capacité d'observer les autres et en tirer des conclusions pour soi-même. Ce postulat implique que l'individu peut apprendre tout en regardant les autres accomplir une tâche sans avoir à l'accomplir soi-même.
- e) L'observation des autres n'est donc pas un acte passif plutôt un acte actif, et cela peut contribuer à motiver l'apprenant pour s'engager à participer à la réalisation des activités qu'il appréhende et si celles-ci représentent pour lui de l'intérêt.

La capacité de s'autoréguler ; c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement ses comportements en fonction de l'évaluation que l'on se fait de la situation dans laquelle on se trouve.

Nous signalons que ce postulat fait de l'être humain un agent actif qui ne se borne pas à répondre à son environnement au sein duquel il évolue mais il est en mesure et grâce à ses capacités d'auto-évaluation ; de se contrôler et de modifier si nécessité oblige sa démarche et ses stratégies d'apprentissage pour pouvoir atteindre ses objectifs. Le domaine de la psychologie de l'éducation, ou la notion de légitimité personnelle ancrée dans des structures sociales développée par A. Bandura (Bandura, 2001). Le chercheur a contribué à une orientation des recherches vers les effets de la motivation des individus et des groupes sur la réussite dans des tâches. Il insiste sur le concept d'auto-efficacité ou du sentiment d'auto-efficacité personnelle, qu'il définit comme la confiance que ressent un individu en sa capacité à exercer une certaine mesure de contrôle sur son propre environnement et sur les événements qui surviennent dans son environnement ( Bandura, 2001 :10 ) Le théoricien met le sentiment d'auto-efficacité au premier plan de la théorie sociocognitive, considérant que ce dernier joue un rôle central dans la régulation de la motivation, influant sur les choix d'action d'un individu, sur sa persistance face aux obstacles, et sur la quantité d'effort(s) fourni(s) lors d'un accomplissement d'une tâche ( ManouPoulou-Sergi,2004)

### 3.3. L'intérêt du modèle de R.Viau

L'intérêt du modèle de Viau (1994) est double. D'une part, il envisage la dimension dynamique de la motivation (rien n'est statique, d'où l'intérêt d'envisager des suivis longitudinaux de la motivation), et d'autre part, il propose un modèle reposant sur six composantes permettant au chercheur en éducation et/ou à l'enseignant d'identifier les facteurs susceptibles d'être modifiés, dégageant par la même occasion des modalités précises d'intervention sur la motivation. Le cadre conceptuel qui sous-tend le modèle de « la dynamique motivationnelle » de R.Viau offre diverses possibilités dans le cadre d'une recherche comme la nôtre. Il donne donc l'opportunité de s'intéresser finement et en profondeur aux aspects cognitifs de l'expérience de l'apprenant et d'interroger ses perceptions envers l'école et l'apprentissage.

Par le truchement d'une identification des indicateurs susceptibles de permettre l'observation de l'actualisation de dynamique motivationnelle d'un apprenant, il offre un moyen efficace en vue d'étudier les modalités intrinsèques à la mobilisation en contexte d'apprentissage. En dernier, le modèle de Viau tend à axer l'attention sur le contexte social, familial et scolaire au sein duquel évolue l'élève notamment à travers les facteurs environnementaux. Les lignes qui suivent présentent succinctement les principales spécificités de ces éléments en identifiant comment ils semblent permettre d'étudier la motivation scolaire. Dans son modèle, le théoricien sous-tend d'abord la prise en compte d'une « dynamique motivationnelle ». De fait, la motivation scolaire définie comme un ensemble d'interactions où les perceptions passées, présentes et futures de l'apprenant sont susceptibles d'influer son engagement dans les tâches d'apprentissage. La motivation se trouve donc en continuelle construction, étant influencée par différentes forces qui concourent à sa redéfinition constante. L'importance que peuvent avoir à titre d'exemple des facteurs environnementaux sur la motivation à apprendre, nous invite à réaffirmer la nécessité quant à la réflexion aux modalités de soutien permettant le développement des perceptions motivationnelles positives et par la même d'accroître le degré d'auto-détermination afin d'obtenir chez eux une motivation la plus intrinsèque possible et de meilleure qualité.

Cet aspect dynamique permet aussi d'envisager la motivation sur un axe temporel, de l'appréhender dans une dimension temporelle, offrant dans un cas de considérer l'ensemble de trajectoire d'apprentissage du FLE des apprenants comme facteurs susceptibles d'influencer la décision de s'engager en vue de réaliser une activité pédagogique, d'exécuter les tâches qu'elle comporte mais également d'aller au-delà afin de persévérer dans leurs études. En second lieu, le modèle de Viau accorde une attention marquée à la prise en compte des déterminants agissant directement sur la motivation à apprendre. Ils sont principalement constitués des perceptions des élèves envers l'école, à l'égard des tâches à accomplir, de leurs compétences à réussir et de leur niveau de contrôle sur les apprentissages effectués. Ils prennent assises sur l'expérience passée de l'apprenant et peuvent être selon Viau, influencés par divers facteurs externes. Nous mentionnons que les perceptions sont mobilisées au moment où l'apprenant est sollicité pour s'engager dans une tâche d'apprentissage.

Elles déterminent son potentiel d'engagement à l'apprentissage et également son engagement scolaire et constituent en cela le cœur même de ce modèle sociocognitif de la motivation scolaire. Il est donc compréhensible que Viau leur accorde une telle importance dans son modèle et dans les définitions théoriques qui y sont associées. Dans le cadre de notre étude, ces catégories de déterminants nous ont permis de mieux saisir comment se construit la motivation chez les apprenants. En accordant une importance particulière aux aspects cognitifs des perceptions motivationnelles, nous avons pu appréhender l'expérience individuelle des élèves, remplaçant celle-ci dans le vécu perpétuel de chacun d'eux. Un tel modèle permet donc d'aborder en premier lieu l'expérience des apprenants notamment ceux en difficultés ou démotivés, et aussi par le biais de l'expérience ; vision fondamentalement basée sur le contexte « socioculturel » qui influe sensiblement sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Quant au troisième élément de ce modèle ; celui-ci joue un rôle d'évaluation, permettant d'apprécier la motivation d'un apprenant. Ce sont donc les indicateurs de la motivation qui permettent de constater le degré d'engagement déployé par l'apprenant. Nous y retrouvons le choix de participer aux activités pédagogiques proposées par l'enseignant, la persistance dans l'apprentissage, l'engagement cognitif, d'observer à travers l'adoption par l'apprenant de différentes stratégies cognitives et la performance.

Du point de vue de « la dynamique motivationnelle » ; ce sont principalement les perceptions des apprenants et les déterminants qui orientent l'action comme ils permettent d'observer les sources de la motivation scolaire. Ils nous ont permis également de constater l'influence que peuvent avoir les perceptions motivationnelles sur l'engagement des apprenants dans le

processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Nous savons que les manifestations de la motivation ne se limitent pas jusqu'à la seule obtention de résultats scolaires. En outre, le modèle de Viau permet de recenser l'ensemble des composantes de la « dynamique motivationnelle » des apprenants en observant différentes manifestations de l'engagement des élèves à l'apprentissage du FLE comme langue-culture. Le dernier élément qui est aussi important, relatif au modèle du théoricien, relève de la prise en compte des facteurs environnementaux susceptibles d'influencer les déterminants de la motivation à apprendre. Dans sa version originale de 1994, le modèle de Viau accordait peu d'importance à la définition de ces facteurs et se concentrait principalement sur des éléments internes et personnels de l'apprenant, en l'occurrence les déterminants de la motivation pour expliquer le processus de construction de la motivation en contexte d'apprentissage. Cette prédominance des perceptions dans l'analyse de la « dynamique motivationnelle » s'explique particulièrement par le choix du chercheur de s'attarder à l'identification des facteurs sur lesquels l'enseignant devrait avoir une prise. Or, il semble difficile de faire abstraction du contexte au sein duquel évoluent les élèves pour comprendre leur motivation à l'apprentissage (Jarvela, 2001). Nous constatons d'ailleurs que les résultats de recherches auxquels se réfère le modèle de Viau sont également teintés des caractéristiques observables dans le milieu à l'étude. Si l'auteur les cite et les identifie en les répertoriant comme éléments susceptibles d'illustrer la façon grâce à laquelle s'actualisent les différents volets de son modèle, leur impact demeure malgré tout relativement limité. Tout au plus, le théoricien propose dans son article de 1999 une certaine classification de ces facteurs ; soit la vie personnelle de l'apprenant, la classe, l'école et la société.

### **3.4. Les choix et les limites engendrés par l'approche**

#### **Sociocognitive (le modèle de Viau)**

Convaincu du choix de ce modèle ; basé sur « l'approche sociocognitive » dont nous avons opté pour la réalisation de cette étude et ce, pour des raisons qui nous ont semblées logiques, dont le bien-fondé rime avec le contexte de notre travail de recherche. Viau justifie le choix de son modèle par son intention de venir en aide aux enseignants qui éprouvent des difficultés envers ce phénomène de démotivation dont souffrent les élèves en difficultés, qui affecte leurs pratiques et d'aider les apprenants démotivés pour qu'ils reprennent confiance en eux afin d'étudier, de persévérer et de progresser dans leurs études. Or, pour que cela soit

possible, il est important quant à nous de savoir comment se manifeste la motivation dans le processus d'apprentissage que d'étudier ses origines neurologiques ou psychologiques. Ce choix permet donc de ne pas utiliser les approches béhavioriste, psychanalytique, gestaltiste et humaniste car l'objet de recherche qu'elles se sont données est celui d'étudier plus particulièrement la nature de la variable motivation. Comme second choix de cette approche, Viau déclare qu'il ne faut pas s'engager dans un débat qui consiste à déterminer si la motivation intrinsèque et plus importante que la motivation extrinsèque dans l'apprentissage ( Lepper et Hoddel ,1988 ) En effet, le concept de déterminisme réciproque a permis de parer à cet écueil car il inscrit la motivation d'un apprenant dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement. Le troisième choix porté sur l'approche sociocognitive s'explique par le fait d'étudier la motivation sous une autre approche, celle de l'étudier dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que l'étudier en général. En accord avec Pintrich et Shrauben (1992), Viau estime qu'une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire en tout temps et en tout lieu, mais qu'elle est plutôt motivée par une matière ou des activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent. Pour justifier le bienfondé de ses propos quant à la fiabilité de l'approche sociocognitive et de la pertinence de son modèle en matière de recherche scientifique, l'auteur souligne qu'il est conscient que ces choix limitent la portée de son modèle intrinsèque à la motivation car il juge que

Cette situation est inévitable sachant que l'étude scientifique d'un phénomène quel qu'il soit, nécessite l'utilisation d'outils qui, s'ils lui permettent de mieux l'étudier ne lui donnent qu'une vision parcellaire. Certes, de nombreuses théories concernant la motivation ont été élaborées et le sont encore aujourd'hui. Elles sont classées en différents courants de pensées, chacune présentant un intérêt et semblant détenir une parcelle de vérité mais aucune d'elles n'a jusqu'ici fait une synthèse en présentant une approche systémique intégrant toutes les découvertes. Dans son article intitulé les apports de la recherche sur la motivation, B.Galland fait une fine analyse concernant cette variable didactique et il affirme que l'approche « sociocognitive » offre un cadre de référence qui facilite l'analyse de certaines composantes de la motivation qui, de ce fait laisse dans l'ombre d'autres composantes que d'autres approches bien évidemment permettraient de comprendre. Nous observons que chacune des autres théories motivationnelles peut en proposer une définition plus opératoire ou du moins plus spécifique, en fonction des postulats théoriques. Le cadre de référence qui vient d'être présenté est contextualisé ; c'est-à-dire que ses composantes permettent de



comprendre la motivation à apprendre d'un apprenant qui accomplit une activité pédagogique en classe. Viau juge que ce cadre de référence ne serait pas suffisant pour expliquer d'autres types de motivation comme celle plus générale, de vouloir poursuivre ses études jusqu'à l'université. Le théoricien estime alors ajouter d'autres composantes, notamment celle de la culture et les valeurs parentales. Il voit que son cadre de référence, implique de bien distinguer entre la motivation d'un apprenant à apprendre et sa passion pour certaines activités de la vie courante comme l'écoute de musique ou la pratique d'un sport. L'auteur déclare que la passion est un état psychique fort qui domine souvent la raison, alors que la dynamique motivationnelle, telle qu'elle est définie dans son cadre de référence est un processus par lequel l'élève choisit délibérément de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement d'une activité. Il est donc important de distinguer motivation et passion, car certains parents et enseignants voudraient que les jeunes fassent preuve d'autant de passion dans leur apprentissage scolaire que dans leurs activités extrascolaires. Viau affirme qu'on ne doit pas oublier qu'au sein d'une classe, l'apprenant se voit souvent imposer des activités pédagogiques et qu'il est normal que sa motivation à les accomplir ne s'accompagne pas nécessairement d'une passion. Alors, il serait souhaitable que l'élève soit passionné par une matière ou pour des activités pédagogiques, mais cela n'est pas nécessaire à une dynamique motivationnelle positive. Avoir une dynamique motivationnelle positive s'avère une condition de la réussite scolaire, néanmoins ce n'est pas la seule. Pour apprendre, il faut certes le vouloir, mais il faut également le pouvoir et en avoir l'opportunité. L'auteur observe qu'on ne doit pas tomber dans le piège consistant à penser, à l'instar de certains motivateurs à la mode (c'est l'expression même de Viau) le laissent croire, qu'il suffit d'être motivé pour soulever des montagnes. En milieu scolaire, les réussites ou les échecs d'un apprenant dépendent autant de ses connaissances antérieures, de ses stratégies d'apprentissage et aussi de sa motivation. En somme, la dynamique motivationnelle est nécessaire à l'apprentissage, mais elle n'est pas suffisante. L'auteur de ce cadre de référence est tout à fait conscient que sa portée est limitée en raison même des facteurs externes et des composantes de la dynamique motivationnelle qu'il a choisie car il juge que cette situation est inévitable, le fait que l'étude scientifique d'un phénomène humain comme la motivation nécessite d'utiliser des concepts qui, s'ils permettent de mieux l'analyser, n'en donnent cependant qu'une vision simplifiée. L'approche sociocognitive sur laquelle s'appuie son cadre de référence facilite donc l'analyse de certaines composantes de la motivation à apprendre, mais elle laisse dans l'ombre d'autres composantes que d'autres approches mettraient en lumière.

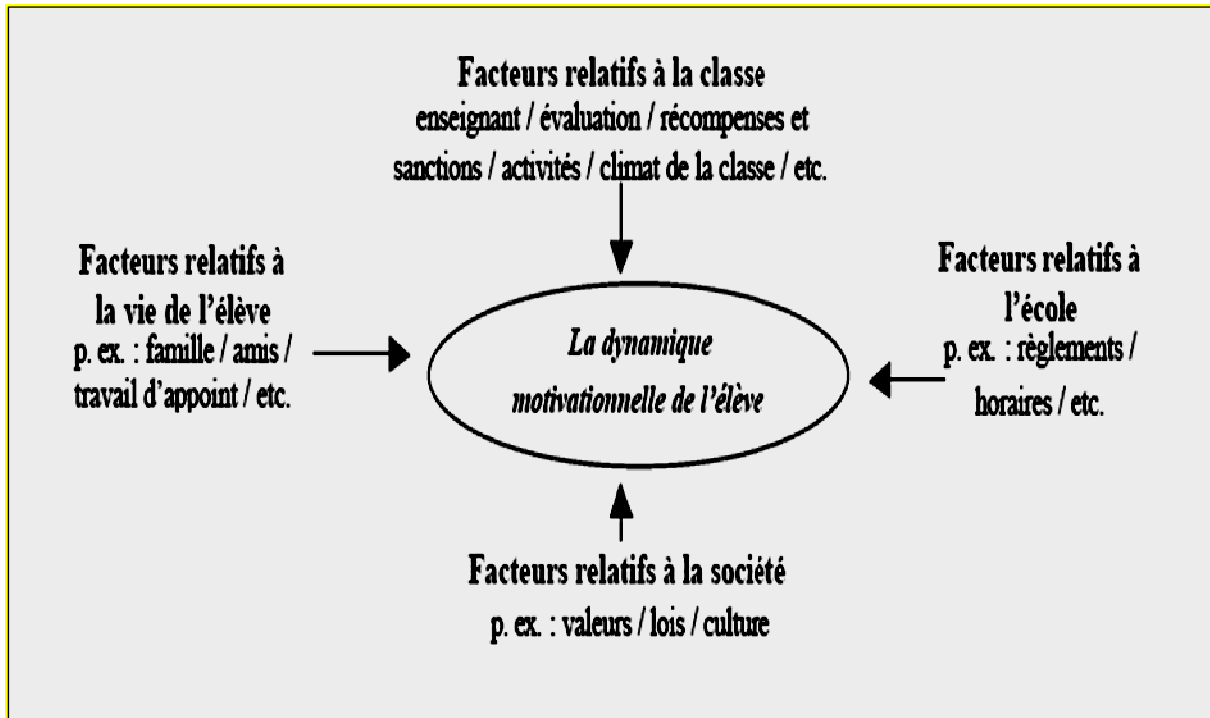
### 3.5 - Survol du cadre de référence

Le modèle de Viau basée sur l'approche sociocognitive, l'approche utilisée par Schunk (1989 a), Zimmerman (1990 a), Pintrich et Shrauben (1992), Dweck et Legget (1988), « l'approche sociocognitive » dont les fondements se basent sur l'étude des phénomènes humains comme la motivation sur la base d'interactions qui existent entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement au sein duquel elle évolue. Cette interaction entre ces trois composantes repose sur un concept clé : le déterminisme réciproque. De nos jours, un grand nombre de recherches sur la motivation des apprenants s'inscrivent dans le courant sociocognitif dans lequel l'environnement et les traits de personnalité de l'apprenant ne sont pas mis en opposition, mais en interaction. La définition de la dynamique motivationnelle nous amène à travailler sur ce modèle qui est au cœur du cadre de référence du modèle de Viau dans lequel sont mis en interaction le contexte d'enseignement, les sources de la motivation chez l'apprenant et les conséquences de celles-ci sur ses apprentissages. Ce modèle est constitué de dix aspects : le premier est relatif à l'environnement, aux comportements et aux caractéristiques individuelles. Le second a trait au déterminisme réciproque et propose l'influence des composantes les unes aux autres. Le concept de déterminisme réciproque propose l'idée d'une composante pouvant être la cause d'un phénomène et devenir par la suite un effet de celui-ci (Zimmerman, 1990).

Le troisième correspond au choix de l'approche sociocognitive qui se situe à trois niveaux à savoir son but étant d'étudier la nature de la motivation, elle n'utilisera pas les approches behavioriste, psychanalytique, gestaltiste et humaniste. Weiner (1984) et Dweck (1988), s'accordent pour dire que l'approche sociocognitive suppose que ces dernières n'expliquent pas de façon satisfaisante la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. De ne pas s'engager dans le débat qui consiste à déterminer si la motivation intrinsèque est plus importante que la motivation extrinsèque de l'apprentissage. (Lepper et Hodell, 1988). Le concept de déterminisme réciproque permet effectivement de parer à ce débat parce qu'il inscrit l'apprenant dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement. Il nous a semblé important de saisir la signification du terme interaction puisque le dictionnaire "Le Petit Robert 1", fournit une signification ; d'où l'interaction est constituée de deux particules porteuses de sens : "inter" et "action", articulées, ce terme signifie action réciproque voire interdépendance, action suivie d'une réaction. Interagir signifie également avoir une action réciproque. Etudier la

motivation dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage plutôt que d'étudier la motivation en général (Pintrich et Schrauben, 1992).

**Figure n° 02 :** Le cadre de référence de la dynamique motivationnelle  
(L'approche sociocognitive)



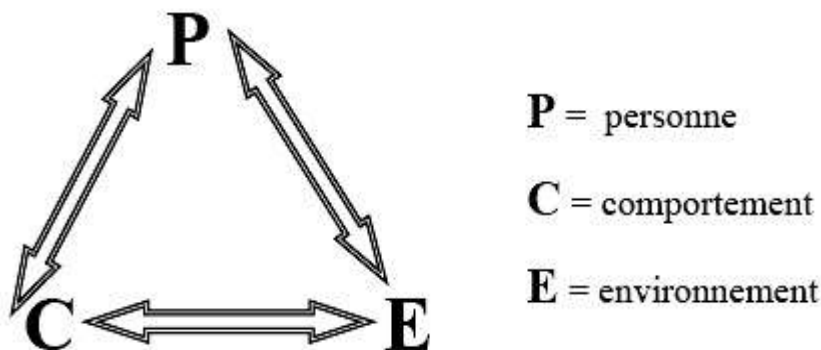
**Source :** Rolland Viau, Motivation en contexte scolaire, (1994). IN : [http : // Motivation scolaire. Figures.com](http://Motivation.scolaire.Figures.com)

Elle suppose qu'une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps et en tout lieu, mais qu'elle est plutôt motivée par une matière et par les activités d'enseignement/apprentissage qui s'y rapportent. Le modèle de motivation dont nous avons opté pour la réalisation de cette étude, s'inscrit dans une approche sociocognitive de l'apprentissage. Telle que définie par A. Bandura (1986) et telle qu'utilisée en contexte scolaire par Shunk (1989 a), Zimmerman (1990a), Pintrich et Schrauben (1992) et Dweck et Legget (1988). L'approche sociocognitive propose de fonder l'étude de phénomènes humains comme la motivation sur les interactions qui existent entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement au sein duquel elle évolue. Il est important de fournir une définition du concept interaction qui se définit comme suit :

*« L'interaction est une action ou une influence réciproque pouvant s'établir entre deux personnes, objets, éléments, corps ou phénomènes et en modifier le comportement ou la*

nature »<sup>1</sup>. Cette interaction entre ces trois composantes, repose sur un concept clé : le déterminisme réciproque. L'interaction entre les trois composantes est soumise au déterminisme réciproque car, comme le symbolise la bidirectionnalité des flèches dans le schéma proposé, chaque composante est influencée par les deux autres et influence chacune d'entre-elles réciproquement (Zimmerman, 1990).

**Figure N° 3** : Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1986)



Source : <http://theses.Univ-lyon2.fr/documents/ge>

Le degré d'influence d'une composante sur les autres est relatif, c'est-à-dire que, dans certaines circonstances, une composante peut exercer une influence plus grande que les autres, alors que dans d'autres ; ce sera l'inverse (Bandura, 1978). La motivation d'un élève s'inscrit dans une dynamique aussi complexe.

### 3.6 - Un modèle de la « dynamique motivationnelle »

R. Viau conçoit la « dynamique motivationnelle » en contexte scolaire comme ayant ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but (Viau, 1994). Ce modèle s'inspire des recherches sociocognitives, dont celles de Pintrich et

<sup>1</sup>Dictionnaire la Toupie. [En ligne] sur :

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Interaction.htm#:~:text=L'interaction%20est%20l'action,%2C%20interaction%20mol%C3%A9culaire%2C%20interaction%20gravitationnelle.>

Shrauben (1992), de Eccles, Wigfield et Schifield (1998) et s'inscrit également dans la poursuite des travaux de Viau (Louis, Viau et Lefebvre, 1998 ; Viau, 1994 ; et Barbeau, 1992 ; Viau et Louis, 1997). Dans une activité d'apprentissage, la dynamique motivationnelle d'un élève se compose de :

- a) trois déterminants, soit la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité d'apprentissage, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et sur les conséquences de cette activité ;
- a) des principaux comportements d'apprentissage que les déterminants influencent, soit l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance et sa performance.

Les trois déterminants de la dynamique motivationnelle se définissent de la façon suivante :

La perception de l'activité est le jugement qu'un élève porte sur l'activité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield et Schifiele, 1998).

La perception de sa compétence est une perception de soi par laquelle un élève avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir d'une manière adéquate (Bandura, 1993 ; Bouffard – Bouchard, 1990 ; Pajares, 1996).

La perception de contrôlabilité se définit comme étant la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogiques (Deci, Vallerand, Palletier et Ryan, 1991 ; Viau, 1994).

Ces déterminants motivationnels influencent trois comportements d'apprentissage : l'engagement cognitif qui correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1993). Nous pouvons donc donner une définition du déterminant qui se définit comme suit : *«qui est décisif, qui décide d'une action ou d'une chose. Syn décisif.»*<sup>1</sup>Cet engagement se traduit par l'utilisation systématique et régulière de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation (Corno et RohrKemper, 1985). Nous fournissons entre autres une définition de la notion d'engagement en puisant de l'anglais puisque de nos jours les langues sont en contact ou le contact des

<sup>1</sup>Dictionnaire lintern@ute français.[ En ligne ] sur : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/determinant/>

langues qui est une thématique prisée par les chercheurs versés dans le domaine de l'interculturalité.

*«Many have identified cognitive engagement as a major part of overall learning engagement. An effective cognitive engagement should enable learners to immerse themselves in in-depth reflective Learning processes that are situated in realistic problem-solving tasks. »<sup>1</sup>.*

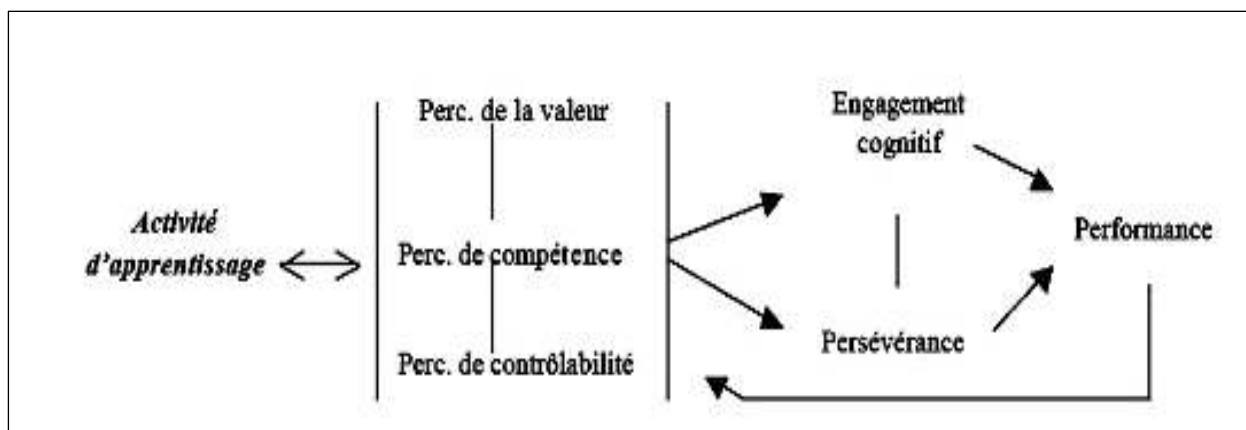
Les stratégies d'apprentissage désignent les moyens que l'élève utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances apprises (Weinstein et Meyer, 1991). Les stratégies d'autorégulation sont des stratégies (métacognitives, de gestion et d'automotivation) qu'un élève utilise systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage (Zimmerman, 1990,1994). La persévérance se traduit par le temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage. Enfin, la performance désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements indiquant la réalisation efficace d'une tâche. L'état de recherche sur ces différentes composantes nous a permis d'établir trois types de relations (Viau et Louis, 1997) : le premier implique que les trois déterminants du modèle s'influencent (Ames, 1992). Le deuxième fait le lien entre les déterminants et les comportements d'apprentissage et s'expriment comme suit : la façon dont un élève perçoit l'importance d'une activité d'apprentissage, sa compétence à l'accomplir et son degré de contrôle face à celle-ci, influencent son engagement cognitif et sa persévérance qui, à leur tour, influencent son niveau de performance (Zimmerman, Bandura et Martinez-Pon, 1992). Le troisième type de relation établit les liens entre l'engagement et la persévérance et s'exprime ainsi : plus un élève s'engage dans une activité d'apprentissage, plus il persévère (Schunk, 1991). Enfin, plus sa performance est bonne, et meilleures seront ses perceptions.

---

1 «What is Cognitive Engagment ». [En ligne] Sur : <https://www.igi-global.com/dictionary/online-learning-engagement-system-oles-design-framework-for-postsecondary-online-learning-environments/33623>

**Figure N°. 04** : La dynamique motivationnelle de l'élève

(Rolland Viau, 1994 )



### 3.7.-Les composantes de la « dynamique motivationnelle »

Pour mieux comprendre le modèle de Viau, nous présentons ses huit composantes comme suit : la première composante est le contexte. C'est le cadre au sein duquel est étudiée la motivation. C'est l'ensemble des facteurs extérieurs à l'apprenant, c'est-à-dire qui ne dépendent pas de lui : son environnement familial, amical et scolaire (Classe, programmes scolaires, activités pédagogiques présentées par l'enseignant). Le contexte renvoie également à l'environnement didactique fondé par l'enseignant, aux conditions motivationnelles réunies et au climat offert au profit de l'ensemble de ses apprenants. Dans ses recherches, l'auteur s'intéresse tout particulièrement aux activités pédagogiques proposées aux élèves car elles peuvent exercer une influence marquée sur la perception qu'a l'élève de lui-même. A propos des autres composantes ; ces dernières sont réparties en deux catégories : les déterminants et les indicateurs. Les déterminants constituent les trois principales sources de la motivation :

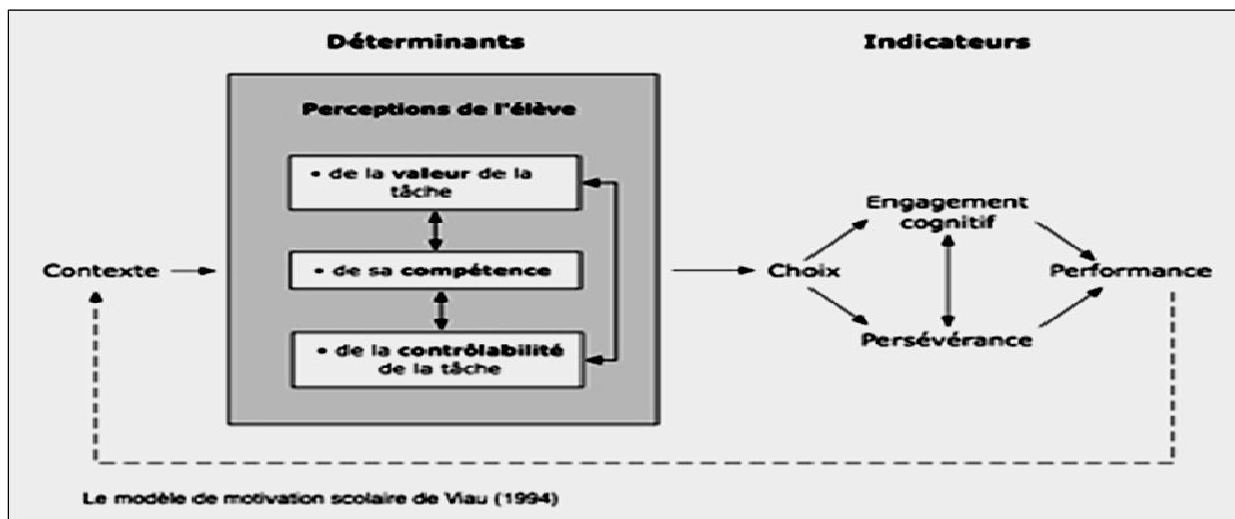
*« La perception qu'un apprenant a de la valeur de l'activité d'apprentissage, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et sur les conséquences de cette activité. »<sup>1</sup>*

Ces perceptions ne sont pas observables néanmoins elles peuvent être mesurées. A leur tour, les déterminants de la motivation influencent les indicateurs de la motivation. Ils sont représentés par « *des facteurs comportementaux (choisir une activité, s'y engager et*

<sup>1</sup>Viau, Rolland et Josée Bouchard. 2000. «Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire». Revue canadienne de l'éducation, vol. 25, no. 1, p17

*persévérer dans son accomplissement*)»<sup>1</sup> Viau déclare que les principaux indicateurs sont : le choix de faire une activité, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance.

**Figure n° 05** : Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)

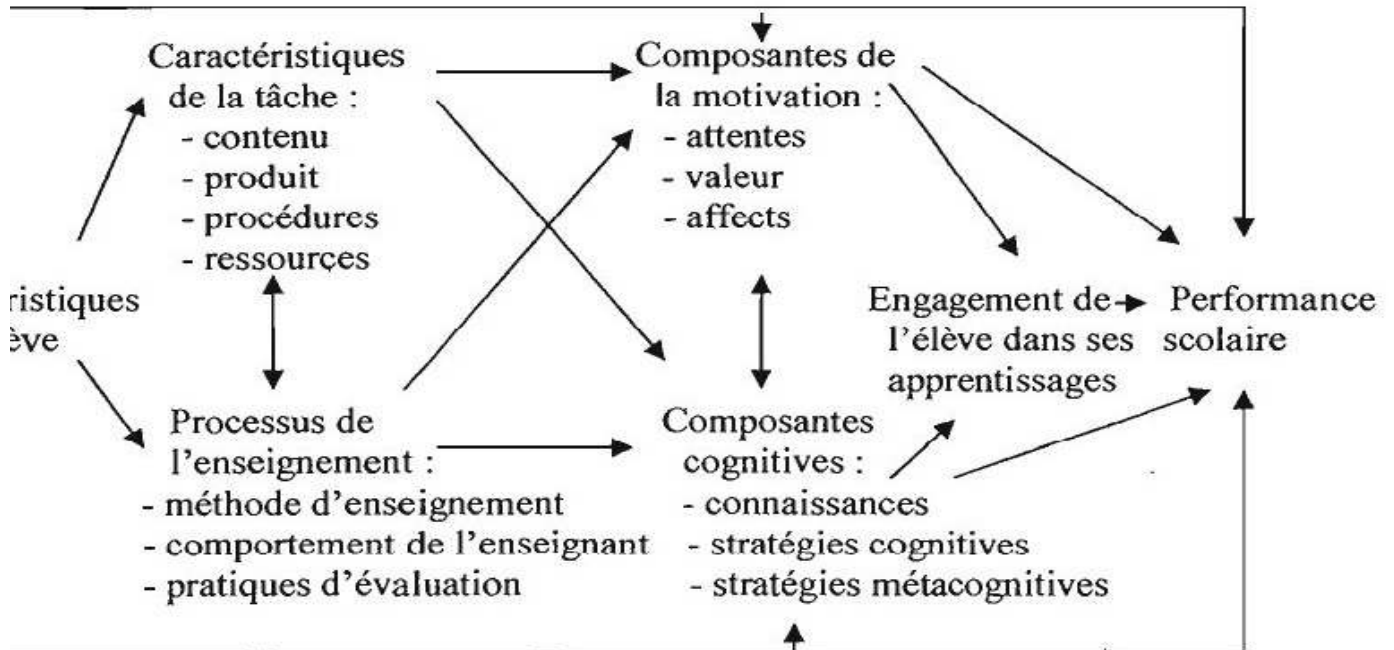


L'approche sociocognitive s'intéresse aux processus de la pensée et à leur incidence sur le comportement. Selon cette approche, Viau (1994) propose un modèle qui repose sur l'identification de trois déterminants de la motivation et de trois indicateurs de cette variable motivation. Les déterminants sont constitués de facteurs internes et environnementaux alors que les indicateurs de la motivation sont des facteurs comportementaux. Ces déterminants et ces indicateurs sont en interaction et renforcent à tour de rôle la motivation des apprenants.

<sup>1</sup>Viau, Rolland (1997). Cité in : Naouel Boubir Boustouane (2007). « « 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 ». [En ligne] sur : [https://www.memoireonline.com/10/08/1560/m\\_qualite-motivationnelle-activites-apprentissage-module-francais-langue-etrangere-annaba8.html](https://www.memoireonline.com/10/08/1560/m_qualite-motivationnelle-activites-apprentissage-module-francais-langue-etrangere-annaba8.html)



**Figure N°. 6 :** Concepts constitutifs des composantes motivationnelles  
selon " Pintrich et Shrauben



### 3.8. - La « dynamique motivationnelle » de l'apprenant

Viau estime que la définition de Vallerand et Thill de la motivation a l'avantage de souligner qu'elle ne se résume pas à déclencher un comportement, mais qu'elle le dirige et en détermine l'intensité et la persistance. L'auteur juge que les enseignants désireux intervenir efficacement en situation de classe doivent s'appuyer sur une définition plus pratique qu'il nomme « dynamique motivationnelle ». Il précise en disant que si nous utilisons l'expression « dynamique motivationnelle » plutôt que le terme de « motivation », c'est tout simplement pour mieux souligner, d'une part, que la motivation est intrinsèque à l'élève et varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes et que d'autre part, cette motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations. 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 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.»<sup>1</sup>*

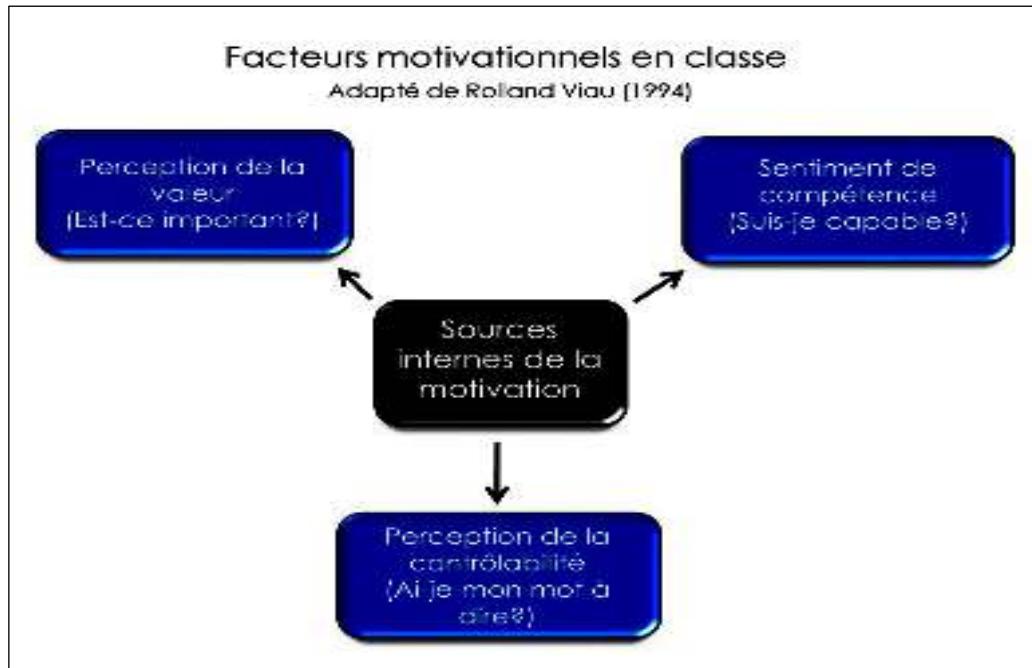
Afin de mieux comprendre les composantes de la dynamique motivationnelle et leur interaction, il est essentiel d'examiner deux figures respectives, la figure ci-dessous illustre clairement la relation entre les facteurs externes à l'apprenant et la dynamique motivationnelle intrinsèque. A ce niveau, il est important de définir ce concept de facteur qui se définit comme suit : « *Agent, élément qui concourt à un résultat ; cause : un facteur de succès.* »<sup>2</sup> Comme nous pouvons constater dans la figure ci-dessous, il existe une grande diversité de facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle. Par ailleurs ; c'est pour cette raison majeure que les chercheurs ont senti le besoin de les regrouper en plusieurs catégories dont ; la vie de l'apprenant, la société, l'institution scolaire et la catégorie la plus importante pour un enseignant est la classe. Dans la plupart des cas de démotivation, ce sont les facteurs relatifs à la classe qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle qui anime un apprenant. Les principaux facteurs relatifs à la classe dont traite la littérature scientifique sont : les activités pédagogiques, l'évaluation, l'enseignant, les récompenses et les sanctions ainsi que le climat de la classe.

<sup>1</sup>R VIAU (1997). Cité in : Thierry Huart (2001). « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes ». Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège. p222

<sup>2</sup>Dictionnaire de français LAROUSSE. [En ligne] sur :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/facteur/32600#:~:text=Agent%2C%20C3%A9l%3%A9ment%20qui%20concourt%20C3%A0,pas%20jou%3%A9%20cette%20fois%2Dci.>

**Figure N°.7 :** Facteurs motivationnels en classe  
Adapté de Rolland Viau (1994)



Pour mieux comprendre comment ces facteurs externes peuvent influencer sur la dynamique motivationnelle des apprenants, il importe d'identifier les composantes intrinsèques de celle-ci en se référant à la figure ci-dessus qui présente ce modèle dont les études de Viau sont fondées (Viau, 2009 ; 1999). Ce modèle décrit la dynamique motivationnelle qui anime un élève lorsqu'il accomplit une activité pédagogique. Cette dynamique prend principalement sa source dans trois perceptions : La perception de la valeur d'une activité pédagogique qui se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursuit(s) (Viau, 2009 ; Eccles, Wigfield et Schifield, 1998). La perception de sa compétence ; est le jugement que l'élève porte sur la capacité de réussir de manière adéquate l'activité pédagogique qui lui est proposée (Viau, 2009). La perception de la contrôlabilité en milieu scolaire se définit comme étant le degré de contrôle qu'un élève croit exercé sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994). Le théoricien souligne que sa dernière définition relative à la perception de contrôlabilité rejoint celle de Wigfield et Wentzel (2007 : p. 191), selon laquelle la perception de contrôlabilité chez les apprenants consiste en leur croyance « *qu'ils sont responsables de leur apprentissage et ont de l'autonomie par rapport à*

*certaines de ces aspects.»*<sup>1</sup> Les trois perceptions s'influencent réciproquement. Par exemple, il y a de fortes probabilités qu'un apprenant qui a une perception élevée de sa compétence envers une activité percevra plus facilement sa valeur comme il aura le sentiment qu'il a un certain contrôle sur son déroulement. Ces trois sources agissent sur trois composantes nommées manifestations. Ainsi, un apprenant dont les trois perceptions sont élevées ;

- 1) s'engage au plan cognitif dans l'activité qui lui est proposée ;
- 2) persévère dans son accomplissement ;
- 3) accomplit les apprentissages désirés.

Comme nous pouvons le constater, il existe une relation entre l'engagement et la persévérance. Des recherches, dont celle de Schunk (1991), confirment que : plus un élève s'engage dans une activité pédagogique, plus il persévère. Ces deux manifestations influencent finalement l'apprentissage de l'apprenant : plus il s'engage et persévère dans une activité, plus il fait des apprentissages visés (Zimmerman et Martinez Pon, 1992). Le niveau d'apprentissage influe sensiblement sur les sources de la dynamique motivationnelle. Plus un apprenant apprend, plus ses perceptions sont positives. Piéron, (1951, 1968) définit l'apprentissage comme :

*«Modélage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignants d'une procédure. Autrement dit acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance. »*<sup>2</sup>

Mais dans le cas inverse, si le rendement souhaité n'est pas au rendez-vous, ses perceptions en souffriront. Si les trois perceptions qui sont la source de la dynamique motivationnelle sont élevées, l'apprenant sera motivé et choisira de s'engager cognitivement dans l'activité pédagogique proposée et d'y persévérer, ce qui aura pour conséquence finale qu'il apprendra. Mais, si ses perceptions sont faibles, il sera démotivé ; c'est donc dire qu'il ne s'engagera pas dans cette activité, qu'il ne persévèrera pas et que ses apprentissages ne se réaliseront pas.

### 3.9 - Des exemples de dynamique motivationnelle

Pour illustrer la dynamique motivationnelle, Viau a imaginé deux scénarios : l'un positif, l'autre négatif, et ce, à partir d'une même activité pédagogique dans laquelle un apprenant

<sup>1</sup> - Wigfield et Wentzel, (2007), p. 91. [En ligne] sur :

[www.patrickjdaganaud.com/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRANCAIS](http://www.patrickjdaganaud.com/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRANCAIS)

<sup>2</sup>Pieron, (1951, 1968). « Dictionnaire de didactique des langues ». Ed. Hachette P 4.

doit rédiger un texte (paragraphe) dans le cadre d'un cours de français. L'apprenant (x) aspire à devenir journaliste. Il saisit donc très bien l'utilité et l'intérêt de rédiger des textes dans le cadre de son cours de français. Sa perception de la valeur de cette activité est donc élevée. L'auteur déclare que lorsque son enseignant propose à la classe d'écrire sur un sujet, l'élève(x) sait qu'il peut rédiger un bon texte. Cette perception qu'il a de sa compétence vient du fait qu'il est conscient que ses réussites antérieures sont dues à sa bonne connaissance du français, à ses bonnes stratégies d'écriture ainsi qu'aux efforts qu'il a toujours déployés pour faire correctement ce qu'on lui demande. De plus, dans les activités d'écriture, l'apprenant(x) a une bonne perception de contrôlabilité. En effet, contrairement à beaucoup de camarades, il se sent libre de travailler son texte comme il le désire, et ce, même si le sujet est imposé parfois par l'enseignant. En fait, depuis quelque temps, il se considère de plus en plus responsable de son processus d'écriture et désire le maîtriser davantage. Ces perceptions suscitent chez cet apprenant une forte motivation à apprendre. En utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées, il s'engage au plan cognitif dans sa tâche d'écriture et travaille avec persévérance. Cet engagement cognitif et cette persévérance lui permettent donc d'apprendre comme il le désire. Ses succès créent une dynamique motivationnelle positive, d'où un renforcement des perceptions dont elle découle. Mais, à l'inverse, la dynamique motivationnelle de l'apprenant(x) serait négative ou dysfonctionnelle s'il n'avait accordé aucune valeur à l'activité d'écriture proposée sous prétexte qu'elle est ennuyeuse et à ses yeux, elle ne lui est d'aucune utilité. Dans ce cas, il aurait également mis en doute sa compétence à réussir, car il se serait estimé incapable d'écrire un bon texte. En outre, il aurait eu l'impression qu'on lui impose un travail sans qu'il ait son mot à dire. Ses perceptions négatives l'auraient poussé à utiliser des stratégies d'évitement. (Par exemple : contester les exigences) et si, toutefois il s'était mis à la tâche, son engagement cognitif aurait été minimal et sa persévérance de courte durée. Ses apprentissages en auraient souffert, et il aurait conclu qu'il avait bien raison d'entretenir des perceptions négatives envers l'activité d'écriture. Viau souligne que même s'ils sont fictifs, ces deux scénarios montrent qu'une même activité pédagogique peut engendrer des dynamiques motivationnelles différentes chez un apprenant. Quand il réagit de façon positive à une activité, il est question d'une dynamique fonctionnelle, car ses perceptions l'incitent à s'engager et à persévérer en vue d'atteindre les apprentissages souhaités. Mais dans le cas opposé, lorsqu'il réagit d'une façon négative, il est plutôt question d'une dynamique dysfonctionnelle : ses perceptions influent négativement sur sa motivation intrinsèque et le conduisent à ne pas s'engager comme il se doit ni à persévérer. Il s'ensuit

généralement un apprentissage décevant qui se solde généralement par un échec. Les apprenants animés par une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle deviennent souvent inactifs et amorphes en classe. Certes, ils sont présents, cependant ils font généralement le minimum de ce qu'on leur demande pour éviter « d'être le trouble ». Ils n'affichent aucun enthousiasme comme ils ne manifestent aucun intérêt pour accomplir les différentes activités qu'on leur propose. Aux yeux de leurs enseignants, ils ne sont que de simples figurants qui ne font que du « Sur place », qui passent du temps en classe pour ne rien faire. Viau propose un dernier exemple, celui d'un apprenant (Z) qui doit accomplir des tâches faisant partie d'une autre activité ayant trait à l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde. Cet apprenant accorde de l'importance (perception de la valeur) à cette activité pédagogique qui représente pour lui un intérêt ; c'est-à-dire, que c'est une occasion de faire face à des situations-problèmes.

. Soit parce que les connaissances nécessaires au traitement font défaut :

Le sujet ne peut pas construire une représentation du problème.

soit parce que les connaissances appliquées ont conduit à un échec : le sujet a construit une représentation incorrecte du problème. Pour rechercher une solution, il faut construire une représentation nouvelle du problème (raisonner sur de nouvelles bases).

La notion d'espace-problème correspond à l'espace de recherche : Pour construire une bonne représentation du problème, il faut identifier un espace de recherche, dans lequel on va pouvoir « travailler », faire des hypothèses, interpréter des résultats, construire des étapes de traitement... . Donc, il a tout intérêt à s'investir dans de telles situations d'apprentissage le fait que l'appropriation et la construction des différents apprentissages lui permettraient d'atteindre l'objectif auquel il aspire. Quand il lit l'énoncé inhérent à la tâche qu'il doit accomplir, dans un premier moment, il sait qu'il est capable (perception de compétence) de l'effectuer, car il se sent en mesure d'effectuer ce type de tâches. Nous observons que cette confiance en sa compétence découle du fait qu'il sait que ses succès dans cette matière sont dus à ses pré-requis et sa détermination pour réussir. Mais lorsque l'apprenant (z) ne parvient pas à accomplir les tâches d'apprentissage, il s'interroge toujours sur la manière dont il a procédé et sur les efforts qu'il a déployés car il estime que les échecs dans la vie sont dus en général, au fait que l'on ne sait pas s'y prendre ou que l'on ne persévère pas assez. D'ailleurs, c'est pour cette raison qu'il se considère de plus en plus responsable de ses apprentissages (perception de contrôlabilité) et désire en être le maître d'œuvre. L'opinion positive qu'il a de cette discipline et des activités qui s'y rattachent le motive. L'auteur révèle que la motivation

de cet apprenant se manifeste par sa persévérance à résoudre des situations-problèmes, d'accomplir des tâches et réaliser des projets mais également par son engagement cognitif. Celui-ci, se traduit par l'utilisation qu'il fait des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Dominique Eberlin (Coaching d'Etude) déclare que le domaine des stratégies d'apprentissage recouvre de nombreuses recherches et démarches, qui s'intéressent toutes à l'amélioration des apprentissages académiques, de la maternelle à l'université. Elle n'ajoute que ce domaine :

*«S'intéresse d'une part aux techniques d'apprentissage, qui peuvent être communes à tous. C'est à dire aux actions conscientes mises en œuvre pour mémoriser l'information, domaine de la pédagogie. D'autre part aux processus cognitifs qui sont propres à chacun. C'est à dire aux fonctionnements spontanés et inconscients du traitement de l'information, domaine de la psychologie.»<sup>1</sup>*

En fait, l'apprenant (z) connaît comme il sait utiliser plusieurs stratégies d'apprentissage lui permettant de réaliser des activités et d'effectuer des tâches d'apprentissage. Quant aux stratégies d'autorégulation, celles-ci lui permettent de prendre du recul par rapport à ce qu'il fait et de s'ajuster constamment pour parvenir à atteindre le but qu'il s'est fixé. Le fait de persévérer et de s'engager afin de résoudre les situations-problèmes qu'on lui propose focalise sur des apprentissages significatifs qui sont à la hauteur de ses aspirations. Ainsi, les succès auxquels il aboutit viennent confirmer les perceptions positives que cet apprenant entretient à l'égard des tâches qui lui sont proposées. Il est crucial de bien distinguer les apprenants amorphes parce qu'ils sont démotivés des élèves qui souffrent de déficit d'attention car ces derniers peuvent être vus par leurs enseignants comme des élèves souvent distraits, toutefois cela n'est pas nécessairement dû à une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle.

### **3.10 - Les sources de la dynamique motivationnelle**

*« 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.»<sup>2</sup>*

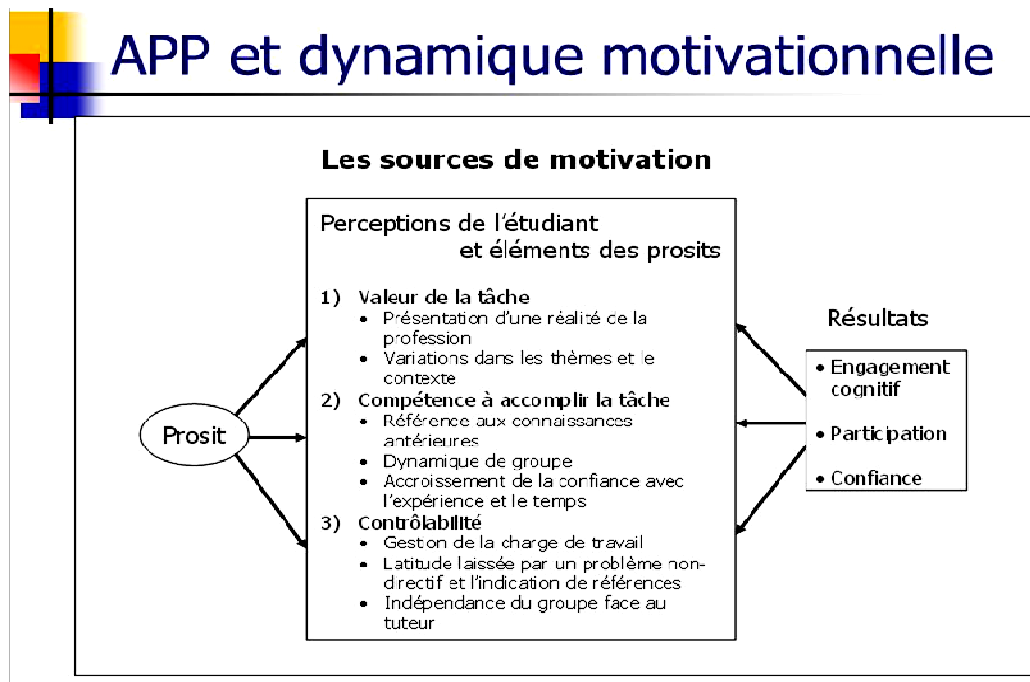
(Covington, 1984 ; Weiner, 1979, 1985 ; tiré de Viau, 1994). Les spécialistes de la motivation scolaire affirment que ces sources sont nombreuses néanmoins, ils jugent que certaines d'entre-elles sont plus importantes que les autres et nous citons à titre d'exemple le sentiment d'auto-efficacité, la perception de la valeur de la tâche, la perception de sa compétence à l'accomplir, la perception de sa contrôlabilité et l'orientation liée aux buts d'apprentissage.

<sup>1</sup> LÉPOLE. « Stratégies d'apprentissage ». Dominique Eberlin (Coaching d'étude).

<sup>2</sup>Idem

Certes, plusieurs travaux relatifs à la motivation ont été effectués de la part des chercheurs qui, parmi eux, il y a ceux qui ont préféré prendre comme modèle la théorie de l'auto-efficacité qui s'inscrit dans l'approche d'Albert Bandura. Quant à R. Viau, celui-ci a fondé son modèle sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant au regard des activités d'apprentissage. Des facteurs qui sont en interaction, influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Dans son modèle, l'auteur accorde une importance notable aux perceptions de l'élève, car c'est sur la base de celles-ci qu'un apprenant s'engage pour participer à son apprentissage et à défaut, il va rester amorphe et préconise des « stratégies d'évitement » pour la réalisation des activités proposées.

**Figure N°.8 :** Apprentissage et dynamique motivationnelle  
(RollandViau, 1994 )



### 3.10.1 - La perception de la valeur d'une activité

« Les perceptions de la valeur d'une activité correspondent aux buts qu'un apprenant se fixe devant une tâche. »<sup>1</sup> Quant à Viau, il les définit comme : « Le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit (s). »<sup>2</sup> « La

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

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



*perception de la valeur d'une activité correspond aux buts qu'un apprenant se fixe devant une tâche.»<sup>1</sup>*(Barbeau, 1994) Ainsi, un apprenant accorde de la valeur à une activité s'il en perçoit l'intérêt ou l'utilité. Si l'élève n'y voit aucun intérêt ni utilité, il est fort probable qu'il lui accorde peu de valeur et qu'il soit par conséquent démotivé. Un élève accordera de l'importance à des activités qu'il juge intéressantes à accomplir ou s'il juge qu'elles lui permettent d'acquérir des habiletés. Par contre, un apprenant qui se demande pourquoi il passerait beaucoup de temps à faire des activités qui ont été déjà faites par d'autres élèves, ne voit vraisemblablement pas l'utilité de ces activités et par conséquent, leur accordera peu d'intérêt. Afin de bien saisir le concept de la perception d'une activité, il importe donc de s'attarder à deux de ces dimensions : l'intérêt et l'utilité. Les buts poursuivis par l'élève sont ceux qui sont à l'origine de sa dynamique motivationnelle. Le terme "intérêt" renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique (Hidi, 2006 ; Schiefele, 1991). Viau cite l'exemple de certains professeurs de sciences qui s'intéressent aux énigmes qu'on leur propose dans les revues scientifiques, reflètent bien le plaisir et même parfois la passion qu'ils ressentent à l'idée de résoudre des problèmes. Il en est également pour ainsi pour les élèves : lorsqu'ils font preuve d'un intérêt soutenu à réaliser une activité qu'on leur propose, c'est parce qu'ils éprouvent du plaisir quant à son accomplissement. Quant à la chercheuse C. Delannoy, celle-ci considère la valeur que les élèves accordent au savoir peut être symbolique.

*« Bien avant d'être sensible à l'utilité du savoir, l'enfant perçoit le statut du savoir dans les groupes humains qu'il fréquente. Un savoir a du sens pour un élève s'il est valorisé par un de ses groupes d'appartenance : d'abord celui de la famille, puis le groupe des pairs, les bandes qu'il fréquente, enfin le groupe culturel national perçu aujourd'hui à travers les médias, voire l'humanité dans son ensemble (...) Lorsque les valeurs de l'école et celles de la famille sont perçues comme opposées, l'écart est difficile à vivre pour l'en accepter les valeurs scolaires peut être vécu comme une trahison de son milieu.»<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>BARBEAU, D (1994). « Analyse des déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial ». Montréal : Collège de Bois-De-Boulogne

<sup>2</sup> - Delannoy, (2005), p. 87. [ En ligne ] sur :

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00596051/document>

De son côté, Kelly déclare que « *Le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements.* »<sup>1</sup> (Kelly, 1955 voir Weiner, 1980) Viau estime que cette piste de réflexion de Delannoy est pertinente mais il n'a pas jugé opportun de la conserver, parce que le concept avancé par Delannoy fait référence à la valeur symbolique des savoirs et à leur importance comme facteur d'intégration sociale. Donc, le théoricien ne tient pas compte du propos de cette chercheuse car il considère que dans son modèle la valeur sous l'angle d'une estimation que l'apprenant fasse d'une activité pédagogique.

### 3.10.2 - La perception de sa compétence

Pendant les séances de FLE et les situations pédagogiques que vivent les enseignants au sein de leurs classes, face aux difficultés qu'ils éprouvent et parmi celles qui sont récurrentes ; c'est celle de la démotivation d'un nombre croissant d'apprenants. Ils doutent de leurs capacités à réaliser une activité et d'accomplir les tâches qu'elles comportent. C'est avoir par conséquent cette illusion d'incompétence dont T. Bouffard a traité la question. Quant à nous, nous sommes interrogés sur cette question relative à la perception de l'apprenant envers sa compétence:

- Pourquoi certains élèves n'osent-ils pas répondre lorsque leur enseignant pose une question à l'ensemble de la classe ?
- Pourquoi d'autres refusent-ils à participer au sein des groupes auxquels ils appartiennent pour participer à l'élaboration d'un projet didactique ?
- Pourquoi d'autres évitent de s'investir dans la réalisation d'une activité pédagogique ?

Bandura définit la perception de compétence (self-efficacy) en fournissant la définition suivante : « *Croyance que l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.* »<sup>2</sup> Les chercheurs, versés dans le champ de la psychologie de l'apprentissage, qui œuvrent dans le domaine de la motivation ont senti le besoin d'adapter cette définition. Viau souligne que la majorité d'entre eux s'entendrait sur une définition générale telle-que celle-ci :

*«La perception de sa compétence est le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités liées à une matière ou dans une activité pédagogique particulière.»<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York : W.W. Norton

<sup>2</sup> - Albert Bandura. [En ligne] sur : sciences-croisees.com/N6/PuozzoCapron.pdf

<sup>3</sup> - Pajares, (2008), Bouffard et Vezeau, (2006), Galland, (2006), Shunk et Pajares, (2002). [En ligne] sur : <https://cdc.qc.ca/033087-villeneuve-motivation-etudiants-soins-infirmiers-apprentis>.

Dans le modèle de l'auteur, le concept de perception de sa compétence se borne à un jugement sur une activité particulière. La définition du théoricien se formule ainsi :

*«La perception qu'à l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée ».*<sup>1</sup>

La perception d'un apprenant envers sa compétence à réaliser une activité que l'enseignant propose est une perception de soi à travers laquelle il évalue et juge s'il est capable d'accomplir une activité et réussir une tâche. Viau déclare que :

*« 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 »*<sup>2</sup>

Dans le cas où cette perception est positive, l'élève ne va pas prendre l'activité au sérieux et ceci impactera son engagement cognitif lors de son accomplissement. Contrairement au premier cas, si cette perception est dysfonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle est de mauvaise qualité, cela va engendrer chez cet élève une démotivation dont les incidences vont compromettre et la pratique pédagogique de son enseignant et ses progrès d'apprentissage par rapport aux autres élèves motivés. Pour éviter cette situation, 'Marzano' et son équipe déclarent :

*«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 essayé, je ne suis pas capable », « moi, je ne suis pas bon dans ça », « c'est trop dur pour moi »; enfin, il faut leur demander ce discours négatif en discours positif, en se disant par exemple: «plus je vais essayer, plus*

<sup>1</sup> - Viau R. La motivation en contexte scolaire. 2<sup>e</sup> Ed. De Boeck. [En ligne]sur : <https://aidersonenfant.com/examens-arrirent-rester-zen-motive>

<sup>2</sup> VIAU, R (2005). « La motivation en contexte scolaire. 3<sup>e</sup>me édition, 2<sup>e</sup>me tirage, Bruxelles ». De Boeck.

*je serai capable»; « moi je suis bon dans ça» ; «c'est dur mais je suis capable ».*<sup>1</sup>

*« Il n'est pas nécessaire que les élèves croient d'emblée à ce nouveau discours, l'important et 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».*<sup>2</sup>  
(p.19)

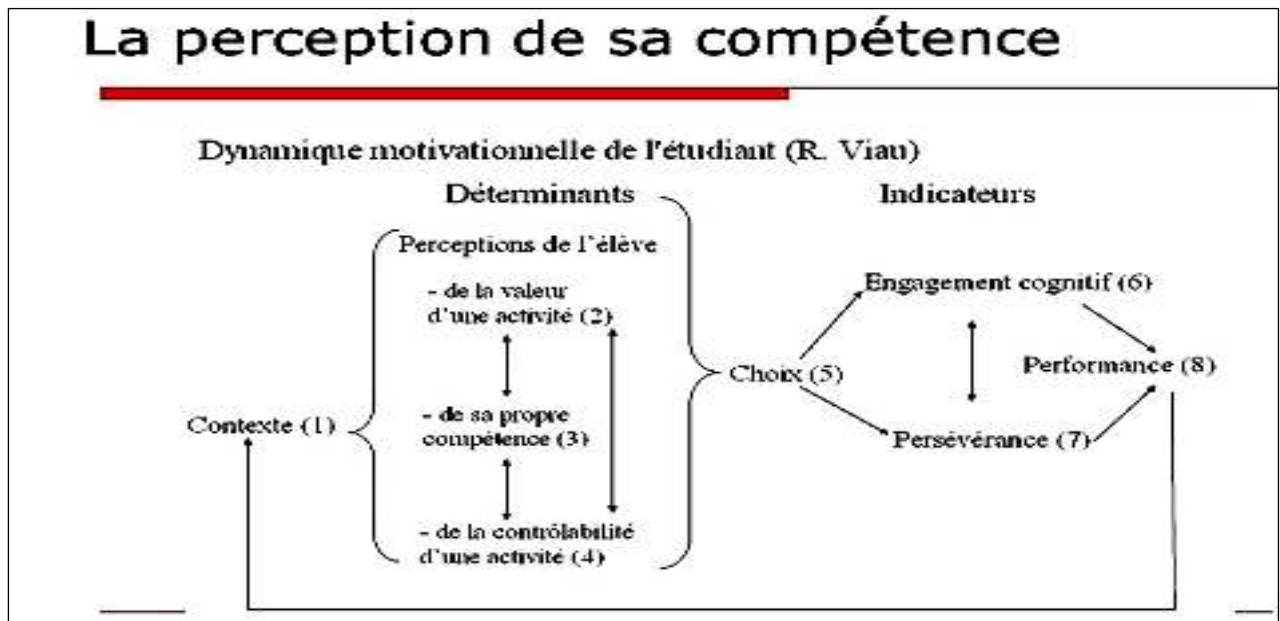
Concernant les élèves faibles, Viau dit :

*« Avec les élèves faibles, l'enseignant devrait diviser les activités en classes en sou-activités. Ces élèves pourront ainsi réussir plusieurs petites activités au lieu d'en rater entièrement une »*<sup>3</sup>. La perception de sa compétence est la résultante de quatre facteurs énumérés respectivement comme suit :

- 1) Les performances antérieures de l'apprenant ;
- 2) l'observation et l'accomplissement d'une activité pédagogique par d'autres individus ;
- 3) la persuasion et en dernier lieu ;
- 4) les réactions émotives et physiologiques.

**Figure N°. 9 :** La perception de sa compétence

La motivation en contexte scolaire. (Rolland Viau, 1994)



<sup>1</sup> - MARZANO, R. J. et al (1992). « Dimensions of Learning, Alexandria (VA) », McRel.

<sup>2</sup> - idem

<sup>3</sup> - VIAU, R. (2005). « La motivation en contexte scolaire ». 3ème édition, 2ème tirage, Bruxelles. De Boeck.

Concernant ce quatrième facteur, J. Tardif souligne que la motivation scolaire de l'élève est étroitement associée à des émotions, et celles-ci exercent une grande influence sur son engagement, sa participation et sa persistance dans la tâche. Le premier facteur est lié à l'histoire personnelle de l'apprenant en rapport avec ses réussites dont il conserve de bons souvenirs jusqu' alors et de ses échecs qu'ils l'ont marqué. Au moment où un apprenant lors d'une situation d'apprentissage, relative à une activité pédagogique à réaliser, cet élève fait instantanément référence à son vécu passé (succès ou échecs) et ceci, influencera de façon marquée sa perception envers sa compétence et les résultats qu'il a réalisés par le passé deviennent pour lui, un point de référence d'une importance capitale et ce, quand il procède à l'évaluation de sa compétence à réussir, ceci avant même de s'engager. Concernant le second facteur, c'est-à-dire l'observation de l'activité par d'autres individus, Viau dit à ce propos :

*« 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. »<sup>1</sup>*

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. »<sup>2</sup>*

Les mêmes chercheurs ajoutent que :

*« 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. »<sup>3</sup>*

Nous estimons que pour ce qui est du troisième facteur relatif à la persuasion, il s'agit plutôt des commentaires émis par les enseignants, les parents et des pairs qui contribuent d'une façon ou d'une autre à persuader l'élève de sa capacité à accomplir une activité. Nous pouvons dire aussi que les réactions émotives ou physiologiques dont nous citons à titre

<sup>1</sup> - VIAU, R. (2005). « La motivation en contexte scolaire ». 3<sup>ème</sup> édition, 2<sup>ème</sup> tirage, Bruxelles. De Boeck.

<sup>2</sup> LIEURY A., FENOUILLET F (1997). « Motivation et réussite scolaire ». Paris. Dunod.

<sup>3</sup> LIEURY A., FENOUILLET F (2006). « Motivation et réussite scolaire ». 2<sup>ème</sup> édition. Paris.

d'exemple ; l'irritation, la nervosité et le malaise sont aux yeux de l'apprenant des indicateurs de sa capacité à accomplir ou non la tâche proposée par son enseignant. D'autres chercheurs font le distinguo entre le sentiment de compétence et celui d'auto-efficacité. Viau déclare que la perception de sa compétence à accomplir une activité est particulièrement utile à l'élève placé devant une activité qui soulève chez lui un degré d'incertitude envers sa réussite et une perception de soi qui fait que, avant d'entreprendre une activité dont le succès comporte un degré élevé d'incertitude, une personne a tendance à évaluer ses capacités à la réussir d'une manière adéquate. Nous signalons que l'auteur juge que les buts d'enseignement et les buts d'apprentissage ne doivent pas être séparés car ils s'harmonisent :

*« 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 extrinsèque n'ont rien de répréhensible, à moins qu'elle ne nuise à la motivation intrinsèque. »<sup>1</sup>*

Le chercheur évoque plusieurs études qui révèlent l'influence de la perception de sa compétence sur le type d'engagement cognitif de l'apprenant. Pour illustrer ses propos, il cite les travaux de Québec à Montréal qui mentionnent que les élèves ayant une bonne perception de leur compétence utilisent des stratégies d'apprentissage plus élaborées (dont l'auto-évaluation) que celles consistant simplement à mémoriser. La perception de contrôlabilité et la perception du contrôle que l'apprenant croît exercer sur le déroulement d'une activité sont les conséquences d'apprentissage. Le chercheur affirme que les apprenants qui en font preuve, abordent la matière plus en profondeur. Le deuxième facteur relatif à la perception de sa compétence à accomplir une activité, selon A. Bandura (1986), réfère plutôt à la perception d'une personne à ses capacités à organiser et à mettre en œuvre une série d'actions en vue d'atteindre un certain niveau de performance. Schunk et Pajares (2002) ajoutent que le construit de l'auto-efficacité est spécifique et contextuel. Ce sentiment se rapporte, selon Pintrick et Schunk (2002) à un jugement se référant à une habileté bien précise ; à titre d'exemple la conjugaison d'un verbe sans commettre d'erreurs. Mais dès les années quatre-vingt-dix (à partir de 1991), les chercheurs ne tenaient pas compte de cette distinction.

### 3.10.3 - La perception de contrôlabilité

---

<sup>1</sup>VIAU, R (1994). « La motivation en contexte scolaire ». Saint-Laurent. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. 1994.

A l'école, les apprenants voient dans les règlements scolaires et les obligations qui leur sont imposées des entraves à leur liberté d'agir comme ils le désirent car certains d'eux s'accordent le droit de comparer l'institution scolaire à une prison ou ' ils font « leur temps » et du « Sur place » (selon les propos de F. Fenouillet) et ce ; avant de sortir de la classe. Viau se demande s'ils ont raison de penser de cette manière-là ? Il déclare par ailleurs que probablement pas, néanmoins quand on constate le contrôle que les enseignants et les administrateurs exercent parfois sur les comportements des élèves au sein de l'établissement scolaire, il déclare qu'on peut dans ce cas-là se poser plusieurs questions. L'auteur affirme que quoi qu'il en soit, le sentiment de maîtriser la situation que ressentent les apprenants est celle qu'on appelle la perception de contrôlabilité. C'est donc, une source importante de leur dynamique motivationnelle. Le théoricien définit la perception de contrôlabilité en milieu scolaire comme : *«le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité.»*<sup>1</sup> Selon laquelle la perception de contrôlabilité chez les apprenants consiste en leur croyance qu'ils sont en charge et ont une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage. Ainsi, nous pouvons dire qu'un apprenant a une perception de contrôlabilité élevée s'il juge qu'il a son mot à dire sur la manière dont se déroule l'activité pédagogique proposée. Le cas inverse, sa perception de contrôlabilité sera faible s'il se dit que tout est décidé par son enseignant et qu'il n'a pas son mot à dire. Selon le chercheur, la perception de la contrôlabilité se définit ainsi :

*«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'ils comprennent enfin qu'il a ses responsabilités dans le déroulement des activités et qu'il n'a pas de raison 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.»*<sup>2</sup>

En milieu scolaire, cette même perception est liée aux attributions et aux croyances qu'un apprenant s'attribue pour trouver des raisons à son succès ou à son échec.

A ce niveau ; les causes que l'apprenant se donne, sont au nombre de quatre :

- 1)- l'effort à déployer ;
- 2)- l'intelligence ;
- 3)- la complexité de l'activité plus ;
- 4)- la chance.

Quant à Weiner ; celui-ci les catégorise en se référant sur la base des valeurs et des croyances des apprenants et ce, en trois catégories :

<sup>1</sup> - VIAU, R (2005). « La motivation en contexte scolaire ». 3<sup>ème</sup> édition, 2<sup>ème</sup> tirage, Bruxelles, De Boeck.

<sup>2</sup> - Ibid

- le lieu où l'origine de la cause (externe ou interne) ;
- sa stabilité (stable ou instable) ;
- le degré de contrôle exercé par l'apprenant (contrôlable ou incontrôlable).

Ces dimensions permettent de mieux saisir la relation étroite entre ce qui figure entre la perception de contrôlabilité de la tâche et les perceptions attributionnelles. Certes, l'apprenant pourrait avoir une perception élevée ou peu élevée de sa contrôlabilité selon qu'il attribue à ses succès ou à ses échecs à l'égard de telle ou telle situation d'apprentissage. A titre d'exemple, il y a de fortes chances que la perception de contrôlabilité d'une tâche soit élevée chez un élève qui attribue son échec à une cause qui est à ses yeux un facteur interne, modifiable et contrôlable. Nous citons l'effort comme exemple, cependant cette même perception de contrôlabilité risque de s'affaiblir chez un autre apprenant qui voit que son échec est dû à une cause externe, stable et incontrôlable (comme l'intelligence) qui focalise irréversiblement sur l'impuissance apprise au cas où cette situation devient récurrente. Dans ce cas de figure, l'apprenant perçoit son échec comme la conséquence de son incapacité à réussir, ce qui influence négativement sa motivation à s'engager et persévérer pour l'accomplissement de n'importe quelle tâche qu'on lui propose d'exécuter. Dans sa théorie de l'impuissance acquise, Weiner dit que :

*« La personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation hors de son contrôle dans l'avenir et 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 ».*<sup>1</sup> La perception de sa contrôlabilité se définit comme étant : *« La perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique ».*<sup>2</sup>

Viau révèle qu'on rencontre souvent chez les élèves en difficultés d'apprentissage la forme la plus aigüe du sentiment de perte de contrôle qu'un apprenant puisse ressentir : l'impuissance apprise. Il s'agit donc d'une réaction d'abdication de la part de l'élève, qui en vient à croire en son incapacité à réussir, quoi qu'il fasse. Par exemple dans le cadre d'un

---

<sup>1</sup> - WEINER, B (1985). « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion », *Psychological Review*, vol. 92, n° 4. p. 548-573.

<sup>2</sup> - VIAU, R(2004). « La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage ». Université de Sherbrooke Département de pédagogie Québec. [En ligne] sur : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/0240068u/wp-content/uploads/sites/63/2017/05/La-motivation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-en-d%C3%A9crochage-scolaire-2002.pdf>



cours de français langue seconde, un élève souffrira d'impuissance apprise, si à l'égard d'activités d'écriture, il croit qu'il sera toujours un mauvais scripteur, il a beau essayer d'écrire sans faire d'erreurs, ça ne marchera jamais. La perception de contrôlabilité est la perception du contrôle qu'un apprenant croit exercer sur le déroulement et les conséquences d'apprentissage. Les élèves qui en font preuve ; abordent la matière plus en profondeur. L'auteur souligne qu'on ne saurait considérer la perception de contrôlabilité comme un argument pour donner toute liberté aux apprenants de faire ce qu'ils veulent et quand ils veulent. Plusieurs élèves, tout en souhaitant avoir une certaine maîtrise sur ce qu'ils font en classe, demandent du même coup des balises et des critères d'évaluation clairs, ainsi que du soutien et des encouragements de la part de leur enseignant. Quant à la remarque de 'Claparède' ; un des plus grands éducateurs du début du 20<sup>ième</sup> siècle, nous pouvons observer que la nuance est de taille entre les deux propos. Comme les autres perceptions motivationnelles, la perception de contrôlabilité peut s'exprimer le long d'un continuum allant de faible à élevé. A une extrémité, Viau dit qu'on trouve les élèves qui perçoivent que leur contrôle est très élevé, c'est-à-dire qui ont le sentiment d'avoir une grande maîtrise sur le déroulement d'une activité pédagogique. A l'autre extrémité, le chercheur affirme qu'on trouve les élèves qui perçoivent que leur contrôle est très faible, c'est-à-dire qu'ils jugent que tout leur est imposé et qu'ils n'ont qu'à suivre et subir. Même s'il y des apprenants aux deux extrémités de ce continuum, la majorité d'entre eux occupent des positions intermédiaires.

### 3.11 - Les manifestations de la dynamique motivationnelle

Après avoir présenté les principales sources de la dynamique motivationnelle, nous allons examiner quelles en sont les manifestations sur les comportements d'apprentissage de l'apprenant. Comme la montre la figure ci-dessous, les trois sources de motivation influent sur tout:

- 1) l'engagement cognitif ;
- 2) la persévérance dont il fait preuve dans une activité ;
- 3) l'apprentissage qu'il en résulte.

Nous ne devons pas oublier que ces comportements relatifs à l'apprentissage de l'apprenant sont conditionnés également par ses caractéristiques cognitives, notamment ses connaissances antérieures, sa capacité d'analyse et du degré relatif à sa connaissance de stratégies d'apprentissage. Viau cite l'exemple d'un apprenant qui peut se désengager

totallement d'un projet de recherche inhérent à l'apprentissage d'une matière, non pas par manque de motivation, mais parce qu'il ne sait tout simplement pas comment va-t-il procéder pour faire une recherche permettant de collecter des informations sur la base desquelles il réalise son projet didactique.

### 3.11.1 - L'engagement cognitif

Engagement cognitif et motivation sont deux concepts étroitement imbriqués de par leur relation en contexte scolaire. Corno et al. (Tiré de Viau, 1994) qui 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.* »<sup>1</sup>

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Salomon, 1983). Un étudiant démontre qu'il est engagé activement lorsqu'il utilise systématiquement et régulièrement des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation quand il accomplit une activité (Corno et Rohr Kemper, 1985). De façon plus précise, 'Butler' et 'Cartier' ont défini l'engagement comme la gestion active et réfléchie que l'élève fait des stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique, cette gestion étant fondée sur des connaissances métacognitives et sur sa motivation. Un apprenant motivé fait preuve d'engagement au plan cognitif lorsqu'il adopte consciemment des stratégies d'apprentissage adéquates sur la base desquelles il serait apte quant aux exigences de l'activité pédagogique que son enseignant lui a proposé. Weinstein et Meyer (1991) définissent les stratégies d'apprentissage (p.ex. mémorisation, organisation, élaboration, etc.) comme des moyens que l'apprenant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne. Pour les cognitivistes, les élèves ne sont pas plus ou moins motivés en eux-mêmes ; ils se mobilisent plus ou moins en fonction des activités plus ou moins " impliquantes " qu'on leur propose ou qu'ils décident de manière plus ou moins autonome. On ne peut pas envisager d'améliorer la motivation des apprenants sans les impliquer eux-mêmes dans les activités qu'ils ont en partie conçues et réalisées en fonction de leurs intérêts. A ce niveau, nous pouvons dire qu'il y a une relation très étroite entre " motivation ", " mobilisation " et " autonomie " de l'élève car ces trois vecteurs sont en harmonie de par les fonctions dont chacun d'eux joue selon l'approche constructiviste. Nous constatons dès lors que les apprenants qui sont peu motivés, sont portés à n'utiliser que des stratégies de mémorisation. Les stratégies d'organisation et d'élaboration qui exigent de la part de l'étudiant un certain engagement, ne semblent être

<sup>1</sup>VIAU, R. La motivation en contexte scolaire. 3<sup>ème</sup> édition, 2<sup>ème</sup> tirage, Bruxelles, De Boeck. 2005

utilisées que par ceux qui sont motivés (Mc Combs, 1988). L'engagement cognitif exige que l'apprenant n'ait pas uniquement l'idée de s'engager pleinement pour la réalisation d'une activité pédagogique et l'accomplissement des tâches qu'elle comporte, mais qu'il devrait également passer à l'action. De son côté, J. Tardif (1992) déclare que la motivation scolaire concerne l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans les activités de classe. Dans le cadre de la psychologie cognitive, le psychologue ajoute qu'au moment où l'apprenant est admis au niveau préscolaire, il a une représentation de l'école, des buts qu'elle poursuit(s) et de lui-même dans ses probabilités de réussir dans ce cadre, qui se transforme au fur et à mesure de sa vie scolaire. L'auteur déclare que cette transformation graduelle s'avère importante pour l'engagement, la participation et la persistance de l'élève, et indique que non seulement la motivation scolaire est quelque chose d'évolutif sur laquelle l'enseignant a de l'influence, mais qu'elle réagit très systématiquement aux interventions de l'enseignant. (pp. 94-95). Mais dans une perspective sociocognitive concernant la motivation et à propos de l'engagement de l'apprenant pour réaliser une activité pédagogique, Zimmerman (1990, 1986), indique que les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives qu'un étudiant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. Le chercheur distingue trois types de stratégies d'autorégulation :

- 1) stratégies métacognitives (Planification, monitoring et l'autoévaluation),
- 2) stratégies de gestion (Choix du moment de la journée, du rythme, du lieu, des ressources humaines et matérielles propices à un meilleur apprentissage) et
- 3) stratégies d'auto-motivation (se fixer des objectifs à court terme, s'imaginer le résultat final, se donner des défis etc.) Viau affirme que les apprenants animés d'une dynamique motivationnelle positive iront de l'avant et au-delà de l'intention de travailler : ils le feront en s'engageant dans l'activité pédagogique proposée par leur enseignant.
- 4) Le cas inverse, ceux ayant une dynamique motivationnelle fragile voire négative, refusent de s'engager pour l'accomplissement de l'activité pédagogique et pour cela, ils vont préconiser des stratégies d'évitement. A ce niveau, on se demande alors de la manière de parvenir à éviter de s'engager dans les activités, sachant qu'en contexte scolaire, si elles sont dans la majorité du temps imposées et coordonnées par l'enseignant ?

#### **3.11.1.1 - Eviter de s'engager : les stratégies d'évitement**

Des les années 1980, des études démontraient que certains élèves démotivés feignent d'accomplir une activité en recourant à des stratégies d'évitement plutôt qu'à des stratégies d'apprentissage (Covington et Omlich, 1958). Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un apprenant adopte pour éviter de s'engager dans une activité pédagogique ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir et en regard de cette définition, nous illustrons nos propos par des exemples dont nous citons: regarder des images dans le dictionnaire, se lever pour aiguiser un crayon, repasser un crayon sur des lettres déjà écrites, demander des explications inutiles, faire répéter l'enseignant pour gagner du temps, etc. L'auteur déclare en outre que certains élèves démotivés recourent à d'autres comportements d'évitement de manière à essayer de convaincre leur enseignant qu'ils ne sont pas faits pour ce genre d'activité qu'il leur propose. Le chercheur cite l'exemple d'élèves qui, pendant les cours d'éducation physique, par exemple, et il déclare qu'on voit parfois des apprenants faire preuve d'imagination remarquable pour expliquer à leur enseignant qu'ils ne peuvent faire une activité et doivent être dispensés. Viau ajoute que tous les élèves adoptent un jour ou l'autre une stratégie d'évitement car il estime qu'on ne doit pas pour autant en déduire qu'ils sont tous démotivés. Par ailleurs, il souligne qu'ils le seront s'ils recourent à plusieurs stratégies d'évitement de façon régulière en déclarant que les apprenants manifestent peu d'engagement quand ils optent pour le principe «minimax», c'est-à-dire le strict minimum tout en souhaitant le maximum de points. Le chercheur mentionne que généralement ces apprenants se contentent d'essayer de mémoriser tout ce qu'ils apprennent alors que ceux qui sont motivés choisissent d'utiliser des stratégies leur permettant de comprendre la matière et de l'approfondir. Autrement dit, comme cela est élucidé par l'auteur « il fait tout pour ne rien faire » à l'école ou au collège. L'apprenant démotivé adopte des stratégies d'évitement pour éviter de réaliser une activité pédagogique. Il adopte ces comportements d'évitement car il est en difficultés pour participer au processus d'apprentissage et parce que l'activité qui lui est proposée n'est pas authentique et ceci va impacter ses perceptions, ce qui va le contraindre à perdre tout intérêt envers les activités proposées, à ne pas s'engager et à éviter tout bonnement à participer au processus d'apprentissage. Alors, ses stratégies d'évitement se traduisent par des comportements que les élèves motivés n'adoptent guère. L'auteur cite un exemple inhérent aux apprenants qui pendant les cours d'éducation physique, non seulement théoriques mais aussi pratiques car leur présence au sein de la salle homny-sports ou en plein air pour effectuer des exercices de sport, ces derniers font parfois preuve d'une imagination remarquable pour expliquer à leur enseignant comme l'observe finement le chercheur, qu'ils

ne puissent faire une activité et doivent en être dispensés. En outre, les apprenants en difficultés qui accusent un déficit au plan cognitif et au niveau des apprentissages, ceux qui ne bénéficient ni d'un accompagnement ni d'une prise en charge effective de la part de leur enseignant, de leur institution scolaire, de leurs parents et de la part d'autres intervenants en milieu scolaire même s'ils n'ont pas de rôle direct à jouer dans l'enseignement et l'apprentissage notamment à l'égard de la démotivation ou de la baisse de motivation des apprenants en souffrance, ceci poussent tous les élèves à préconiser un jour ou l'autre, une stratégie d'évitement. Viau note qu'on ne doit pas pour autant déduire que tous les apprenants sont démotivés ; ils le seront au cas où ils recourent à une ou plusieurs stratégies d'évitement de façon régulière. Il souligne en plus que les apprenants qui manifestent peu d'engagement quand ils optent pour le(s) principe(s) «minimaux», c'est-à-dire faire le strict minimum tout en souhaitant avoir le maximum de points qu'ils souhaitent obtenir. Ces élèves se contentent d'essayer de mémoriser tout ce qu'ils apprennent, c'est donc le cas inverse de leurs pairs qui sont motivés car ceux-ci se distinguent des autres apprenants en difficultés ou démotivés et choisissent d'utiliser différentes stratégies aussi efficaces qui leur permettent de comprendre la matière et de l'approfondir en vue de construire des compétences et des apprentissages significatifs.

### 3.11.1.2 - Stratégies d'apprentissage

Lorsqu'il atteint ses plus hauts niveaux, l'engagement cognitif en milieu scolaire se traduit par un processus d'autorégulation. Autrement dit, l'élève utilise de son propre gré différents types de stratégies d'apprentissage pour tenter de réussir l'activité pédagogique qui lui est proposée. Les sources motivationnelles, le processus d'autorégulation et les stratégies d'apprentissage sont donc intimement liés (Zimmerman et Schunk, 2008). R. Viau et J. Bouchard se réfèrent à Weinstein et Meyer, 1991 pour définir les stratégies d'apprentissage comme « *le moyen que l'élève utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances apprises* ». <sup>1</sup>Concernant les 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, il utilise des plans, des schémas et des tableaux qui lui permettront de mieux stocker l'information et de la récupérer après coup en cas de besoin en faisant des liens avec d'autres qui les précèdent. F. Fenouillet précise qu' :

---

<sup>1</sup> - Pintrich, (1986). Cité par : T.Huard, cite Weinstein & Mayer, p.460. [En ligne] sur : [www.memoireonline.com](http://www.memoireonline.com) > Enseignement

*« 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 devient 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 sentir maîtriser la discipline enseignée et finalement, son apprentissage sera plus efficace. »<sup>1</sup>*

Les recherches relatives à l'autorégulation et aux stratégies d'apprentissage ont évolué depuis 1999 et ce, selon Viau car de nouvelles classifications et de nouveaux modèles ont été proposés par des chercheurs anglophones à l'instar de (Wine et Hadwin, 2008 ; Zimmerman, 2000b ; Pintrich, 2000) et francophones ( Bégin, 2008 ; Wolfs, 2007 ; Hrimech,2000). Des chercheurs s'efforcent d'élaborer des modèles spécifiques à des activités pédagogiques par la lecture (Cartier, 2007). L'auteur déclare que bien qu'il y eut des progrès dans ce domaine, il existé néanmoins des zones grises dans la définition même des stratégies d'apprentissage et dans leur classification.

La classification proposée regroupe les stratégies d'apprentissage en quatre catégories :

- Stratégies cognitives (techniques de mémorisation) ;
- Stratégies métacognitives ;
- Stratégies de gestion de l'apprentissage ;
- Stratégies affectives.

Une question nous a interpellés: Pourquoi pédagogues, chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation s'intéressent-ils aux stratégies d'apprentissage ? A cette question pertinente, la réponse est qu'il y a trois raisons principales, révèle de sa part Sylvie Cartier, Professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie, université de Montréal (Québec) car elle justifie l'importance que l'on doit accorder aux stratégies d'apprentissage. La chercheuse déclare que des chercheurs à l'instar de Weinstein (1994), ont démontré que les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont

---

<sup>1</sup>FENOUILLET, F (2003). « Motivation, mémoire et pédagogie ». Paris. L'Harmattan. P177.

proposées. Elle ajoute en outre qu'il y a une autre raison qui réside dans le fait que les élèves de l'ordre collégial doivent faire d'autonomie dans leur apprentissage. Or, pour atteindre ce niveau-là, ils doivent connaître et utiliser savamment des stratégies d'apprentissage leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles portent les études collégiales. Elle ajoute en affirmant qu'il importe de noter que les stratégies d'apprentissage acquises par les élèves au collégial leur seront utiles pour apprendre tout au long de leur vie. Cela vaut, d'une part, pour ceux qui poursuivent leurs études à l'ordre universitaire, et d'autre part, pour les élèves qui s'intègrent au marché du travail et qui auront en main les moyens de se recycler ou de se perfectionner. Si nous considérons l'apprenant comme actif pour s'impliquer dans son apprentissage d'une langue-culture, les chercheurs versés dans le domaine dans la psychologie de l'apprentissage et des sciences de l'éducation pensent qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire néanmoins qu'il y applique les sources de son raisonnement. En psychologie cognitive, "Daniel Gaonac'h" dit à propos des stratégies d'apprentissage : « *il s'agit d'une notion reliée à celle de méta-connaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental.* »<sup>1</sup> Pour "Daniel Véronique" l'apprenant est :

« *Un locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère.* »<sup>2</sup>

Il cite comme exemple les stratégies décrites par Frauenfelder et Porquier : « *l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc.* »<sup>3</sup>.

Quant à Jean -Paul Narcy, ce dernier a ajouté, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction et la déduction. Nous observons que les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème. Ainsi, dans ce même courant d'idées, nous citons à titre d'exemple Patrick Anderson qui ; pour lui :

« *Le mot stratégie (...) traduit le souci d'élaborer une pratique fondée en raison. (...) elle participe également de l'idée ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opérations reconnaissables identifiables et reproductibles.* »<sup>4</sup>

<sup>1</sup> - GAONAC'H, Daniel (1987) Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Crédif-Hatier

<sup>2</sup> Daniel Véronique. Cité in : Danièle Flament-Boistrancourt (1957). « Théories, données et pratiques en français langue étrangère ». Université Charle De Gaule. Lille III. P300.

<sup>3</sup> - Ibid

<sup>4</sup> - P. Anderson (1999). « La didactique des langues étrangère à l'épreuve du sujet ». Presses universitaire franco-comtoise n° 88. P 80, 81.24. [En ligne] sur : [http:// : www.presee.fr/doc/Isoc](http://www.presee.fr/doc/Isoc).

Grâce aux connaissances conditionnelles, les apprenants auront la possibilité d'identifier les particularités d'une situation-problème pour mobiliser des compétences, convoquer des savoirs, des savoir-faire et de déterminer quelle est la procédure la plus pertinente, leur permettant de la résoudre au moment qu'ils jugent opportun de le faire. Il est important d'apprendre aux apprenants d'acquérir ce type de connaissances car il juge qu'il ne suffit pas d'avoir des connaissances théoriques afin d'être en mesure d'en faire usage et de les appliquer au sein d'un contexte donné que l'enseignant mette en place en faveur de ses élèves pour les impliquer dans le processus d'apprentissage en vue de construire des apprentissages significatifs non pas qu'ils mobiliseront seulement en contexte scolaire mais dans l'avenir pour décrocher un poste de travail. Donc, les apprentissages qu'ils auraient acquis leur seront précieux et utiles. En français, à titre d'exemple, l'auteur dit qu'il n'est pas rare qu'un apprenant ayant appris par cœur les règles d'accord d'un participe passé et se révèle cependant ne pas être en mesure d'en faire usage lors de la production d'un écrit. Cela, signifie que les connaissances conditionnelles font défaut à cet apprenant, ce qui ne lui a pas permis de faire des liens avec ses connaissances théoriques et leur application dans des connaissances procédurales. Les connaissances conditionnelles s'acquièrent grâce à des stratégies de généralisation et de discrimination.

### 3.11.2 - 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.* »<sup>1</sup>

Inspiré de l'approche sociocognitive d'Albert Bandura, dans son modèle, Viau déclare que la persévérance fait référence au temps. L'auteur affirme que les apprenants font preuve de persévérance quand ils consacrent aux activités pédagogiques proposées le temps imparti qui leur permettrait de les réussir. Malheureusement, nombreux sont les élèves qui pensent encore que l'apprentissage doit être rapide, c'est-à-dire ne requérir que quelques minutes ou plutôt que quelques heures. Certains apprenants à titre d'exemple pensent que la production écrite voire la rédaction d'un paragraphe ou d'un texte se fait d'un seul trait, et sont déçus quand leur enseignant leur demande de faire un deuxième et un troisième jet voire versions. Pour le chercheur, tout apprentissage exige du temps qui devrait être lucidement dosé par l'enseignant

<sup>1</sup>VIAU, R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint-Laurent. Ed. du Renouveau pédagogique. 1999. P.64



afin de permettre aux apprenants de l'exploiter à bon escient. Ils doivent faire preuve de persévérance pour réussir.

### 3.11.3 - L'apprentissage

Le terme « apprentissage » est dérivé du mot « apprenti » qui désignait seulement « Le fait d'apprendre un métier manuel ou technique par opposition à l'activité intellectuelle. Il est défini également comme : « les premières leçons et les premiers essais. »<sup>1</sup>

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capacité de connaissances et d'informations nouvelle, son propre niveau de compréhension »<sup>2</sup>(Janine courtillon2198). L'apprentissage signifie également :

« L'apprentissage désigne la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui et le processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert. Le terme est resté longtemps associé à un champ relativement restreint de signification: l'apprentissage d'un métier, notamment manuel ou technique, et l'occurrence la plus fréquente, une autre occurrence fréquente concerne l'expérience, d'une façon générale : l'apprentissage de la vie. »<sup>3</sup>

L'apprentissage réalisé lors d'une activité pédagogique est évalué en fonction des objectifs pédagogiques formulés par l'enseignant. Ces objectifs peuvent porter sur l'acquisition de compétences disciplinaires, de connaissances théoriques ou pratiques, mais également sur des compétences particulières. Par exemple, travailler en équipe, utiliser efficacement des stratégies d'apprentissage ou élaborer un projet d'envergure. Comme finalité, les objectifs peuvent viser l'acquisition de valeur ou le développement de la créativité. L'énumération de tous ces objectifs indique que l'apprentissage ne se résume pas à l'acquisition de connaissances mesurées lors d'un examen ou d'un travail scolaire car il peut se présenter sous différentes formes. L'apprentissage est donc la manifestation finale d'une dynamique motivationnelle, car un élève motivé persévérera et s'engagera plus dans une activité pédagogique qu'un élève non motivé, et son apprentissage n'en sera que meilleur

<sup>1</sup>Viviane de Landsheere, « L'éducation et la formation » Edition PUF France1992, page 125.

<sup>2</sup>J. Courtillon. 1984. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 52.

<sup>3</sup>Louis Arémilla, Bernard Grossort, Marie Claire Rolland, Marie Pierre Roussel- Dictionnaire de pédagogie- Edition Bordas/ Her Paris janvier 2001 p : 11.

(Pintrich & De Groot, 1990) L'apprentissage ne dépend pas seulement de la dynamique motivationnelle de l'apprenant ; ses pré-requis, sa capacité à utiliser les bonnes stratégies et ses aptitudes intellectuelles en sont également des déterminants importants. Pour avoir un apprentissage souhaité, il faut bien sûr le vouloir, mais qu'il faut également le pouvoir et en avoir l'occasion. Si l'influence de la motivation dans l'apprentissage de l'apprenant ne fait de doute pour personne, on oublie souvent que l'inverse est vrai : l'apprentissage exerce aussi une influence sur la motivation de l'élève. Son effet sur les perceptions de l'élève peut être positif si celui-ci en est satisfait. Les chercheurs suisses Gunter et Genoud (2006 :p.120) soulignent clairement ce phénomène :

*« Les liens entre les notes scolaires et les sentiments de compétence sont en effet extrêmement élevés dès les premières mesures effectuées(12) ans et demeurent tels tout au long de l'adolescence. »<sup>1</sup>*

Viau affirme qu'un échec ou un apprentissage plus faible que souhaité peut donc influencer négativement les perceptions que l'élève a de lui-même. Gunter et Gnoud (2006) remarquent cependant qu'il arrive parfois qu'une faible note puisse avoir l'effet inverse et donner du «tonus » à un apprenant qui veut absolument corriger sa situation à la longue toutefois des rendements faibles affectent négativement les perceptions de l'apprenant: ces dernières étant à l'origine de sa dynamique motivationnelle, elle contribue à la rendre dysfonctionnelle. Cette présentation de l'apprentissage complète la description de l'ensemble des composantes de la dynamique motivationnelle. Ce modèle l'admet humblement son auteur en affirmant qu'il a été élaboré à partir d'autres modèles dont les auteurs sont bien connus dans le domaine de la recherche sur la motivation en contexte scolaire. Viau déclare que s'il a cité abondamment leurs travaux, c'est dans l'espoir qu'il avait reconnu leur juste valeur dans l'élaboration de son cadre de référence. De son côté J.Tardif indique que selon Jones et Palincsar, Ogle et Carr (1987), l'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. Le psychologue déclare qu'à cela s'ajoute l'idée que l'apprentissage est essentiellement un processus cumulatif ; c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. Il souligne que dans ce dernier cas, plutôt exceptionnel, il y aura une longue négociation avec les connaissances antérieures avant

---

<sup>1</sup> - Jean-Luc Gurtner, Philippe Genoud (2006). « Chapitre 10. Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence ».[ En ligne ] sur : <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-115.htm?contenu=resume>

que les nouvelles puissent les remplacer. (p.37) Le chercheur affirme qu'essentiellement, on ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà. Il observe que c'est un dilemme fort important pour l'enseignant. L'élève doit avoir en mémoire à long terme des connaissances (stockées) qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, si non, il ne peut les traiter d'une façon significative. (p.39). L'auteur observe également qu'il faut toutefois remarquer que les experts ne se remémorent pas toutes sortes de configurations avec la même aisance, ils se rappellent très facilement et très rapidement les configurations auxquelles ils durent faire face, les configurations les plus fréquentes. Il déclare que les psychologues cognitivistes concluent que ces experts ont organisé en schémas leurs connaissances des échecs. Ils ont en mémoire à long terme ce qu'il est le plus susceptible de se produire et qu'ils se réfèrent à ces schémas pour se souvenir de ce qui leur a été présenté. Le psychologue déclare que les novices possèdent un nombre restreint de connaissances et celles qu'ils ont en mémoire à long terme ne semblent pas reliées entre elles ni organisées sous forme de schémas. Ainsi, selon le psychologue ; en présence de chaque configuration, qu'elle soit fréquente ou non, il déclare qu'ils doivent construire un rappel, pièce par pièce. Il révèle qu'en psychologie cognitive, on reconnaît à la suite des recherches de ce genre, que plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement. Dans ce sens, Tardif ajoute que les nombreuses recherches de Meyer (Meyer, 1975, 1985, 1987 ; Meyer, Brandt et Bluth, 1980 ; Meyer et Rice, 1984) portant sur les effets de la connaissance des structures textuelles sur la compréhension ont démontré que les élèves qui possèdent la connaissance de la structure du texte utilisée se rappellent plus d'informations ce texte que des élèves qui n'ont pas cette connaissance. Il révèle que la connaissance de la structure indique que l'élève a en mémoire à long terme un schéma précis du canevas dans lequel les éléments composant le texte sont insérés et qu'il s'y réfère systématiquement pour traiter l'information du texte, pour les comprendre et construire ou faire son résumé. (P. 42) Le troisième principe de base de conception cognitive de l'apprentissage est l'acquisition de connaissances organisées, intégrées systématiquement en mémoire à long terme cependant souligne Tardif, l'apprentissage est beaucoup plus que cela. Il observe que l'élève doit pouvoir utiliser fonctionnellement les connaissances acquises et dans cette optique, l'auteur affirme qu'il doit avoir développé un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront de poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser. En psychologie cognitive, l'élève a non seulement

besoin de connaître de la part de l'enseignant la valeur de l'efficacité des stratégies possibles en vue de résoudre une tâche, mais également leur valeur quant à leur économie cognitive et cela est d'autant plus important que, dans leur domaine de connaissances, les experts dont les enseignants, n'utilisent que des stratégies qui sont à la fois efficaces et économiques. Dans la réalisation d'une tâche, en plus de connaître les stratégies les plus adéquates qui leur permettent d'accomplir ce qui est demandé, les experts gèrent activement les stratégies qu'ils utilisent. Tardif déclare qu'en psychologie cognitive, on fait alors référence aux stratégies métacognitives. Les novices adoptent plutôt une stratégie sans évaluer systématiquement la pertinence ni au début de l'activité, ni en cours de réalisation, ni à la fin de l'activité. (p.46). Il souligne en outre que ces recherches et recensions ont tout particulièrement fait ressortir que, lorsque l'élève gère activement sa démarche de réalisation de la tâche, sa performance se révèle plus élevée et ses apprentissages sont plus significatifs que lorsqu'il ne la contrôle pas.(p.47) L'auteur observe qu'il suffit de mentionner ici que les stratégies métacognitives se réfèrent à la connaissance ainsi qu'au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qui impliquent la réalisation des tâches. Il ajoute à cela qu'il est d'ailleurs intéressant de noter dès maintenant que la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés de ceux qui ne le sont pas dans cette situation d'apprentissage (p.47). Tardif déclare que la psychologie cognitive considère qu'il y a fondamentalement trois grandes catégories de connaissances : 1) les connaissances déclaratives, 2) procédurales et 3) conditionnelles. (p.47). Elles ne sont présentées ainsi de façon dissociée que pour rendre plus explicite leur description. Dans la mémoire, elles sont inter-reliées et, dans la vie de l'enseignement et de l'apprentissage, elles devraient être étroitement reliées entre-elles. (p.48). Nous signalons que le modèle de Viau a pour avantage d'établir une relation entre les sources (les déterminants) de la motivation et ses manifestations (ses indicateurs) sur l'apprentissage des apprenants. L'auteur déclare que les sources de la dynamique motivationnelle sont au nombre de trois :

1) l'engagement cognitif, 2) la persévérance et, enfin 3) l'apprentissage. De la présentation de ces trois manifestations, il affirme que l'enseignant peut tirer trois principes qui l'aideront à réfléchir sur les effets de ses interventions sur la dynamique motivationnelle de ses apprenants :

A) L'engagement cognitif se reconnaît à l'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage. L'auteur affirme que maintenant on sait qu'il est difficile de réussir des apprentissages complexes sans faire appel à des stratégies d'apprentissage

efficaces. Heureusement, explique Viau, que de nombreuses recherches ont montré d'une façon fructueuse qu'il est possible d'enseigner ces stratégies et que cela a des effets positifs sur la réussite des apprenants et conséquemment, sur leur motivation. Le chercheur affirme que prendre le temps de montrer à ses élèves comment apprendre n'est pas une perte de temps, même si la matière à enseigner est dense.

B) La plupart des apprenants éprouvant des problèmes à apprendre cette langue-culture à l'école pensent qu'il leur suffit de travailler encore plus fort pour les régler. Viau révèle que c'est d'ailleurs la solution que préconisent les enseignants qui incitent les apprenants en difficultés à persévérer davantage en consacrant plus de temps à l'apprentissage. Certes, la persévérance est une condition essentielle à l'apprentissage, mais les recherches révèlent que les apprenants doivent non seulement persévérer, mais de modifier également leur mode de travail. Un élève qui, aux yeux d'autres, est faible et qui n'utilise aucune stratégie d'apprentissage, ou n'y recourt que d'une façon sporadique et intuitive, continuera d'échouer dans l'apprentissage même s'il y consacre plus de temps qu'il ne le faisait auparavant. L'auteur souligne que cette situation peut même l'amener à se démotiver. En effet, quand il constatera que les efforts supplémentaires qu'il déploie ne concourent pas à l'amélioration de sa situation d'apprentissage, il est fort probable qu'il se dévalorisera et perdra davantage sa motivation à apprendre le français langue étrangère.

C) L'apprentissage influence les perceptions des apprenants qui sont à la source de leur dynamique motivationnelle. Il est une conséquence de l'engagement et de la persévérance et de ce fait, il est considéré comme la manifestation finale de la motivation à apprendre. Il est également nécessaire de se rappeler que l'apprentissage n'est pas seulement une manifestation, mais également l'une des sources de la motivation, car il influence les perceptions que l'apprenant entretient à l'égard de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Le chercheur affirme que si l'apprentissage attendu est au rendez-vous, les perceptions de l'apprenant s'amélioreront. Mais à contrario, s'il est moindre que souhaité, il y a de fortes chances que les perceptions de l'apprenant en soient affectées négativement.

**Conclusion**

Ce troisième chapitre a été consacré à la présentation de l'approche « sociocognitive » de la motivation en éducation basée sur le modèle de Viau dont nous avons opté pour réaliser cette étude. Cela, nous a permis donc de parler des postulats de cette approche, de l'intérêt de l'adoption de cette dernière ainsi que des choix et des limites de celle-ci. Nous avons fait un survol du cadre de référence pour présenter un modèle de « la dynamique motivationnelle », de mettre en lumière ses composantes et de mettre également à l'honneur la « dynamique motivationnelle » d'un apprenant et d'y proposer des exemples de cette dernière. Après coup, nous avons évoqué les sources et les manifestations de la motivation qui sont à la base du modèle de Viau.

# **CHAPITRE IV :**

*Les « portes d'entrée » pour une  
intervention motivante*

## **Introduction**

Le quatrième chapitre expose différents facteurs qui influent sur la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant ; ceux qui sont externes, qui dépassent le cadre de la classe et sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise. Nous citons donc ceux qui sont relatifs à la vie personnelle de l'apprenant, à l'école et à la société. Puis, nous mettons en lumière les cinq facteurs relatifs à la classe sur lesquels l'enseignant peut intervenir pour agir efficacement afin de susciter et maintenir la motivation de ses apprenants. Ils sont relatifs à la classe selon le modèle de R.Viau et énumérés comme suit : 1) les activités pédagogiques, 2) l'enseignant, 3) les pratiques évaluatives, 4) le climat de la classe et 5) le système de récompenses et sanctions mis en place.

### **4.1- Les facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle de l'apprenant**

Le cadre de référence présenté préalablement se compose de la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant et des facteurs qui influent sur elle. A travers la littérature, nous savons que la motivation est une entité complexe, à multiples facettes, si difficile à définir. Le modèle de Viau est basé sur la théorie sociocognitive d'A.Bandura à l'instar de Deci et Ryan qui ont fondé leur théorie de « l'autodétermination » qui tire ses racines de cette même théorie mais qui diffèrent de postulats. La dynamique motivationnelle trouve son origine dans trois perceptions : la perception de la valeur que l'élève accorde à l'activité pédagogique qui lui est proposée, la perception de sa compétence à la réussir et la perception de contrôlabilité qu'il a sur son déroulement. Viau affirme que les enseignants et les parents ne peuvent pas donc « être motivés à sa place » et il déclare que même s'ils le souhaiteraient parfois : c'est à lui de l'être. Selon l'auteur ; tout en étant intrinsèque, la dynamique motivationnelle est influencée par des facteurs externes tels que : les parents, les amis, les règlements de l'école, l'enseignant et les activités pédagogiques qui se font en classe. Comme nous nous pouvons en douter, ces facteurs sont nombreux. De son côté, J.Tardif révèle que plusieurs approches cognitives ont examiné les facteurs qui composent la motivation scolaire. L'auteur déclare que parmi celles-ci, on trouve la théorie des attributions causales (Weiner, 1986), la théorie de la perception de sa compétence (Harter, 1983), la théorie de la perception de son efficacité (Self- efficacy ) (Bandura, 1982a), la théorie de la perception de sa valeur (Self-Worth) (Covington, 1983), le modèle de la perception de ses capacités à réaliser une tâche (beliefs about control) (Skinner, 1985) (p. 93). Pour que l'intervention de l'enseignant



puisse réellement avoir du poids quant à la manière de susciter et de maintenir la motivation de ces apprenant ; ce dernier doit à priori trouver « les portes d'entrée » qui s'offrent à lui et qui permettraient à son action d'être efficace au profit de ses apprenants et qui sont au nombre de quatre selon R. Viau.

#### **4.1.1 - Les facteurs liés à la vie personnelle de l'apprenant,**

##### **A la société et à l'école**

Viau affirme que même si ces facteurs ne relèvent pas de la responsabilité de l'enseignant, ils n'en influent pas moins sur la dynamique motivationnelle des apprenants en classe. C'est pour cette raison qu'il importe de les examiner et de comprendre que la motivation à apprendre est un phénomène complexe qui déborde largement le cadre de la classe. Ces facteurs sont illustrés par la figure no 02 ; soit celle représentant le cadre de référence de la dynamique motivationnelle.

##### **4.1.1.1 - Les facteurs liés à la vie de l'apprenant**

En ce qui concerne la vie personnelle des jeunes, Viau déclare que plusieurs facteurs influent positivement ou négativement sur leur « dynamique motivationnelle » en classe, outre leur trait de personnalité. Nous citons donc leur environnement familial, leurs relations avec leurs amis et, pour certains d'entre eux, le temps qu'ils consacrent à un travail d'appoint durant leur études. En effet, même dans le contexte algérien, nous constatons qu'il y a bon nombre d'apprenants vu leur contexte « socio-économique » si fragile, ils travaillent en dehors de leurs heures d'études pour subvenir aux besoins de leurs familles. L'environnement familial est probablement le facteur le plus important.

Il est à signaler qu'il est utile de préciser que la vie d'un enfant ou d'un adolescent est loin d'être accaparée par le temps qu'il consacre à ses apprentissages scolaires. Nous soulignons à quel point un apprenant ou un adolescent, même s'il doit aller à l'école quotidiennement, peut vivre une vie dans laquelle l'apprentissage scolaire a peu ou pas d'importance. Si nous désirons que les élèves soient motivés pour apprendre, parents et amis devraient contribuer pour y jouer un rôle prépondérant . Dans cette catégorie, sont regroupés tous les facteurs qui existent en dehors du contexte de l'école tels que : les parents, les amis, etc.... et qui peuvent influencer la vie scolaire de l'apprenant étant donné qu'ils sont en mesure de changer ses perceptions ainsi que ses habitudes.

#### 4.1.1.2 - Environnement familial

Viau déclare que :

*« La structure familiale s'est modifiée de façon marquée au cours des dernières décennies car les parents ne sont plus aussi disponibles qu'auparavant du fait qu'ils sont appelés à travailler de longues heures, ils arrivent souvent à la maison épuisés de leur journée et déjà préoccupés par les tâches dont ils devront s'acquitter le lendemain. »<sup>1</sup>*

Dans ce contexte, le temps qu'ils consacrent à leur enfant, à ses activités scolaires, à ses devoirs et à ses leçons en souffrent souvent. Nous observons qu'il y a des parents démissionnaires, vu différents facteurs liés au contexte « socio-économique », et qui ne soucient pas de l'avenir scolaire de leurs enfants car ils pensent que la réussite de ces derniers est une responsabilité qui incombe à l'enseignant lui seule. Ce nouvel environnement familial constaté dans le contexte du pays de Viau (Québec, Canada) peut avoir des répercussions négatives sur la motivation des adolescents et des enfants, mais ces effets peuvent être contrebalancés par l'influence d'autres facteurs ; notamment par l'environnement physique stimulé par les parents, par les valeurs qu'ils transmettent en matière d'apprentissage scolaire et l'attention qu'ils portent aux études de leurs enfants. L'auteur cite l'exemple des parents qui enrichissent l'environnement familial par des livres, des jeux scientifiques et culturels et ceux qui offrent également à leur enfant des dictionnaires, des cartes géographiques ou un ordinateur et par leur l'attention qu'ils portent à leur enfant et également par leur encouragements, font preuve de leur devoir envers celui-ci. Donc, ils boostent son élan et contribuent à son épanouissement en fondant « un bain culturel » qu'il lui permet de s'épanouir à tous les plans. Leur responsabilité et leur rôle comme citoyens du monde, comme acteurs sociaux et partenaires de l'école ; lui montrent ainsi l'importance qu'ils accordent à l'acquisition des connaissances et à la construction des savoirs qui se renouvellent constamment. Viau déclare que leur accompagnement et les activités qu'ils lui proposent sont également le reflet de ce que l'éducation présente pour eux. Le chercheur cite les études recensées par Wigfield et al. (2006) qui démontrent entre autres, que les parents influencent la motivation de leur enfant par leurs attentes envers lui, leurs conceptions de l'apprentissage et de l'éducation, ainsi que leurs comportements. L'auteur dit que :

*« 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*

---

<sup>1</sup>Ibid

*temps qu'ils consacrent à l'enfant, à ses activités scolaires, à ses devoirs et à ses leçons en souffre bien souvent. »<sup>1</sup>*

Le théoricien observe que ces études en général, permettent d'apprendre que les parents favorisent de façon positive la motivation de leur enfant :

- S'ils ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes (c'est-à-dire adaptées au niveau de capacité de l'enfant) ;
- s'ils ont une grande confiance en ses capacités de réussir ;
- s'ils créent un climat de soutien et de chaleur familiale tant au plan affectif et émotionnel ;
- s'ils sont des modèles d'apprentissage (en étant une situation d'apprentissage devant l'enfant.)

Le théoricien ajoute en outre que d'autres études confirment ces résultats. Pour étayer ses propos, il cite l'exemple de Bloom (1985) et ses collègues qui ont interviewé des grands pianistes, des athlètes de haut niveau et d'éminents chercheurs qui ont atteint l'apogée de la réussite, les cimes de la gloire et un renom mondial. Le chercheur déclare que lorsqu'on les questionnait à propos de leurs relations avec leurs parents quand ils étaient enfants, il révèle que ces personnes exceptionnelles ont toutes déclaré que leurs parents avaient joué un rôle déterminant dans leur motivation à poursuivre leurs idéaux, etc., dès leur prime enfance et leur jeune âge ; de par leurs encouragements, leur enthousiasme et les valeurs qu'ils véhiculent. Les parents de ces stars, qui ont atteint le summum de la réussite étaient des personnes qui les ont encouragés, qui ont boosté leur élan comme elles ont influencé de façon positive la motivation de leurs enfants à réussir dans ce qu'ils entreprenaient. Il souligne que des études plus récentes ont démontré l'influence des parents sur une des sources de la dynamique motivationnelle des élèves : la perception de sa compétence. Dans cette optique ; Shunk et Pajares (2002) citent une série d'études qui démontrent que les parents qui offrent à leurs jeunes un environnement qui stimule et aiguise leur curiosité, et les incitent à explorer et expérimenter en toute sécurité, les aident à se construire un sentiment de compétence à apprendre. Viau affirme qu'une étude québécoise a également démontré l'importance de la relation parents-enfant (Nadeau, Sénécal, et Guay, 2003). Menée auprès de 100 familles, celle-ci avait pour but de mesurer le lien entre le contexte familial, les perceptions de l'élève

---

<sup>1</sup>VIAU, R. La motivation dans l'apprentissage du français. Saint Laurent. Ed. Du Renouveau pédagogique. 1999. p18.

(concept de soi, sentiment de l'autonomie et appartenance familiale) et le degré de procrastination scolaire, c'est-à-dire une tendance à remettre systématiquement à plus tard des actions et des tâches à faire à plus tard. Le chercheur déclare que les résultats obtenus démontrent que plus la relation parents-enfant est de qualité, plus les perceptions de l'apprenant sont positives et moins ils ont tendance à procrastiner. Finalement, nous pouvons dire qu'on peut difficilement douter de l'influence des parents sur la dynamique motivationnelle des enfants d'âge scolaire. L'auteur affirme que les parents sont les enseignants les plus importants dans la vie de l'enfant, ce que le corps professoral serait le premier à reconnaître. Il déclare que les premières années de leur enfant et jusqu'à l'âge adulte, les parents assumeront le rôle d'éducateurs et participeront activement à la formation de sa personnalité ainsi qu' sa formation scolaire. De notre part, nous citons en outre l'exemple de la mère d'un génie qui a narré l'histoire par ses inventions époustouflantes ; en l'occurrence l'Américain " Thomas Edison ", l'inventeur de l'ampoule électrique, qui a vécu dans un milieu modeste mais il a trouvé un réconfort et un accompagnement grâce à sa mère qui a reçu un jour une lettre de l'administration de l'école primaire où étudiait son fils, dont la teneur reflétait une image terne ; celle de l'élève paresseux qui ne faisait que du « Sur place » en classe et qui rendait la tâche ardue à ses enseignants car ces derniers se plaignaient constamment de lui et de ses résultats scolaires. Mais la mère de ce génie n'a jamais informé son jeune enfant de ce détail pendant toute sa vie néanmoins, elle l'avait pris en charge pour l'aider dans ses études chez-elle. L'inventeur de renom mondial, découvrit un jour après la mort de sa mère, et après de longues années, la lettre envoyée par l'administration de son école à sa mère quand il était écolier et qu'elle gardait dans un tiroir, et à sa grande stupéfaction, il se rendit compte de sa teneur en n'oubliant guère l'aide de sa mère en sa faveur en matière d'accompagnement et d'apprentissage chez-elle, ce qui l'avait marqué et à jamais.

#### **4.1.1.3 - Relations avec les amis**

Les réseaux d'amis occupent une place prépondérante dans la vie personnelle des enfants du primaire et des adolescents du secondaire. Les amis sont présents partout : à la maison, à l'école, dans la rue, etc. D'ailleurs Viau voit que la majorité des adolescents ne conçoivent pas uniquement l'école comme un lieu d'apprentissage, mais également un lieu de fraternisation avec les amis et pour plusieurs un endroit de sociabilité et de création de relations amicales. Dans ce sens, il déclare 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 perceptions du milieu scolaire seront probablement négatives, ce qui aura pour effet de le démotiver. »<sup>1</sup>*

L'auteur déclare que les amis sont des sources d'inspiration et parfois même des modèles qui servent de point de référence lorsque vient le temps pour l'élève de juger de ses actions en classe.

#### **4.1.2 - Les facteurs liés à la société**

Une trame de rapports pouvant sans doute s'immiscer dans l'intérieur de l'individu ; lois, valeurs, coutumes, us, et culture : l'histoire commune et l'identité... qui déterminent certains comportements. On peut ainsi considérer la société comme le berceau des représentations comme le montre Pothier. B à travers ses propos : *« En tant que partie d'une culture, les représentations sociales sont en effet des interfaces entre les individus appartenant à un groupe et le groupe lui-même, donc entre l'individu et le collectif. »<sup>2</sup>*

L'influence de la société sur la motivation et sur la réussite des élèves à l'école fait depuis longtemps l'objet d'études sociologiques. Dans ce passage ; Viau dit que : *«...le milieu social peut contribuer à réduire la volonté des élèves à s'engager dans leurs études et de faire preuve de persévérance. »<sup>3</sup>* A cet égard, la société qui est l'un des intervenants ont donc permis de constater que la culture d'une société, ses valeurs et ses médias de masse font partie des facteurs sociaux qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Dans cette visée, le chercheur invite à examiner rapidement ces facteurs. Il révèle que dans les sociétés contemporaines, l'école se veut l'outil par excellence pour initier les jeunes à la culture et les former à devenir les futurs citoyens responsables et forcément intègres au sein de la société. Pour y arriver, Viau affirme que les sociétés d'aujourd'hui ont rendu l'école gratuite et, du même coup sa fréquentation obligatoire. Comme le montre les sociologues, ces mesures n'ont cependant pas pour autant éliminer ce qu'ils appellent la distinction culturelle (Donnay et Verhoeven, 2006) et le rapport au savoir (Bernardin, 2006). L'auteur cite un exemple, en disant que si dans la plupart des sociétés l'école a pour rôle de former tous les élèves à la «

---

<sup>1</sup>Ibid

<sup>2</sup> - Pothier. B. Cité in : De Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire J. Kramsch (2008). « Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme ». Editions des Archives Contemporaines. Paris. p277

<sup>3</sup> VIAU, R (1999). « La motivation dans l'apprentissage du français ». Saint-Laurent : Edition du nouveau pédagogique.

grande culture », plusieurs d'entre eux, dont bon nombre issus des classes populaires lui accordent un rôle plus utilitaire et pratique: ils désirent simplement obtenir un diplôme qui leur permettra d'exercer un métier rémunérateur. Le chercheur affirme qu'il est difficile de fournir une réponse consistante à cette question car il estime que ; d'une part, on peut comprendre qu'un élève qui aspire tout simplement à devenir mécanicien soit motivé lorsque l'on veut l'initier à la philosophie de Platon ou à l'œuvre de Victor Hugo. Viau affirme également que d'autre part, si on limite le mandat de l'école à offrir aux apprenants ce qu'ils désirent, l'auteur s'interroge s'il n'est pas dangereux de leur faire perdre le goût de s'initier à de nouveaux domaines du savoir, et ce, uniquement pour le plaisir de la connaissance ? Comme le constate le chercheur, il juge qu'il n'est pas facile de trancher, néanmoins, il voit que cette distanciation culturelle ou ce rapport au savoir est sûrement l'un des facteurs qui peut être à l'origine de la démotivation d'un élève qui ne voit aucun sens à ce qu'il apprend affirme-t-il. D'autres part, l'auteur souligne que ; même si les jeunes contestent un certain nombre de valeurs dominantes de la société, il soutient alors que cela ne les empêchent pas d'adhérer à plusieurs autres, dont celle du travail. Le chercheur mentionne que le travail est fatiguant, que l'on ne doit pas en faire trop, ou tout ce qui compte ce sont les vacances, est un discours que l'on entend régulièrement dans la bouche des adultes et même des enseignants. Néanmoins, l'auteur estime que ces propos se répercutent sur l'attitude que les jeunes affichent en classe et il fournit un exemple pour affirmer que ceux-ci répugnent souvent à fournir les efforts que l'on exige d'eux et ne rêvent, comme les adultes qu'aux vacances.

Les valeurs véhiculées par l'entremise des médias de masse influent également sur la motivation des élèves. Lorsque les jeunes voient à la télévision leurs idoles sportives et artistiques vivre dans la richesse et la gloire sans pour autant avoir poursuivi leurs études.

Viau souligne que dans d'autres phénomènes culturels ; ont un effet sur la motivation des jeunes à acquérir des connaissances à l'école. A cet effet, il cite l'exemple de ceux qui passent leur temps aux arcades, aux vidéoclips et aux jeux vidéo à la maison, ont pour eux autant d'invitation à se laisser aller et à profiter pleinement du moment du présent selon lui. Il souligne à propos de ces jeunes dont il cite l'exemple qu'ils perdent peu à peu l'habitude d'un travail intellectuel qui nécessite réflexion, silence et constance. Il affirme que bon nombre de jeunes en viennent à percevoir des activités pédagogiques en classe comme très exigeantes au plan de l'engagement cognitif. L'auteur souligne que les facteurs qui précèdent montrent à quel point la société peut contribuer à réduire la motivation des élèves à s'engager dans les activités pédagogiques en classe et à faire preuve d'engagement et de persévérance. Toutefois le chercheur estime que d'autres facteurs sociaux peuvent favoriser

leur motivation car il déclare qu'il suffit de penser à toutes les ressources documentaires mises à la disposition des jeunes pour leur permettre de s'instruire (livres, revues, cédéroms, chaînes de télévision consacrées à la culture, Internet, etc.) par des moyens qui leur sont offerts en vue d'élargir leur horizon (bourse d'étude à l'étranger, voyages culturels, etc.) et aux lieux auxquels ils ont accès pour satisfaire leur curiosité intellectuelle (Planétarium, zoo, bibliothèque, musée, etc.). Par ailleurs, Viau signale qu'il est difficile de reprocher aux sociétés contemporaines de lésiner sur les ressources éducatives qu'elles créent à l'extérieur des établissements scolaires. Il soutient qu'on doit espérer que les jeunes tirent profit de toutes ces ressources éducatives qu'elles créent à l'extérieur des établissements scolaires. Il juge qu'on doit espérer que les jeunes tirent profit de toutes ces ressources pour apprendre davantage et surtout acquérir le goût et le plaisir d'apprendre afin de mieux le cultiver.

#### **4.1.3 - Les facteurs liés à l'école**

Viau affirme que c'est en classe que les élèves passent la majorité de leur temps au cours d'une journée, mais cette classe fait partie d'une école qui est régie par des valeurs et des finalités qu'elle se donne. Il déclare que certaines écoles décident par exemple de privilégier des valeurs comme la responsabilisation de l'apprenant et le développement de son autonomie, alors que d'autres retiennent des valeurs comme l'obéissance et la discipline.

En regard de ces propos, nous soulignons que ce phénomène a été aussi cité par 'Maryline Coquidet ' manière subtile, ce phénomène dit effet 'Rosenthal ' ou effet 'Pigmalion ' ; et qui a des effets positifs sur la progression des apprenants en matière d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Viau affirme que c'est sur la base du système de valeurs qui règne au sein d'une école que ses dirigeants mettent en place les règlements liés aux horaires, à la tenue vestimentaire, aux retards et aux absences ainsi qu'à la discipline, etc. Il parle des règlements qui régissent le comportement des élèves au sein de l'école, qui ont des conséquences sur leur dynamique motivationnelle. Il illustre ses propos par un exemple qu'il cite : le fait d'être puni à cause d'un retard incitera certains élèves à être plus attentifs en classe, alors que cette sanction en amènera d'autres à contester l'autorité et à refuser de s'engager dans des activités en classe. Le chercheur déclare que c'est au sein des écoles secondaires que les problèmes de motivation se font le plus sentir. Il observe que dans un article publié en 1998, Janosz, Georges et Parent ; soulèvent la situation particulière qui prévaut dans les écoles secondaires. Pour mieux la circonscrire, il dit qu'ils proposent un modèle dans lequel sont pris en considération, aux côtés des pratiques éducatives, le climat scolaire (par exemple : la justice, la sécurité) et les problèmes scolaires et sociaux. Pour mieux

comprendre pourquoi le passage du primaire au secondaire se traduit par une perte importante de motivation chez les élèves, le chercheur cite Anderman et Maehr (1994) qui ont comparé les traits de personnalité des adolescents au mode de vie qui leur est imposé dans les écoles secondaires américaines. L'auteur affirme que les auteurs en sont venus à la conclusion que, contrairement aux écoles primaires, les écoles secondaires offrent aux adolescents un environnement qui ne correspond pas leurs besoins psychologiques. Il affirme entre autres que les activités en classe peuvent contribuer à faire d'une école un lieu motivant aux yeux des apprenants, mais souligne-t-il ; qu'on oublie trop souvent que les activités extraordinaires sont également susceptibles, d'être les déclencheurs d'une motivation à apprendre. Une enquête citée préalablement par le chercheur, menée par Bloom (1985) auprès de personnes qui sont devenues des figures de proue dans leur domaine. Aux yeux de ce pionnier de la motivation scolaire, ces personnes ont déclaré que leur parents ont joué un rôle essentiel dans leur carrière, mais elles ont également révélé un fait intéressant : c'est bien plus à travers des activités extrascolaires que par les cours qu'ils ont suivis qu'ils ont découvert leur domaine d'expertise. Le chercheur affirme que et ce, selon les scientifiques avec qui il a pris attache dans le cadre de cette enquête, des activités extrascolaires, comme des expositions scientifiques, les clubs de science, les concours et les visites scientifiques, ont été pour eux des moments déterminants quant au choix de leur carrière. Il déclare que dans ces activités extrascolaires, ils découvraient sous un autre jour leurs enseignants et camarades. Libres d'y participer et animés par une motivation fondée sur la curiosité, le défi et l'exploration, Viau affirme qu'enfin ils ont pu connaître les joies de faire de la science une bonne compagnie. De surcroît, l'auteur estime que ces révélations aident à comprendre que l'école est un lieu où il est possible de prendre plaisir à apprendre, à explorer et à créer. Il déclare que malheureusement, trop de jeunes n'y voient qu'un lieu où ils sont contraint d'apprendre sous menace de ne pas obtenir un diplôme.

#### **4.2. - Les facteurs liés à la classe**

C'est par l'entremise des facteurs liés à la classe que les enseignants peuvent agir sur la dynamique motivationnelle intrinsèque de leurs apprenants. Il est à rappeler également que les cinq facteurs qui, selon les recherches, ont le plus d'influence sur la dynamique motivationnelle sont les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, et les récompenses et les sanctions (Wigfield et al., 2006; Brophy, 2004; Stipek, 2002; Ames, 1992) Viau (1999 :67) affirme que :



*« Les facteurs reliés à l'organisation de la classe seront 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 sanctions, et l'enseignant lui-même. »<sup>1</sup>*

#### **4.2.1 - Les activités pédagogiques**

L'activité pédagogique est définie comme une situation planifiée par un enseignant qui a pour but de donner l'occasion à un élève d'apprendre. Pour bien comprendre les effets des activités pédagogiques sur la dynamique motivationnelle des élèves, il importe de distinguer les activités d'enseignement des activités d'apprentissage. La qualité des activités proposées par l'enseignant peut avoir un effet positif ou négatif sur la motivation de l'apprenant de l'apprenant. Prenons l'exemple d'une activité peu attrayante présentée aux élèves d'une manière monotone, elle ne peut que nuire à leur dynamique motivationnelle. Ainsi, l'enseignant doit faire preuve de tact, de doigtée et de créativité pendant l'élaboration et la présentation d'une activité d'apprentissage qu'il présentera en classe pour qu'elle suscite la dynamique motivationnelle de l'apprenant et réponde à leur intérêts. Dans les années 20, Célestin Freinet expérimente de nouvelles techniques pour ses élèves et dit :

*«Le travail ne les intéresse pas parce qu'il ne s'inscrit pas dans leur monde. Alors, inconscient, ils ne vous donnent que la portion minime de leur intérêt et de leur vie, tout le reste étant réservé pour ce qu'ils considèrent, eux, comme une vraie culture et la joie de vivre.»<sup>2</sup>*

Le psychopédagogue reproche que l'école propose des activités qui ne sont pas authentiques, qui ne correspondent pas aux intérêts des enfants et cela constitue un Hic pour eux car cela influence négativement les différentes perceptions de l'élève ce qui va engendrer une dynamique motivationnelle dysfonctionnelle. Les apprenants éprouvent de la difficulté à trouver du sens aux apprentissages par manque d'intérêt et de motivation. Freinet se donne alors pour objectif de moderniser l'école, de lutter contre «l'ennui mortel». Il souhaite que ses élèves retrouvent de l'intérêt et de la motivation à travailler, et pour cela, son leitmotiv est de « ne pas couper l'école de la vie ». L'enfant doit avoir l'envie de s'exprimer et de s'investir dans ses apprentissages, sans que l'enseignant use d'une autorité inconditionnelle.

---

<sup>1</sup>Viau (1999). Cité in : Dali Youcef Badreddine (2019). « La motivation scolaire au niveau de la prise de parole : Cas des étudiants De français la 1ère ,2ème et 3ème année universitaire ». p15

<sup>2</sup> C.Freinet, Les Techniques Freinet de l'école moderne, Colin, Besançon, 1980 (p. 7)

#### 4.2.1.1-Les activités d'enseignement

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant est l'acteur principal ; il a pour rôle de communiquer la matière à l'élève (Viau, 1994). L'exposé magistral demeure l'activité d'enseignement la plus connue et sûrement la plus répandue. 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. Dans son ouvrage consacré entièrement aux exposés magistraux, Bligh (2000) stipule que cette forme d'enseignement est efficace pour transmettre l'information de type factuel, mais devient vite inefficace pour amener les étudiants à faire une réflexion en profondeur ou pour leur faire acquérir des procédures (savoir-faire). De plus, l'exposé suscite rarement chez l'étudiant de l'intérêt pour la matière enseignée, et ne permet pas de lui inculquer des valeurs relatives au domaine d'étude. En dépit de ses limites importantes, l'exposé magistral demeure néanmoins l'une des activités d'enseignement les plus couramment utilisées à l'université. L'enseignant du primaire fait généralement des exposés relativement courts qui prennent la forme d'échanges avec les enfants. Ceux du secondaire et ceux de l'enseignement supérieur ont souvent recours à des exposés magistraux, exposés qui occupent une place prépondérante dans leurs cours. Viau cite deux auteurs en l'occurrence Fisher et Hiebert (1990), car ces derniers ont observé qu'à la fin du secondaire, l'apprenant a accompli plus de 20000 activités. Le théoricien souligne que ces auteurs affirment avec un grain de malice que :

*« Si la majorité des 20 000 activités sont dictées par les professeurs, sont peu exigeantes au plan cognitif et consistent 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 de se demander pourquoi il y a tant d'abandon »<sup>1</sup> (p.15)*

Quant au caractère systémique de la motivation scolaire ; J.Tardif déclare que dans l'enseignement/apprentissage, les actions sur la motivation scolaire doivent absolument être conçues dans une perspective systémique pour que l'enseignant puisse espérer exercer une certaine influence à cet égard et que l'élève puisse augmenter son pouvoir et sa responsabilité sur les activités qu'il réalise. Le psychologue souligne également que des interventions qui ne tiennent compte que des attributions causales, par exemple ; ont une zone d'influence restreinte parce qu'elles ignorent d'une façon systémique la perception de la valeur de la tâche, la perception des exigences de la tâche, la conception de l'intelligence et surtout, la conception que l'élève a développée face aux buts de l'école. Le chercheur estime que toute

---

<sup>1</sup>Rolland Viau (2004). « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire ». 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles. P6

intervention qui ne tient compte que d'une composante au détriment de l'ensemble des facteurs formant la motivation scolaire présente des limites sérieuses pour le développement de l'élève. (p.132). Il ajoute aussi qu'il importe seulement de se rappeler que la conception que l'élève a des buts poursuivis par l'école est très déterminante de ses actions tout comme la perception qu'il a de la contrôlabilité de la tâche (p.132). Par ailleurs, l'auteur souligne que dans un contexte d'enseignement explicite, plus spécifiquement dans le cadre de l'enseignement stratégique, l'enseignant travaille nécessairement à partir de tâches complètes, il procède à l'enseignement très dirigé, à l'apprentissage autonome en passant par l'apprentissage guidé. Il soutient qu'au début de la séance d'enseignement stratégique d'une nouvelle stratégie, on insiste sur le rôle d'informateur de l'enseignant et, progressivement, on passe à son rôle de personne ressource qui suscite la réflexion dans une tâche. Tardif révèle que dans une critique très sévère de l'école, Clifford (1990) affirme qu'il s'agit d'un endroit qui favorise le suicide éducatif et qui provoque chez plusieurs élèves une surdose de succès synthétiques qui contribuent davantage à développer l'apathie que l'engagement et la participation dans les démarches d'apprentissage. Le chercheur observe qu'elle insiste tout particulièrement sur le fait que l'apprentissage sans erreurs est privilégié plutôt que la tolérance à l'erreur, que l'évitement systématique de l'erreur est valorisé plutôt que la correction de celle-ci et que les activités présentées constituent des tâches qui n'offrent aucun défi. (pp.136-137). Il déclare en outre que la création d'un contexte où l'enseignant agit directement et explicitement sur les composantes de la motivation scolaire exige que les activités présentées contiennent une certaine dose de défi, des défis à la mesure des connaissances antérieures de l'élève. Le psychologue signale que c'est parce que l'enseignant propose des activités caractérisées par le défi que l'élève se trouve dans un cadre propice à l'utilisation de diverses stratégies cognitives et métacognitives et même à la création de nouvelles stratégies. Ce ne sont certainement pas des stratégies qui s'appliquent à des tâches répétitives (p.137). De plus, l'auteur ajoute que ce milieu où l'enseignant agit directement et explicitement sur les composantes de la motivation à apprendre exige également qu'il définisse avec les élèves les buts proximaux. Définir des buts proximaux implique que les critères de réussite de l'activité ou d'un ensemble d'activités sont claires aux yeux de l'élève, que leur atteinte est observable par celui-ci et, surtout que ces buts sont à la portée dans un court laps de temps, ne dépassant pas idéalement une semaine (p138). Tardif dit que la conception cognitive de la motivation scolaire offre à l'enseignant une définition et une description qui lui permettent d'agir directement et explicitement sur les composantes de cet important facteur de la performance de l'élève. Il affirme que les conséquences pédagogiques

d'une telle conception de la motivation scolaire sont très nombreuses néanmoins, avant de les énoncer, il est important d'insister à nouveau sur les caractéristiques déontologiques des démarches de l'enseignant qui veut intervenir sur la motivation de l'apprenant. Le psychologue révèle que la conception cognitive de la motivation scolaire poursuit l'intention de donner à l'élève une grande part de responsabilité dans ses réussites et ses échecs, toutefois souligne-t-il, plusieurs recherches ont démontré clairement que l'enseignant est le facteur le plus important dans la performance de l'élève car il est celui qui a le plus de responsabilité de fonder un environnement le plus susceptible de provoquer et d'assurer les apprentissages de l'élève. Tardif déclare que les changements de conception de ce dernier, du début de son cheminement scolaire à l'école primaire jusqu'à la fin au regard des buts poursuivis par l'école et de l'intelligence, témoignent d'ailleurs de l'énorme influence de l'enseignant sur l'élève (p.141). Il mentionne aussi que les interventions dans la motivation scolaire sont essentiellement des actions sur ce que l'élève a de plus personnel, sa perception de lui comme personne et comme apprenant, son estime de soi, la perception qu'il a de lui de pouvoir agir de façon significative au sein de son environnement. Tardif signale que toute action sur les composantes de la motivation scolaire doit être réalisée dans un cadre déontologique et il ajoute à cela qu'il est interdit à l'enseignant d'attribuer à un élève la responsabilité de ce qui lui arrive au plan de la performance lorsque les conditions pédagogiques qu'il a réunies ne lui permettent pas d'acquérir et de développer les connaissances, les stratégies cognitives et métacognitives indispensables à la maîtrise et à la gestion active de ses actions. De plus, Il ajoute que les conditions conduisant au pouvoir réel pour la réalisation d'une tâche doivent être présentes avant d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses réussites et échecs. En psychologie cognitive, il soutient que l'enseignant voulant responsabiliser l'élève doit par conséquent tenir un langage cohérent et poser des actions cohérentes par rapport aux stratégies cognitives et métacognitives. Le psychologue ajoute qu'il doit aider l'élève à développer ces stratégies, il doit être prêt à les modeler au besoin (pp.141-142). Le chercheur révèle que dans l'esprit de ce type d'intervention, l'enseignant a d'énormes responsabilités puisque c'est lui qui doit non seulement placer l'élève dans un contexte lui permettant de pouvoir prendre conscience des stratégies efficaces et économiques, mais aussi l'assister dans l'appropriation graduelle et fonctionnelle de ces stratégies cognitives et métacognitives. Ainsi, aux yeux du théoricien ; l'enseignant participe étroitement à développer la perception de la contrôlabilité de la tâche chez l'élève comme il contribue à lui fournir les instruments cognitifs et affectifs susceptibles d'augmenter son champ d'action, son pouvoir sur son environnement réel, sur l'environnement hors classe. Dans cette optique, l'auteur déclare que

l'enseignant ne peut se contenter d'être une personne qui transmet des faits à l'élève ; c'est-à-dire celui qui déverse des savoirs, il est plutôt, un entraîneur et un médiateur qui construit avec lui des stratégies pour agir sur les événements (p.142) A la lumière de ces propos ; nous pouvons dire donc que la motivation pourrait être co-construite par l'apprenant et son enseignant. L'auteur déclare que par son discours et ses actions pédagogiques, l'enseignant communique à l'élève implicitement ou explicitement sa conception de l'apprentissage et des buts qu'il poursuit(s) avec défis, des défis qui soient à la mesure des connaissances antérieures de l'apprenant. C'est parce qu'il lui propose des activités caractérisées par le défi que l'élève se trouve dans un cadre propice à l'utilisation de diverses stratégies cognitives et métacognitives et même à la création de nouvelles stratégies. Ce ne sont certainement pas des stratégies qui s'appliquent à des tâches répétitives (p.137). Tardif déclare que l'enseignant qui agit directement et explicitement sur les composantes de la motivation scolaire exige également qu'il définisse avec l'élève des buts proximaux. L'auteur ajoute que les buts proximaux impliquent que les critères de réussite de l'activité ou d'un ensemble d'activités sont clairs aux yeux de l'élève, que leur atteinte est observable par celui-ci et surtout, que ces buts sont à sa portée dans un court laps de temps, ne dépassant idéalement pas une semaine (p.138). Il souligne que le modèle issu des recherches de Bandura correspond essentiellement à cette chaîne de causalité : buts proximaux, perception de son efficacité, perception de la contrôlabilité de la tâche, motivation scolaire, accroissement de la performance (p.138). L'auteur déclare que l'école excelle dans la définition des buts à long terme et il affirme d'ailleurs, que les programmes officiels du ministère sont faits dans ce sens. Il soutient qu'il appartient à l'enseignant de les décomposer en buts proximaux pour l'élève et pour lui-même (p138). Le psychologue affirme que sans le recours à ces objectifs intermédiaires, l'élève peut facilement développer l'impression qu'il ne parviendra jamais à maîtriser toutes les connaissances nécessaires à l'atteinte d'un tel objectif terminal, est un facteur extrêmement important pour l'auteur qui voit qu'il n'a aucun moyen observable lui permettant d'auto-évaluer ses progrès dans la maîtrise graduelle de cet objectif. Quant à Viau, celui-ci révèle que le charisme naturel d'un professeur, sa bonne humeur, son ton de voix, son talent de comédien et sa réputation peuvent rendre ses exposés motivants aux yeux de ses élèves néanmoins, il estime qu'il n'est pas donné à tous les enseignants d'avoir les traits de cette personnalité. L'auteur juge qu'il importe pour les enseignants qu'ils aient ou non cette personnalité, de réfléchir aux sources de la dynamique motivationnelle de l'élève et de se demander comment leurs exposés donnent l'opportunité aux élèves :

- 1) de percevoir l'importance de la matière transmise ;
- 2) d'avoir le sentiment qu'ils comprennent ce qui est présenté et de percevoir qu'ils ont un certain contrôle sur le déroulement.

Le chercheur affirme que pour répondre à ces critères, plusieurs techniques d'enseignement peuvent être privilégiées et que dans une de ses recherches ; Perry (1991) a montré qu'un professeur qui donnait un cours magistral devait, s'il voulait que ses apprenants l'apprécient :

- être organisé ;
- être clair ;
- favoriser les échanges ;
- être expressif.

Plusieurs techniques sont envisageables pour répondre à ces critères selon l'auteur.

#### **4.2.1.2- Les activités d'apprentissage**

Dans ce type d'activités , l'apprenant est au cœur de l'apprentissage étant donné qu'il est directement impliqué dans ce genre d'activités et également dans le processus d'enseignement/apprentissage ou l'autonomie de l'élève de par le nouveau statut dont il jouit ; est déterminant pour être l'acteur de son apprentissage en classe qui est devenue un espace d'échanges, de collaboration et d'interactions. L'enseignant est devenu un facilitateur d'apprentissage et un compagnon de voyage car il doit faire du compagnonnage dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue-culture. Le terme utilité renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité. Nous soulignons que l'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt. En effet, l'élève peut trouver une activité plus ou moins intéressante tout en la jugeant utile, car elle lui permet d'arriver à ses fins. A l'inverse, il peut considérer une activité très intéressante mais peu utile. En contexte scolaire, pour qu'un apprenant perçoive la valeur d'une activité pédagogique, il serait souhaitable qu'il la juge à la fois intéressante et utile. Ainsi, ce sont les buts que l'élève se fixe préalablement qui déterminent l'importance ou non de la valeur accordée à l'activité. Viau fait le distinguo entre deux types : les buts sociaux et les buts scolaires. Les buts sociaux concernent la relation qu'un apprenant établit avec ses pairs et son enseignant. Il révèle que les chercheurs étudiant la motivation ignorent souvent les buts sociaux alors qu'il s'agit pour certains élèves les seuls buts qui les incitent à venir à l'école. Néanmoins, ces derniers ne suffisent pas à motiver

l'apprenant à choisir de s'engager cognitivement. Quant aux buts scolaires; ils ont trait à l'apprentissage et à ses conséquences. Les recherches américaines ont surtout porté sur les orientations que peuvent prendre les buts d'un élève ; elles ont amené les chercheurs à distinguer les buts d'apprentissage des buts de performance (Dweck 1986, Sweck 1989). Les buts scolaires se subdivisent à leur tour en buts d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont d'un grand intérêt pour que l'apprenant valorise l'activité et perçoive son importance. Les buts d'enseignement sont appelés par certains chercheurs ; la motivation extrinsèque voire ; buts de performance ou *looking smarter* par Dweck (Dweck, 1986, Viau, 1994). Ils sont ceux que les élèves poursuivent en vue d'atteindre des objectifs qui revêtent une reconnaissance sociale, plaire à d'autres personnes, l'estime de soi. Accompagner signifie également mobilisation et autonomie de l'apprenant. Dans cette nouvelle philosophie soit l'approche « pédo-centrée », la centration est faite sur l'apprenant et sur le processus d'apprentissage. L'enseignant est devenu un guide pour l'accompagner et lui faciliter la construction de beaucoup d'apprentissages significatifs, différentes compétences à installer qu'il mobilisera dans différentes situations-problèmes et ce ; même pendant sa vie active et ceci concorde avec les postulats de l'approche actionnelle de Ch. Puren. Viau affirme qu'au sein de cette nouvelle conception d'apprentissage qui diffère royalement du modèle Magistro-centré (enseignement magistral transmissif et à sens unique) centré sur l'enseignant et les savoirs qu'il possède, une situation d'enseignement où l'élève n'est qu'un réceptacle pour emmagasiner des savoirs dont il n'est pas l'acteur, mais il est devenu l'acteur principal de la construction des savoirs et l'acquisition des « savoir-faire » et « des savoir-être » notamment dans le contexte des approches en vigueur. Les activités d'apprentissage comportent les exercices dont l'apprenant réalise seul ou en équipe ou la collaboration s'avère un vecteur important pour la réalisation des activités pédagogiques par les apprenants dans un climat de sociabilité. La réalisation des activités d'apprentissage et l'accomplissement des tâches qui y sont liées ne se fait pas d'une façon mécanique mais d'une manière active qui signifie que l'apprenant est actif comme il est devenu l'acteur de son apprentissage, qui étudie avec entrain et plaisir, non pas pour viser des performances seulement mais plutôt travailler pour cibler la maîtrise et à ce niveau, la pédagogie de maîtrise devrait être un levier pour l'enseignant, et participer activement au processus d'enseignement/apprentissage. Viau cite un autre palier celui de l'enseignement supérieur où les enseignants ne doivent pas résister au changement pour se cantonner dans le modèle d'enseignement transmissif mais plutôt de créer chez leurs étudiants un esprit d'induction, de déduction, de comparaison et de synthèse. Concernant ce point important, J.Tardif souligne que l'enseignant ne doit pas proposer à ses apprenants des activités à réaliser

en classe qui comportent également des tâches à accomplir qui dépassent leur pré-requis, c'est-à-dire leurs connaissances antérieures et si c'est le cas, il ne fait que nuire à la motivation de ses élèves. Afin que les activités d'apprentissage intéressent les apprenants et suscitent leur intérêt, des chercheurs à l'instar de (Stipek, 1990 (10), Ames, 1991(11), Brophy, 1987 (12)) recourent à des critères dont citons nous comme suit :-

- 1)- Proposer des activités qui tiennent compte de l'intérêt de l'apprenant ;
- 2) - suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies différentes ;
- 3) - favoriser des activités qui exigent la mobilisation des connaissances antérieures en vue de les appliquer dans divers domaines ;
- 4) - proposer des activités qui soient authentiques et qui représentent un défi pour l'apprenant ;
- 5)- ne pas imposer aux apprenants mais les responsabiliser et leur offrir l'opportunité de faire des choix ;
- 6) - accorder des plages de temps suffisantes pour accomplir l'activité ;
- 7) - donner des consignes claires.

L'auteur observe qu'on ne doit oublier que l'étude effectuée hors de la classe se compose également d'activités d'apprentissage. La lecture et la rédaction de texte, la résolution de problèmes, la recherche d'informations sur Internet ou par l'entremise d'enquêtes ou d'entrevues sont autant d'activités d'apprentissage qu'on demande aux apprenants d'accomplir durant leurs périodes d'étude hors classe. Pour qu'elles puissent accroître la motivation des apprenants, le chercheur mentionne qu'une activité d'apprentissage doit respecter un certain nombre de conditions. Selon plusieurs chercheurs, les plus importantes sont au nombre de dix (Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Paris et Turner, 1994). Si nous nous référons au modèle de Viau, une activité d'apprentissage doit être :

- 1) Signifiante aux yeux de l'apprenant.
- 2) Etre diversifiée et s'intégrer aux autres activités.
- 3) Doit représenter un défi pour l'apprenant.
- 4) Avoir un caractère authentique à ses yeux.
- 5) Exiger de sa part un engagement cognitif.
- 6) Le responsabiliser en lui permettant de faire des choix.
- 7) Lui permettre d'interagir.
- 8) Avoir un caractère interdisciplinaire.



- 9) Comporter des consignes claires.
- 10) Se dérouler sur une période de temps suffisant

**Figure N°. 10** :Les dix conditions motivationnelles (Rolland Viau, 1994)



Ce sont donc les dix conditions motivationnelles dont doivent remplir les activités pédagogiques inhérentes au modèle de dynamique motivationnelle de R. Viau.

#### 4.2.2 - L'enseignant

Un agent principal de motivation pour les élèves ayant un rôle central, en le comparant aux autres facteurs cités dessus, l'enseignant joue un rôle d'avant-garde dans la construction de la motivation à apprendre le FLE de ses apprenants en les accompagnants afin de les rendre autonomes. L'accompagnement : « désigne l'ensemble des actions spécifiques dont le but explicite et essentiel est de venir en aide aux écoliers et aux collégiens dans leur parcours »<sup>1</sup> Viau déclare que :

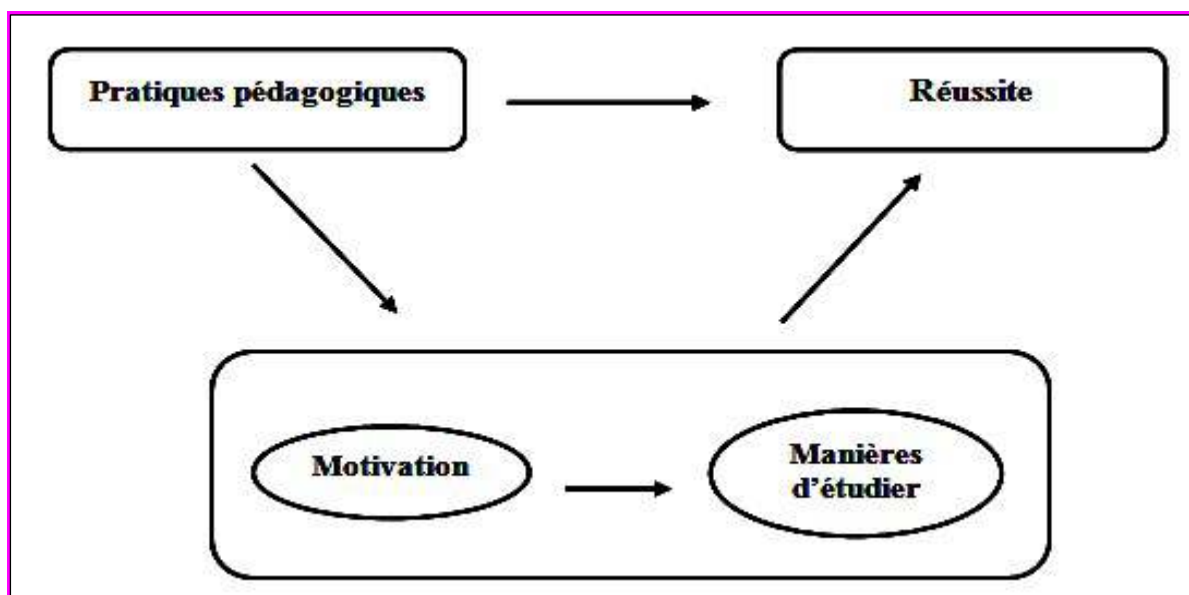
<sup>1</sup>Hervé. Hamon, et Patrick Roman « tant qu'il y aura des professeurs » Ed : seuil 1984.page87

« 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,... »<sup>1</sup>

Quant à Aubert ; celui-ci rappelle que : « l'enseignant est pour l'enfant un référent affectif extrêmement important. »<sup>2</sup> (Aubert)

Comme le confirme Tardif (1997) dans ce passage : « L'enseignant a une responsabilité déontologique relativement à la motivation de l'élève. »<sup>3</sup>

**Figure N° 11:** Les pratiques pédagogiques et leur impact sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant.



Viau cite l'exemple d'un ancien enseignant et romancier de renom qu'est Daniel Pennac (2007: P. 262) qui se remémore ses années passées sur les bancs de l'école et que ce dernier affirme : « Il suffit d'un professeur- un seul! – pour nous sauver de nous-mêmes et faire oublier les autres. »<sup>4</sup> L'auteur déclare que Pennac voit juste car aux yeux du chercheur, l'enseignant est sans contre dit un des facteurs-clés qui agissent sur la dynamique

<sup>1</sup>Ibid

<sup>2</sup>Olivier Robert : « éducation et formation, Qu'est-ce qu'apprendre ? » presse universitaire de France, Paris, PUF 8<sup>ème</sup> Edition : Octobre 1999, Page 50.

<sup>3</sup>TARDIF, J., « La construction des connaissances, 1, Les concensus », Pédagogie collégiale, 11(2), 1997. p. 14-19

<sup>4</sup>Pennac D. (2007) Chagrin d'école. Paris : Gallimard

motivationnelle de l'apprenant. Le chercheur affirme que si un enseignant désire susciter et maintenir la motivation de ses apprenants pour mieux la cultiver, se doit d'abord être compétent, et motivé à enseigner ce qui n'est pas malheureusement le cas. Quant à Denis Louanchi ; celui-ci dit que :

*« Pour que l'élève comprenne la leçon et que d'une manière générale, il réussisse dans la pleine mesure de ses moyens. Il ne suffit pas que le professeur explique bien ni que l'élève ait la volonté d'apprendre. Il faut encore qu'il y ait adhésion au processus d'apprentissage...L'élève ne se donne qu'à celui qui s'est d'abord donné à lui. Le bon professeur c'est celui qui donne l'espérance.»<sup>1</sup>*

Viau cite l'exemple des enseignants qui ne maîtrisent pas ce qu'ils enseignent et il déclare que ces derniers ont beau profiter de manuels ou de cahiers d'exercices mais leurs apprenants perçoivent rapidement qu'ils ont devant eux un enseignant qui a appris hier ce qu'il enseigne aujourd'hui. Il affirme que cette situation ne peut que démotiver les élèves. Pour illustrer le bien-fondé de ses propos, l'auteur déclare qu'il en va de même de la motivation des enseignants. La réduction des services d'aide qui leur sont destinés et les modifications fréquemment apportées aux programmes, provoque chez certains d'eux une démobilisation. Le chercheur ajoute qu'on peut comprendre cette baisse de motivation néanmoins il s'interroge sur le fait que des enseignants demandent aux apprenants d'être motivés alors que certains d'entre eux ne le sont pas.

*« L'enseignant est le médiateur par excellence mais son action n'atteint sa pleine efficacité qu'il peut s'appuyer méthodiquement sur un ensemble d'artefacts pédagogiques destinés à présenter aux apprenants des situations de communication simulées, proche de l'authentique, mais accessibles et facilement observables (image visuelles et dialogue enregistrés parfois quelques documents dit authentiques. »<sup>2</sup>*

Il déclare que si un enseignant qui ne maîtrise pas sa matière, qui n'aime pas enseigner et qui ne réussit pas à se faire respecter ni estimer par ses apprenants est un enseignant démotivant aux yeux de ses apprenants. Pour étayer ces propos, Viau cite SavoieZajc (1994) qui a interviewé 15 élèves québécois qui envisageaient d'abandonner leurs études et ils lui ont

---

<sup>1</sup>Denis Louanchi chargée de cours à L'LLI université d'Alger « Eléments de pédagogie », collection le cours de psychologie et sciences de l'éducation. p.242

<sup>2</sup>Marie- Jeanne De Man-De Vriendt » apprentissage d'une langue étrangère seconde » parcours et procédures de construction du sens ED de Boech Université, Page 09.

révélé que l'une des principales causes de leur désaffectation envers l'école et les études est l'attitude du professeur. L'auteur affirme que ceux-ci peuvent également découler de l'attitude et des comportements des élèves eux-mêmes. Il étaye ses propos en citant Pelletier et Vallerand (1993 : p.273) dont les propos sont :

*« Il semble approprié de dire que si des enfants coopèrent et se montrent intéressés en classe, un enseignant respectera davantage leur autodétermination que s'ils ne sont pas intéressés et ne coopèrent pas. Plus les enfants sont difficiles, plus l'enseignant risque de devenir tendu et contraignant. »<sup>1</sup>*

Ce pionnier de la motivation scolaire met l'accent sur les perceptions et les comportements que les enseignants devraient adopter pour susciter et maintenir la motivation de leurs apprenants et il déclare qu'être un mentor ; cela constitue un modèle aux yeux de ses apprenants. Certes, l'enseignant n'est pas le seul responsable de la démotivation de ses élèves, il demeure néanmoins un acteur de premier plan. Le théoricien voit que l'enseignant doit accepter et comprendre que la démotivation est un problème qui ne peut se résoudre au moyen de quelques trucs glanés par ci par là et affirme que :

*« Pour leur 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, ... »<sup>2</sup>*

Ainsi, l'enseignant à qui on confie la tâche la plus noble et la plus difficile à la fois, doit faire preuve de lucidité et d'équité de par les valeurs qu'il véhicule et ses conceptions envers son métier qui évolue et qui se complexifie constamment. En effet, c'est lui qui doit se remettre en cause, s'auto-évaluer et adopter une posture réflexive à l'égard de sa pratique pour évoluer dans sa tâche et qu'il doit être un acteur de changement au bénéfice d'un enseignement collaboratif et en profondeur qui vise l'autonomie de l'apprenant. Il est appelé à créer un contexte propice à l'apprentissage, aiguïser la curiosité intellectuelle de ses apprenants, les rendre proactifs, performants et créatifs. Face à des apprenants dont le niveau de motivation est faible, Viau recommande à l'enseignant :

- 1) D'être plus confiant qu'ils peuvent apprendre ;
- 2) Créer des situations où ils peuvent réussir et parer aux situations où il les met en compétition qui a pour objectif de performer seulement ;
- 3) les prendre en charge non seulement au plan cognitif mais également au plan affectif et émotionnel ;

---

<sup>1</sup>

<sup>2</sup> - ABU-ISSA Sami (2012). « La motivation des apprenants dans l'apprentissage du FLE : Cas des élèves de deuxième année secondaire ». p13

- 4) s'occuper d'eux et les valoriser aux yeux des autres apprenants ;
- 5) se défendre d'exprimer de la pitié lorsqu'ils ne réussissent pas une tâche ;
- 6) leur porter du respect et leur manifester de l'enthousiasme à les enseigner ;
- 7) être à leur écoute et attentif à leurs préoccupations ;
- 8) améliorer sa pratique et changer ses conceptions envers l'enseignement
- 9) En véritable technicien et acteur de changement et grâce à une pratique de qualité, l'enseignant devient motivateur et aux yeux des apprenants démotivés un modèle à imiter.

Les cognitivistes déclarent que l'enseignant peut motiver ses apprenants afin de les impliquer dans le processus d'enseignement/apprentissage en leur proposant des activités qui suscitent de l'intérêt pour eux et qui soient authentiques, c'est-à-dire dont ils auront besoin non seulement en situation scolaire mais pendant leur vie active et qui répondent à leurs intérêts. A ce niveau, l'autonomie de l'apprenant est déterminante. Viau affirme qu'un enseignant qui désire susciter la motivation de ses élèves, il doit bien connaître sa matière et être lui-même motivé. Il souligne que d'autres caractéristiques liées à l'enseignant entrent en ligne de compte cependant, l'auteur estime qu'on doit mettre l'accent sur trois d'entre elles :

1) les attentes de l'enseignant, 2) son style d'autorité et 3) son rôle de modèle. Quant à Ph. Meirieu, celui-ci voit que la motivation est une composante essentielle de l'acte d'apprentissage. L'enseignant a un rôle déterminant pour l'éveil et le maintien de la motivation chez l'apprenant et donc pour la construction de son autonomie. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de conceptualiser des activités motivantes, de les construire, de les mettre en place et enfin d'analyser les résultats des élèves. L'enseignant doit donc concevoir ses activités comme des outils qui permettront à l'apprenant de s'organiser dans la conduite de son apprentissage et de son comportement. Ainsi, Il doit amener ses élèves vers l'autonomie, ce qui constitue l'une des finalités de l'éducation. L'auteur ajoute également que former des élèves autonomes ; c'est privilégier les motivations intrinsèques qui leur permettront d'agir comme des futurs adultes autonomes. Dans cette optique, T.Karsenti chercheur québécois (Canada) déclare dans ce sens que de nombreuses études anglo- Saxonnes ont tenté de cerner les facteurs qui ont un impact sur la motivation des élèves et il indique que les résultats des études de Bowen et Madsen (1978), de McKeachie (1986), de Stipeck (1988), d'Ames et Ames (1989), de Vallerand et Reid (1990), de Waxman et Walberg (1991), de Boggiano et Pittman (1992), de Tomlison (1993), de Karsenti (1993), de McCombs et Pope (1994), et de Yang (1995) montrent clairement que l'enseignant à un rôle important à

jouer dans l'éveil et le maintien de la motivation de ses élèves. Le chercheur ajoute que Boween et Madsen (1978 : p.17) précisent que « *Le style avec lequel un enseignant utilise différentes stratégies peut avoir un impact important sur la motivation à apprendre des élèves.* » De son côté, J.Tardif souligne qu'il est inutile et même nuisible à l'évolution psychologique de ce dernier de tenir un discours sur la nécessité de s'engager, de participer et de persévérer pour réussir sans lui signaler clairement les stratégies et les moyens d'acquisition pour y arriver. Le psychologue signale que c'est à ce point de vue que la connaissance des facteurs qui composent la motivation scolaire prend signification et importance pour l'enseignement (p. 93). Il déclare que pour Mc Combs (1996), il existe trois types de variables qui peuvent influencer la motivation scolaire de l'élève : l'enseignant, le contexte scolaire, et la personnalité de l'enseignant. Toutefois, estime l'auteur, et ce, toujours d'après Mc Combs, c'est l'enseignant qui est susceptible d'avoir une influence plus importante sur la motivation de l'élève parce que c'est lui qui régit la structure de la classe, notamment à l'école primaire. Karsenti observe que Vallerand et Reid (1990) ont également analysé l'impact de certaines variables contextuelles sur la motivation : les chercheurs reconnaissent que toutes sont sous l'influence de l'intervenant parce que l'élève évolue dans un système étroit à l'école, sa motivation scolaire est susceptible d'être tout d'abord influencée par l'enseignant. Même si chaque apprenant peut avoir un certain degré de motivation, l'enseignant a inexorablement un rôle à jouer à ce niveau qui ne se résume pas au simple échange

*« Le métier ne peut plus se projeter uniquement sous la forme de cours de classe, l'enseignant devra pouvoir consacrer des temps individuels ou collectifs à faire émerger les ressorts de chaque élève et les entretenir. »<sup>1</sup>*

La motivation de l'enseignant constitue une variable importante qui intervient dans la dynamique d'intervention qu'il mène dans sa classe. Alors, les diverses dimensions de l'intervention de celui-ci sont dépendantes de son degré de motivation telles :

- la transposition didactique,
- l'animation ;
- la coopération ;
- le recours à des modèles d'enseignement variés et actuels inspirés du constructivisme.

---

<sup>1</sup>André Giordan (2005). « Vive la motivation ? ». [En ligne] sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation>

Donc, elle lui permet de dégager plus ou moins de puissance, de conviction et de détermination, d'actions créatrices en vue de réaliser sa mission.

Karsenti souligne qu'aux yeux de Boggiano et Kartz (1991), l'enseignant a un rôle important à jouer sur le développement et le maintien de la motivation à l'école car c'est avant tout ; lui qui régit et contrôle la structure de la classe. Il semble ainsi, indique le chercheur, que les résultats de nombreux travaux sur la motivation scolaire mettent le rôle de l'enseignant en évidence quant à son impact sur la motivation des élèves.

**Figure N°.12** : Compétence professionnelle



#### 4.2.3 - Les pratiques évaluatives

Par pratiques évaluatives, nous entendons les objets d'évaluation, les critères, les instruments, la fréquence des évaluations ainsi que la façon de présenter des commentaires aux apprenants. L'évaluation est au cœur même de la tâche de l'enseignant. Les modes d'évaluation lui sont essentiels, car il se doit de vérifier si les élèves ont réalisé des apprentissages désirés. Ce lien indissociable existant entre l'évaluation et l'apprentissage ne

doit pas faire oublier qu'il existe aussi un lien étroit entre les pratiques évaluatives des enseignants et la dynamique motivationnelle de l'apprenant en classe.

*« L'évaluation est l'action d'évaluer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit... Tout formateur doit remplir deux grands rôles sociaux : celui de pédagogue (quand il facilite les apprentissages) et celui de sélectionneur, (quand il attribue des notes et fait passer des examens). À chacun de ces rôles sociaux correspond un type d'évaluation. Comme il est évident qu'on évalue toujours dans le but de prendre une décision, c'est la nature de la décision à prendre qui permet de distinguer deux types d'évaluation, à savoir : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. »<sup>1</sup>*

En s'interrogeant sur l'impact de l'évaluation sur la motivation de l'apprenant, des avis sont très partagés selon les déclarations des chercheurs ou des enseignants. Les premiers constatent que la façon et la fréquence avec lesquelles les apprenants sont évalués actuellement nuisent généralement à leur motivation alors que les seconds affirment que, s'ils ne leur accordent pas une note sur ce qu'ils font, et ce, fréquemment, les élèves ne seront pas motivés à étudier. Viau estime que les chercheurs et les enseignants ont raison les uns comme les autres. A ce niveau, il convient de distinguer l'évaluation axée sur « la performance », de celle axée sur le processus d'apprentissage soit « la maîtrise ». Dans une évaluation centrée sur la performance, les outils d'évaluation privilégiés sont les examens, les tests et les « quiz », car ils permettent, à l'aide d'une note de classer les apprenants sur un continuum allant de faible à très fort voire brillant. Ainsi, l'élève qui a décroché la note la plus élevée du groupe-classe est considéré aux yeux des autres apprenants comme le meilleur de la classe, et souvent, comme le plus intelligent. Le chercheur dit qu'en revanche, celui qui a eu la note la plus faible est vu comme un élément paresseux, démotivé ou ayant des difficultés à apprendre. Selon les chercheurs, ce type d'évaluation nuit à la motivation parce qu'il les amène à se comparer entre eux et à entrer en compétition les uns avec les autres (Covington, 1992). 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. »<sup>2</sup>*

---

**1 - Françoise Raynal et Alain Rieunier**, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive* » **ESF éditeur**.

<sup>2</sup>COVINGTON, M. V. *Making the grade : a self-worth perspective on school reform*, New York, Cambridge University, 1992.



Etre dans un climat d'émulation et de compétition ; cela réduit la motivation des élèves moyens ou faibles, car se mesurer aux autres ne peut avantager que ceux qui sont considérés comme les plus forts de la classe. En outre, les pratiques évaluatives centrées sur la performance amènent tous les élèves à considérer l'erreur comme une plaie à éviter absolument, car elle réduit les chances des meilleurs d'avoir des notes élevées et augmente les chances des apprenants plus faibles de se retrouver à nouveau au bas de l'échelle. Or, n'est-ce pas naturel de faire des erreurs lorsque l'élève apprend ? Dans la conception constructiviste l'erreur est un indice d'apprentissage car elle en fait partie. C'est grâce à l'erreur que l'apprenant se rend compte de l'endroit où il y a la faille qui le bloque, régule sa démarche, modifie ses stratégies d'apprentissage pour préconiser celles qui lui permettent de progresser. 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'élève dans différentes situations d'enseignement/d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde et J.Tardif partisan du courant psycho-cognitif déclare à propos des erreurs d'apprentissage:

*« 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. »<sup>1</sup>*

Toutefois, il est opportun de signaler que le type de pratique évaluative appliqué ne dépend pas uniquement de l'enseignant sachant que celui-ci doit se conformer à la réglementation scolaire, les programmes scolaires et d'appliquer à la lettre les directives émanant des inspecteurs pédagogiques, sans trop demander pourquoi, ni les raisons qui incitent une institution scolaire à miser sur l'application de l'évaluation sommative basée sur les notes chiffrées et sur l'évaluation certificative néanmoins, nous pouvons dire à ce niveau là, que l'enseignant a une marge de manœuvre pour procéder qu'à l'accoutumé et à l'orée de chaque année scolaire à une évaluation diagnostique pour identifier les différents profils existants au sein de chaque classe car les niveaux des apprenants sont hétérogènes. Après cette procédure, l'enseignant fait une évaluation formative tout au long de l'année scolaire pour combler les carences dont souffrent les apprenants. Viau déclare que ; si le point de vue des chercheurs est fondé, les enseignants quant à eux, ont aussi raison lorsqu'ils affirment que plusieurs élèves ne travaillent pas si les activités qui leur sont proposées ne sont pas notées.

---

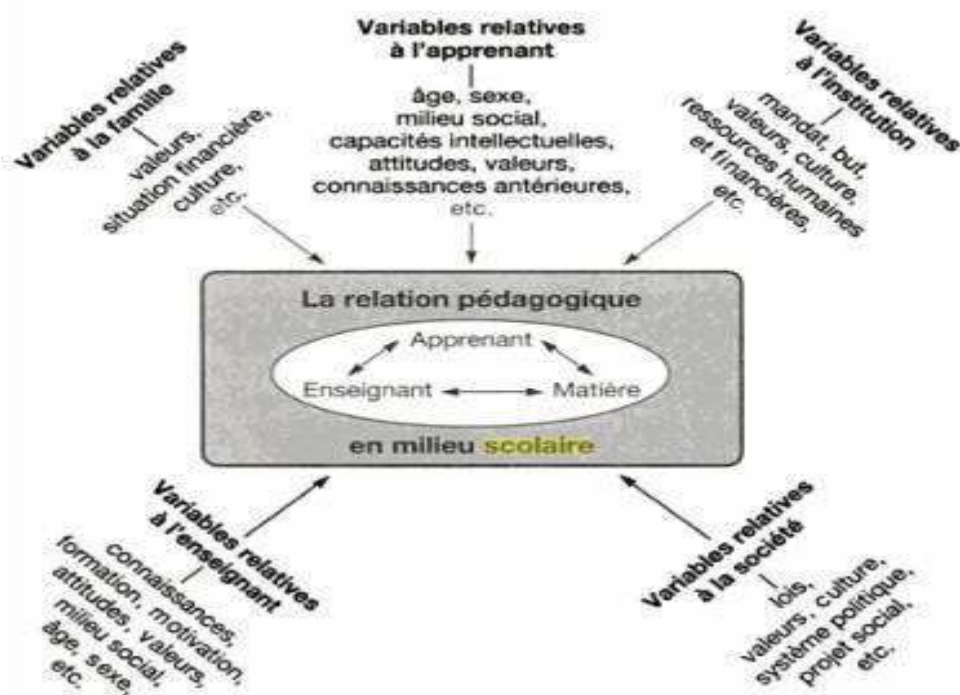
<sup>1</sup>Rolland Viau (2002). « L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? ». Québec français, n° 127, p. 78

L'auteur s'interroge à propos d'une question que les élèves formulent constamment « Est-ce que cela compte ? », selon le chercheur, les apprenants affirment clairement que, pour eux, les activités qui sont importantes en classe sont celles qui sont notées. Il déclare que selon nombre d'enseignants, les notes deviennent donc indiscutablement l'instrument privilégié pour motiver les apprenants à étudier et s'investir dans le processus d'apprentissage. Viau s'interroge sur les mobiles concernant des enfants aussi curieux, quand ils étaient au primaire deviennent des élèves qu'on ne peut faire travailler que lorsque leurs enseignants les gratifient de notes. L'auteur dit que ce phénomène est provoqué par l'atmosphère évaluative qui règne au sein des classes. Il déclare que ; dès leurs premières années scolaires, les enfants se font évaluer, noter et placer sur un continuum allant de fort à faible. Il affirme que l'évaluation à l'école n'est plus utilisée pour aider l'apprenant à apprendre, mais pour sanctionner et certifier. C'est ainsi, selon lui, que les élèves ont compris que, durant leurs nombreuses années passées sur les bancs de l'école, que l'important à l'école n'est tant d'apprendre que de réussir les épreuves et décrocher un diplôme. Mais, si l'apprenant n'a pas reçu une formation de qualité qui le prépare solidement à la vie active, le diplôme n'est une évaluation certificative qui ne rime pas avec les compétences, les savoirs, « les savoir-faire » et les « savoir-être » dont devrait avoir le soit disant élève formé pour les mobiliser durant des situations -problèmes au cours de son apprentissage et même durant sa vie active. Mais à l'inverse, si un apprenant a bénéficié d'une formation de qualité et d'un parcours scolaire jalonné par le succès, nous pouvons dire que cette évaluation certificative ne fait que miroiter la crédibilité de l'institution scolaire qui a dispensé une formation de qualité qui répond aux aspirations et intérêts de l'élève. Finalement, nous déduisons que les pratiques évaluatives centrées sur la « performance », la notation et la comparaison entre élèves ont pour incidences de diminuer la perception qu'ils ont de leur compétence comme elles peuvent provoquer chez certains apprenants, une anxiété qui nuit à la motivation à apprendre (Covington, 1992). Dans de telles conditions, Viau affirme que le goût et le plaisir d'apprendre, la créativité, l'imagination et l'audace n'ont plus de place en classe, dans les conflits cognitifs dont parle Tardif et dans les scénarios d'apprentissage que provoque l'enseignant passionné par son métier. L'auteur déclare que pour faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation à apprendre des élèves ; cela constitue un défi de taille pour l'enseignant. Le chercheur voit que la valeur qu'accorde la société à la compétitivité et à la performance, la pression des parents pour que leurs enfants soient notés et l'atmosphère qui règne au sein de plusieurs établissements scolaires sont des arguments de poids pour ceux qui ne désirent pas changer pour évoluer dans leur métier.

#### **4.2.4- Le climat de la classe**

Plusieurs auteurs abordent le climat de la classe sous l'angle de sa gestion (Archambault, Chouinard, Nault et Lacourse, 2008 ; Nault et Fijalkow, 1999.) Les auteurs soulignent que plusieurs conditions doivent être remplies pour rendre le climat de la classe propice et favorable à la construction de la motivation des apprenants. Il s'agit donc d'une bonne gestion de la discipline, du temps imparti à l'apprentissage, de l'organisation de l'espace, etc. Mais Viau met l'accent sur une condition qui l'intéresse plus que les autres ; celle de la relation qu'entretiennent les élèves entre eux-mêmes. Le sentiment d'appartenance joue un rôle déterminant dans les relations que tissent les apprenants entre eux. Le chercheur révèle que des études menées par Anderman aux états unis qui ont montré à quel point le fait, pour un élève, de se sentir comme membre à part entière de son école et de son groupe- classe est un bon prédicateur de sa motivation et de sa performance (Anderman et freeman, 2004). Il affirme que ce sentiment d'appartenance semble cependant difficile à acquérir pour certains élèves. Selon Gainen (1995), les minorités ethniques et les élèves de sexe féminin sont susceptibles plus que les autres élèves, de souffrir d'un climat inhospitalier où le sarcasme et l'agression verbales sont courants. Pour Ginsberg et Wlodowski (2000), si l'on désire que les interactions entre tous les élèves contribuent à susciter davantage à la motivation à apprendre, il est important de créer un climat de respect mutuel dans lequel chaque élève a le sentiment qu'il est accepté et se sent assez en sécurité pour investir toute ses énergies dans ses apprentissages. Viau déclare que selon les auteurs, pour qu'un tel climat existe, il faut respecter les différences individuelles des élèves (par exemple : sexe, âge handicaps physiques ou intellectuels) et leurs différences culturelles (par exemple : religion, langue, croyance, coutumes et us). Le chercheur se demande enfin s'il faut privilégier la collaboration ou la compétition entre les élèves. Il affirme que plusieurs études tendent à démontrer que la collaboration entre les élèves favorise un meilleur climat de travail que la compétition et par conséquent une dynamique motivationnelle plus positive (Good et Brophy, 2008 ; Brophy ; 2004). Les activités pédagogiques qui nécessitent des élèves de travailler en collaboration les amènent à créer des groupes de travail et par ricochet, à mieux s'intégrer aux autres élèves et à l'école. Cette estime que ce constat remet en question le climat de compétition qui prévaut souvent dans les classes. En valorisant la compétition entre les élèves, afin de dégager les meilleurs, l'auteur s'interroge si on ne néglige pas ceux qui, profitant de la collaboration, du partage et d'un vrai travail d'équipe, deviendraient des apprenants motivés.

**Figure N°.13 : La relation pédagogique**



Source : Théorie de la motivation.com

#### 4.2.5 - Les récompenses et les sanctions

Les enseignants ont recours aux récompenses et aux sanctions pour mieux exercer un contrôle sur les comportements sociaux des élèves en classe ou pour les motiver à travailler davantage lors des activités pédagogiques qui leur sont proposées (Archambault et Chouinard, 1996). Lorsqu'elles sont utilisées pour susciter la motivation à apprendre, les récompenses peuvent prendre la forme de renforcements verbaux (par exemple : commentaires, approbations, éloges) ou d'objets matériels (par exemple : prix de mérite, argent scolaire, etc.)

Quant aux sanctions, elles se présentent sous la forme d'absence ou de retrait des récompenses attendues, de réprimandes ou de retenue après les heures de classe. Les notes attribuées pour un travail ou dans un bulletin sont également perçues par certains élèves comme une récompense ou une sanction, selon le cas. Viau fait une rétrospective relative aux années 1960 pour affirmer que sous l'influence de la psychologie béhavioriste, un grand nombre de recherches ont montré que le fait de récompenser une personne lorsqu'elle adopte un comportement souhaité l'encourage à le répéter. S'appuyant sur ces recherches, il déclare en outre que des chercheurs ont alors proposé aux enseignants d'utiliser des systèmes de récompenses consistant à accorder aux élèves des prix, des privilèges ou des permissions pour souligner leur réussite. L'auteur observe que ces pratiques sont encore largement utilisées au primaire et au secondaire. Il déclare que certains enseignants, par exemple, récompensent les élèves qui ont bien réussi en les dispensant d'un examen ou encore en leur permettant de lire alors que leurs camarades doivent réviser. Mais il voit que d'autres vont jusqu'à inviter au restaurant des élèves qui obtiennent de meilleurs résultats. Viau mentionne que les recherches béhavioristes portant sur les systèmes de récompenses sont complexes et comportent une série de principes auxquels on ne se conforme malheureusement pas en milieu scolaire. Le chercheur cite un exemple en affirmant que dans la plupart des systèmes béhavioristes, le retrait de la récompense est prévu dès le départ.

Or, dans les systèmes mis en place dans les écoles et dans les classes, le retrait est rarement planifié à l'avance. Viau déclare que depuis vingt-cinq ans, toutes les récompenses à l'apprentissage ont été fortement contestées par des chercheurs tels que Lepper et Hodell (1989) et Deci et Ryan (2000). Pour les chercheurs, le fait de récompenser un élève qui prend plaisir à apprendre transforme sa motivation intrinsèque en motivation extrinsèque. Pour illustrer ce phénomène, Stipek (2002) raconte la fable suivante que je rapporte de Viau.

*« Des enfants jouaient aux avec enthousiasme au soccer dans la rue où résidait un vieil homme. Le bruit qu'ils faisaient l'agaçait à un point tel qu'il décida un après-midi d'aller les voir. Il leur dit qu'il appréciait leur engouement pour le soccer et donna un dollard à chaque enfant pour que le groupe soit encore plus exubérant. La journée suivante et les autres jours, il retourna les voir et leur donna 2 dollars pour qu'ils fassent encore plus de bruit. Une semaine plus tard, il leur dit qu'il était désolé car il n'avait plus rien à leur donner. Les enfants déçus et fâchés dirent au vieil homme qu'ils n'allaient certainement pas jouer et faire du bruit pour rien. Ils quittèrent la rue. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Rolland Viau. La motivation en contexte scolaire. Ed de beock. [ En ligne ] sur : [https://issuu.com/aureilles/docs/sous\\_les\\_yeux\\_des\\_oiseaux\\_issuu\\_cou](https://issuu.com/aureilles/docs/sous_les_yeux_des_oiseaux_issuu_cou).

Le débat n'est pas clos quant à la pertinence d'utiliser les récompenses pour motiver les élèves à apprendre. Viau estime que, d'un côté, on trouve les chercheurs qui sont contre une utilisation soutenue des récompenses (Deci, Koestner, et Ryan, 2001) et de l'autre côté, des chercheurs qui n'y voient aucun mal (Cameron, 2001). Ces discussions estime l'auteur, ne sont pas vaines, car elles amènent les chercheurs des deux camps à nuancer leur pensée et, tout compte fait, à s'entendre sur certains points. En définitive, la question n'est pas de savoir si les récompenses fonctionnent ou pas puisqu'il a été démontré qu'elles fonctionnent dans la plupart des cas. L'auteur souligne qu'on doit plutôt se demander quel effet ces récompenses auront à moyen et long terme sur la motivation à apprendre des élèves. Nous mettons l'accent sur les suggestions avancées par les chercheurs pour intégrer de façon judicieuse les récompenses et les sanctions permettant d'augmenter la motivation des apprenants, ou tout au moins de la maintenir comme le juge le chercheur. Au terme de ce que nous avons avancé comme propos relatifs à la motivation à apprendre dans cette partie, nous avons donc constaté qu'un grand nombre de facteurs influent sur la dynamique motivationnelle d'un apprenant en milieu scolaire. Viau a regroupé ces facteurs en quatre catégories :

- 1) les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'apprenant,
- 2) à la société ;
- 3) à l'école ;
- 4) à la classe.

L'intérêt de cette catégorisation, réside dans le fait qu'elle permet de distinguer les facteurs en fonction du contrôle qu'un enseignant exerce sur eux. Dès lors, l'auteur souligne qu'on ne peut constater si les enseignants ne sont pas les seuls responsables de la détérioration de la motivation de certains de leurs élèves. Il affirme en outre que les parents, tout comme les décideurs politiques ainsi que les responsables administratifs des établissements scolaires, ont également leur part de responsabilité. Le Chercheur affirme que si l'enseignant a peu de contrôle sur les trois premiers types de facteurs ; la vie personnelle de l'apprenant, la société et l'école, il en a toutefois beaucoup sur les facteurs relatifs à la classe. Par conséquent, les enseignants doivent considérer que ce sont ces derniers qui leur permettent d'agir sur la dynamique motivationnelle de leurs élèves. On sait dès lors que les cinq principaux facteurs relatifs à la classe qui influent sur la dynamique motivationnelle d'un apprenant sont :

- 1) Les activités pédagogiques proposées en classe ;
- 2) l'enseignant ;
- 3) les pratiques évaluatives ;
- 4) le climat de la classe ;

5) les systèmes de récompenses et de sanctions.

D'autres facteurs relatifs à la classe peuvent influencer sur la motivation à apprendre d'un élève, mais Viau soutient que ces cinq facteurs sont les plus importants pour l'enseignant qui désire intervenir sur la dynamique motivationnelle de ses apprenants en agissant efficacement. La motivation à apprendre s'avère donc le moteur de l'apprentissage et clé de la réussite scolaire et sans elle l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne tourne qu'à vide

### **Conclusion**

Le but de ce quatrième chapitre était d'examiner les principaux facteurs liés à la classe qui influent sur la dynamique motivationnelle. Pour ce faire, Viau s'est demandé alors comment un enseignant peut intervenir pour que ces facteurs favorisent une dynamique positive chez les apprenants. La motivation scolaire et la motivation à apprendre une langue étrangère ou seconde est essentielle à la réussite éducative des apprenants et les intervenants scolaires peuvent y contribuer à son développement. Ils doivent intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les apprenants de la valeur des activités ou de la matière (le FLE) (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les apprenants sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation à apprendre le FLE doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance. Le support des enseignants et le contrat didactique qui s'instaurent entre eux et leurs apprenants permettent à ces derniers de se sentir capables de relever le défi qui leur est proposé et de s'engager à fond dans leur projet.

# Deuxième Partie :

*Le socioculturel et les  
représentations envers la langue  
française*



# **CHAPITRE V :**

*Le socio-culturel : Représentations des  
apprenants vis-à-vis de la langue  
française*

## Introduction

Ce cinquième chapitre est consacré à l'étude de quelques points essentiels : le socioculturel, les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française, la relation de la représentation avec la motivation et l'impact de la représentation sur cette variable didactique. Dans un premier moment, nous donnons une définition du socioculturel et cela nous permettra d'aborder un second point qu'est le rapport culturel afin de procéder à une brève analyse au plan historique et didactique concernant ce deuxième point précité afin de montrer l'importance du « socioculturel » qui permettra de comprendre qu'il faut enseigner une langue-culture au sein du contexte socioculturel de l'apprenant. Après ces deux points mis en exergue, nous mettrons l'accent sur d'autres points importants : les repères sociaux, les repères psychosociaux et les représentations de l'élève vis-à-vis d'une langue étrangère notamment le français. Après ces points abordés, nous montrerons la relation de la représentation avec la motivation notamment d'un apprenant, son impact sur cette dernière et la façon dont on procède pour la modification des représentations négatives en représentations positive en vue de motiver les apprenants à l'apprentissage d'une langue étrangère.

### 5.1 Définition du Socioculturel

*« Le socio culturel est un concept qui tire ses origines de l'ensemble des sciences sociales et les interactions différentes entre l'individu et son environnement (culturel, économique et historique...) Ce phénomène sociologique difficile encore à identifier, s'explique par référence à la culture et l'histoire de la société. »<sup>1</sup>*

Les carences en connaissance socioculturelle expliquent partiellement l'inefficacité de l'enseignement des langues en milieu scolaire. De prime abord, au sein de son contexte « socioculturel » ; l'enseignement ne rime pas avec le sens d'une maîtrise de qualité des langues. Dans l'histoire de la didactique, le « socioculturel » a longtemps bénéficié d'une loge importante néanmoins il semble nécessaire à l'heure actuelle que l'étude de ses aspects soit davantage élucidée. *« Il s'agit d'adapter l'enseignement apprentissage des langues étrangères aux réalités socio -culturelles de l'apprenant... »<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Claude Clanet « l'interculturel en éducation et en science humaine » : d'impression S.A Toulouse Mars 1986 page 106.

<sup>2</sup>Fardeau Erik et Simard Denis « Les voies actuelles de la recherche » Presse de l'université. Laval (2007)

<sup>3</sup> Fardeau Erik et Simard Denis, Op, Cit, P 164.

Le socioculturel est un élément qui a contribué aux fondements de la didactique des langues-cultures (DLC) et également celle du français langue étrangère (FLE). « *Pour mieux comprendre l'influence du socioculturel sur la didactique F.L.E : nous recourons à la notion de rapport culturel...* »<sup>1</sup>

## 5.2. Le rapport culturel

« *Il est important d'analyser le rapport culturel dans une perspective didactique, selon ce rapport qui comporte plusieurs repères, psychosociaux et historiques* »<sup>2</sup>

### 5.2.1. Les repères sociaux

Devenus le centre d'intérêt du secteur éducatif, ces repères mettent l'apprenant au centre des relations tissées avec l'environnement scolaire ( les enseignants, les élèves et le manuel ) et non scolaire ( la famille , le milieu, le système politique , la situation géographique, ...) La langue dont l'apprenant veut s'approprier pour en faire usage se développe selon l'environnement notamment le milieu au sein duquel l'élève évolue, autrement dit le bain « socioculturel » et « sociolinguistique » qui influent sensiblement sur lui, soit d'une manière positive ou négative. « *La langue est aussi sensible que les végétaux, elle pousse et évolue en fonction de ses propres paramètres du milieu dans lequel elle se développe...* »<sup>3</sup>

### 5.2.2. Les repères psycho-sociaux

Les repères sont généralement interprétés grâce aux représentations de l'apprenant et celles de la société.

## 5.3. La représentation

### 5.3.1. Définitions générales

Le Petit Larousse encyclopédique nous fournit une première définition de la notion de représentation qu'est la suivante : « *La représentation : action de représenter, de présenter de nouveau, image graphique picturale ... etc.de quelques chose. Image mentale d'un objet donné* »<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup>Flardeau Erik et Simard Denis, Op, Cit, P 164.

<sup>3</sup>Flardeau Erik et Simard Denis, Op-Cit, P135.

<sup>4</sup>Dictionnaire encyclopédique petit Larousse en couleurs, édition 1980, Paris.

Quant au dictionnaire le ‘ ‘ Petit Robert ‘ ‘, celui-ci donne une autre définition du concept de représentation : « *La représentation c'est l'image, la figure qui représente psychologiquement, c'est le processus par lequel une image est présentée au sens.* »<sup>1</sup>

La notion de représentation se définit aussi comme suit : « *Il s'agit d'une transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société. C'est l'idée que nous faisons du monde d'un phénomène ou d'un objet donné* »<sup>2</sup>.

### **5.3.1.1 En sociologie**

Le sociologue DURKHEIM a été le premier qui introduit le concept de représentation sous la dénomination de "représentations collectives" dans l'analyse des comportements sociétaux. MOSCVICI, dans la psychologie sociale a utilisé ce concept sous le nom de "Représentation sociale". De là, les représentations déterminent les relations sociales au niveau des conduites et de la communication.

### **5.3.1.2. En psychosociologie**

Cette discipline prend en compte ce concept sous le nom de représentation sociale au lieu de représentation collective. Pour JODELET

« *Une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.*»<sup>3</sup>

### **5.3.1.3. En linguistique**

Comme cette partie de notre travail de recherche cherche à s'éclairer sur les représentations vis-à-vis du FLE chez les apprenants qui consiste en l'image qu'ils se construisent de la langue française, il est crucial de parler de représentations linguistiques.

« *A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, des pays dans lesquels on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations*

---

<sup>1</sup>Le Petit Robert, édition 1990

<sup>2</sup>Jean Pierre Cuq (2003). Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. CLE International. p 67-68

<sup>3</sup>Ibid. p.08

*des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir »<sup>1</sup>*

Il est donc important de prendre en considération les représentations que se font les sujets sur plusieurs éléments inhérents à la langue.

**5.3.1.4-Au plan social :** concernant le contact des langues ou les langues en contact notamment en Algérie, les algériens s'expriment en langue arabe, parlent français et aussi le Tamazight ainsi que d'autres dialectes comme ils ont différents patois dont chacun d'eux est propre à l'une des régions d'Algérie. Ils se sont construits des images envers les langues parlées sachant que chacune de ces images diffère de l'autre.

**-5.3.1.5.- Des locuteurs :** en situation d'apprentissage de français notamment dans le contexte algérien ; ils se font généralement la représentation des locuteurs francophones, qu'il s'agisse de locuteurs natifs ou non natifs.

**5.3.1.6- Du côté spécifiquement linguistique :** en comparaison avec le système linguistique de langue française, le système linguistique arabe est complètement différent (lettres, mots la phonétique... etc.) Ainsi que leurs fonctionnements respectifs, ce qui engendre une distanciation entre eux.

#### **5.4. Représentation de la langue cible**

Il s'agit de l'image que se construit l'apprenant envers l'apprentissage de la langue à apprendre. Les représentations et les attitudes des apprenants algériens vis-à-vis de la langue étrangère sont polarisées ; c'est-à-dire soit positives ou négatives :

##### **5.4.1. Attitude positive :**

- Succès
- Jugements positifs
- Attitudes positives
- Perceptions positifs
- Etat d'esprit positif
- Motivation
- Autodétermination
- Le sujet trouve de l'intérêt et éprouve du plaisir à ce qu'il apprend à travers la langue-culture
- Peut construire ses propres stratégies d'apprentissage pour en être l'acteur de ce dernier

---

<sup>1</sup>Ibid. p.13

**5.4.2. Attitude négative :**

- Echec
- Désintérêt
- Jugement négatif
- Comportement négatif
- Faire du « Sur place en classe »
- Démotivation/ Amotivation
- Le sujet est confiné comme il n'est pas apte pour apprendre la langue étrangère
- Il semble avoir un sentiment d'insécurité linguistique
- Adopte des stratégies d'évitement.

**5.5. La relation : Représentation/ motivation**

Nous avons défini auparavant les deux concepts de " Motivation " et de " Représentation " comme nous avons constaté qu'ils sont en étroites relations. A travers cette recherche, nous avons conclu que les origines de la variable motivation en milieu scolaire et dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, et les résultats qui peuvent en découler ; c'est-à-dire ceux du succès ou de l'échec renvoient à priori aux représentations que construit l'apprenant envers soi et de son milieu d'apprentissage.

En effet, les conceptions agissent comme des filtres sur l'individu pour que celui-ci interprète son environnement et les choses qui l'entourent. Les représentations que construit l'apprenant dépendent de son expérience de la vie, de sa manière de voir le monde et de l'intérêt que lui procurerait celle-ci. Donc, il construit ses représentations soit d'une manière positive ou d'une manière négative. Cette manière de voir et d'interpréter les choses se révèle un facteur prépondérant qui détermine sa posture et sa volonté car elle influe sensiblement sur son engagement et sa participation au processus d'apprentissage d'une langue-culture. En s'appuyant sur ces images personnelles et environnantes qui pourraient se révéler favorables ou défavorables et qui conditionnent son engagement à l'apprentissage, qui dépendent de son état d'esprit et de sa propre manière, de sa démarche intellectuelle, l'apprenant décide de ses actes et actions car il adopte une manière qui lui est propre pour agir et réagir et ce ; lors du déroulement de l'acte pédagogique en se basant sur un processus interprétatif et intrinsèque

qui lui personnel. De surcroît, si la représentation est définie comme l'image qui représente : « *L'attitude est définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet.* »<sup>1</sup> Dans le cadre de la sociolinguistique, l'attitude linguistique est utilisée au sens de représentation qui a trait au rapport de la langue, autrement dit ; c'est la vision que les sujets et la communauté linguistique adopte vers la langue cible. Donc, ceci nous permet de dire que sur la base de ses représentations que l'apprenant décide d'une manière plus ou moins autonome pour prendre son courage à deux mains afin de s'engager, et de s'impliquer pour participer activement au processus d'apprentissage d'une langue étrangère car il est responsable de son engagement et de son apprentissage.

### **5.6. L'influence de la représentation sur la motivation**

Etant donné que la notion de motivation est conditionnée en partie de la notion de représentation, cette dernière influence sensiblement la première et plus particulièrement en milieu scolaire, si l'apprenant et grâce à son système de représentation se construit une image envers soi (son mode de réflexion et de pensée) et sur son environnement dans ses divers aspects sachant que les conceptions de l'élève comme celles de son enseignants sont multidimensionnelles et leur impact est de taille. Il pourrait se motiver tout au long de son apprentissage notamment d'une langue étrangère et atteindre son principal objectif celui de la réussite pour aller de l'avant et plus loin. Mais, dans le cas inverse, s'il se construit une image terne de lui-même, des perceptions négatives à l'égard de son milieu, envers l'institution scolaire et refoule un sentiment d'incompétence et d'échec et cela ne ferait que compromettre son élan, ce qui le contraint donc à procrastiner et ceci nuira d'une façon marquée à sa motivation partiellement ou complètement, ce qui va le contraindre à l'abandon et au décrochage scolaire.

Donc, c'est la raison pour laquelle la représentation ou proprement dite ; la vision adoptée par l'apprenant envers ces deux grands pôles : lui-même (le Moi) dont parle S. Freud et l'espace environnant qui influencent son désir d'apprendre et sa disposition à s'investir dans son métier et à réussir sa tâche ; celle de l'apprentissage. L'approche historico-culturelle de Vigotsky explique par le rôle des facteurs « socioculturels » de l'environnement et

---

<sup>1</sup>Castellotti & Moore (2002). Cité in : BALLA Assia et MAHZEM Khadidja (2017). « Les attitudes sociolinguistiques de quelques commerçants de la ville de bejaïa à l'gard des langues utilisées par les clients ». P9

l'interaction, avec le milieu (les parents) et l'entourage extérieur (enseignant) qui traduit l'épanouissement de tout apprentissage, du fait que le langage a une origine et l'environnement de l'individu est une force active. Donc, c'est sur la base des représentations personnelles et sociales que l'apprenant préconise une démarche raisonnée comme il adopte des stratégies d'apprentissage du fait du rôle dont il assume et à suivre au moment où se passe la scène à condition que l'enseignant en qualité de partenaire mette en place une pédagogie de réussite et fonde un contexte propice à l'apprentissage.

### **5.7. La malléabilité des représentations**

Quant à la malléabilité des représentations, nous pouvons modifier les représentations négatives en positives et ce, à travers le temps, par le biais des nouvelles technologies d'information et de communication (TIC), par le développement de la famille et par les moyens permettant de s'ouvrir sur le monde qui se reconstruit perpétuellement afin de connaître l'autre dans toute sa dimension historique, culturelle et civilisatrice et ce, sur la base de la tolérance et du respect que nous portons pour les autres et de la place que nous leur accordons même aux confins du monde devenu à l'heure actuelle un village planétaire où la communication et les échanges connaissent une allure vertigineuse à l'ère de la mondialisation.

### **Conclusion**

Ce cinquième chapitre était consacré à l'étude d'un ensemble de points qui étoffent son contenu. En premier lieu, nous avons défini la notion de « socioculturel » et cela nous a permis dès lors de faire une brève analyse au plan historique et didactique de cet aspect si important ; ce qui donne à comprendre qu'il faut prendre en considération le contexte socioculturel de l'apprenant pour lui apprendre une langue étrangère. Un autre point s'impose qui est au service des autres, celui des représentations des élèves vis-à-vis d'une langue étrangère, que nous avons mis en lumière en vue de montrer le rapport très étroit, qui existe entre la représentation et la motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Nous avons fait un éclairage sur les acceptions de la représentation concernant différents plans cités par ordre d'importance. Après cela, nous avons montré l'influence de la représentation sur la motivation en vue de mesurer son impact sur cette dernière. Finalement,



nous avons fait un éclairage pour montrer que la représentation est malléable car nous pourrions par le biais de quelques stratégies ; modifier les représentations négatives envers une langue étrangère en représentations positives.

# **Troisième partie :**

*Protocole expérimental*

# **CHAPITRE VI :**

*Contexte d'acquisition : étude  
monographique de la wilaya de  
Khenchela*

## Introduction

Dans ce sixième chapitre, nous exposons dans un premier moment ; différentes informations concernant la wilaya de Khenchela ; celles qui sont liées à la situation géographique et aux aspects ; administratif et démographique. Dans un deuxième moment, nous mettons en lumière des informations relatives à la structure de cette la wilaya comme nous mettrons en exergue le secteur éducatif qui nous intéresse tout particulièrement puisque cette wilaya constitue notre terrain d'étude. En dernier, nous présenterons d'autres informations relatives aux ressources humaines dont jouit la wilaya de Khenchela.

### 6.1. Définitions des notions de contexte et de milieu

Le dictionnaire LAROUSSE nous fournit deux définitions du concept de contexte dont nous citons la première : « *Ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles, dans lesquelles se situe un énoncé, un discours.* »<sup>1</sup> Quant à la deuxième définition proposée par ce même dictionnaire, nous la citons comme suit : « *Ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un événement, se situe une action : Replacer un fait dans son contexte historique* »<sup>2</sup>

Quant au dictionnaire le Petit Robert (1977.p378) ; celui-ci propose une autre définition du concept de contexte qu'il définit comme suit : « *Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait. Le contexte physiologique d'une conduite. Contexte politique, familial. Dans tel ou tel contexte.* »<sup>3</sup> Dans le cadre de cette recherche, nous mettons en lumière deux acceptions relatives

<sup>1</sup>Dictionnaire LAROUSSE. [En ligne] sur :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte/18593#:~:text=Ensemble%20des%20conditions%20naturelles%2C%20sociales,fait%20dans%20son%20contexte%20historique.>

<sup>2</sup> Ibid

<sup>3</sup>Le Robert (1977). Cité in : Marc-André Delisle(2009). « Changement social et structuration du temps ». Les classiques des sciences sociales chicoutimi. Québec. P21

<sup>4</sup> Jean Paul Bernié (2005). Cité in : Isabelle Delcambre (2013). « Écriture, cadre, contexte ». Analyses linguistiques et didactiques de pratiques langagières en contextes. [En ligne] sur :

[https://journals.openedition.org/multilinguales/2168#:~:text=Le%20contexte%20%3A%20un%20syst%C3%A8me%20%3F,-14La%20conception&text=La%20notion%20de%20contexte%20d%C3%A9signe,Berni%C3%A9%2C%202005%20%3A%20147\).](https://journals.openedition.org/multilinguales/2168#:~:text=Le%20contexte%20%3A%20un%20syst%C3%A8me%20%3F,-14La%20conception&text=La%20notion%20de%20contexte%20d%C3%A9signe,Berni%C3%A9%2C%202005%20%3A%20147).)

à deux termes ; qui constituent néanmoins une ambiguïté aux yeux d'autres ; celles de milieu et de contexte qui renvoient tous les deux à ce avec ou contre quoi l'apprenant agit, dans une situation donnée. Milieu et contexte n'ont donc de sens que « localement » et ne sont pas directement accessibles, mais reconstruit par le chercheur. Le milieu, dans ce cadre, est constitué des éléments de la situation avec lesquelles le sujet est en relation. La notion de contexte de la situation rassemble alors les éléments de la situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens. Plus précisément encore, il est l'ensemble des significations que le sujet attribue à ces éléments. Comme l'écrit Jean Paul Bernié (2005 : 147 ), le contexte « englobe *tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches* »<sup>1</sup> Le contexte est par conséquent un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, d'interprétations propres à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise... les conduites des sujets dans une situation donnée. Les chercheurs versés dans le domaine des sciences de l'éducation et dans le champ de la didactique des langues-cultures ainsi que d'autres linguistiques ne s'entendent pas vraiment sur le sens du concept de milieu car chacun d'eux propose une définition tout comme les spécialistes de la motivation. Ainsi, Yves Chevalard, dans le cadre de sa théorie anthropologique de didactique propose, de ne considérer que des relations nécessaires entre sujet et objet, et de définir ces relations en tant que rapports institutionnels. Le milieu est alors l'ensemble des objets institutionnels de la situation avec lesquels le sujet entretient des rapports institutionnels stables, en l'absence desquels la relation didactique ne peut s'établir. Pour le dire autrement, le milieu est alors l'ensemble des objets de la situation que l'institution suppose, pour tous sujets, transparents, « allant de soi » (Chevalard, 1996 : 173 ). De son côté Guy Brousseau dans le cadre de sa théorie des situations didactiques, envisage plutôt un monde de relations qui est celui de l'interaction et une modalité qui est davantage du

conditionnement ( non nécessaire ) des conduites des élèves : « *le milieu c'est tout ce avec quoi l'élève interagit, que ce soit des problèmes, des objets ou des individus .* »<sup>1</sup>(Perrin Glorian, 1994 : 107 ) Dans une étape ultérieure de cette théorie, la définition du mot milieu évolue, au travers d'une modélisation des relations qui lient sujet et objets de la relation. Brousseau propose entre autres de modéliser ces relations en termes de jeux. Le milieu est alors défini comme ce avec quoi l'élève joue, ou plutôt ce contre quoi l'élève joue : le milieu est « le système antagoniste l'élève »<sup>2</sup> (Brousseau, 1988 : 321 ). L'examen rapide des définitions accordé à ces deux termes ; contexte et milieu montre par conséquent des usages et des sens très divers dans les champs des didactiques disciplinaires.

## 6.2 Définition de la notion d'acquisition

Le dictionnaire le Petit Robert fournit une définition de la notion d'acquisition dont nous citons : « *Action d'acquérir. Fait d'arriver à posséder.* »<sup>3</sup> J.P. Cuq et I. Gruca avancent que l'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant qui s'est approprié une langue première de manière « naturelle » c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, ils affirment qu'un enfant ou un adulte sont capables d'en faisant autant pour une langue étrangère. Une précieuse information nous est fournie par le Dictionnaire de Didactique des langues concernant l'apprentissage d'une langue ou' il est mentionné à la page 42 : ici, comme dans d'autres domaines, les théories de l'apprentissage sont liées à la conception qu'on peut se faire de l'objet de l'apprentissage. Selon que la maîtrise d'une langue est considérée comme un ensemble de comportements élémentaires acquis quasi automatisés, ou comme la mise en œuvre (spontanée et autorégulée, ou provoquée et soumise

<sup>1</sup>Perrin-Glorian (1994). Cité in : Bekhouche Hafida et Farhani Khaoula (2016). « L'influence du milieu extrascolaire sur l'enseignement/l'apprentissage de FLE (le cas de l'oral chez les élèves de 3°AP) ». p14

<sup>2</sup> Brousseau (1988). Cité in : Christian Orange (2007). « Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? ». [En ligne] sur : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/152?lang=es>

<sup>3</sup>Le Robert Dico en ligne. [En ligne] sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/acquisition>

au milieu) de dispositions ou d'une « compétence » quasi innée, on retient évidemment des modèles très différents pour rendre compte de l'apprentissage ou justifier l'enseignement. La polémique entre Skinner et Chomsky a assez montré que la question « comment apprend-on une langue ? » en présupposait une autre : « Qu'est-ce que savoir une langue ? » Nous soulignons que cette explication que nous avons glanée à partir de cette source est au service de ce que les didacticiens des langues secondes et étrangères appellent communément l'acquisition. En effet, les deux auteurs indiquent qu'un enfant ou un adulte peuvent s'approprier une langue étrangère tout en s'exposant à celle-ci de manière naturelle, par simple réactivation de processus d'acquisition du langage. Ils soulignent que cette hypothèse est en fait très ancienne puisqu'elle a été toujours implicitement sous-jacente à l'expérience commune des contacts des langues. Les deux auteurs mentionnent que c'est d'elle que découle, sous la métaphore de « bain de langue », l'idée des séjours linguistiques, des classes d'immersion et l'approche communicative se l'est même, a posteriori, annexée au dire des deux auteurs qui estiment que cette façon de s'approprier une langue étrangère n'est pas sans résultats, mais ils se demandent légitimement si elle en constitue le moyen le plus efficace dans les conditions de classe. Les deux chercheurs déclarent en fait que de nombreuses études montrent que la qualité des résultats dépend largement des situations d'acquisition. J.P.Cuq et I.Gruca affirment que par exemple pour des enfants des classes d'immersion de français mais qui vivent dans un milieu anglophone, l'absence de pairs natifs est un élément différenciateur important. Ils soulignent que pour l'adulte, l'âge dont commence l'acquisition est un facteur différenciateur. Ils ajoutent en outre que cette importance de la situation, ou circonstances, est soulignée par « Bernard Py » :

*« Les contacts entre apprenant et langue-cible, dit-il, sont médiatisés par l'ensemble des circonstances où ils s'établissent. Ils ne constituent pas un simple décor stable et différent de l'action. Au contraire, ils font partie intégrante de l'acquisition. »<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (3<sup>e</sup> éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. P110

Les deux auteurs s'accordent pour dire que la classe est un des lieux où se médiatise ce contact et c'est pourquoi la DDLES a besoin d'une définition claire. Néanmoins, ils mentionnent qu'il faut aussi admettre qu'elle n'est pas le seul lieu possible pour cette médiation, et l'acquisition en milieu « naturel » peut être conçue comme une partie complémentaire du projet d'appropriation linguistique, par exemple avec les voyages linguistiques. En dernier, les deux chercheurs estiment que s'en remettre à l'acquisition seule, se serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et de toute pratique interventionniste. Or, affirment-ils, l'enseignement des langues est, jusqu'aujourd'hui, une pratique sociale encouragée car selon eux, il est légitime de tenter de le théoriser : c'est selon eux, l'objet de la didactique des langues

### **6.3 Monographie de la wilaya de Khenchela**

#### **6.4 Situation géographique**

Le dictionnaire LAROUSSE propose une définition de la notion de monographie qu'est : « une étude sur un point spécial d'histoire, de science sur une personne, sa vie etc. »<sup>1</sup>

La wilaya de Khenchela, est située dans l'est du pays ; au sud-est du Constantinois, et au contrefort du mont des Aurès. Elle s'étend sur une superficie de 9,715 km<sup>2</sup>.

De par, sa position, elle est limitée par cinq wilayas dont les liens demeurent très étroits dans tous les domaines de l'activité économique et sociale, comme elle constitue un lien d'union non moins appréciable contre le Nord/Est et le sud du pays. Elle se trouve ainsi, située aux grandes portes des grandes villes du sud et non éloignée des villes métropoles du nord.

#### **6.5 Aspect administratif**

La wilaya de Khenchela est issue de la refonte territoriale de 1984. Elle est rattachée entre 1977 et 1984 à trois différentes wilayas :

- Oum El Bouaghi pour l'ex Daira de Khenchela ;

---

<sup>1</sup>Dictionnaire LAROUSSE. [En ligne] sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/monographie/52321>



- Tébessa pour la Daira de Chechar ;

- Batna pour la Daira de Kais.

Actuellement le territoire de la wilaya est composé de 21 communes regroupées en (08) Daira (dont 05 d'entre-elles créées en 1990)

.

## **6.6 Structure démographique**

### **6.6.1. Structure de la population**

La population totale de la wilaya de Khenchela est estimée à 414.550 habitants (au 31/12/2011 )

## **6.7 Education et formation**

Un nombre très important d'établissements scolaires :

- 275 établissements du primaire pour 39.926 élèves dont 18,964 filles ;

- 71 établissements du moyen pour 36.701 élèves dont 10.127 filles ;

- 29 Lycées pour 17.947 élèves dont 10.127 filles ;

- une université pour 10.571 étudiants avec des capacités d'hébergement de 2534 lits et de restauration pour 1550 places ;

- différents centres de formation professionnelle (11) (avec 5 annexes), et instituts (02) offrant des capacités d'accueil de 3550 places encadrées par 370 enseignants et encadreurs administratifs. Parallèlement à cela ; le secteur offre 598 postes de formation.

## **6.8 Ressources humaines**

La population totale de la wilaya de Khenchela est estimée à 414.550 habitants (au 31/12/2011).

- Taux de croissance de la population : 1,7 o/o ;

- Population active (2011) : 136.800 habitants soit 33 o/o

- Population occupée (2011) : 123. 660 habitants soit 90.4 o/o

- Population en chômage (2011) : 13.140 habitants soit 9.6 o/o

**Conclusion**

Ce sixième chapitre est consacré à la présentation de la wilaya de Khenchela à travers une monographie. Nous avons également fait le distinguo entre deux notions qui constituent aux yeux d'autres une certaine ambiguïté au niveau du sens ; ceux de contexte et de milieu dont certains chercheurs ont élucidé le sens d'une manière subtile tant au plan linguistique que didactique. Dans le sillage de cette étude sémantique qui se révèle importante quant à l'élaboration de ce chapitre, il nous a semblé opportun d'élucider le sens du concept d'acquisition notamment au plan didactique afin de brosser un tableau exhaustif de cette wilaya d'intérieur et de faire par delà le lien entre le milieu voire le terrain de notre étude, de parler du contexte « socioculturel » et « sociolinguistique », et des conditions dans lesquelles les élèves du secondaire de cette wilaya étudient le français langue étrangère (FLE) et les représentations qu'ils ont vis-à-vis de cette langue-culture ; et ce, afin de mesurer leur impact sur leur motivation à l'apprentissage de cette langue étrangère.

**Troisième partie :**  
*Protocole expérimental*

# **CHAPITRE VII :**

*Etude quantitative : enquête par  
questionnaire*

## **Introduction**

Le septième chapitre est consacré au cadre expérimental de notre recherche ; à l'enquête menée au sein de quatre établissements de l'enseignement secondaire, situés dans deux communes de la wilaya de Khenchela. Nous présentons d'abord le calendrier relatif à notre travail expérimental pour parler par la suite du Protocole de son déroulement. Après cela, nous mettons en exergue les variables de cette étude pour procéder ensuite à la description du terrain d'enquête, de dresser le profil des classes observées. Cela ; nous permet de parler du déroulement des différentes étapes de cette enquête, de décrire la population et de présenter l'échantillon et le corpus qui servent à la réalisation de cette recherche. Nous dressons les profils des élèves et des enseignantes enquêtés. En dernier, nous citons les outils d'investigation et d'analyse dont nous mobilisons pour la collecte des données.

### **7.1. Calendrier**

Nous avons prévu d'effectuer notre enquête pour la collecte des données pratiques sur terrain pendant un mois ; période qui débutera du 15 Octobre 2017 jusqu'au 16 Novembre 2017. Une période qui a été fixée par le chef de service de la formation et des inspections des cycles moyen et secondaire, de la direction de l'éducation nationale de la wilaya de Khenchela, en l'occurrence M. Ouchène Ramdane qui a été instruit par M. le directeur de l'éducation nationale de la wilaya précitée afin d'effectuer notre travail expérimental.

### **7.2. Protocole d'enquête**

#### **7.2.1- Déroulement de l'enquête**

L'enquête menée sur terrain s'est déroulée au sein de quatre établissements de l'enseignement secondaire ; situés dans la wilaya de Khenchela, dont nous citons respectivement les noms :

- Lycée Bouzaher Mohamed, situé dans la périphérie de la ville de Khenchela ;

Technicum Djebaili Med Salah, situé au centre-ville de Khenchela ;

Technicum Athmani Brahim, situé dans la commune de Kais qui se trouve à vingt deux (22) kilomètres de la ville de Khenchela.

Lycée Soufi Abdelhafid, situé dans la commune de Kais.

Le choix des établissements précités s'est fait d'une manière aléatoire. La première phase de notre travail expérimental a eu lieu au lycée Bouzaher Mohamed et au Technicum Djebaili Med Salah. Puis, une seconde phase de notre enquête a eu lieu dans la commune de Kais. Elle s'est déroulée au lycée Soufi Abdelhafid et au Technicum Athmani Brahim. Au

sein des deux derniers établissements du secondaire, nous avons pris attache avec sept enseignantes pour les informer du bien-fondé de notre travail expérimental dont nous voulions mener. Elles ont consenti comme elles se sont montrées coopératives. Après avoir été interviewées, elles nous ont fourni de précieuses informations et ce, grâce aux entretiens libres auprès d'elles et ce, pendant la deuxième étape de notre travail expérimental. Pendant la première étape de notre enquête qui s'est déroulée au lycée Bouzaher Mohamed et au Technicum Djebaili Med Salah, nous avons également contacté trois enseignantes (PES) exerçant dans les établissements précités pour les informer du but de notre visite et des objectifs visés. Concernant cette première étape de notre travail exploratoire dont l'objectif est "l'observation-directe" « des pratiques enseignantes » des trois enseignantes désignées et « des stratégies d'évitement » auprès de 04 élèves démotivés ; observés en 02 binômes et à leur insu pour ne toucher ni à leur sensibilité ni les dénigrer aux yeux de leurs enseignantes et camarades de classe et ce ; pendant neuf séances d'observation durant lesquelles nous avons procédé à l'observation des pratiques pédagogiques de trois enseignantes afin d'évaluer leur qualité et de mesurer leur impact sur « la dynamique motivationnelle » des élèves à l'apprentissage du FLE. Les 02 premières enseignantes exerçaient au lycée Mohamed Bouzaher (situé dans la périphérie de la ville de Khenchela) quant à la troisième ; celle-ci enseignait au Technicum Djebaili Med Salah, situé à Khenchela centre ville. Cela, a été réalisé grâce à une grille d'observation élaborée par Rolland Viau pour la collecte de deux types de données concernant ces deux premiers aspects dont nous nous intéressons. Pour la cueillette de 04 autres données pratiques, relatives à quatre autres aspects liés à notre problématique de recherche, nous avons contacté des apprenants de 2<sup>ième</sup> A.S, inscrits dans quatre filières différentes, qui étaient enseignés par les trois enseignantes dont nous avons d'abord procédé à l'observation-directe des pratiques. Après avoir été informés des objectifs visés, relatifs à notre enquête, et après avoir consenti à participer à notre expérimentation, nous leur avons administré un questionnaire dont la grille était élaborée par R.Viau plus un entretien semi-dirigé à l'attention d'un apprenant de 2<sup>ième</sup> A.S qui poursuivait ses études secondaires dans l'une des classes observées. Ils ont consenti aussi pour y répondre aux questions préalablement formulées par le biais de cet instrument d'analyse dans le but de cueillir auprès d'eux d'autres données relatives à quatre autres facteurs faisant partie des cinq facteurs relatifs à la classe, proposés par R.Viau dans son modèle de « la dynamique motivationnelle ».

### 7.2.2 Variables à l'étude

En premier lieu, nous nous intéressons à l'identification des cinq (05) facteurs relatifs à la classe, édictés par R.Viau dans son modèle et de vérifier s'ils sont pris en considération par les trois enseignantes ou non ; dont nous avons procédé à l'observation des pratiques et qui exercent au sein des deux premiers établissements précités. Les cinq facteurs relatifs à la classe sont :

- 1) Les activités pédagogiques ;
- 2) l'enseignant ;
- 3) le climat de la classe ;
- 4) les pratiques évaluatives ;
- 5) les récompenses et les sanctions.

Les cinq facteurs de la classe auxquels nous nous intéressons d'abord ; sous-tendent la première partie de notre travail de recherche. Avant d'administrer le questionnaire aux apprenants concernés par l'enquête, nous avons décidé de nous imprégner du terrain qui peut être révélateur de sens. Nous avons choisis d'assister à neuf cours de FLE au sein des deux établissements du secondaire situés à Khenchela ville ; dans des classes de 2<sup>ème</sup> A.S dont les élèves sont inscrits dans les filières suivantes : "Philosophie et langues étrangères", "Lettres et langues étrangères", "Techniques mathématiques" et "Sciences expérimentales" et ce, dans le but d'avoir plus de détails et d'éclaircir des points essentiels à notre travail de recherche. Comme nous l'avons expliqué précédemment dans le troisième chapitre, le modèle de « la dynamique motivationnelle » de R.Viau propose cinq (05) facteurs relatifs à la classe sur lesquels peut intervenir un enseignant s'il désire susciter et maintenir la motivation des élèves en difficultés ou démotivés. Ce modèle propose trois principaux déterminants : la perception de la valeur de la tâche proposée, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de sa contrôlabilité. Ces trois principales sources de la motivation influent à leur tour sur les indicateurs de la motivation : Le choix d'accomplir une tâche, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance. Pour que les activités pédagogiques soient motivantes ; elles doivent remplir (10) conditions motivationnelles, conditions qui aident l'enseignant à susciter et maintenir la motivation de ses apprenants. A travers cette étude, nous essayons de connaître l'opinion des élèves enquêtés sur la « qualité motivationnelle » des activités d'apprentissage du FLE qu'on leur propose en classe. Nous considérons comme variables à prendre en compte et en premier lieu : les cinq facteurs relatifs à la classe dont le premier concerne les activités pédagogiques ce qui nous permet entre autres

de nous intéresser aussi aux caractéristiques de l'activité d'apprentissage sachant que chacune d'elles est une condition nécessaire à la construction et à l'éveil de la motivation de l'élève. Les variables à prendre aussi en compte, sont aussi les « sources » et les « manifestations » de la motivation d'un apprenant. Une autre variable est prise en compte de notre part : les facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui influent à leur tour sur « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant, ceux qui dépassent le cadre de la classe dont l'enseignant n'a pas de prise. Ce deuxième ensemble de facteurs est relatif à l'apprenant, à l'école (lois, règlement, législation, etc. et à la société). C'est un deuxième type de facteurs qui sous-tend un autre volet de cette recherche car ces facteurs sont aussi d'importance puisque nous avons décidé de baliser large notre terrain d'étude en vue d'aboutir à des résultats autres que ceux qui ont été déjà réalisés précédemment par nos prédécesseurs soit au niveau national ou international. Pour récolter des données pratiques sur ce point, les (07) enseignantes enquêtées nous ont fait part de leurs différents points de vue sur cette question là.

### **7.3. Que révèle le terrain ?**

Avant de passer à l'entretien semi-directif, et à l'entretien libre auprès des enquêtés, nous avons décidé de nous imprégner du terrain qui peut être révélateur. Nous avons donc choisi d'assister à des cours de FLE ; faisant partie du deuxième projet didactique du programme scolaire des classes observées, dont les apprenants étaient inscrits dans différentes filières mais à dominante littéraire et langue étrangères et ce, en vue d'avoir plus de détails et éclaircir des points essentiels de notre travail de recherche.

### **7.4. Profil des classes**

Les classes concernées par notre enquête ont le niveau de 2<sup>ième</sup> A.S dont les apprenants sont inscrits dans les filières suivantes : 'Philosophie et langues étrangères ', 'lettres et langues étrangères ', 'techniques mathématiques et sciences expérimentales '. Ce sont des classes mixtes, qui diffèrent d'effectifs et parfois le nombre des garçons dépasse celui des filles dans une classe, mais dans d'autres, les filles sont majoritaires. Des classes où les profils des élèves sont hétérogènes et dont les conditions diffèrent étant donné que les apprenants diffèrent de contextes « socio-économique » et « socioculturel ».

## **7.5 La population**

### **7.5.1 Description de la population**

Les sujets concernés par cette enquête se répartissent en deux catégories distinctes :

- 1) La première catégorie d'enquêtés est constituée de (82) élèves inscrits en 2<sup>ième</sup> A.S dans les filières précitées. Ces apprenants varient de tranche d'âge. Ils sont âgés de



seize (16) à dix sept ans (17) et qui diffèrent de profils. Parmi eux, il y a ceux qui viennent des zones rurales et issus de couches sociales défavorisées.

A l'inverse de cette catégorie d'élèves, il ya ceux qui ont bénéficié d'une formation de qualité en FLE, comme ils ont eu un accompagnement solide de la part de leurs parents et de leurs enseignants qui leur ont dispensé par le passé un enseignement apprécié de la part de leurs parents et des responsables du secteur éducatif de la wilaya de Khenchela.

2) La deuxième catégorie d'enquêtés est formée de sept (10) enseignantes qui diffèrent d'âge, de profils, d'expérience. Parmi elles ; il y avait des stagiaires et des titulaires. Elles enseignent au sein des quatre établissements précités du cycle secondaire. L'âge des enseignantes enquêtées varient entre 29 ans à 32 ans. Parmi elles ; il y avait des titulaires et des stagiaires. Elles avaient différentes conceptions envers le métier d'enseignant. Parmi elles, il y avait un nombre restreint (04) d'enseignantes qui étaient sortantes des ENS et qui ont bénéficié d'une formation qui les préparait adéquatement à l'enseignement secondaire. Quant aux autres, elles étaient recrutées par voie de concours organisé par le ministère de l'éducation nationale mais elles n'avaient pas bénéficié d'une formation pratique en matière de psychopédagogie à l'instar des sortantes de l'ENS.

### **7.5.2 Échantillon et corpus**

#### **7.5.2.1 Description de l'échantillon**

L'échantillon global (**Ech/glob**) représentatif est constitué de (02) échantillons distincts : (**Ech1 et Ech2**) ; décrits comme suit :

#### **A) Echantillon no1**

Le premier échantillon utilisé aux fins de cette étude compte sur la participation de 82 apprenants dont (44) sont des filles et (38) sont des garçons soit respectivement 53, 65 o/o et 42,68 o/o. Sur la totalité de l'échantillon 12, 19 o/o ont déjà redoublé la classe une fois.

#### **B) Echantillon no 2**

Quant au second échantillon ; il est constituée de (10) enseignantes (PES) qui enseignent le FLE à des élèves de 2<sup>ième</sup> A.S

#### **7.5.2.2 Corpus**

Le corpus que nous avons construit et qui a servi à la réalisation de ce travail expérimental est constitué de (02) autres corpus :

##### **a) Description du corpus no 1**

Le premier corpus est relatif aux : 1) données récoltées par le biais d'un premier questionnaire auprès de (29) élèves enquêtés. Ce premier type de données aux informations fournies par les élèves répondants, relatives à l'état des différentes composantes de « la dynamique motivationnelle » des apprenants de 2<sup>ème</sup> A.S. ; c'est-à-dire des sources et des manifestations de leur motivation. C'est de mesurer la motivation générale d'un élève à l'égard d'un cours de FLE et de juger de l'état des différentes composantes de la motivation des élèves. Quant au second type de données récoltées, il est relatif aux informations données par (29) autres élèves enquêtés, dont les réponses portent sur « la qualité motivationnelle » des activités proposés aux apprenants en FLE, sur les caractéristiques de l'activité d'apprentissage et sur les (10) conditions motivationnelles proposées par Rolland Viau.

Le troisième type de données collectées auprès des (19) élèves enquêtés ; sont relatives aux réponses qu'ils ont données inhérentes aux cinq (05) facteurs de la classe édictés par R.Viau dans son modèle. Un quatrième type de données relatives aux réponses fournies par un élève enquêté. Elles concernent « le portrait exhaustif » de « la dynamique motivationnelle » d'un apprenant. En dernier, un cinquième type de données collectées, relatives aux informations inhérentes aux impressions de l'observateur sur « les stratégies d'évitement » des élèves observés, faites lors des séances d'observation des comportements d'évitement. Ces données ont été soumises à l'examen, l'analyse et l'interprétation.

### **b) Description du corpus no 2**

Le deuxième corpus qui a servi à la réalisation de cette recherche, est relatif aux données récoltées sur terrain auprès de (10) enseignantes dont (07) étaient interviewées par le biais d'un entretien libre. Ce premier type de données est relatif aux différentes réponses fournies par les enseignantes interviewées, à propos des facteurs « Socioculturels » et « sociolinguistiques » qui influent sur la « dynamique motivationnelle » des élèves. Le second corpus concerne également les données cueillies sur terrain, inhérentes aux informations dont nous avons eues sur la base des constations faites par l'observateur lors des séances d'observation des pratiques de (03) enseignantes observées exerçant dans deux établissements du secondaire situés à Khenchela. Les données ont été soumises à l'examen, l'analyse et l'interprétation, après leur dépouillement et ce, par l'entremise d'une analyse qualitative, et grâce à l'outil dont nous avons mobilisé ; qu'est l'observation directe des pratiques.

## 7.6 Choix des techniques

### 7.7. Instruments utilisés

#### 7.7.1. L'enquête par questionnaire auprès des élèves de 2<sup>ième</sup> A.S

Selon Quivy R. et Van Campenhoud, « ... *il existe plusieurs méthodes de recueil des informations et qui sont à la portée du chercheur.*»<sup>1</sup> Pour atteindre l'objectif de cette étude, le questionnaire nous a semblé un instrument approprié.

#### 7.7.2 Protocole : construction et mode d'utilisation

##### Du questionnaire

Pour que les participants puissent répondre le plus objectivement possible, ils doivent remplir individuellement les questionnaires. Leurs réponses doivent demeurer confidentielles comme ils ne doivent inscrire ni leurs noms ni leurs prénoms. Les questions et les réponses sont définies au préalable. Dans ce type de technique, les items construits doivent être clairs et ne prêtent à aucune équivoque. Le questionnaire ne doit pas aussi comporter un nombre exagéré de questions qui, à leur tour ne doivent pas être longues et confuses. Dans le cas de cette étude, les questions proposées aux participants sont ouvertes et semi-ouvertes afin qu'ils puissent s'exprimer librement toutefois avec une consigne d'éviter de faire des digressions. Ce sont des questions soigneusement préparées, c'est -à-dire, claires, bien formulées concernant différentes variables de « la dynamique motivationnelle » de l'élève mais avec une consigne de ne pas s'écarter des points précis qui font l'objet de chacune des questions qui leur ont été posées. Pour cette fin, Le questionnaire (no1) auprès des élèves enquêtés de 2<sup>ième</sup> A.S porte sur les cinq (05) facteurs de la classe selon le modèle de Viau et a pour but d'évaluer au plan motivationnel : 1) les activités pédagogiques, 2) l'enseignant, 3) les pratiques évaluatives, 4) le climat de la classe et 4) le système de récompenses et de sanctions. Le questionnaire no1 est consultable en **(annexe 1)**

Quant au questionnaire (no2) ; celui-ci a pour but de mesurer :

- 1) La motivation générale de l'apprenant à l'égard d'un cours de FLE ;
- 2) la perception qu'il a de la valeur du type d'activité pédagogique proposée en classe :
  - l'utilité qu'il lui prête,
  - l'intérêt qu'il lui porte.
- 3) La perception qu'il a de sa compétence à réussir l'activité proposée ;
- 4) La perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur l'activité d'apprentissage proposée ;
- 5) Son engagement cognitif :

---

<sup>1</sup>QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. Manuel de recherches en science sociale. Paris :Dunod.(3<sup>ème</sup> édition). 2006. P.169-185

- Ses stratégies d'apprentissage ;
- Sa persévérance ;
- Son rendement.

Ce sont donc les sources (déterminants) et les manifestations de « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant. Le questionnaire (no 2) est consultable en (**annexe 2**). Le questionnaire (no3) a pour objectif : d'évaluer le degré de motivation suscitée par une activité pédagogique proposée en classe, et les activités d'apprentissage en tant que facteur influant sur la « dynamique motivationnelle » de l'élève. Connaître les avis des élèves enquêtés à propos de la « qualité motivationnelle » des activités proposées durant les séances de FLE, avoir leurs opinions sur les caractéristiques d'une activité d'apprentissage et leurs avis sur les activités proposées ; si celles-ci remplissent les dix (10) conditions motivationnelles proposées par R.Viau, ou non. Se basant également sur ce modèle, les énoncés que renferme le questionnaire dûment élaboré par le théoricien même peuvent nous aider à vérifier nos hypothèses de recherche. Le questionnaire (no3) auprès des élèves est consultable en (**annexe 3**). Concernant l'entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S, il a pour but de mesurer la motivation et de dresser le « Portrait motivationnel » d'un élève.

### **7.7.3 L'entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S**

#### **7.7.3.1 Construction de la grille d'entretien semi-dirigé**

La grille d'entretien-semi dirigé élaborée par R.Viau comporte des questions semi-ouvertes et d'autres ouvertes afin que l'interviewé ne soit pas écarté du vif du sujet mais pour y répondre librement aux questions qui lui ont été posées, avec objectivité et honnêteté. Les items de cette grille sont inhérents aux composantes de la dynamique motivationnelle d'un apprenant ; c'est-à-dire les sources et les manifestations de la motivation d'un élève. La grille de l'entretien auprès d'un apprenant est consultable en (**annexe 4**)

#### **7.7.3.2 Objectif de l'entretien semi-dirigé**

Concernant l'entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S, il a pour but de : dresser le « Portrait motivationnel » d'un élève. De mesurer la motivation d'un apprenant pendant un cours de FLE ; c'est à-dire mesurer les sources et les manifestations de la motivation d'un apprenant.

#### **7.7.3.3 Déroulement de l'entretien semi-dirigé**

##### **Auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S**

Avant d'entamer l'entretien, il fallait d'abord informer l'élève enquêté sur le caractère anonyme que revêt l'enquête et des buts dont nous voulions atteindre sans pour autant lui fournir des détails pour ne pas l'influencer. Après coup, nous lui avons demandé s'il

consentait à être enregistré. Pour que l'entretien auprès de l'élève enquêté se déroule bien ; il fallait mettre à l'aise l'interviewé en lui donnant toute la latitude pour qu'il puisse s'exprimer librement afin de nous fournir d'amples informations car nous l'avons prié d'être sincère, objectif, et honnête dans ses propos et d'y répondre librement aux questions qui lui ont été posées, avec objectivité et honnêteté.

#### **7.7.4 Entretien libre auprès des enseignantes enquêtées**

##### **7.7.4.1. Ses objectifs**

Connaître les différents avis des enseignantes interviewées à propos des différents facteurs qui dépassent le cadre de la classe soit les facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui influent sur la motivation de l'apprenant et qui pourraient être des causes du phénomène de démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE au secondaire.

##### **7.7.4. 2. Sa construction**

Nous avons d'abord conçu une grille d'un entretien libre auprès des sept enseignantes enquêtées pour nous assurer de sa faisabilité et de sa fiabilité. La question formulée concordait avec le but visé relatif à un deuxième aspect de notre problématique dont nous nous intéressons aussi comme elle était en adéquation avec les questions de recherche et les hypothèses de départ. La question posée aux l'interviewées était ouverte, formulée sur une base qui prônait la logique du questionnement. Les entretiens s'étalaient sur une durée de 5 à 10 mns. Une autre condition s'est imposée quant à la réalisation de l'entretien libre, c'était le choix d'un lieu calme. Pour nous informer auprès des enseignantes enquêtées sur les facteurs qui influent sur la motivation des apprenants à l'apprentissage du FLE au secondaire, nous avons élaboré une grille renfermant une seule question ouverte relative aux facteurs précités et à laquelle devront répondre les interviewées en les mettant à l'aise pour répondre avec objectivité à cette question posée. Mais nous avons veillé avant cela à la faisabilité et à son efficacité. La question posée concorde avec l'une des questions posées et qui va de pair avec l'une des hypothèses émises préalablement. La grille est consultable en **(annexe no 5)**

#### **7.7.5. L'observation des pratiques enseignantes**

Ayant pour objectif de compléter les premières techniques, nous avons également opté pour l'utilisation de l'observation directe (participante). Ainsi, une grille d'observation a été élaborée à cette fin et consultable en **(annexe 6)**.

### 7.7.5.1. L'élaboration de la grille d'observation

#### Des pratiques et ses objectifs

C'est une grille qui nous permet de rendre compte des comportements observables des enseignantes tout au long des cours de FLE. La nécessité d'utilisation d'une telle grille réside au niveau de son utilité. L'objectif d'une telle démarche est de type comparatif. Pour parer aux risques que provoque la présence de l'observateur sur la conduite de l'observée (l'enseignante) 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 dans les classes, les véritables objectifs de cette étude n'ont pas été révélés aux enseignantes ayant participé à cette enquête.

3) Evaluer au plan motivationnel :

- a) les activités pédagogiques proposées en classe.
- b) l'enseignant (sa pratique, ses attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant).
- c) Les pratiques évaluatives.
- d) le climat de la classe.
- e) le système de récompenses et de sanctions. Evaluer donc les cinq facteurs liés à la classe.

### 7.7.6 L'observation des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés

#### 7.7.6.1 Grille d'observation des « stratégies d'évitement » et ses objectifs

Grâce à la grille élaborée par R.Viau, portant sur l'observation des stratégies d'évitement adoptées par les apprenants en difficultés ou démotivés ; nous tenons donc à :

- 1) juger de la diversité et de la fréquence des comportements d'évitement adoptés par les élèves démotivés. Ce sont donc les manifestations de la démotivation auxquelles nous nous intéressons. Notre but est d'identifier les comportements d'évitements des apprenants démotivés ou amotivés.
- 2) Déterminer ce qui, en classe, motive ou démotive les élèves à l'apprentissage du FLE.
- 3) Evaluer le degré de motivation suscitée par une activité pédagogique proposée en classe en tant que facteur influant sur « la dynamique motivationnelle ».
- 4) Dresser « le profil motivationnel » d'un élève en particulier ce qui permet de mesurer « les sources » et les « manifestations » de la dynamique motivationnelle. La grille d'observation des stratégies d'évitement est consultable en **(annexe 7)**

## **7.8. Type de recherche effectué**

Vu la nature de ce travail de recherche et vu les objectifs assignés à cette étude ; c'est une recherche/ expérimentation et une recherche/action auxquelles nous avons procédé comme nous avons recouru à la méthode qualitative/quantitative pour atteindre le but visé, relatif à cette recherche.

### **7.8.1. Justification du type de recherche utilisé**

Karsenti déclare que pour Bogdan et Biklen (1992), une recherche qualitative doit comporter cinq éléments principaux, soit :

- 1) Analyser un phénomène dans son contexte naturel.
- 2) être descriptive.
- 3) étudier les résultats (produit), mais également le processus.
- 4) avoir les résultats analysés de façon inductive.
- 5) tenir compte de l'interprétation que font les acteurs d'un phénomène.

## **7.9. Dépouillement et traitement des données collectées**

Le traitement des données se fait au moyen des outils et des méthodes retenues. Même si, dans la pratique, ils alternent en permanence, se superposent voire parfois se confondent comme le souligne Ch.Puren, il est utile de garder en tête la distinction de principe entre les deux grands types suivants : un traitement « à l'externe » : il s'agit d'analyser ces données, de les interpréter, de les comparer, de les confronter, de les combiner ou encore de les articuler, et ceci en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Ce type de traitement fait appel massivement aux concepts et modèles disciplinaires. Nous pouvons parler de ce premier type de traitement d'une « conceptualisation interne ». Ch.Puren souligne que les concepts utilisés sont forcément reliés entre eux par groupes de manière dynamique : c'est ce qu'il appelle « un modèle » de sorte qu'on peut parler, pour ce traitement à l'interne, d'une « logique de modélisation ». Un traitement « à l'externe » : ce type de traitement des données consiste alors, sur l'ensemble nouveau de données résultant du traitement antérieur, à les sélectionner, les regrouper, les combiner ou encore à les articuler.

## Questionnaire (N°.1)

Niveau : 2<sup>ième</sup> A.S

Filière : Philosophie et langue étrangère

Date : 3/11/2017

Lieu : Bouzaher Mohamed (Khenchela)

Enoncé	Résultats			
	Pas du tout	pas assez	Assez	Beaucoup
1) De façon générale, le cours de français que tu suis présentement te motive- t'il ?	(....)	(....)	(....)	(....)
2) Nous aimerions avoir votre point de vue sur les activités d'écriture. Pour chaque énoncé, coche l'expression qui correspond le mieux à ce que tu penses.				
- Elles me seront utiles dans l'avenir :	(....)	(....)	(....)	(....)
- Elles sont intéressantes à réaliser	(....)	(....)	(....)	(....)
- Je me sens toujours capable à les réaliser	(....)	(....)	(....)	(....)
- J'ai mon mot à dire sur la façon dont elles se déroulent	(....)	(....)	(....)	(....)
3) Lorsque tu rédiges des textes dans une activité d'écriture, penses-tu utiliser les bonnes méthodes de travail pour réussir ?	(....)	(....)	(....)	(....)
4) En général, quand tu as de la difficulté à rédiger un texte, persévères-tu jusqu'à ce qu'à tu sois satisfait de ton travail ?	(....)	(....)	(....)	(....)
5) Selon vous les résultats que tu avais eu dans les activités d'écriture en valent-ils la peine ?	(....)	(....)	(....)	(....)

Grille élaborée par Rolland Viau



**Questionnaire (N°.2)**

**Niveau : 2<sup>ème</sup> A.S**

**Filière : Lettres et langues étrangères**

**Date : 03-11-2017**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

Nous aimerions avoir ton avis à propos de certains aspects du cours : notre but est de savoir plus précisément ce qui te motive et ce qui te dé motive, peux-tu répondre le plus sincèrement possible aux questions qui suivent ? Merci de ta collaboration.

Tu ne dois pas écrire ton nom sur la feuille, ainsi ta réponse demeure confidentielle.

Enoncé	Résultats			
	Pas du tout	pas assez	Assez	Beaucoup
1) A quel point les activités faites en classe te motivent-elle(cochez l'expression qui correspond le mieux à votre jugement) - L'activité de compréhension de l'écrit, te motive-t-elle ? -L'activité de production écrite (expression écrite), te motive-t-elle ?	Pas du tout(...)  Pas du tout(...) 	Pas assez(...)  Pas assez(...) 	Assez(...)  Assez(...) 	Beaucoup(...)  Beaucoup(...) 
2) Les moyens par lesquels tu es évalué (interrogations orales, interrogations écrites, devoirs, compositions, évaluation continue, réalisation de projets didactiques), t'incitent-ils à travailler davantage pour progresser ?	Pas du tout (...) 	Pas assez(...) 	Assez(...) 	Beaucoup (...) 
3) Si on t'a laissé la possibilité de choisir, comment veux-tu être évalués ?	..... ..... .....			
4) Crois-tu que la relation qui existe entre les élèves et ton enseignant de français t'aide à maintenir ta motivation en la classe ?	Pas du tout (...) 	Pas assez(...) 	Assez(...) 	Beaucoup (...) 
5) Selon toi, qu'est ce qui devrait-être conservé ou amélioré pour rendre les rapports entre l'enseignant	..... .....			

<p>et les élèves encore plus motivants ?                  - Ce qui devrait être conservé :                  -Ce qui pourrait-être amélioré chez les élèves:</p>	<p>.....                  .....                  .....                  .....</p>			
<p>6) Crois-tu que la relation entre toi et les élèves t'aide à maintenir ta motivation en classe ?</p>	<p>Pas du tout (...)</p>	<p>Pas assez (...)</p>	<p>Assez( ...)</p>	<p>Beaucoup (...)</p>
<p>7) A ton, qu'est ce qui devrait-être conservé ou amélioré pour rendre les relations entre les élèves et toi encore plus motivantes ?                  - Ce qui devrait-être conserve:                  - Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p>.....                  .....                  .....                  .....</p>			
<p>8) Selon toi, dans la classe, existe-t-il un climat de collaboration ou un climat de compétition entre les apprenants ? (Cochez entre les parenthèses en fonction de ton jugement)</p>	<p>Climat de collaboration ( ... )</p>		<p>Climat de compétition(..)</p>	
<p>9) Pour les deux énoncés ci-dessous, dis-moi ton degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 est le plus élevé). Entoure les chiffres correspondant à ton choix.                  - La collaboration entre les élèves m'aide à me souvenir à apprendre:                  - La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4 5</p>
<p>10) Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler davantage ? ( Mets une croix entre les parenthèses qui conviennent selon ton jugement )</p>	<p>Pas du tout (...)</p>	<p>Pas assez (...)</p>	<p>Assez( ...)</p>	<p>Beaucoup (...)</p>

Grille élaborée par Rolland Viau

**Questionnaire (N°.3)****Niveau : 2<sup>ième</sup> A.S****Filière : Techniques mathématiques****Date : 03-11-2017****Lieu : Technicum Djebaili Mohamed Salah**

Enoncés	Résultats			
	Tout à fait	Assez	Pas assez	Pas du tout
En général, trouves-tu :				
. Qu'on t'a clairement présenté l'objectif de l'activité ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Qu'on t'a suffisamment expliqué l'activité pour que tu saches quoi en faire ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Qu'on t'a a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Que l'activité exige de toi d'accomplir des tâches différentes ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Qu'elle était en rapport avec ce qui t'intéresse dans la vie ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Que tu as eu des choix à faire en l'accomplissant ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Que l'activité comportait un défi à relever ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Que l'activité a exigé que tu te serves des connaissances acquises dans d'autres cours ? ( anglais, histoire, géographie, etc. ) ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Qu'elle nécessitait de collaborer avec tes camarades de classe ?	(...)	(...)	(...)	(...)
. Qu'on t' a laissé assez de temps pour que tu fasses du bon travail ?	(...)	(...)	(...)	(...)

**Grille élaborée par Rolland Viau**

**Grille d’entretien semi-dirigé auprès d’un élève de 2<sup>ième</sup> A.S,**

**Filière : Lettres et langues étrangères**

**Date : 10/11/2017**

**Horaire : 9 h à 9h 10 mns**

	Oui	Non
.Gardez-vous de bons souvenirs de vos années du primaire ?	(...)	(...)
. Vous souvenez-vous d’une situation ou d’un projet qui vous a tellement motivé ? Pouvez-vous me la raconter ?	(...)	(...)
. Vos parents vous encourageaient-ils à fournir des efforts en français ?	(...)	(...)
. Que faisaient-ils pour ça ? Le font-ils encore ?	..... ..... ..... .....	
<b>Sources de la motivation:</b>	..... ..... .....	
<b>Perception que l’élève a de la valeur des activités proposes:</b>	..... ..... ..... .....	
- <b>Utilité:</b> . Actuellement dans les cours de FLE, y’ a-t-il des activités réalisées en classe et dont l’utilité vous semble ne vous semble pas évidente ?	(...)	(...)
.Quelles sont-elles ?	..... ..... ..... .....	
. Quelles sont celles que vous aimez le plus et celles que vous aimez le moins? - J’aimerais que vous m’expliquiez pourquoi .	..... ..... ..... ..... ..... .....	

	..... .....
<p><b>Perception de compétence de l'élève:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Dans quelle activité êtes-vous certain de réussir et dans lesquelles doutez-vous de parvenir ? Sur quoi fondez-vous votre jugement ?</li> <li>. Vous est-il facile ou difficile de faire les activités de compréhension de l'écrit et de l'expression écrite ainsi que d'autres qui vous sont proposées en classe ? Pourquoi ?</li> <li>. Si l'élève doute de sa capacité à réussir : pour quelle raison doutez-vous de votre capacité à réussir ? Est-ce à cause de vos résultats que vous avez eus dans le passé dont les activités ont été présentées ? Du fait que vous vous comparez à vos camarades ?</li> </ul>	..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
<p><b>Perception que l'élève a du contrôle des activités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Avez-vous votre mot à dire sur la façon dont se déroulent les activités ? Sur quoi vous fondez-vous ?</li> <li>. Avez-vous un exemple à nous citer</li> </ul>	..... ..... .....
<p><b>Manifestations</b></p>	..... ..... ..... .....
<p><b>Engagement cognitif :</b></p>	..... ..... ..... .....
<p><b>- Stratégies d'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Lorsque vous étudiez, essayez-vous la plupart du temps d'apprendre par cœur la matière ou plutôt de la comprendre ? Pouvez-vous m'expliquer comment vous y prenez quand vous avez un travail à remettre en expression écrite ?</li> <li>. Citez-nous un exemple</li> </ul>	..... ..... ..... .....
<p><b>- Persévérance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Considérez-vous que vous ne baissez pas les bras face à une tâche difficile comme dans une activité comme la production écrite, ou que vous êtes plutôt porté à abandonner rapidement ?</li> </ul>	..... ..... .....

. Pouvez-vous nous donner un exemple ?	..... .....
- <b>Apprentissage</b> . Les notes que vous obtenez actuellement correspondent-elles à ce que vous avez vraiment appris ? Sur quoi vous fondez –vous pour porter ce jugement ?	..... ..... .....

**Grille élaborée par Rolland Viau**

### **Conclusion**

Nous avons consacré ce septième chapitre à la présentation du travail expérimental mené au sein de quatre établissements de l'enseignement secondaire, situés dans deux communes de la wilaya de Khenchela. En premier lieu, nous avons parlé du déroulement des différentes étapes de cette enquête, des objectifs visés et des outils d'analyse et d'investigation dont nous avons mobilisés pour la cueillette des données. Cela, nous a permis de présenter l'échantillon et le corpus qui ont servi à la réalisation de cette recherche et de mettre en lumière les méthodes appliquées, en adéquation avec l'approche dont nous avons adoptée quant à la réalisation de cette étude et avec les questions qui constituent la charpente de notre problématiques de recherche. Nous avons également procédé à la description de la population qui a participé au déroulement de cette enquête. Donc, la narration et la description notamment des méthodes retenues, des profils des participants, des outils de recherches, des lieux de l'expérimentation, de l'échantillon et du corpus, du temps imparti quant à la réalisation de ce travail expérimental étaient énumérés.

# **CHAPITRE VIII :**

*Etude qualitative : analyse des  
Entretiens libres et évaluation Des  
pratiques*

**Introduction**

Ce huitième chapitre aborde les objectifs visés, de la méthode retenue pour l’analyse des entretiens libres auprès des enseignantes qui ont participé à cette enquête, de l’évaluation de leur pratique et de l’instrument d’analyse et de recherche dont nous avons mobilisé, concordant avec la méthode appliquée pour la collecte des données auprès des participantes.

.....

**Grille d’entretien (N°.1)**

**Enseignante : Mlle L.S**

**Date : 26 / 10 / 2017**

**Horaire : 9h - 9h10 mns**

**Lieu : lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

Bonjour ! . En votre qualité de professeur de français langue étrangère au secondaire, pourriez-vous nous citer les facteurs qui font défaut voire les causes qui vous semblent celles qui ont engendré ce phénomène de démotivation qui affligent les apprenants à apprendre le FLE ?	..... ..... ..... ..... ..... .....
---	--

**Grille conçue par le doctorant**

**Réponse de la première interviewée**

Les causes de la démotivation à apprendre (FLE) au secondaire sont innombrables mais je peux vous citer quelques unes qui me semblent importantes:

- 1) La démotivation de l’enseignant affecte les apprenants.
- 2) l’absence du sentiment de sécurité en classe (l’enseignant, le groupe-classe) ;
- 3) le sentiment de stress, de peur, de délaissement, d’ennui ;
- 4) l’absence d’un climat favorable et apaisant (l’amour, l’humour de l’enseignant)
- 5) l’absence d’interaction ;
- 6) la rigidité, l’inflexibilité et l’intolérance de l’enseignant ;
- 7) si les apprenants n’aiment pas leur enseignant, ils rejettent par conséquent la matière ;
- 8) le désintérêt et l’indifférence de certains enseignants ;
- 9) un milieu familial et/ou social tendu affectera également la motivation des apprenants ;
- 10) le manque de soutien et d’encouragement ;



- 11) la thématique choisie ne les intéresse pas ;
- 12) le contenu présenté dépasse leur capacité ;
- 13) l'absence du ludique ;
- 14) le manque du matériel pédagogique pour les motiver lors de l'apprentissage.

**Grille d'entretien (N°.2)**

**Enseignante : Mlle D.I**

**Date : 26 / 10 / 2017**

**Horaire : 10 h à 10h 10mns**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

Bonjour ! Vous êtes enseignante de français langue étrangère et nous aimerions connaître votre opinion sur les facteurs qui pourraient être les causes de la démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage de cette langue-culture. Pourriez-vous nous les citer ?	..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
--	---

**Grille élaborée par le doctorant**

**Réponse de la deuxième interviewée**

En exerçant son métier, l'enseignant d'une langue étrangère rencontre des difficultés et des problèmes différents qui empêchent la réussite de sa tâche. Parmi ces problèmes, on peut citer la démotivation à apprendre le français langue étrangère (FLE) qui peut conduire à des effets néfastes chez l'apprenant et chez l'enseignant. Cette démotivation est due à plusieurs facteurs qu'on peut rendre leurs origines à la société, à la famille, et aux deux partenaires qui sont l'enseignant et l'apprenant. Je peux vous citer quelques causes de la démotivation à apprendre le FLE au secondaire :

- 1) Le point de vue de la société qui voit que la langue française et la langue du colonisateur ce qui va pousser l'apprenant à détester cette langue ;
- 2) L'absence du bain linguistique pour maîtriser cette langue ; c'est-à-dire, que l'apprenant ne voit le français qu'à l'école surtout dans notre région (wilaya de Khenchela), donc il n'a pas besoin de cette langue en dehors de l'école ;
- 3) l'enseignant peut négliger les travaux de ses apprenants, il ne les encourage pas et ne valorise pas leurs efforts ;

- 4) négligence du côté relationnel dans la classe entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant ;
- 5) il y a des apprenants qui souffrent des troubles d'apprentissage comme la dyslexie et qui peut influencer psychologiquement sur l'apprenant et peut être aussi un obstacle dans son apprentissage ;
- 6) l'approche appliquée dans le contexte algérien qui est l'approche par compétences, importée de l'Europe. A mon avis, elle est inapplicable chez-nous parce qu'on a apporté l'approche, les concepts... et on a laissé le contexte ; le contexte européen n'est pas le même que le contexte algérien. A titre d'exemple, une classe en France contient à peu près vingt élèves, la salle est informatisée : les ordinateurs, le data-show ... ce qui n'est pas le même cas chez-nous, on trouve des salles de classe, sans tableaux, sans éclairage...etc.

.....

**Grille d'entretien (N°.3)**

**Enseignante : Mlle S.H**

**Date : 26/10/2017**

**Horaire : 14h-14h 10 mns**

**Lieu : Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

<p><b>Question :</b>                  Bonjour !                  Pourriez-vous nous citer des facteurs qui pourraient être les causes de ce phénomène de démotivation ou d'amotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE au secondaire ?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	--

**Grille élaborée par le doctorant**

**Réponse de la troisième interviewée**

- 1) Des élèves en difficultés, sont des élèves qui n'aiment pas la langue étrangère notamment le français, car ils ne la comprennent pas, et cela est dû à leur environnement ou' ils n'entendent que l'arabe parlé ;
- 2) des élèves issus de familles ou' le père et la mère sont analphabètes ou ne maîtrisent pas le français ;
- 3) d'autres voient que le français est une langue difficile et complexe en sa grammaire, sa conjugaison etc. par rapport à l'anglais par exemple.

.....

**Grille d'entretien (N°.4)**

**Enseignante : Mlle Ch.A**

**Date : 26/10/2017**

**Horaire : 15h à 15h 10 mns**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela)**

**Question :** Bonjour !

En votre qualité d'enseignante de français langue étrangère, pourriez- vous nous citer les facteurs qui font défaut et qui pourraient être les causes de démotivation des élèves à l'apprentissage du FLE au secondaire ?	..... ..... ..... ..... .....
---	---

**Grille élaborée par le doctorant**

**Réponse de la quatrième interviewée**

Les élèves sont démotivés parce que :

- 1) Les programmes scolaires sont chargés et difficiles à saisir avec dix autres matières, donc, ils ont beaucoup de travaux et d'activités à faire, sans compter les projets à réaliser ;
- 2) beaucoup d'élèves sont très mal préparés, arrivés au lycée, ils se retrouvent en difficultés avec des textes dont ils ne comprennent qu'un peu le sens des mots utilisés, de ce fait ils se désintéressent et se démotivent ;
- 3) c'est un problème de société entière pas seulement des élèves, cela est dû au fait que la technologie a pris une grande partie de notre temps ;
- 4) les parents disent à leurs enfants que le français est la langue du colonisateur et des non-croyants ;
- 5) ils voient à l'intérieur des exemples d'échec social et économique de ceux qui ont terminé leurs études et d'autres exemples de réussite flagrante de ceux qui ont quitté l'école.

.....

**Grille d'entretien (N°.5)**

**Enseignante : Mlle B.N**

**Date : 4/11/2017**

**Horaire : 9h à 9h 10mns**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela)**

<b>Question:</b>	
Bonjour !	.....
Selon vous quelles sont les facteurs qui pourraient être les causes de la démotivation des apprenants à apprendre le français langue étrangère au secondaire ?	..... .....

**Grille conçue par le doctorant**

**Réponse de la cinquième interviewée**

- 1) Selon mon expérience dans l'enseignement et selon mes constatations tout au long de mon parcours professionnel, je peux vous dire qu'il y a deux types de cause qui démotivent les élèves du secondaire à apprendre le FLE : Il y a les causes scolaires dont je peux vous citer quelques unes :

Insécurité linguistique.

manque de confiance en soi.

des élèves en vraies difficultés qui détestent la langue française.

des apprenants qui sont complètement désintéressés des études.

l'enseignant qui ne s'intéresse qu'aux bons éléments et ignore les autres qui accusent un déficit au niveau des apprentissages du FLE et qui constitue le grand nombre au sein de sa classe.

- 2) Je vous cite un deuxième type des causes de démotivation à apprendre le FLE au secondaire :

Les causes extrascolaires ;

une démission totale des parents ;

les cours spéciaux qui sont seulement en faveur des élèves qui ont un bon niveau ;

les problèmes familiaux sont à mon avis l'une de ces causes ;

la délinquance ;

la mauvaise fréquentation des élèves ;

Une démission totale de la part de beaucoup de parents d'élèves ;

l'impact des cours spéciaux (voire cours particuliers) sur les élèves démotivés et qui ne sont qu'en faveur des apprenants qui ont un bon niveau ;

les problèmes familiaux qui sont aussi l'une des causes de cette démotivation qui affligent les élèves démotivés et en difficultés ;

la délinquance ;

la mauvaise fréquentation.

.....

### Grille d'entretien (N°.6)

**Enseignante : Mlle B.N**

**Date : 04/11/ 2017**

**Horaire : 9h -9 h 10mns**

**Lieu : Lycée Athmani Abdelhafid (Kais)**

Question	
Bonjour ! Pourriez-vous nous citer les facteurs qui pourraient être les causes de ce phénomène de démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du français langue étrangère au secondaire ?	..... ..... .....

**Grille élaborée par le doctorant**

### Réponse de la sixième interviewée

Un élève démotivé n'est pas forcément un élève de mauvaise volonté, c'est pour cela que les causes de la démotivation des élèves à apprendre le français langue étrangère tout particulièrement ceux qui sont en vraies difficultés sont nombreuses et je peux vous citer quelques unes :

- 1) Les problèmes familiaux :Nos élèves sont très sensibles, c'est pour cela qu'ils sont touchés par les conflits qui se passent à la maison entre leurs parents, cette cause a un effet négatif sur le comportement et la démarche de nos élèves, parce que cette dernière peut mener aussi aux mauvaises fréquentations qui conduisent à leur tour à la consommation de la cigarette puis le canabisse et même la drogue pour raison de fuir ses problèmes familiaux.
- 2) La solitude :C'est l'un des facteurs importants de la démotivation, être seul, avoir le sentiment de l'exclusion rend l'élève incapable de participer au processus d'apprentissage du FLE, ce qui nourrit en lui le sentiment d'humiliation surtout si son enseignant l'oblige de parler devant tout le monde, ce sentiment lui cause des dégâts irréversibles lors de la construction de sa personnalité.
- 3) L'impression de ne pas atteindre les objectifs fixés par ses parents, voire les résultats attendus par ces derniers et même par ses professeurs ce qui provoque en lui une souffrance interne. Pour les raisons précédentes, je souhaite que tous les enseignants

prennent en compte le côté psychologique de leurs élèves ou je préfère dire leurs enfants parce que ce sont eux la lumière de notre avenir.

.....

**Grille d'entretien (N°.7)**

**Enseignante : Mlle M.M**

**Date : 5/11/2017**

**Horaire : 10h à 10h 10mns**

**Etablissement scolaire : Lycée Athmani Brahim (Kais)**

<b>Amorce</b>	
Bonjour !	
Selon vous quelles sont les facteurs qui pourraient être les causes de la démotivation des apprenants à apprendre le français langue étrangère au secondaire ?	..... ..... .....

**Grille élaborée par le doctorant**

**Réponse de la septième interviewée**

D'après l'observation et le dialogue que j'entame régulièrement avec mes élèves, je peux en conclure que les causes qui ont engendré la démotivation des élèves sont les suivantes :

- 1) Elles sont d'ordre personnel car les élèves préfèrent l'anglais au français ;
- 2) elles sont d'ordre intentionnel : pour ces élèves démotivés, le français n'est pas une matière principale notamment pour les élèves dont la filière est scientifique mais pour les apprenants qui sont inscrits dans la filière littéraire, ils focalisent leur intention sur les matières d'apprentissage ;
- 3) les causes de cette démotivation sont d'ordre socioculturel : les élèves ont des clichés, des stéréotypes et des idées reçues ce qui a donné naissance à des représentations négatives envers la langue française qui, à leurs yeux :
  - Elle est la langue du colonisateur ;
  - c'est une langue en voie de disparaître ;
  - les parents n'encouragent pas leurs enfants à parler, à étudier et à aimer la langue française ;
- 4) une langue difficile à apprendre ;
  - d'ordre éducatif ;
  - l'enseignant de français parle beaucoup plus en arabe qu'en français ;

les élèves démotivés qui sont majoritaires dans la classe et souvent en vraies difficultés car ils ont grandement besoin d'une prise en charge effective, ils n'ont pas bénéficié auparavant d'un enseignement/apprentissage en langue française.

### **L'observation-directe des pratiques**

Ayant pour objectifs de compléter les premières techniques utilisées, nous avons également opté pour l'utilisation d'un autre instrument qu'est l'observation des pratiques. Dans ce sens, une grille d'observation élaborée par Rolland Viau (Annexe no 6) a été utilisée pour procéder à l'observation des pratiques.

#### **6.26 Déroulement des séances d'observation des classes**

Les séances d'observations auxquelles nous avons assistées ont eu lieu au lycée Bouzaher Mohamed (situé dans la périphérie de la ville de Khenchela), et au technicum Djebaili Med Salah (Khenchela). Quant aux enseignantes dont nous avons observé les pratiques ; elles sont au nombre de (03) et enseignent des élèves de (2ème A.S) dont les filières sont : lettres et langues étrangères, Philosophie et langues étrangères, sciences expérimentales et techniques mathématiques. Les deux premières filières ont des coefficients élevés et que les élèves qui y sont affiliés ont à priori un niveau appréciable en langues étrangères. Quant aux autres classes où nous avons assisté à des cours de FLE ; ses élèves appartiennent à deux autres filières : "Techniques mathématiques", et "sciences expérimentales" dont les coefficients sont moins élevés par rapport à ceux des filières précitées et nous avons donc bien voulu diversifié les filières afin de mitiger les résultats auxquels nous aboutirons et aussi dans une intention d'asseoir notre réflexion sur des assises solides, d'approfondir notre analyse, de faire une narration /description qui pourraient nous rapprocher de la réalité que vivent apprenants et enseignants dans leurs classes à partir des données de terrain que nous collecterons, relatifs au phénomène de démotivation dont souffrent les élèves démotivés au secondaire. Les séances d'observation se sont déroulées durant la deuxième et la troisième semaines du mois d'octobre 2017 car nous avons estimé que c'est une période où les apprenants sont fraîchement versés dans l'apprentissage du FLE ; ce qui est une possibilité de voir comment ils travaillent en classes, d'évaluer leurs pratiques, d'identifier « les stratégies d'évitement » et de mesurer leur impact sur la motivation des élèves démotivés ou amotivés et d'essayer par delà de voir si les cinq facteurs relatifs à la classe sont pris en considération par les enseignantes observées ou non ?

.....

**Séance d'observation (N°.1) sur la pratique**

**Enseignante observée : Mme H.L**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed**

<b>Niveau :</b>	2 <sup>ème</sup> A.S
<b>Filière :</b>	lettres et langues étrangères
<b>Effectif global de la classe :</b>	18 élèves
<b>Nombre de garçons :</b>	06
<b>Nombre de filles :</b>	12
<b>Date : 19-10-2017 Horaire :</b>	de 10h à 11 h
<b>Durée :</b>	60 minutes
<b>Projet 1 :</b>	Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée
<b>Séquence 2 :</b>	Résumer à partir d'un plan détaillé
<b>Intention communicative :</b>	<i>Exposer pour donner des informations sur divers sujets</i>
<b>Objet d'étude :</b>	<i>La vulgarisation scientifique</i>
<b>Activité :</b>	Compréhension de l'écrit
<b>Conduite de la leçon (déroulement du cours)</b>	Observation et lecture silencieuse du texte par les apprenants qui durent quelques minutes.
<b>Questions posées par l'enseignante :</b>	<b>Réponse fournie par quelques élèves motivés ( filles et garçons ) :</b>
<b>Question no1 :</b> - Quels sont les éléments qui constituent l'image du texte ?	Le titre du texte, le nom de l'auteur, la date de publication du texte etc.
<b>N. B /</b> La même réponse était fournie par quatre élèves	
<b>Question no2:</b> b) Observez-vous un titre ?	<b>Réponse fournie par un élève :</b> Oui, il y a un titre.
<b>Observation :</b> Deux élèves qui répondent puis quatre autres qui répètent la même réponse	
<b>Question no3 :</b> C'est quoi un satellite ?	<b>Réponse fournie par quelques apprenants motivés :</b> La lune est le satellite de la terre. C'est un corps céleste gravitant sur une orbite elliptique autour de la planète.
<b>Question no 04 :</b>	<b>Réponse d'un élève :</b>



Quel est le type de cette phrase ?	C'est le type interrogatif
<b>Question no 05 :</b> Quelle est la source ?	<b>Réponse d'une élève ( une fille ) :</b> Cécile Gallet
<b>Question no 06 :</b> De combien de parties est composé le texte ?	<b>Réponse d'un élève :</b> Le texte est composé de deux paragraphes
<b>Fixation au tableau de quelques phrases produites oralement par des élèves concernant le satellite par l'enseignante ; Mme Houha Loubna.</b>	
<b>Question no 07 :</b> Qu'est ce qu'un satellite ?	<b>Réponse d'un élève :</b> Un objet
<b>Question no 08 :</b> Qu'est ce qu'il fait ?	<b>Réponse d'un élève :</b> Un objet qui tourne autour d'un autre objet plus gros.
<b>Commentaire concernant l'observation faite à chaud :</b> Nous signalons que jusqu'à cette étape de cette activité, seules quatre filles participaient à cette leçon quant aux autres qui constituent la majorité, adoptaient des stratégies d'évitement entre bavardages, rires, somnolence et faire semblant de réfléchir pour participer à cette activité qui, en réalité, n'intéresse que quatre à cinq élèves seulement.	
<b>Explications fournies par l'enseignante :</b> Il y a une différence entre les deux satellites: Satellite N / Satellite B La lune / une machine envoyé dans l'espace par l'Homme	
<b>Commentaire :</b> C'est une réponse qui a été donnée par un élève et répétée par deux autres.	
<b>Fixation au tableau des éléments périphériques par l'enseignante</b>	
<b>Explications fournies par l'enseignante :</b> 1) D'après les éléments périphériques on suppose que : Hypothèse no1 : Le thème traité dans le texte est : un satellite Le texte est du type expositif 2) Analyse du texte	
<b>Question no09:</b>	Quel est le premier paragraphe ?
<b>Délimitation et lecture par un élève</b>	
<b>Commentaire relatif à l'observation faite à chaud :</b> Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés de lecture et le nombre des apprenants démotivés est écrasant car l'enseignante ne s'intéresse qu'à ceux qui participent et qui ne constituent que quelques éléments.	

<b>Explication fournie par l'enseignante :</b> Il y a des satellites naturels et artificiels.	
<b>Lecture oralisée du second paragraphe par un élève qui fait partie du petit groupe motivé.</b>	
<b>Question no 10:</b> - A quoi sert le satellite artificiel ? - Ils servent ( les satellites ) à observer la terre ?	<b>Réponse fournie par un autre élève :</b> Ils servent à transmettre la TV, le téléphone et à observer la terre pour s'occuper aussi de la météo par exemple.
<b>Question no 11 :</b> Comment appelle-on les chemins suivis par des satellites ?	<b>Réponse fournie par un élève :</b> Des orbites.
	<b>Réponse fournie par un autre élève :</b> Une orbite.
<b>Question no 12 posée par l'enseignante :</b> Pourquoi les satellites doivent avoir une grande vitesse ?	<b>Réponse d'un élève :</b> Pour les faire retomber sur terre, ils doivent avoir une grande vitesse.
<b>Commentaire :</b> Les élèves en vraies difficultés sont démotivés car ils sont démunis du vocabulaire qui leur permet de comprendre le lexique contenu dans ce texte en dépit de leur interprétation de la situation d'apprentissage dans leur langue mère, ils n'arrivent pas à trouver les mots pour s'exprimer et participer à cette activité. Ils adoptent différentes stratégies d'évitement et ce, en fonction des difficultés qu'ils ont éprouvées durant différentes périodes de la séance.	
<b>Question no 13 posée par l'enseignante :</b> Y a-t-il des procédés explicatifs dans ce texte ?	<b>Réponse fournie par un élève :</b> Oui, il y a des procédés explicatifs
<b>Question no 14 posée par l'enseignante :</b> Pouvez-vous me donner des exemples ?	<b>Réponse d'un élève motivé :</b> La définition qui sert à donner le sens exacte d'un mot
<b>Question no15 posée par l'enseignante :</b> Quels sont les procédés explicatifs utilisés dans ce texte ?	<b>Réponse fournie par une élève (une fille):</b> - Appellation/dénomination ; - l'illustration
<b>Question no 16 :</b> Y'at-ils d'autres procédés explicatifs ?	<b>Réponse d'une élève ( fille ):</b> La reformulation
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> La reformulation qui veut dire la même chose avec d'autres verbes.	
<b>Explication donnée par l'enseignante :</b> La fonction : Mot joué par un mot dans un ensemble.	
<b>Question no 17 :</b> Qu'est-ce-que l'analyse ?	<b>Réponse fournie par un élève :</b> Décrire les éléments d'un objet

<b>Question no 18 :</b> Qu'est-ce-que la comparaison ?	<b>Réponse fournie par un élève :</b> La comparaison c'est faire la différence entre les choses.
<b>Question no 19</b> Qui peut me dire qu'est-ce-que l'énumération ?	<b>Réponse fournie par un apprenant motivé:</b> L'énumération c'est faire une liste d'objets.
<b>Commentaire</b> En dernier, et après que quelques éléments avaient compris et n'ayant pas pu construire le sens de ce texte, l'enseignante demanda aux élèves de le résumer en leur accordant une petite durée, ensuite, elle a procédé à une correction collective pour fixer le corrigé type au tableau afin d'être porté sur les cahiers des élèves et d'être lu par quelques éléments. L'enseignante a appliqué le modèle d'enseignement magistral qui est tout à fait à l'opposé des nouvelles approches centrées sur l'apprenant et le processus d'apprentissage, nous citons à titre d'exemple " l'approche par compétences."	

.....

### Séance d'observation (N°.2) sur la pratique

Enseignante : Mme H.L

Filière : Philosophie et langues étrangères

Date : 19/10/2017

<b>Horaire :</b>	14h – 15 h
<b>Niveau :</b>	2 <sup>ème</sup> A.S
<b>Effectif global :</b>	18 élèves
<b>Nombre de filles :</b>	10
<b>Nombre de garçons :</b>	8
<b>Projet no1 :</b>	<i>Présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques. Concevoir et réaliser un projet documentaire.</i>
<b>Séquence n0 1 :</b>	<i>Présenter un fait, une notion.</i>
<b>Séquence no 2 :</b>	<i>Démontrer, prouver un fait.</i>
<b>Séquence no 3 :</b>	<i>Commenter les représentations graphiques et/ou iconiques.</i>
<b>Activité :</b>	Compte-rendu du devoir surveillé no 1 (noté sur 20) du premier semestre
<b>Conduite de la leçon</b>	
Phase de motivation	
<b>Question no 1 posée par l'enseignante :</b>	Qui lit le texte ?

<b>Lecture oralisée du texte par une élève (une fille). Il s'agit de la lecture du premier paragraphe.</b>	
<b>Lecture oralisée du second paragraphe par une autre élève (une fille).</b>	
<b>Lecture oralisée du troisième paragraphe par une troisième élève (une fille).</b>	
<b>Commentaire :</b> La lecture oralisée entamée par trois éléments au début de la séance a été faite sur la base du texte support qu'avait sous les yeux les apprenants.	
<b>Question no 2:</b> Quel est le type de texte ?	<b>Réponse d'une élève (fille) :</b> Le type de ce texte est explicatif. <b>(2,5 Points attribués pour cette question)</b>
<b>Question no 3 :</b> Le mot ' pollution ' vient de quel verbe ?	<b>Réponse d'une autre élève (une fille) :</b> ça vient du verbe polluer. <b>(2,5 Points)</b>
<b>Explication fournie par l'enseignante :</b> Le mot ' pollution ' vient du verbe ' polluer ' c'est-à-dire en répandant des matières toxiques. C'est également dégrader l'environnement humain par des produits toxiques.	
<b>Question no 4 :</b> Quelle est la cause de la pollution ?	<b>Réponse d'un élève (garçon) :</b> C'est l'homme qui pollue la nature Madame. <b>(2,5 points)</b>
<b>Question no 5 :</b> A quoi servent les parenthèses utilisées dans ce texte ?	<b>Réponse d'une élève (une fille) :</b> Les parenthèses utilisées dans ce texte servent à l'illustration. <b>(2,5 Points)</b>
Le mot souligné dans le texte signifie ' nuisible '	Couche de biosphère Causes de la pollution
L'atmosphère	Fumées, gaz dégagés comme les vapeurs d'échappement.
L'hydrosphère	Dégagé par le déversement de pétrole méthanier et les pesticides lancés par les complexes industriels.
La lithosphère	Essais nucléaires L'exploitation effrénée des nappes pétrolières
<b>Question no 6 :</b> Quel est le sens de mal saint ?	<b>Réponse d'une élève (une fille) :</b> Mal saint veut dire nuisible Madame <b>(2,5 Points)</b>
<b>Question no 7:</b> A quel temps sont employés les verbes du texte ?	<b>Réponse d'un élève (garçon) :</b> Les verbes du texte sont employés au présent de l'indicatif pour exprimer une vérité générale. <b>(2,5 Points)</b>

<p><b>Explication fournie par l’enseignante :</b>                  Il ya deux verbes dans ce texte qui expriment une vérité générale : ‘est ‘ et ‘vient ‘  <b>(02 Point)</b></p>	
<p><b>Question no 8 :</b>                  Quelle est l’idée générale du premier paragraphe ?</p>	<p><b>Réponse fournie par une élève (fille) :</b>                  L’idée générale du premier paragraphe est la dégradation de l’environnement.<b>(2 Points)</b></p>
<p><b>Question no 9 :</b>                  Qui est le premier responsable ?</p>	<p><b>Réponse d’un élève :</b>                  C’est l’homme. <b>(2 points)</b></p>
<p><b>Question no 10 :</b>                  Quelle est l’idée contenue dans le troisième paragraphe du texte ?</p>	<p><b>Réponse d’un élève (un garçon)</b>                  L’idée qui se trouve dans ce troisième paragraphe est les différentes causes : l’atmosphère et la biosphère.<b>(1 Point)</b></p>
<p><b>Récapitulation orale des trois idées dégagées par quelques éléments.</b></p>	
<p><b>Fixation de la synthèse au tableau par l’enseignante sous la dictée des élèves motivés (cinq à six élèves)</b></p>	
<p><b>Synthèse:</b>                  La pollution est un phénomène dangereux pour l’homme et la nature. C’est une dégradation de l’environnement. Il y a la pollution croissante de différentes couches de la biosphère. L’atmosphère, l’hydrosphère et la lithosphère.</p>	
<p><b>Correction portée par les apprenants sur leurs cahiers.</b></p>	
<p><b>Commentaire :</b>                  Seuls cinq à six élèves avaient participé activement à cette activité cependant le reste qui constitue la majorité de la classe se désintéressait le fait que chaque élève démotivé adoptait différentes stratégies d’évitement entre bavardages, rires et autres comportements.</p>	

.....

**Grille d’observation (A) sur la pratique**

**Enseignante observée : Mme H.L**

<b>Les attentes envers un élève en difficulté ou démotivé l’amènent –elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L’interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(...)	(...)
Porter moins d’attention à ses questions et à ses commentaires ?	(...)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(...)
Moins l’encourager à persévérer ?	(...)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(...)	(...)

Le réprimander fréquemment ?	(...)	( ... )
Lui consacrer moins de temps ?	(...)	( ... )
Eviter son regard ?	(...)	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
A leur témoigner du respect qui leur est dû ?	(...)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	(...)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	(...)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(...)	( ... )
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situations où elle peut leur démontrer ( et pas seulement leur dire ) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	( ... )
Créer des situations où ils la voient apprendre ( à découvrir les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(...)
<b>Les pratiques enseignantes:</b>		
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	( ... )
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(...)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (-) ou en profondeur (+) ? qu'elle dispense ?	(...)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	(...)
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	(...)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines ?	(...)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(...)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(...)
Adapte-t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(...)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	( ... )
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	( ... )
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(...)

Maîtrise-t-elle la langue française ?	( ... )	( ... )
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	( ... )	( ... )
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement-apprentissage du FLE ?	( ... )	( ... )
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?	( ... )	( ... )
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	( ... )	( ... )
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	( ... )	( ... )
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	( ... )	( ... )

Grille élaborée par Rolland Viau et complétée par le doctorant

.....  
**Grille d'observation (N°.3) sur la pratique**

**Enseignante : Mlle D.I**

**Date : 19-10-2017**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

<b>Horaire :</b>	11 h à 12 h
<b>Niveau :</b>	3 <sup>ème</sup> A.S
<b>Filière :</b>	Sciences expérimentales
<b>Horaire :</b>	11h à 12 h
<b>Durée :</b>	60 minutes
<b>Effectif global :</b>	27 élèves
<b>Nombre de garçons :</b>	10
<b>Nombre de fille :</b>	17
<b>Projet 2 :</b>	<i>Organiser un débat en classe pour confronter les points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte-rendu sur la page Facebook de l'établissement</i>
<b>Séquence : 2</b>	Produire un texte pour concéder ou réfuter.
<b>Objectifs :</b>	<i>Identification des indices d'opinion (explicites et implicites.)              Identification des différents types de modalisation</i>

Activité de langue :	<i>la subjectivité et l'objectivité</i>
<b>Déroulement de la leçon</b>	
<b>Questions posées par l'enseignante observée :</b>	
<b>Question no 01 :</b> Qu'est-ce- qu'un auteur subjectif ?	<b>Réponse d'une élève (une fille) :</b> Qui est présent.
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> On dit un auteur subjectif qui manifeste sa présence dans le texte, il s'implique. La subjectivité c'est la présence ou bien la manifestation de l'auteur dans son écrit c'est-à-dire dans son texte. Un auteur subjectif est un auteur présent.	
<b>Question no 2 :</b> Comment pouvez-vous justifier la subjectivité ?	<b>Réponse d'un élève motivé :</b> L'auteur s'implique et ne prend pas de distanciation.
<b>Question no 3 :</b> Qu'est-ce-que les marques ?	<b>Réponse fournie par un élève :</b> Ce sont tous les différents indices employés dans le texte qui montrent l'implication de l'auteur dans le texte.
<b>Fixation :</b> Au tableau central, l'enseignante porte une trace écrite concernant les indices les plus employés qui sont : Je, nous qui est un pronom personnel qui inclut l'autre, plus autres personnes.	
<b>Commentaire :</b> Nous soulignons que les réponses données par les élèves étaient collectives car l'enseignante s'inscrit dans le modèle magistral traditionnel centré sur l'enseignant et sur les savoirs qu'il possède au lieu qu'elle s'inscrit dans le contexte de l'approche par compétences qui est tout à fait à l'opposé de ce modèle d'enseignement magistral traditionnel.	
<b>Question no 04 :</b> Quels sont les verbes dominants dans ce texte ?	<b>Réponse d'un élève :</b> Les verbes dominants dans ce texte sont : penser, croire, trouver
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> 1) C'est-à-dire tous les verbes exprimant une opinion. 2) Quand il s'agit de description personnelle, on emploie des adjectifs qualificatifs plus des adverbes plus des groupes formés de " de " plus nom. Il y a une description directe / ou implicite, c'est-à-dire la présence implicite de l'auteur. 3) Les indices de subjectivité qui sont les adjectifs possessifs liés aux : je , nous , mon, ma, mes, notre, nos .....	
<b>Explication fournie par l'enseignante :</b>	



Il y a un autre indice de subjectivité, ce sont les modalisateurs expressifs qui expriment une certitude ou une incertitude. L'explication certaine est à l'opposé de l'incertitude.	
<b>Question n° 5 :</b> Quel est le synonyme d'incertitude ?	Aucun élève n'a pu répondre !
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> Le synonyme de l'incertitude est le doute, il s'exprime avec un modalisateur.	
<b>Exemple cité par l'enseignante :</b> Je suis sûr(e) et certain(e) que ... Il est sûr et certain que + absolument + sans doute + sans aucun doute + certainement. Des modalisateurs qui expriment la certitude	
<b>Deuxième réponse fournie par l'enseignante :</b> Le doute c'est l'incertitude, c'est incertain plus peut être.	
<b>Observation :</b> Après ces explications fournies par l'enseignante, elle demanda à ses élèves de résumer oralement les indices de présence de l'auteur dans le texte.	
<b>Commentaire:</b> Une élève a fait le résumé oral des indices qui indiquent la subjectivité quant aux autres qui constituent la majorité de la classe se désintéressent et adoptent différentes stratégies d'évitement.	
<b>Question no 6 :</b> Qui peut me dire ce que c'est l'objectivité ?	<b>Réponse d'un élève motivé :</b> L'objectivité signifie que l'auteur est absent.
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> Il y a la neutralité de l'auteur, et l'absence de l'auteur. L'absence des indices de présence de l'auteur.	
<b>Question no 7 :</b> Quel est le type de ce texte ?	<b>Réponse d'une élève :</b> C'est le texte informatif et l'auteur emploie le " On " qui est un pronom indéfini.
<b>Question no 8:</b> -Y a-t-il un autre indice d'objectivité ? -Comment appelle-t-on ce genre d'expression ?	
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> Les tournures impersonnelles. La forme impersonnelle : Exemple : Il faut, il existe, il y a.	
<b>Observation :</b>	

Après ces premières étapes de cette activité, l'enseignante passe à une autre étape qui est un exercice écrit.
<p><b>Consigne :</b></p> <p>Repérez les indices de présence de l'auteur dans les extraits suivants :</p> <p>1) Ce palais où je vivais était très haut, ses ressources sont inépuisables. <b>F. J. O Brien La chambre Perdue</b></p> <p>2) Vers deux heures du matin, je fus réveillé par un bruit inexplicable. Je crus d'abord que c'était un chat courant sur les gouttières. <b>Erkman Chatrian La montre du doyen, 1859.</b></p> <p>3) « John est médecin et peut être est cela une raison des raisons pour lesquelles, je mets si longtemps à me rétablir. » <b>La chambre Perdue</b></p>
<p><b>Commentaire :</b></p> <p>L'enseignante avait accordé une courte durée à ses élèves pour qu'ils fassent la réponse puis elle est passée au tableau pour procéder à la correction.</p>
<p><b>Corrigé porté au tableau par l'enseignante (PES) Mlle D.I</b></p> <p>'Je ' pronom personnel qui renvoie à l'auteur.</p> <p>' Un palais très haut. C'est une description. Haut est un adjectif qualificatif.</p> <p>Inépuisable : est un adjectif qualificatif qui sert à la description.</p> <p>' Je ' renvoie à l'auteur. Un bruit inexplicable. ' Inexplicable ' est un adjectif qualificatif qui sert à la description.</p> <p>Je ' crus '. Croire est un verbe d'opinion.</p>
<p><b>Commentaire:</b></p> <p>L'enseignante a porté au tableau le corrigé au fur et à mesure qu'elle demandait à quelques élèves motivés de fournir des réponses.</p>
<p><b>Lecture du corrigé porté au tableau par un élève</b></p> <p>Question (no 9) posée par l'enseignante :</p> <p>Est-ce-que maintenant vous arrivez à distinguer entre l'objectivité et la subjectivité ?</p>
<p><b>Commentaire :</b></p> <p>1) Lors de la présentation de ce cours 24 élèves étaient démotivés et n'accordaient pas d'intérêt à cette activité le fait qu'ils adoptaient différentes stratégies d'évitement en faisant semblant de travailler.</p> <p><b>N.B//</b></p> <p>2) En principe, nous nous intéressons aux élèves de 2<sup>ème</sup> A.S et comme il n'y avait pas d'autres enseignants ou enseignantes chargés de ce cours pendant cette matinée, nous avons préféré d'éviter la perte de temps pour nous orienter vers cette enseignante à qui l'on a confié les élèves de 3<sup>ème</sup> A.S , filière : Sciences expérimentales pour les enseigner et avec nous avons discuté au préalable et également avec sa collègue en présence du censeur de cet établissement qui m'a accueilli chaleureusement pour leur parler de l'objectif de ma visite et du bienfondé de cette enquête.</p>

.....

**Grille d'observation( B )sur la pratique**

**Enseignante observée : Mlle D.I**

**Etablissement scolaire : lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

<b>Les attentes envers un élève en difficulté et démotivé l'amènent- elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(...)	(...)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(...)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(...)
Moins l'encourager à persévérer ?	(...)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(...)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(...)
Lui consacrer moins de temps ?	(...)	(...)
Eviter son regard ?	(...)	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
Le respect qui leur est dû ?	(...)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	(...)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	(...)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(...)	(...)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situation ou' elle peut leur démontrer ( et pas seulement leur dire ) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	(...)
Créer des situations ou' ils la voient apprendre ( les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(...)
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	(...)
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(...)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface ( + ) ou en profondeur (-) ? qu'elle dispense ?	(...)	(...)

Applique- t- elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(...)
Applique – t- elle une pédagogie d’accompagnement qui favorise l’autonomie de l’apprenant ?	(...)	(...)
A-t-elle bénéficié d’une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	(...)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines ?	(...)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(...)	(...)
Est-t-elle à l’écoute de tous élèves ?	(...)	(...)
Adapte t - elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(...)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(...)
Permet-elle à ses élèves d’interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(...)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(...)
Maîtrise-t-elle la langue française ?	(...)	(...)
Est-ce qu’elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(...)
Est-ce qu’elle a mis en place un contexte propice à l’enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(...)
A-t-elle pu surmonter les difficultés d’apprentissage du français langue étrangère qu’éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d’apprentissage du FLE ?	(...)	(...)
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraies difficultés ?	(...)	(...)
Est-ce qu’elle s’auto-évalue et se remet en cause en vue d’améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(...)
Résiste-elle au changement et à l’innovation ?	(...)	(...)

Grille conçue par R.Viau et complétée par le doctorant

.....  
Séance d’observation (n °4) sur la pratique

Enseignante observée : *Mlle B.I.K*

Lieu : Technicum Djebaili Med Salah

Date : 22-10-2017

Cours :	2 <sup>ème</sup> A.S
---------	----------------------

<b>Horaire :</b>	<b>10h à 11 h</b>
<b>Filière :</b>	Lettres et langues étrangères
<b>N.B :</b>	Mlle B.I.K est une enseignante de l'enseignement secondaire (PES) ayant bénéficié d'une formation initiale effectuée à l'ENS de Bouzaréah située à Alger pendant cinq ans comme elle a enseigné une année dans cette même ville et plus précisément à Beb El Oued et ce, avant d'enseigner à Khenchela au sein de l'établissement précité.
<b>Horaire :</b>	10h à 11 h
<b>Projet 2 :</b>	<i>Exposer pour démontrer ou présenter un fait, une notion, un phénomène : Le discours objectivé</i>
<b>Séquence 3:</b>	<i>Démontrer et prouver un fait</i>
<b>Activité :</b>	compréhension orale
<b>Objectif(s)</b>	<i>La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral / le compte-rendu objectif des représentations graphiques</i>
<b>Conduite de la leçon (déroulement du cours)</b>	
<b>Phase de motivation :</b> Pour motiver ses apprenants, l'enseignante posa à ses élèves quelques questions.	
<b>Questions posées par l'enseignante :</b>	
<b>Question no1</b> La variole peut tuer ?	<b>Réponse d'une élève ( une fille )</b> C'est une maladie Madame
<b>Question 02 :</b> Qui peut me dire qu'est ce qu'injecter un liquide dans le bras ?	<b>Quelques élèves ont fourni différentes réponses à cette deuxième question</b>
<b>Réponse fournie par l'enseignante :</b> Cette maladie tuait beaucoup, aussi elle laisse des cicatrices laides sur le corps.	
<b>Question (03) :</b> Qu'a fait le médecin ?	<b>Quelques élèves participaient et l'un deux fournit cette réponse :</b> Il a fait une expérience.
<b>Explication fournie par l'enseignante (Mlle B.K.I)</b> « Le petit garçon n'était pas malade. Jenner ( un médecin anglais ) place dans son bras le liquide qui coulait des plaies, des vaches malades ? »	
<b>Remarque</b> Après cette première étape de cette activité, l'enseignante a proposé un premier exercice à ses élèves	
<b>Exercice :</b> <b>Consigne :</b>	

Etablissez un rapport de cause et un rapport de conséquence.	
<b>Evaluation du sens</b> : complétez le passage à partir de ce que vous avez retenu du texte. Le docteur Jenner est un médecin anglais qui soignait la variole.	
<b>Question n°04 posée par l'enseignante :</b> Quels sont les mots qui expriment la cause et la conséquence ?	
<b>Commentaire :</b> Pour surmonter la difficulté, l'enseignante fournit une explication et demanda à ses apprenants de construire une phrase où ils devaient utiliser :'' à cause de '' et '' faute de ''.	
<b>Commentaire:</b> Personne n'avait répondu à cette question excepté(e) une seule élève qui avait répondu en fournissant cette phrase : Ex : L'environnement est pollué à cause de l'être humain.	
<b>l'enseignante cite un autre exemple :</b> Ex : Faute de parler, j'ai eu une mauvaise moyenne. Le corrigé de cet exercice était porté au tableau par l'enseignante au fur et à mesure que les élèves recopiaient.	
<b>Commentaire :</b> Seul un groupe d'apprenants participait à cette leçon quant à la majorité, elle s'abstenait et chacun des élèves adoptait un nombre de stratégies d'évitement car ils étaient en vraies difficultés à l'apprentissage du FLE.	

.....  
**Séance d'observation (N°.5) sur la pratique pédagogique**

**Enseignante observée : Mlle B.K.I**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah ( Khenchela )**

**Date : 22-10-2017**

<b>Niveau :</b>	2 <sup>ème</sup> A.S
<b>Filière :</b>	Techniques mathématiques
<b>Horaire :</b>	11h à 12 h
<b>Effectif global :</b>	35 élèves
<b>Nombre de filles :</b>	23
<b>Nombre de garçons :</b>	12
<b>Projet no1 :</b>	
<i>Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations de notre époque.</i>	

<b>Séquence 3:</b>	<i>Démontrer, prouver un fait.</i>
<b>Objectif :</b>	<i>le discours objectif</i>
<b>Activité :</b>	<b>Entraînement à l'écrit (Points de langue)</b>
<b>Déroulement de la leçon</b>	
<b>Amorce</b>	
Après avoir distribué à chacun de ses élèves un texte support dont l'intitulé était : " l'expérience ", elle leur demanda de le lire silencieusement afin de dégager son sens.	
<b>Première phase de motivation:</b>	
Pour motiver ses apprenants, l'enseignante leur posa une première question.	
<b>Question no 1 :</b>	
Essayez de définir en quelques mots les objectifs suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le thème ;</li> <li>- le propos,</li> <li>- la progression linéaire.</li> </ul>	
<b>Activité orale:</b>	
<b>Question (no 2) posée par l'enseignante :</b>	
Donnez la définition de chacun des objets suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thermomètre ;</li> <li>- Téléphone portable ;</li> <li>- La boussole.</li> </ul>	
<b>Commentaire :</b>	
L'enseignante a accordé quelques moments aux élèves pour réfléchir afin de répondre à la question no1 qu'elle leur a posée mais plusieurs élèves démotivés adoptaient différentes stratégies d'évitement pour ne pas y participer à cette activité.	
Pendant ce même temps, l'enseignante écrivait un autre exercice au tableau.	
<b>Exercice :</b>	
<b>Consigne :</b>	
Mettez en ordre les phrases suivantes pour obtenir un texte cohérent.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'avion atterrit et décolle généralement depuis une piste d'aéroport ou d'aérodrome.</li> <li>- Composé de plusieurs réacteurs sous les ailes, une cabine de pilotage.</li> <li>- L'avion est un moyen de transport aérien.</li> <li>- Mais les dispositifs comme des patins ou des flotteurs peuvent</li> </ul>	
<b>Commentaire :</b>	
Après avoir écrit l'exercice au tableau, l'enseignante était à l'écoute de quelques élèves qui avaient fourni quelques définitions oralement, inhérentes à la première question qu'elle leur avait posée et au	

fur et à mesure de la production des réponses fournies par quelques uns d’eux, l’enseignante portait la correction au tableau.	
<b>Question (no 3) de compréhension posée par l’enseignante :</b> Qu’est ce qu’un texte cohérent ?	<b>Réponse fournie par un élève motivé qui faisait partie du seul groupe qui participait à la leçon :</b> Un texte cohérent c’est un texte qui a un sens ordonné.
<b>Correction du deuxième exercice par les élèves avec l’accompagnement de l’enseignante.</b>	
<b>Questions posées par l’enseignante :</b> 1) Quel est l’inventeur du téléphone portable et du téléphone traditionnel ? 2) Qu’est ce qu’un téléphone portable ?	
<b>Remarque :</b> Comme les apprenants ne pouvaient répondre à cette question, l’enseignante fournit une réponse à ses élèves.	
<b>Explication fournie par l’enseignante :</b> L’inventeur du téléphone est Alexander Graham Bell Le téléphone portable est un outil de communication, il permet d’envoyer des messages et de se connecter avec les autres.	
<b>L’enseignante fournit une autre explication :</b> Il y a le sens connoté et le sens dénoté.	
<b>Remarque :</b> Pour achever sa leçon, l’enseignante demanda à un élève de lire le corrigé de cet exercice qu’elle avait porté au tableau.	
<b>Commentaire :</b> Tout au long du déroulement de cette leçon, les élèves semblaient être attentifs mais en réalité ils n’étaient que quelques éléments seulement, aux nombres de quatre à cinq (4 à 5) qui s’intéressaient au cours et qui participaient activement alors que le plus grand nombre d’élèves adoptaient différentes stratégies d’évitement et se désintéressaient complètement comme nous avons constaté que les filles étaient plus dynamiques et plus laborieuses que les garçons .	

.....  
**Séance d’observation (N°.6) sur la pratique pédagogique**

**Lieu : Technicum Dejobaili Mohamed Salah (Khenchela)**

**Date : 22-10-2017**

**Enseignante : B.K.I**



<b>Horaire :</b>	15h à 16 h	
<b>Niveau :</b>	2 <sup>ème</sup> A.S	
<b>Filière :</b>	Techniques mathématiques	
<b>Projet no1 :</b>	<i>concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.</i>	
<b>Séquence :</b>	<i>démontrer, prouver un fait</i>	
<b>Objectif d'étude :</b>	<i>le discours objectif</i>	
<b>Activité :</b>	Compréhension de l'écrit	
<b>Déroulement de la leçon</b>		
<b>Phase de motivation:</b> Pour motiver ses élèves, l'enseignante posa quelques questions de départ à ses apprenants.		
<b>Question no 1:</b> Pouvez-vous émettre quelques hypothèses sur le texte ?	<b>Réponse fournie par une élève ( une fille ) :</b> A partir des éléments périphériques.	
<b>Question no 2 :</b> Qu'est-ce-que vous proposez comme thème avant de lire le texte ?	<b>Réponse d'une fille :</b> réponse confuse	
<b>Question no 3 :</b> Qu'est ce qu'on peut dire du texte avant de le lire ?	<b>Des réponses incorrectes ont été fournies par plusieurs élèves.</b>	
<b>Réponse fournie par l'enseignante Mlle B.K.I:</b> C'est une expression utilisée par " Claude Bernard ".		
<b>Lecture oralisée du texte faite par une élève ( une fille )</b>		
<b>Questions de compréhension posées par l'enseignante :</b>		
<b>Question no 4</b> Il s'agit de quoi ?	<b>Réponse d'un élève :</b> Il s'agit d'une expérience	
<b>Question no 5 :</b> Quelle différence y a-t-il entre le carnivore et l'herbivore ?	<b>Réponse fournie par une élève ( une fille ) :</b> Le carnivore est un animal qui se nourrit de viande mais l'herbivore est un animal qui se nourrit d'herbes et de plantes ...	
<b>Commentaire :</b> Quelques explications ont été fournies par l'enseignante concernant les urines des lapins.		
<b>Question no 6 :</b> C.B. qu'est ce qu'il avait constaté ?		
<b>Question no 7 :</b> Qu'est ce qu'il voulait faire ?	<b>Des réponses incorrectes étaient fournies par</b>	

	<b>plusieurs répondants.</b>
<b>Question no 8 :</b> Relevez les mots qui indiquent qu'il s'agit d'une expérience.	
<b>Commentaire:</b> Plusieurs réponses ont été fournies par quelques élèves qui participaient à la leçon et en même moment l'enseignante corrigeait.	
<b>Question no 9 :</b> Qu'est ce qu'il y a encore ?	<b>Réponse fournie par une élève ( une fille )</b> Raisonnement, phénomène.
<b>Exercice</b> <b>Consigne :</b> Remplissez la grille qui figure au tableau et relevez à chaque fois la partie qui est relative à l'étape de la démonstration.	
<b>Eclairage fait par l'enseignante :</b> Cette observation des éléments à relever du texte à partir de la première partie.....( 1 <sup>ière</sup> partie) puis cette hypothèse me fit venir une idée.	
<b>Commentaire :</b> Nous soulignons que différents procédés pédagogiques ont été utilisés par l'enseignante pour remplir le tableau qui fait partie de la correction portée au tableau en même temps que les réponses étaient produites par les quelques participants à cette activité du fait que la majorité était en vraies difficultés d'apprentissage de cette langue étrangère. La leçon a été soldée par une conclusion faite par l'enseignante et répétée oralement par quelques éléments seulement.	

.....

### Séance d'observation (N°.7) sur la pratique enseignante

**Lieu : Technicum DjebailiMed Salah (Khenchela)**

**Enseignante observée : Mlle B.K.I**

<b>Classe</b>	2ème A.S
<b>Filière :</b>	Lettres et langues étrangères
<b>Date :</b>	25 / 10/ 2017
<b>Horaire :</b>	10h à 11h
<b>Niveau :</b>	2 <sup>ème</sup> A.S
<b>Effectif global de la classe :</b>	32 élèves
<b>Nombre de filles :</b>	22

<b>Nombre de garçon :</b>	10
<b>Elèves absents :</b>	(02) (01 fille et un garçon)
<b>Projet no 1 :</b>	Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations techniques et scientifiques de notre époque
<b>Séquence no 2</b>	Produire un texte pour dénoncer un fait
<b>Activité d'apprentissage :</b>	Point de langue
<b>Objectif :</b>	étude des rapports logiques : cause et de conséquence
<b>Déroulement de la leçon</b>	
<b>Phase de motivation</b> Au début de cette activité l'enseignante demanda à ses élèves d'observer des phrases qu'elle a écrites au tableau.	
<b>Phase d'observation</b> ( quelques minutes )	
<b>Explication fournie par l'enseignante :</b> Les coccinelles sont voraces : on les utilise dans la lutte biologique.	
<b>Question (no1) posée par l'enseignante :</b> Qu'est-ce-que les subordonnées circonstancielles ?	<b>Réponse:</b> Quelques productions de la part de quelques élèves seulement ont été constatées.
<b>L'enseignante :</b> Nous abordons les rapports de cause et de conséquence.	
<b>Question no 2 :</b> Que signifie Vorace ?	<b>Réponse fournie par l'enseignante même :</b> Le synonyme de vorace c'est avide Le nom formé à partir d'avide c'est avidité
<b>Remarque :</b> L'enseignante illustre son idée en proposant l'exemple suivant : Ex. Un garçon avide est un garçon qui mange avec un désir excessif	
<b>Question no 3 :</b> Exprimez d'autres rapports pour exprimer la cause.	<b>Réponse d'un élève :</b> Grâce à
<b>Remarque :</b> Les quelques participants à la leçon avaient fourni quelques réponses qui étaient corrigées systématiquement par l'enseignante.	
<b>L'enseignante :</b> Faux !	
<b>Commentaire :</b>	

<p>Nous soulignons que seulement quelques élèves, au nombre de cinq (trois filles et deux garçons) étaient motivés et participaient activement à cette leçon en redoublant d'efforts quant à la majorité, elle est passive et n'accorde pas d'intérêt à cette activité le fait qu'ils adoptent différentes stratégies d'évitement.</p>	
<p><b>Question no 4 :</b> Citez-moi un autre connecteur pour la conséquence.</p>	<p><b>Réponse fournie par une élève ( une fille ) :</b> Alors</p>
<p><b>L'enseignante :</b> Mettez "alors " dans une phrase.</p>	
<p><b>Question no 5 :</b> Quelles sont les conjonctions de coordination ?</p>	<p><b>Réponse d'un élève motivé :</b> Mais, ou, et, donc, or, ni, car</p> <p>Réponse fournie par une autre élève ( une fille) Puisque, vu que, de sorte que, vu que</p>
<p><b>L'enseignante :</b> Ce sont des locutions conjonctives</p>	
<p><b>Exemple cité par l'enseignante :</b> Les coccinelles sont voraces si bien qu'on les utilise dans la lutte biologique. ( La conséquence )</p>	
<p><b>Question no 6 :</b> Les locutions conjonctives expriment quel rapport ?</p>	<p><b>Réponse fournie par un élève :</b> La cause.</p>
<p><b>Exemple cité par un élève :</b> On utilise les coccinelles dans la lutte biologique parce qu'elles sont voraces. ( La cause ).</p>	
<p><b>Commentaire :</b> Seuls quelques élèves (cinq à six à 6 ) participent quant au plus grand nombre (d'apprenants), ils se désintéressent et adoptent différentes stratégies d'évitement entre bavardages, rires et autres comportements.</p>	
<p><b>Question no 07 :</b> Quels sont les rapports exprimés ?</p>	<p><b>Réponse d'un élève :</b> La proposition subordonnée de cause et la proposition subordonnée de conséquence.</p>
<p><b>Explication fournie par l'enseignante :</b> A cause de est une locution prépositive.</p>	
<p><b>Question no 8 :</b> Comment pouvez-vous définir les deux rapports ? Après avoir posé cette question à ses élèves, l'enseignante a porté une trace écrite au tableau que nous résumons telle qu'elle a été portée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cause indique la raison pour laquelle se fait l'action.</li> <li>- La conséquence est un rapport qui indique comment telle cause à tel résultat.</li> </ul>	

<p><b>Commentaire :</b></p> <p>Les apprenants qui participaient activement à la leçon étaient au nombre de cinq ; c'est-à-dire trois filles et deux garçons parmi trente élèves. Après les différentes étapes de cette leçon, l'enseignante leur proposa un exercice écrit.</p>
<p><b>Exercice</b></p> <p><b>Questions :</b></p> <p>1) Indiquez le rapport exprimé dans les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pierre a été puni à cause de ses absences.</li> <li>- La mobilité des plaques toniques entraîne le séisme.</li> <li>- A force de s'absenter, il a raté son examen.</li> <li>- Il est si motivé qu'il s'entraîne pendant les week-ends.</li> <li>- Grâce à votre aide, nous avons réussi.</li> </ul> <p>2) A l'aide des connecteurs proposés : faute de, étant donné que, sous-prétexte que, exprimez la cause et la conséquence en complétant les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-....., nous n'avons pas fini le cours.</li> <li>-..... nous avons décidé de rentrer.</li> <li>-..... tout le monde décide de la revisiter.</li> <li>-.....ils ne sont pas venus à la fête.</li> </ul>
<p><b>Correction ( portée au tableau ) : Lecture individuelle du corrigé</b></p>

.....

**Grille d'observation ( C ) sur la pratique**

**Enseignante observée : Mlle B.K.I**

**Grille relative aux 4 séances d'observation déroulées**

<b>Les attentes envers un élève en difficulté ou démotivé l'amènent – elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(...)	(...)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(...)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(...)
Moins l'encourager à persévérer ?	(...)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(...)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(...)
Lui consacrer moins de temps ?	(...)	(...)
Eviter son regard ?	(...)	(...)

<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
Le respect qui leur est du ?	(...)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	(...)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	(...)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(...)	(...)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situation ou' elle peut leur démontrer ( et pas seulement leur dire) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	(...)
Créer des situations ou' ils la voient apprendre ( les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(...)
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	(...)
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(...)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (+) ou en profondeur (...)? (qu'elle dispense ?	(...)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	(...)
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	(...)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines	(...)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(...)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(...)
Adapte t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(...)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(...)
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(...)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(...)
Maîtrise-t'-elle la langue française ?	(...)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(...)
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(...)

A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?	(...)	(...)
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	(...)
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(...)
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	(...)	(...)

**Grille élaborée par Rolland Viau et complétée par le doctorant**

### 6.27 Description des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés

Pour juger de la diversité de la fréquence d'apparition des stratégies d'évitement, nous avons observé quatre (04) élèves en deux binômes. Les deux premiers fréquentent le premier établissement scolaire où nous avons j'ai effectué notre première étape de notre travail expérimental au lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela), dont les deux élèves observés ont été répertoriés en donnant au premier la lettre (A) et au second la lettre (B) pour veiller au titre confidentiel de cette expérimentation. Quant aux deux autres apprenants, ils fréquentent le Technicum Djebaili Med Salah. Appliquant le même procédé, nous avons répertorié les deux élèves en attribuant au premier la lettre (X) et au deuxième la lettre (Z) et ce, pour les mêmes fins précitées. Les élèves (A) et (B) sont en 2<sup>ième</sup> A.S et inscrits dans la filière : Philosophie et langues étrangères quant aux apprenant (X) et (Z), ces derniers sont également en classe de 2<sup>ième</sup> A.S et inscrits dans la filière : Lettres et langues étrangères. Les quatre sont encadrés par deux enseignantes qui ; chacune d'elles enseigne dans chacun des établissements précités. Nous effectués des séances d'observation dont l'objectif fixé est d'observer les « stratégies d'évitement » des élèves démotivés voire amotivés. Néanmoins, nous avons souhaité observer les élèves en question sur au moins une période qui s'étale sur une à deux semaines pour mieux comprendre ce phénomène de démotivation/amotivation. Mais, cela n'était pas possible vu plusieurs facteurs, toutefois nous avons exploité quatre séances d'observation des stratégies d'évitement au sein de chaque établissement scolaire durant quatre jours où nous avons procédé à des séances d'observation au sein des établissements précités. Nous avons estimé que les moments propices à l'observation étaient au début de la semaine. Une journée ne suffirait pas pour cerner toutes les facettes du phénomène même pendant la séance de FLE notamment quand l'enseignante posait des questions sur les différents aspects du cours pendant le déroulement de la leçon. Afin que l'élève observé ne modifie pas sa façon d'agir, il

doit se sentir le moins possible observé. Pour ne pas éveiller ses soupçons, nous avons dûment rempli la grille d'observation discrètement et à chaud le fait que nous avons conçu préalablement une grille vierge et ce, durant les différents moments du cours. Nous avons mentionné toutes les observations liées aux différentes stratégies d'évitement qui sont multiples et diverses sachant qu'au sein de cette première classe ou nous avons effectué 04 séances d'observation, il y avait un très grand nombre d'élèves démotivés. Notre observation focalisait plus particulièrement sur deux apprenants dont nous avons remarqués a priori lors de la première séance d'observation complètement démotivés et désintéressés par l'activité pédagogique proposée par l'enseignante. Sachant qu'ils étaient assis au fond de la classe et devant nous, Nous étions prudents pour ne pas éveiller leurs soupçons et ce, pendant les différentes séances d'observation. Nous avons évité la perte de temps et nous n'avons pas attendu trop longtemps pour mentionner toutes les observations faites à chaud. Nous n'avons pas voulu remplir la grille d'observation des stratégies d'évitement pour plus tard car cela pourrait compromettre notre travail de recherche le fait que nous risquions d'oublier de mentionner quelques détails constatés par nous-mêmes, dont nous estimons importants quant à la réalisation de cette partie de ce travail expérimental.

.....

**Grille d'observation (N°.1) des stratégies d'évitement**

**Elèves observés en binôme : (A) et (B)**

**Filière : Lettres et philosophie**

**Période d'observation : Octobre 2017**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

Semaine :	1 <sup>ère</sup> semaine du mois de novembre 2017					
Classe :	2 <sup>ème</sup> A.S					
Comportements d'évitement						
	L'élève retarde le moment de mettre au travail	L'élève fait semblant de travailler/ bavarde	L'élève rigole	L'élève pose des questions inutiles	L'élève dérange les autres	Total
L'élève (A):						
Première séance	?	?	?	?	?	?
Deuxième Séance	?	?	?	?	?	?



Troisième Séance	?	?	?	?	?	?
Quatrième Séance	?	?	?	?	?	?
Total	?	?	?	?	?	/
L'élève (B):						
Première séance	?	?	?	?	?	?
Deuxième Séance	?	?	?	?	?	?
Troisième Séance	?	?	?	?	?	?
Quatrième Séance	?	?	?	?	?	?
Total	?	?	?	?	?	/

Grille élaborée par Rolland Viau

.....

**Grille d'observation (N°.2) des stratégies d'évitement**

**Elèves observés en binômes: (X) et (Z)**

**Filière : lettres et langues étrangères**

**Période d'observation : Octobre 2017**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela)**

Semaine :	1 <sup>ère</sup> semaine du mois de Novembre 2017					
Classe :	2 <sup>ème</sup> A.S					
Comportements d'évitement						
	L'élève retarde le moment de se mettre au travail	L'élève fait semblant de travailler	L'élève rigole	L'élève pose des questions inutiles	L'élève dérange les autres	Total
L'élève (X):						
Première séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Deuxième Séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Troisième Séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Quatrième Séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Total	.....	.....	.....	.....	.....	/
L'élève (Z):						
Première séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Deuxième Séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Troisième Séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Quatrième Séance	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Total	.....	.....	.....	.....	.....	/

Grille élaborée par Rolland Viau

### Conclusion

Ce huitième chapitre était consacré à la méthode retenue et aux objectifs assignés. Nous l'avons consacré à l'étude qualitative, à l'analyse des entretiens libres auprès des enseignantes enquêtées et à l'observation des pratiques de trois enseignantes observées au sein de leurs classes pendant différentes séances de FLE et qui exercent respectivement au sein du lycée Bouzaher Mohamed (Khenhela) et du technicum Djebaili Med Salah ( Khenchela ) et ce ; pendant sept séances au cours desquelles nous avons pu constater comment elles procédaient pour enseigner, la manière dont elle se comportaient avec leurs apprenants, le contexte d'enseignement mis en place et ce ; en vue d'évaluer la qualité de leur pratique et de mesurer son impact sur la motivation des apprenants à l'apprentissage du FLE. Donc, l'entretien libre et l'observation des pratiques se sont révélés deux instruments adéquats pour la récolte des données pratiques concernant les aspects auxquels nous nous intéressons, qui constituent des vecteurs importants de notre problématique de recherche. Comme nous avons procédé à la présentation d'un autre instrument dont nous avons utilisé ; celui de l'observation des « stratégies d'évitement » adoptées par quatre élèves démotivés, observés en deux binômes et ce ; pendant plusieurs séances de FLE qui se sont déroulées dans les établissements scolaires précitées afin d'identifier les comportements d'évitement des élèves qui accusent un déficit au niveau des apprentissages du FLE le fait qu'ils ne manifestent aucun intérêt aux activités proposées.

# **CHAPITRE IX :**

*Expérimentation : analyse et discussion  
des résultats obtenus*

## Introduction

Dans ce neuvième chapitre, nous présentons les résultats auxquels nous avons aboutis, relatifs à l'enquête menée sur terrain. Nous exposons d'abord les résultats obtenus ; ceux relatifs aux cinq facteurs relatifs à la classe, qui influent sur la «dynamique motivationnelle » de l'élève à l'apprentissage du FLE mais qui font défaut dans le contexte de cette recherche. Donc, ces facteurs précités constituent un premier ensemble de causes de ce phénomène de démotivation voire d'amotivation. Les résultats obtenus concernant les cinq facteurs liés à la classe, ont été analysés, interprétés et discutés. Après cela, nous exposerons les résultats obtenus, relatifs aux autres facteurs qui ne sont pas à l'ordre du jour et qui influent négativement sur « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant. D'autres facteurs dépassent le cadre de la classe dont l'enseignant n'a pas de prise. Ce deuxième type de résultats obtenus permet d'identifier d'autres facteurs ; relatifs à la vie personnelle de l'apprenant, à l'école et à la société soit trois autres composantes du cadre de référence de R. Viau dont nous avons opté pour la réalisation de cette recherche. Donc, ce sont des facteurs d'ordre « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant à l'apprentissage du FLE mais qui font défaut à leur tour dans le cadre de cette étude et qui constituent d'autres causes sous-jacentes qui ont engendré ce phénomène de démotivation des élèves du secondaire à l'apprentissage de cette langue-culture.

### 7.1 Présentation des résultats obtenus

Le questionnaire (no3) auprès des élèves enquêtés leur a permis de donner leurs avis sur différentes caractéristiques d'une activité d'apprentissage du FLE, qu'ils ont accomplie sachant que chaque caractéristique est une condition nécessaire à la construction et au maintien de la motivation de l'apprenant et qui sont au nombre de dix (10), édictées par Rolland Viau dans son modèle. Ces résultats obtenus nous permettent de vérifier à travers les jugements des élèves questionnés si ces (10) conditions motivationnelles sont respectées ou non. Le nombre des répondants est de 29.

**En général, trouvez-vous :**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent que :				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 1) :	11	9	5	4	29

Qu'on vous a clairement présenté l'objectif de l'activité ?					
<b>(Condition 2) :</b> Qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire ?	8	10	6	5	29
<b>(Condition 3) :</b> Qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité ?	4	13	4	8	29
<b>(Condition 4) :</b> Que l'activité exige de vous d'accomplir des tâches différentes ?	5	8	6	10	29
<b>(Condition 7) :</b> Que vous avez eu des choix à faire en l'accomplissant ?	12	7	5	5	29
<b>(Condition 5) :</b> Que l'activité comportait un défi à relever ?	4	15	5	5	29
<b>(Condition 6) :</b> Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir	10	8	5	6	29
<b>(Condition 9) :</b> Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (EX: Anglais ....) ?	8	5	11	5	29
<b>(Condition 8) :</b> Qu'elle nécessitait de collaborer avec vos camarades de classe	3	12	6	8	29
<b>(Condition 10) :</b> Qu'on vous a laissé assez de temps pour que vous Fassiez du bon travail ?	10	12	6	1	29

## 7.2 Interprétation et discussion des résultats

Pour pouvoir exploiter ce questionnaire no 3, nous avons procédé à son analyse de la manière suivante :

Nous avons d'abord compilé les résultats obtenus avant que nous procédions à leur analyse. Cette compilation nous a permis de préciser le degré (Faible, moyen ou élevé) auquel se situent les trois perceptions des apprenants, leur engagement cognitif, leur persévérance

ainsi que l'opinion des élèves ayant participé à cette enquête. Pour cette catégorie, les répondants devraient exprimer leurs opinions sur une échelle de 4 points allant de « Pas du tout » (1) à « Beaucoup » (4). Nous signalons que les items formulés ont été adaptés en fonction du niveau de leur compréhension et de leurs pré-requis. Quand nous constatons qu'environ 30 0/0 et plus, un pourcentage relatif au nombre de répondants qui ont coché les réponses « Pas du tout » ou « Pas assez » à une question, cela signifie qu'on doit accorder une attention particulière à l'aspect dont les enquêtés ont mis l'accent par le biais de leurs réponses. Par exemple ; si 16 élèves ont coché « Pas du tout » ou « Pas assez » et (12) ont coché « Assez » ou « Beaucoup » à l'énoncé 2, cela ; permet d'examiner attentivement les « activités d'écriture » proposées par l'enseignant, car près de 60 0/0 des élèves ont du doute de leurs capacités à les réussir, ce qui entraîne chez-eux de la démotivation à apprendre le FLE.

Cette grille nous fournit d'amples informations comme elle nous donne une idée détaillée sur les jugements qu'ont les apprenants à propos d'une activité pédagogique, sur ses différentes caractéristiques et également leurs avis sur l'activité précitée si elle remplit les (10) conditions motivationnelles édictées par R.Viau sachant que chacune d'elles est nécessaire à la construction et au maintien de la motivation. Les trois questionnaires administrés aux élèves enquêtés ; ont été dûment remplis et qu'aucun d'eux ne les avaient remis vierges ce qui nous permet de déduire qu'ils ont témoigné de leur approbation et de leur contribution afin de participer à cette enquête pour la mener à bien vu son importance et les enjeux qu'elle constitue.

### 7.3 Interprétation et discussion des résultats statistiques

#### Relatifs à chaque caractéristique de « l'activité pédagogique » proposée

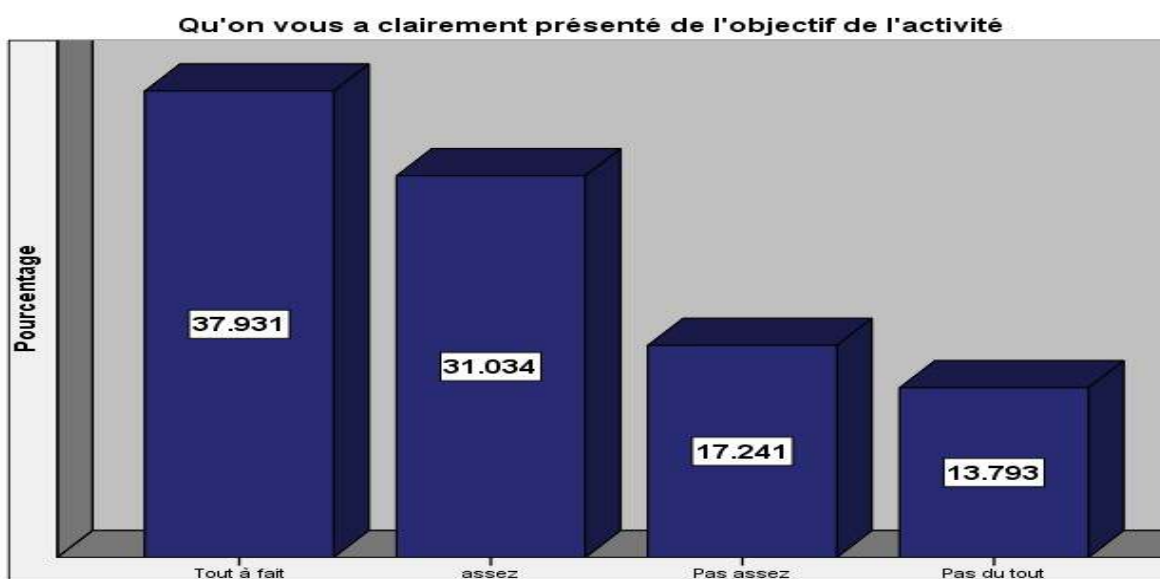
##### Condition 1:« Qu'on vous a clairement présenté l'objectif de l'activité ? » :

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
<b>(Condition 1)</b> Qu'on vous a clairement présenté de l'objectif de l'activité ?	11	9	5	4	29

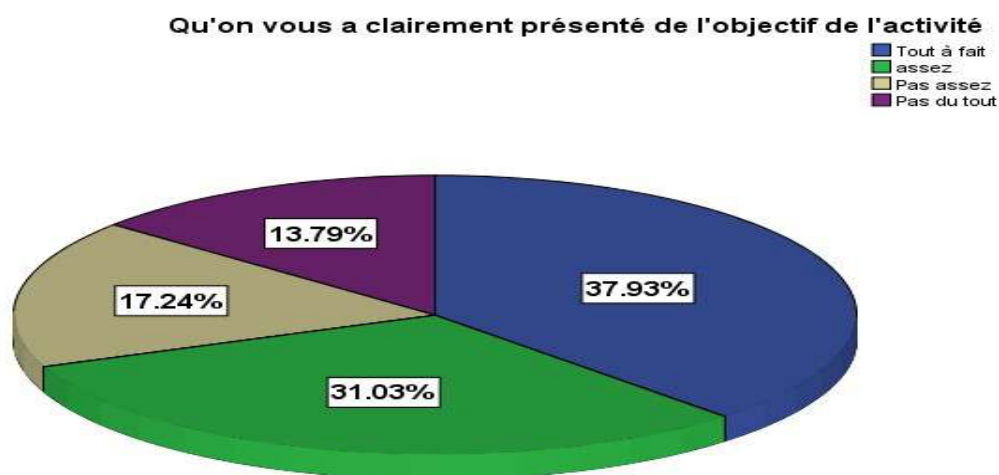
#### Tableau de fréquences

‘‘Qu'on vous a clairement présenté l'objectif de l'activité ? ‘‘					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	11	37.9	37.9	37.9
	assez	9	31.0	31.0	69.0
	Pas assez	5	17.2	17.2	86.2
	Pas du tout	4	13.8	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



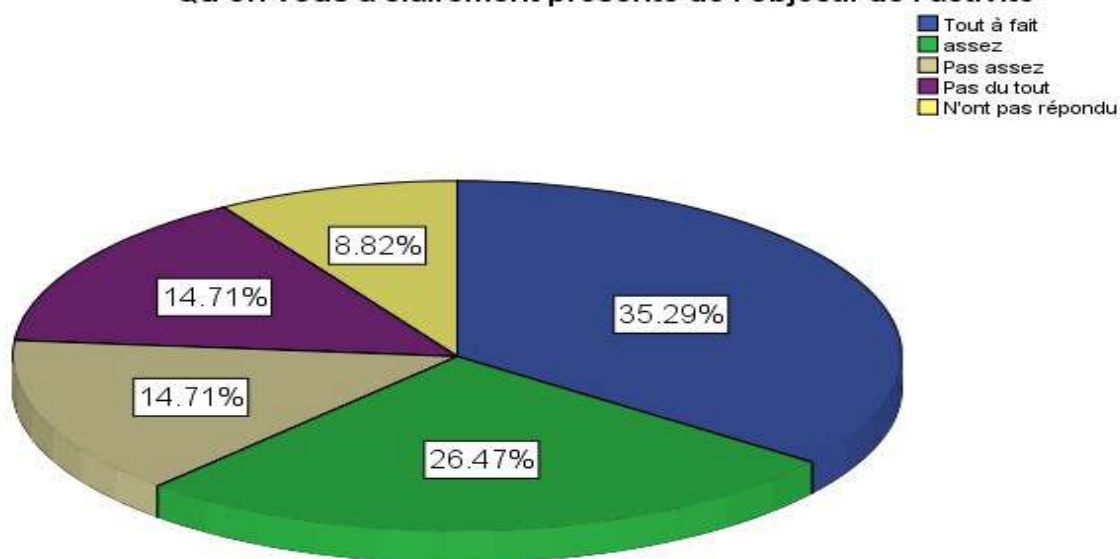
**Diagramme en secteurs**



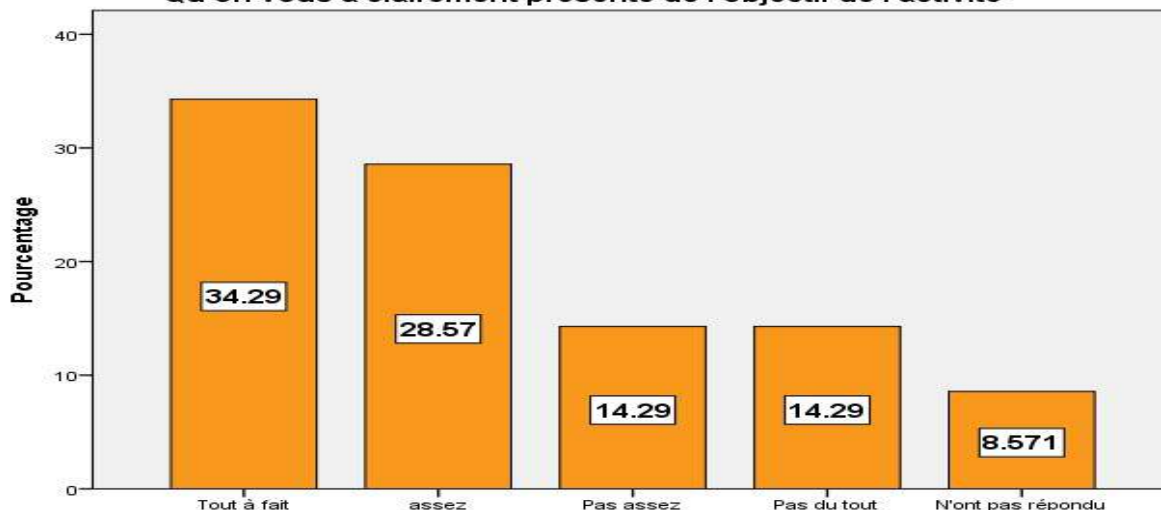
Le maximum des répondants avaient répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 37.9%

Le minimum des répondants avaient répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 13.8%

**Qu'on vous a clairement présenté de l'objectif de l'activité**



**Qu'on vous a clairement présenté de l'objectif de l'activité**



**Qu'on vous a clairement présenté de l'objectif de l'activité**

« Qu'on vous a clairement présenté de l'objectif de l'activité? »					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	12	34.3	34.3	34.3
	assez	10	28.6	28.6	62.9
	Pas assez	5	14.3	14.3	77.1
	Pas du tout	5	14.3	14.3	91.4
	N'ont pas répondu	3	8.6	8.6	100.0
	Total	35	100.0	100.0	



### Interprétation et discussion des résultats

Pour analyser ces premiers résultats relatifs à cette première question qui est : « Pensez-vous qu'on vous a clairement présenté l'objectif de l'activité d'apprentissage liée à un cours de FLE ? », Il a fallu procéder d'abord à un travail de description des premiers résultats obtenus, liés à cette première question, ce qui nous a permis dès lors de confronter les données cueillies par le biais de ce questionnaire auprès des élèves enquêtés, de les confronter, de les comparer et de les articuler afin de dégager la valeur comparative, grâce à un travail d'induction et de déduction car cela constitue un indice qui pourrait permettre de vérifier si cette première caractéristique de l'activité d'apprentissage du FLE est mise en évidence par l'enseignant ou non et de vérifier également si cette première condition motivationnelle qui est une parmi d'autres, qui sont au nombre de (10) édictées par R.Viau est respectée ou non sachant que chacune des caractéristiques de l'activité pédagogique est une condition motivationnelle nécessaire à la construction de la motivation de l'apprenant et de voir où se situe la majorité des répondants. Dès lors, nous pouvons dire à la lumière des réponses fournies par les apprenants enquêtés, qui reflètent leurs divers avis ; que (11) élèves ont jugé qu'on leur a clairement présenté l'objectif de l'activité d'apprentissage du FLE car ils ont coché la case réservée à « Tout à fait ».

Ce nombre qui est plus élevé que les autres nombres d'élèves concorde avec un taux de 37,9 o/o. Viau observe que si le nombre des répondants négativement à cette première question par « Pas assez » et par « Pas du tout » dépasse 30 o/o et plus ; ceci est un indice qui permettrait de déduire que cette première caractéristique voire cette première condition motivationnelle n'est pas mise en évidence par l'enseignant et cela serait un facteur qui nuirait à la motivation intrinsèque de l'apprenant mais ceci est écarté complètement puisque (22) élèves ont été favorables à cette caractéristique voire à cette première condition motivationnelle car il représente le double, même le triple des autres nombre d'élèves ayant répondu à cette première question et ce premier constat concerne aussi ce taux estimé à 37,9 0/0. Quant aux répondants qui ont répondu par « Assez », ils sont au nombre de (9) soit un taux de 31,0 o/o. En comparant ce deuxième résultat obtenu, cela permet de déduire que cette deuxième catégorie d'élèves juge qu'on leur a clairement expliqué l'objectif de l'activité d'apprentissage du FLE. Grâce à l'addition des deux nombres d'élèves qui ont répondu positivement à cette première question, nous obtenons donc (31) élèves qui ont répondu positivement par « Tout à fait » et « Assez ». Viau observe que si plus de 30 o/o d'élèves répondaient négativement à cette première question par « Pas assez » et par « Pas du tout » ; ceci se révèle un indice fiable qui nous permettrait de vérifier que cette caractéristique n'est

pas mise à l'honneur dans l'activité pédagogique, ce qui implique que cette première condition motivationnelle n'a pas été mise en évidence par l'enseignant sachant qu'une caractéristique de l'activité d'apprentissage est une condition motivationnelle selon le modèle de dynamique motivationnelle de R. Viau mais ce cas de figure est écarté vu les résultats obtenus. Ce tableau permet en outre de constater que les élèves questionnés qui ont répondu par « Pas assez » sont au nombre de (05) soit un taux de 17,2 o/o et les apprenants qui ont coché la case «Pas du tout» constituent un nombre de (04) ; représentant un pourcentage de 13,8 o/o. Nous déduisons donc que les deux derniers nombres d'élèves obtenus représentés par les deux derniers taux représentatifs sont inférieurs aux premiers nombres et aux premiers taux ; ce qui permet de déduire que le plus grand nombre de répondants qui ont répondu par «Tout à fait» et par «Assez» dépasse

largement le nombre de ceux qui ont répondu négativement par « Pas assez » et par « Pas du tout». A la lumière de ce premier constat et de cette première analyse, nous pouvons dire que cette première caractéristique de l'activité pédagogique est mise à l'honneur ; ce qui implique que la première condition motivationnelle édictée par R. Viau suppose qu' : « *une activité doit comporter des buts et des consignes claires* » est mise en évidence par l'enseignant et ceci peut contribuer à la construction et au maintien de « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant à l'apprentissage du FLE.

### Résumé

Cette première caractéristique qu'est « *une activité doit comporter des buts et des consignes claires* » est mise en évidence et ceci influe positivement sur « la dynamique motivationnelle » de l'élève.

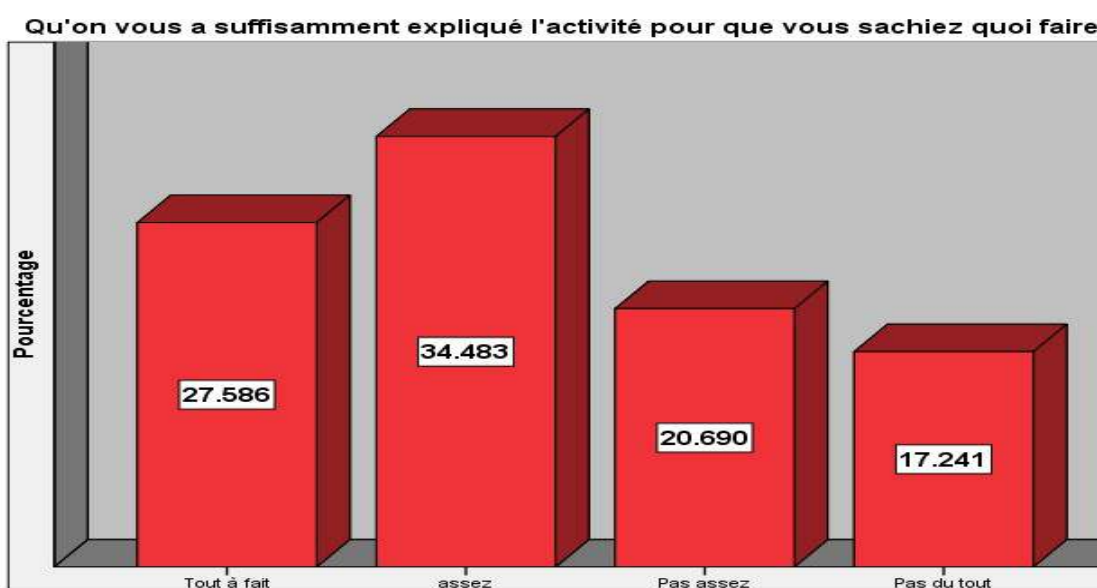
### Condition 2: « Est-ce qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire? »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				Total
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	
(Condition 2) « Qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire ? »	8	10	6	5	29

**Tableau de fréquences**

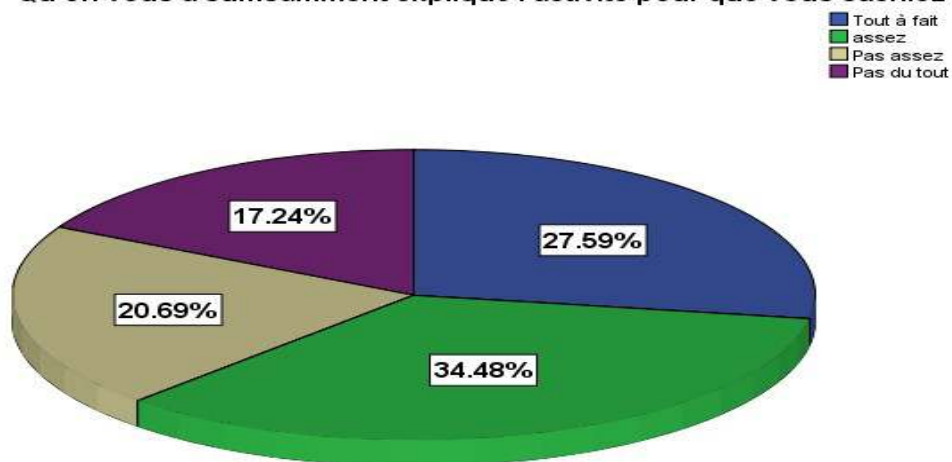
« Qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire ? »					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	8	27.6	27.6	27.6
	assez	10	34.5	34.5	62.1
	Pas assez	6	20.7	20.7	82.8
	Pas du tout	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**

Qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire



Le maximum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 27.6% ;

Le minimum des répondants ont répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 17.2%

### **Interprétation et discussion des résultats**

En consultant la grille des résultats obtenus concernant cette deuxième question, cela, permet de dire que les résultats obtenus diffèrent les uns des autres. Grâce à un travail de description, de confrontation de comparaison et d'articulation des données obtenues, Nous avons fait des opérations d'induction et de déduction, ce qui a donc permis de dégager la valeur comparative des données et des taux représentatifs. Si le nombre des répondants par « Pas assez » et par « Pas du tout » à une question atteint un pourcentage de 30 o/o et plus, cela ; signifie que l'enseignant n'a pas accordé d'importance à cette caractéristique dans l'activité pédagogique qu'il a proposée à ses apprenants et ceci aura un impact négatif sur une deuxième condition motivationnelle sachant que chacune des caractéristiques de l'activité d'apprentissage est une condition nécessaire à l'éveil de la motivation de l'élève. Nous avons constaté d'abord que le nombre d'apprenants qui ont répondu à cette seconde question est de (29) dont les réponses sont disparates et ceci ; nous a donc permis de constater que (08) élèves ont déclaré qu'on leur a suffisamment expliqué l'activité d'apprentissage pour qu'ils sachent quoi en faire autrement dit que l'activité qui leur a été proposée doit être signifiante aux yeux de l'élève, c'est-à-dire si elle correspond à ses centres d'intérêt, concorde avec ses projets personnels et répond aux questions qu'il se pose. Ils ont répondu par «Tout à fait ».Ce nombre est représenté par un pourcentage valide qui est significatif ; celui de 27,6 0/0. Puis, nous avons constaté également grâce à cette grille d'analyse qui renferme les résultats obtenus ; que (10) élèves soit un taux significatif de 34,5 o/o ont aussi répondu positivement à cette question par « Assez » mais d'autres répondants ont déclaré qu'on ne leur a pas suffisamment expliqué pour qu'ils sachent quoi en faire et le nombre des répondants par «Pas assez » est de (06) soit un pourcentage de 20,7 o/o, quant au nombre d'élèves qui ont répondu par « Pas du tout » est de (05) ; représentés par un taux de 17,2 o/o. Si nous confrontons ces données pour les comparer ; nous constatons que le nombre des répondants positivement à cette question par «Tout à fait »

et par « Assez » est supérieur à celui qui ont répondu négativement à cette même question par « Pas assez » et par « Pas du tout ». Si nous additionnons les nombres relatifs aux réponses négatives, nous obtenons (11) réponses négatives, soit un pourcentage de 37,9 o/o et (18) réponses positives qui sont à nos yeux un indice fiable pour déduire que cette caractéristique de l'activité qui est en même temps une seconde condition nécessaire à la construction de la motivation de l'élève :« *une activité doit être signifiante aux yeux de*

*l'élève* » est prise en considération dans l'activité pédagogique et ceci influence positivement la motivation intrinsèque de l'apprenant. Finalement, nous pouvons dire que l'analyse et l'interprétation des résultats relatifs à cette deuxième question ; que cette caractéristique est mise en évidence par l'enseignant donc ; une deuxième condition motivationnelle est respectée, ce qui permet de susciter la motivation intrinsèque de l'apprenant. Si nous nous référons par la même à la théorie de « l'autodétermination » de Deci et Ryan, nous pouvons dire que ; grâce à ce deuxième résultat relatif à cette deuxième question que cela ; favorise le degré d'autodétermination de l'élève ce qui lui permettrait d'avoir un degré élevé de motivation la plus intrinsèquement possible.

### Résumé

La deuxième caractéristique voire la deuxième condition motivationnelle « *une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève* » est respectée ; ce qui permet aux élèves d'avoir un degré de motivation la plus intrinsèquement possible en référence à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci & Ryan ».

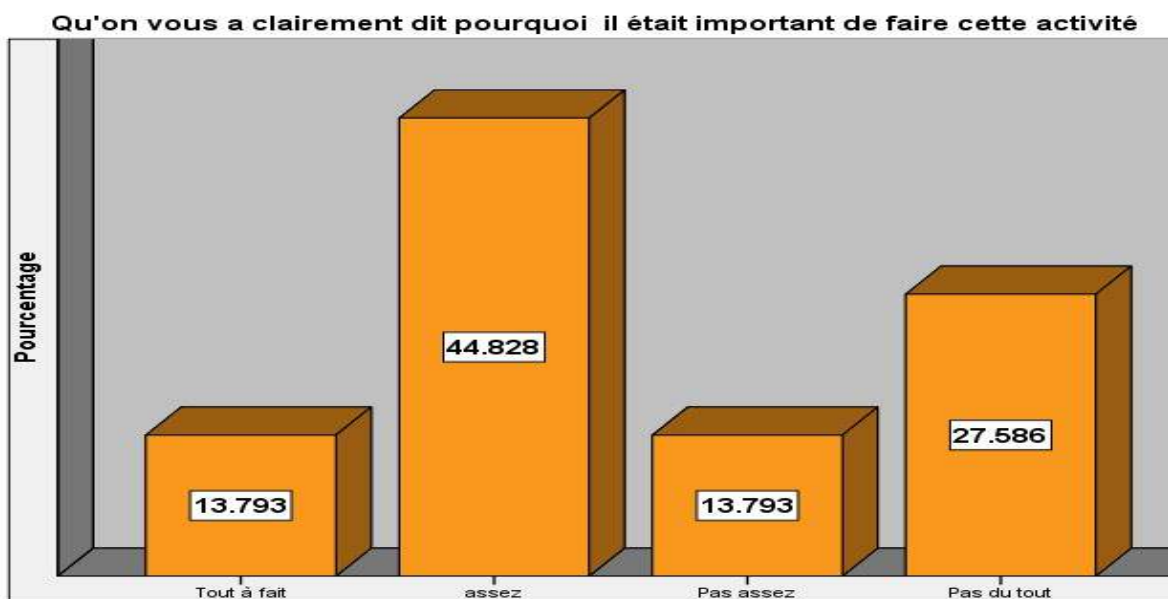
### 7.3.3 Condition 3: « Pensez-vous qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité ? »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 3) Qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité	4	13	4	8	29

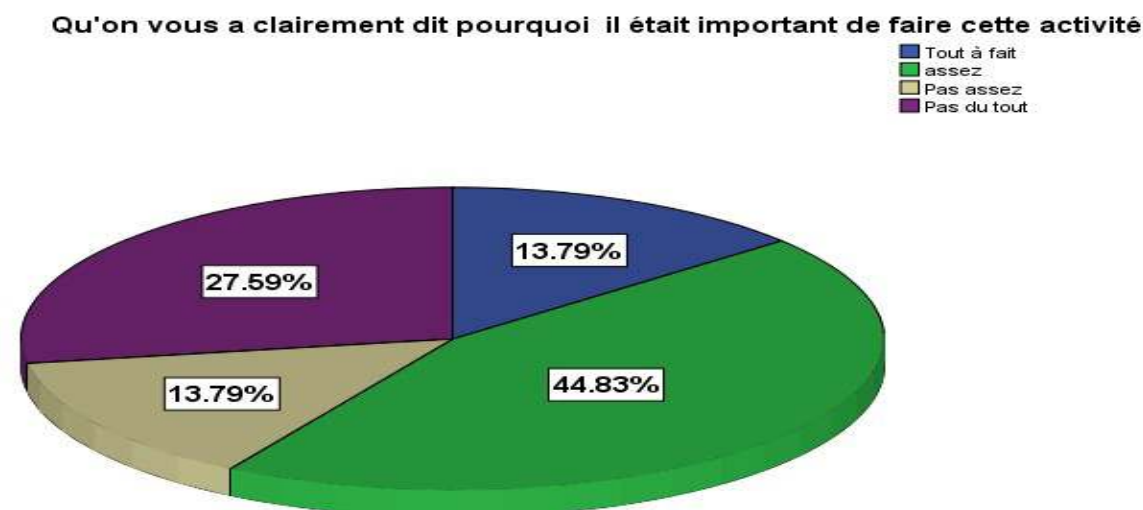
### Tableau de fréquences

Qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	4	13.8	13.8	13.8
	assez	13	44.8	44.8	58.6
	Pas assez	4	13.8	13.8	72.4
	Pas du tout	8	27.6	27.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

### Diagramme en bâtons



### Diagramme en secteurs



Le maximum des répondants ont répondu par « assez » avec un pourcentage de 44.8%

Le minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait » et par « pas du tout » avec des pourcentages égaux à 13.8%

### Interprétation et discussion des résultats

Concernant cette troisième question : « Pensez-vous qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité ? » qui concorde avec une troisième condition qui soutient le modèle de dynamique motivationnelle de R.Viau : « une activité doit amener à la

*réalisation d'un produit authentique.*», nous remarquons à travers cette grille analytique en nous référons à la première colonne réservée aux Items, que ce troisième item précité, nous constatons d'emblée que le nombre des répondants à cette troisième question est (29) parmi lesquels il y a (04) répondants qui déclarent qu'on ne leur a pas clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité pédagogique car ils ont répondu par « Pas assez ». Nous constatons à priori que le nombre d'élèves ayant répondu à cette troisième question est (29) et ceci ; permet de dire que personne parmi les questionnés n'a omis de répondre ; c'est-à-dire de me remettre le questionnaire dont nous leur avons administré ; vierge ou incomplet.

(04) répondants à cette troisième question estiment qu'on leur a clairement dit pourquoi il était important pour eux de faire cette activité d'apprentissage du FLE car ils ont répondu par « Tout à fait ». Ce nombre représente un taux de 13,8 o/o quant aux élèves qui ont répondu par « Assez » à cette même question, leur nombre est de 13 soit un taux de 44,8 o/o et si un taux obtenu est de 30 o/o et plus concernant une question à laquelle les élèves questionnés ont répondu négativement par « Pas assez » ou par « Pas du tout » ; c'est que cette caractéristique de l'activité pédagogique n'est pas prise en compte par l'enseignant sachant aussi qu'elle représente une condition motivationnelle proposée par Viau ; et qui n'est pas respectée mais (13) élèves ont répondu par « Assez » soit un pourcentage de 44,8 o/o. Ce taux est le plus élevé que les autres donc cette troisième condition est respectée par l'enseignant. A l'inverse, le nombre des répondants par « Pas assez » est 4 soit un pourcentage de 13,8 o/o comme il y a (08) répondants qui ont fourni une réponse négative en cochant l'expression « Pas du tout ». Ce nombre d'élèves représente un taux de 27,6 o/o. Les élèves qui ont répondu par « Pas assez » est (04) soit un taux de 13,8 o/o comme il y a des (08) répondants qui ont répondu par « Pas du tout » soit un taux de 27,6 o/o. Nous pouvons dire que ces deux pourcentages obtenus sont en dessous de 30 o/o, ce qui permet de déduire que cette caractéristique voire cette condition motivationnelle est prise en considération dans l'activité d'apprentissage proposée par l'enseignant du FLE et ceci permet d'influencer positivement la motivation intrinsèque de l'apprenant soit il est à un niveau élevé d'autodétermination ce qui le favorise à avoir une motivation la plus intrinsèquement possible et ce constat nous permet également de nous référer à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci & Ryan »

### Résumé

A la lumière de cette analyse, discussion et interprétation de ce troisième résultat obtenu, nous constatons dès lors que cette troisième caractéristique relative à l'activité d'apprentissage du FLE proposée en classe voire la troisième condition motivationnelle « Pensez-vous qu'on

vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité? » : est respectée ; ce qui influencerait positivement la dynamique motivationnelle de l'élève à l'apprentissage du FLE.

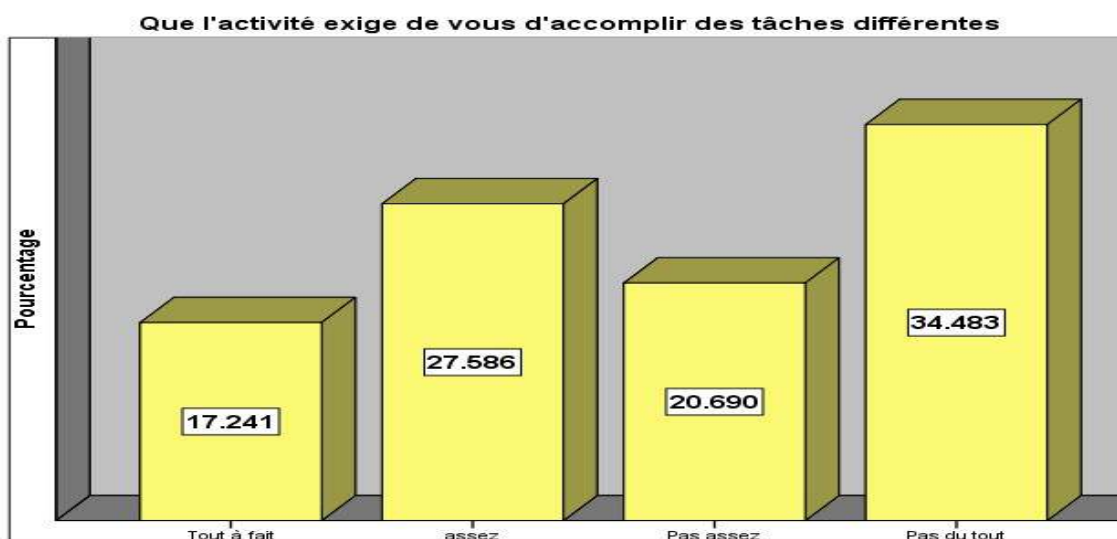
**7.3.4 Condition 4: « Pensez-vous que l'activité exige de vous d'accomplir des tâches différentes ? »**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 4) Que l'activité exige de vous d'accomplir des tâches différentes	5	8	6	10	29

**Tableau de fréquences**

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	5	17.2	17.2	17.2
	assez	8	27.6	27.6	44.8
	Pas assez	6	20.7	20.7	65.5
	Pas du tout	10	34.5	34.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

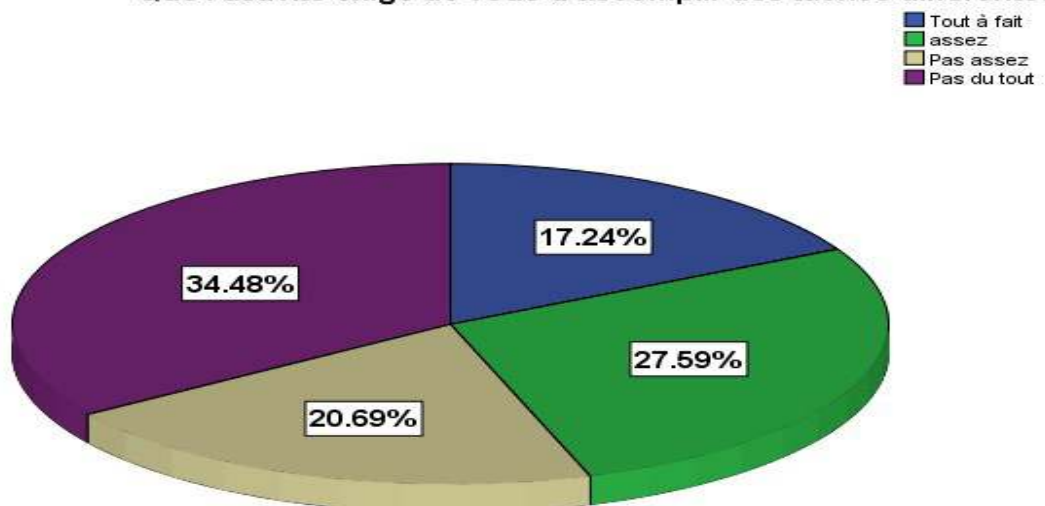
**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



**Que l'activité exige de vous d'accomplir des tâches différentes**



Le Minimum des répondants ont répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 34.5%

Le Maximum des répondants ont répondu par « Tout à fait » et avec un pourcentage de 17.2%

### **Interprétation et discussion des résultats**

En nous référant à la colonne réservée aux items, nous pouvons dire que ce quatrième item relatif à cette quatrième question relative à une quatrième caractéristique de l'activité d'apprentissage du FLE qui est : « Pensez-vous en général que l'activité pédagogique proposée par votre enseignant exige de vous d'accomplir des tâches différentes ? » En confrontant les données cueillies concernant cette quatrième question, en les comparant et grâce à l'induction et à la déduction, nous constatons que (05) élèves ont répondu par « Tout à fait ». Cet effectif restreint par rapport aux autres est représenté par un taux de 17,2 o/o et ce dernier est le moins élevé en comparaison des autres pourcentages obtenus concernant cette quatrième question. Quant aux élèves questionnés qui ont répondu par « Assez », ces derniers sont au nombre de (08) ; ce qui concorde avec un taux de 27,6o/o mais les apprenants questionnés qui ont répondu par « Pas assez », ils sont (06) ; soit un taux de 20,7 o/o.

Nous constatons en dernier que les élèves questionnés qui ont coché la case réservée à la mention « Pas du tout » représente un effectif de (10) qui est le plus élevé en comparaison des autres effectifs et qui est représenté par un pourcentage de 34, 5 o/o et ce dernier dépasse

de loin les autres pourcentages obtenus. Grâce à ce procédé de confrontation, et de comparaison des données obtenues inhérentes à cette quatrième question, et grâce à un travail d'induction et de déduction ; ceci, nous a permis de dégager la valeur comparative entre les données cueillies sur le terrain qui nous a été révélateur. Donc, nous pouvons dire que les élèves au nombre de (10) ; représentés par un taux de 34,50/o qui n'ont pas jugé que l'activité d'apprentissage du FLE proposée, exige d'eux d'accomplir des tâches différentes est plus élevé que les autres et que ; si un taux de 30 o/o voire plus répondent par « Pas assez » et par « Pas du tout » à un facteur ; c'est que cette caractéristique n'est pas prise en considération dans l'activité d'apprentissage proposée ,ce qui implique que cette quatrième condition qui suscite la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant n'est pas prise en compte par l'enseignant sachant que chaque caractéristique d'une activité pédagogique est une condition motivationnelle. En dernier lieu, nous pouvons dire que cette quatrième condition : « *une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* » qui concorde avec cette quatrième caractéristique de l'activité pédagogique n'est pas prise en considération par l'enseignant ; ce qui engendre des incidences négatives sur l'engagement et la participation de l'apprenant au processus d'apprentissage du FLE, et le fait qu'elle n'est pas respectée, elle impactera la motivation de l'apprenant.

### Résumé

Le quatrième résultat auquel nous avons abouti, permet de dire que la quatrième caractéristique de l'activité pédagogique proposé pendant la séance de FLE et qui est une condition nécessaire pour construire et maintenir de la « dynamique motivationnelle de l'apprenant », dont nous citons comme suit : « *une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* » n'est pas respectée ; ce qui nuit à la motivation intrinsèque de l'élève.

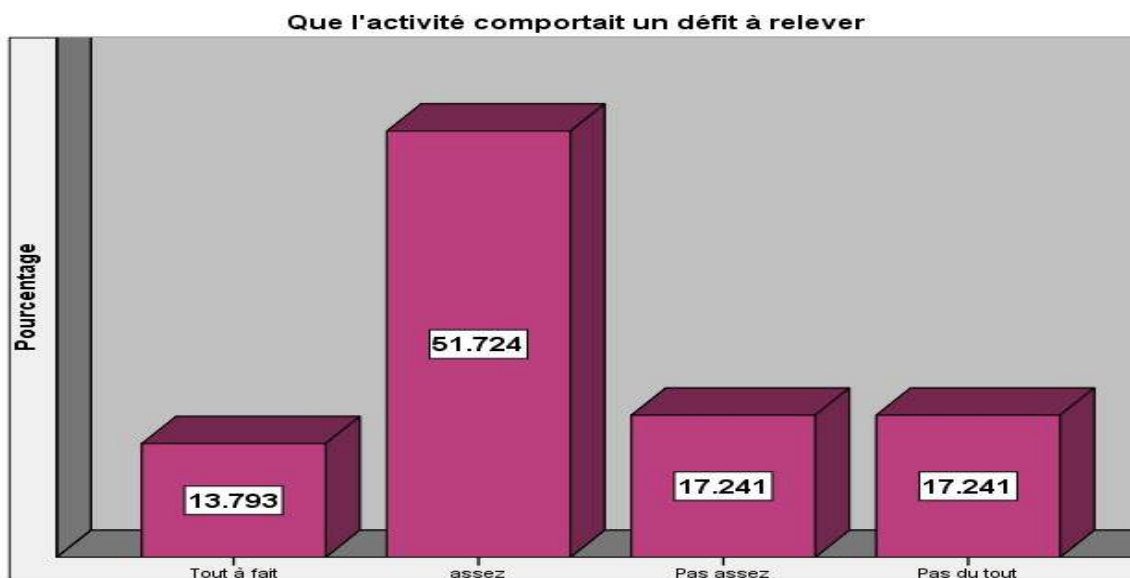
#### 7.3.5 Condition 5: “ Que l'activité doit représenter un défi pour l'élève ”

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 5) « Que l'activité doit représenter un défi pour l'élève »	4	15	5	5	29

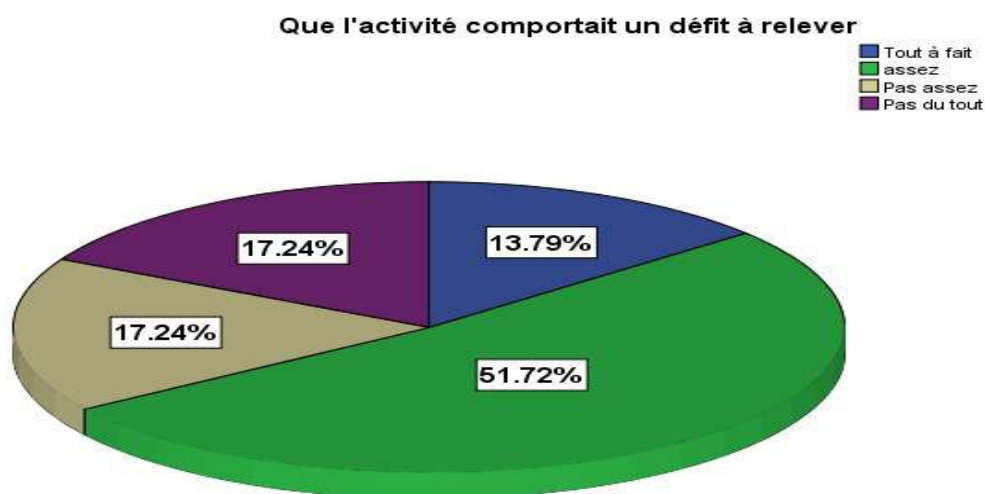
**Tableau de fréquences**

« Qu'une activité doit représenter un défi pour l'élève »					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	4	13.8	13.8	13.8
	assez	15	51.7	51.7	65.5
	Pas assez	5	17.2	17.2	82.8
	Pas du tout	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



Le Maximum des répondants ont répondu par « assez » avec un pourcentage de 51.7%

Le minimum des répondants ont répondu par « Pas assez » et « Pas du tout » avec des pourcentages égaux de 17.2%

### **Interprétation et discussion des résultats**

Concernant cette question liée à l'étude des caractéristiques d'une activité d'apprentissage du FLE et également à la vérification de chacune des conditions motivationnelles édictées par R. Viau qui sont au nombre de (10), si elle est respectée par l'enseignant ou non ? Nous pouvons dire qu'après avoir consulté le tableau des fréquences, nous constatons que parmi les (19) élèves qui ont répondu à cette question, seuls (04) élèves représentés par un taux de 13.8 o/o, ont déclaré que ' l'activité qu'on leur a proposée en classe comportait un défi à relever et ils ont répondu par « Tout à fait ». Quant aux élèves questionnés qui ont répondu par « Assez » ; sont au nombre de (15) représentés par un taux de 51,7 o /o. En confrontant et en comparant ces premières données, nous pouvons déduire que le nombre des répondants par « Assez » est presque le triple de ceux qui ont répondu par « Tout à fait » et les élèves questionnés qui ont répondu par « Pas du tout » sont au nombre de 5 soit un taux de 17,2 o/o. Nous avons donc obtenu deux nombres équivalents représentés par deux pourcentages identiques reflétant des avis défavorables à cette question car ils ont répondu par « Pas assez » et « Pas du tout ».

Finalement, nous pouvons dire que ces résultats obtenus relatifs à cette question liée à cette caractéristique que devrait revêtir une activité pédagogique ' *Une activité doit représenter un défi pour l'élève* ' et que cette même caractéristique est une condition motivationnelle qui permettrait de susciter et de maintenir la motivation de l'apprenant et à défaut, elle impactera l'engagement de l'apprenant envers le processus d'apprentissage du FLE comme elle compromettrait ses différentes perceptions. A la lumière des résultats obtenus, nous constatons dès lors que le maximum des répondants ont répondu par « Assez » avec un taux de 51.7 o/o et le minimum des répondants qui ont répondu par « Pas assez » et par « Pas du tout » avec des taux égaux de 17,2 o/o qui sont inférieurs au premier pourcentage qui verse vers le favorable à cette question. Enfin, nous pouvons dire que cette condition motivationnelle proposée par R.Viau dans son modèle de « dynamique motivationnelle » :

' *une activité doit représenter un défi pour l'élève* ', est respectée par l'enseignant à travers cette caractéristique qui va de pair avec elle et cela ; ne fait qu'influencer positivement la motivation intrinsèque de l'apprenant car son degré d'autodétermination sera à son plus haut niveau, ce qui permettrait d'avoir une motivation la plus intrinsèque possible et ce , selon la théorie de « l'autodétermination » de « Deci et Ryan ».

### Résumé

Ce résultat partiel auquel nous avons abouti, permet de déduire que cette cinquième caractéristique de l'activité pédagogique proposée en classe 'une activité doit représenter un défi pour l'élève', pendant la séance de FLE est mise en évidence et puisque chaque caractéristique de l'activité d'apprentissage est en même temps une condition nécessaire à la motivation intrinsèque de l'élève, ceci ; permet donc de dire que cette cinquième condition motivationnelle édictée par R. Viau est respectée.

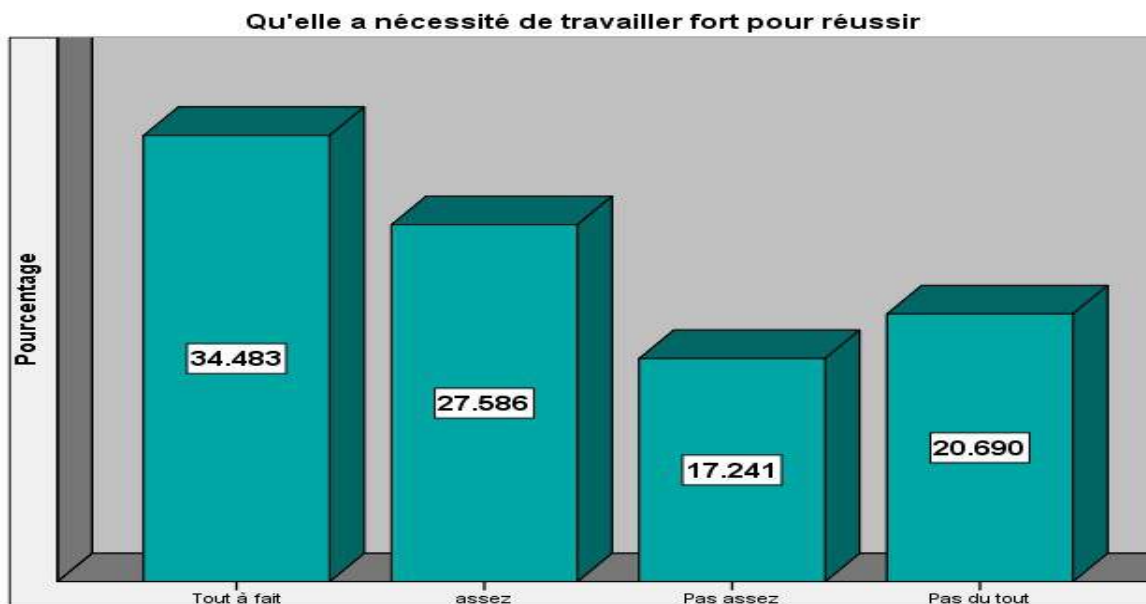
#### 7.3.6 Condition 6: « Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 6) Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir	10	8	5	6	29

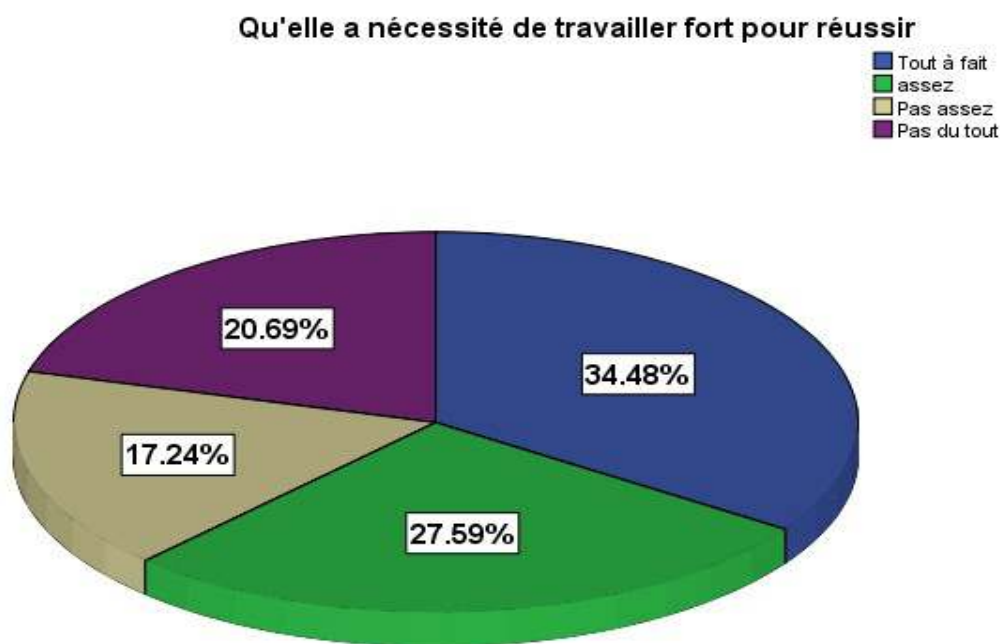
#### Tableau de fréquences

« Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussi ? »					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	10	34.5	34.5	34.5
	assez	8	27.6	27.6	62.1
	Pas assez	5	17.2	17.2	79.3
	Pas du tout	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

#### Diagramme en bâtons



**Diagramme en secteurs**



Le Minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait »avec un pourcentage de 34.5%

Le Maximum des répondants on répondu par « Pas assez »avec un pourcentage de 17.2%

### Interprétation et discussion des résultats

Concernant cette caractéristique de l'activité d'apprentissage du FLE dont nous citons: « *qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir ?* » C'est-à-dire l'engagement cognitif de l'élève, en référence au sixième item compris dans la colonne réservée aux items, nous constatons en premier lieu que parmi les (29) élèves questionnés, (10) apprenants ont déclaré que l'activité pédagogique qui leur a été proposée a nécessité de leur part de travailler fort pour réussir car les (10) répondants à cette première question, liée à cette caractéristique de l'activité est que cette caractéristique est en même temps une condition suscitant la motivation de l'apprenant. Les (10) répondants représentés par un pourcentage de 34,5 o/o ont répondu à cette question par « Tout à fait ». Mais les élèves questionnés dont le nombre est 8 représenté par un taux de 27,6 o/o, ces répondants ont répondu par « Assez ».

En confrontant ces données et en comparant ces deux nombres représentés par les pourcentages précités, nous pouvons donc dire que le nombre d'élèves questionnés, favorables à cette question et qui ont répondu par « Tout à fait » et par « Assez » est plus élevé que le nombre de ceux ayant répondu par « Pas assez » et par « Pas du tout » sachant que le nombre de répondants par « Pas assez » est de (05) représentés par un taux de 17,2 o/o et ceux qui ont répondu par « Pas du tout » sont au nombre de (06) soit un taux de 20,7 o/o. En comparant et le nombre des répondants et leurs pourcentages qui sont significatifs quant à nous, nous pouvons dégager une valeur comparative : c'est que les pourcentages représentant le nombre d'élèves questionnés ayant répondu négativement à cette question par « Pas assez » et par « Pas du tout » est inférieur à celui des élèves questionnés qui ont répondu favorablement à cette question par « Tout à fait » et par « Assez ». Nous déduisons donc que ce constat constitue un indice important ; nous permettant de vérifier que cette question concernant cette autre caractéristique est prise en considération par le biais de l'activité d'apprentissage du FLE et par la même de dire que cette sixième condition proposée par Viau « *une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève* » est respectée. Elle est donc un facteur qui permet de susciter la motivation intrinsèque de l'apprenant.

### Résumé

Ce sixième résultat partiel dont nous avons abouti, permet de dire que cette sixième caractéristique voire 6<sup>ème</sup> condition motivationnelle est respectée, et ceci ; influence positivement la motivation intrinsèque de l'élève comme cela permet d'avoir une motivation intrinsèque la plus autodéterminée si l'on se réfère à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci et Ryan ».

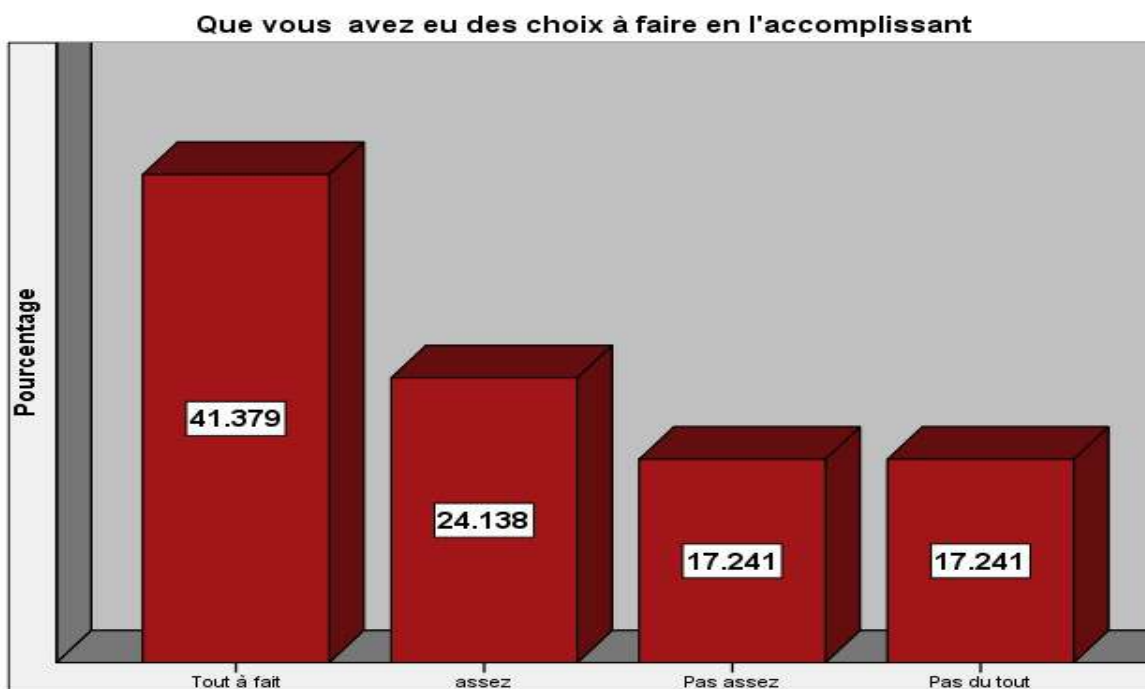
**7.3.7 Condition 7: « Que vous avez eu des choix à faire en l'accomplissant ? »**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 7) Que vous avez eu des choix à faire en l'accomplissant	12	7	5	5	29

**Tableau de fréquences**

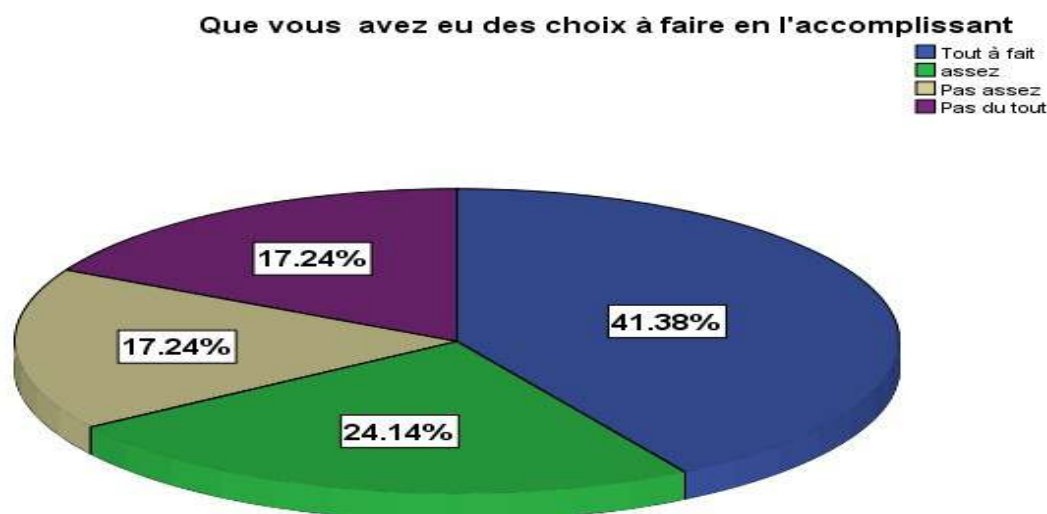
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	12	41.4	41.4	41.4
	assez	7	24.1	24.1	65.5
	Pas assez	5	17.2	17.2	82.8
	Pas du tout	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**





### Diagramme en secteurs



Le Minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 41.4%

Le Maximum des répondants ont répondu par « Pas assez » et « Pas du tout » avec des pourcentages égaux de 17.2%

### Interprétation et discussion des résultats

Si nous nous référons à l'item (no7), compris dans la colonne réservée aux items et en appliquant le même procédé, se basant sur la confrontation et la comparaison des données cueillies sur le terrain en appliquant le processus d'induction et de déduction afin de dégager la valeur comparative des données en opérant non seulement une analyse à l'externe mais également une analyse à l'interne afin d'assurer son approfondissement, nous pouvons rappeler la question inhérente à cet item qui se résume comme suit : « *si l'apprenant avait eu des choix en accomplissant l'activité d'apprentissage ?* » du FLE ». Cette question est liée à une autre caractéristique dont l'activité pédagogique doit se caractériser, qui concorde aussi avec une autre condition proposée par R.Viau qui suscite la motivation de l'élève, la maintient sachant que chaque caractéristique de l'activité d'apprentissage est une condition motivationnelle.

Nous rappelons donc cette condition: « *une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ?* » Nous constatons en premier lieu ; que les (19) élèves questionnés ont répondu à ce questionnaire et qu'aucun d'eux n'a remis son questionnaire vierge. Leurs réponses étaient diversifiées, en conformité avec leurs avis et points de vue

concernant cette caractéristique dont il est question d'analyser présentement. Nous remarquons dès lors ; que sur un effectif global de (29) répondants, une première catégorie composée de (12) élèves questionnés et que ces derniers ont déclaré qu'ils ont eu des choix en accomplissant l'activité pédagogique proposée le fait qu'ils ont répondu favorablement à cette question en cochant la case réservée à « Tout à fait ». Ce nombre est représenté par un taux de 41,4 o/o ; supérieur aux autres pourcentages obtenus. Mais un effectif de (07) élèves questionnés ; soit un taux de 24,1 o/o ont déclaré qu'ils ont eu des choix en accomplissant l'activité proposée et ils ont coché la case réservée à « Assez ». Nous constatons que le premier pourcentage obtenu est presque le double du second ; lié à cette caractéristique mais les deux versent dans le positif et favorables à cette question. Mais, à l'inverse des déclarations faites par ces élèves dont les nombres sont respectivement (12) et (07), nous constatons qu'à l'opposé de ces premiers résultats, une troisième catégorie composée de (05) élèves questionnés, représentée par un taux de 17,2 o/o n'affiche pas le même avis car ces (05) apprenants ont déclaré qu'ils n'ont pas eu des choix en accomplissant l'activité proposée et ils ont répondu par « Pas assez ». Une quatrième catégorie d'apprenants questionnés, composée aussi de (05) répondants et que ces derniers ont déclaré également qu'ils n'ont pas eu des choix en accomplissant l'activité qui leur a été proposée. Nous remarquons dès lors que les deux derniers effectifs des répondants sont identiques et inférieurs aux premiers. Le maximum des répondants ont répondu par « Tout à fait » et représentés par un pourcentage de 41,4 o/o et le minimum des répondants qui ont répondu par « Pas assez » et par « Pas du tout » représentent des pourcentages égaux. Si des élèves dont le nombre est représenté par un taux de 30 o/o ou plus qui ont répondu à ce facteur par « Pas assez » et par « Pas du tout » mérite une attention particulière; ce qui signifie que cette caractéristique mise en lumière concernant cet autre aspect de l'activité n'est pas prise en considération par l'enseignant ce qui implique que la condition motivationnelle qui concorde avec cette caractéristique n'est pas respectée mais ce n'est pas le cas car les réponses obtenues, favorables à « Tout à fait » sont majoritaires.

### Résumé

A la lumière de cette étape d'analyse, interprétation et de discussion, nous déduisons que cette caractéristique de l'activité de l'apprentissage du FLE « *Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix* » est mise à l'honneur et que la septième condition motivationnelle qui lui concorde est respectée et que cette dernière permet de susciter la motivation de l'apprenant et de la maintenir.

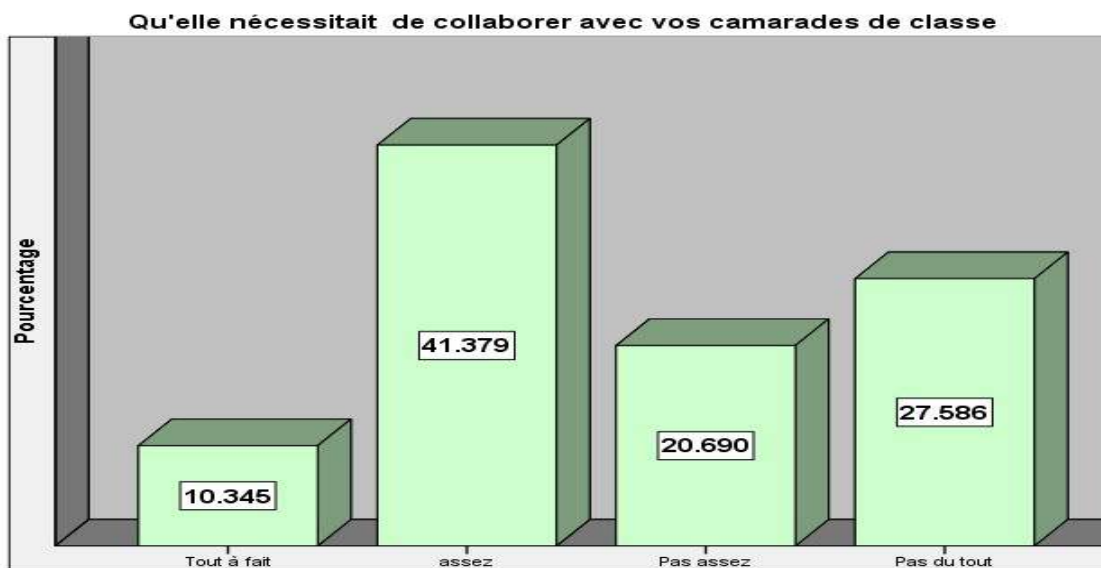
**7.3.8 Condition 8: « Qu'elle nécessitait de collaborer et d'interagir avec vos camarades de classe ? »**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 8) « Qu'elle nécessitait de collaborer et d'interagir avec vos camarades de classe ? »	3	12	6	8	29

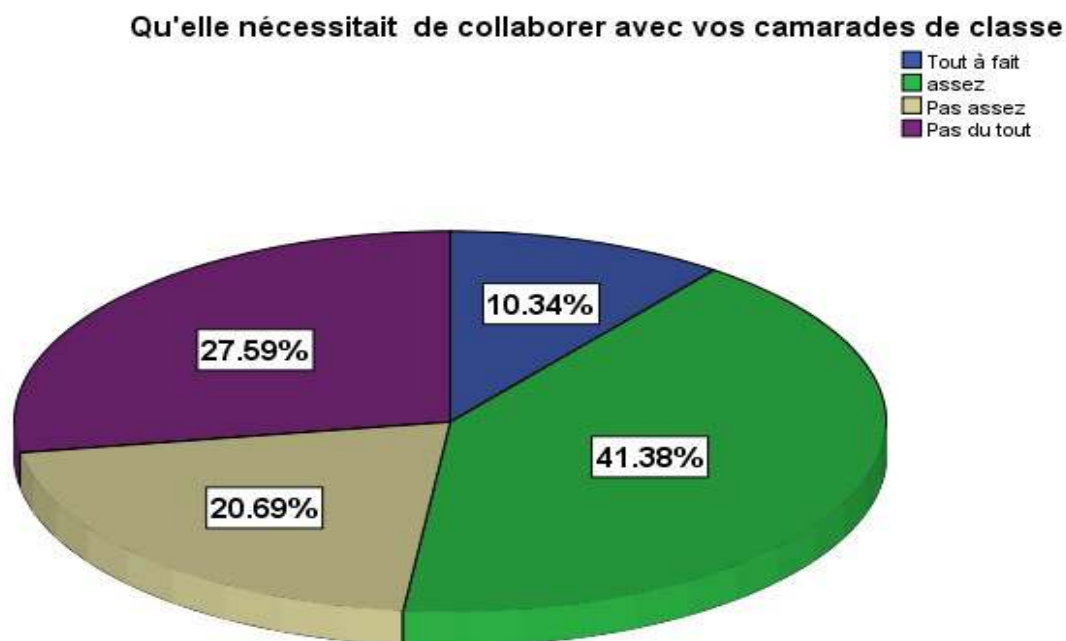
**Tableau de fréquences**

Qu'elle nécessitait de collaborer avec vos camarades de classe					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	3	10.3	10.3	10.3
	assez	12	41.4	41.4	51.7
	Pas assez	6	20.7	20.7	72.4
	Pas du tout	8	27.6	27.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



Le Minimum des répondants ont répondu par « assez » avec un pourcentage de 41.4%

Le Maximum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec des pourcentages égaux de 10.3%

**Interprétation et discussion des résultats**

Concernant cette question qui a été posée aux élèves questionnés par le biais de ce questionnaire, « Pensez-vous que l'activité d'apprentissage du FLE qu'on vous a proposée

nécessitait de votre part *d'interagir et de collaborer avec les autres élèves du groupe-classe ?* » En se référant à la grille d'analyse relative à cette question, nous pouvons dire que l'item (no8) contenu dans la première colonne de ce tableau, réservée aux items concernant cette question liée à cette caractéristique de l'activité pédagogique, a été compris par les (29) élèves questionnés comme ils ont tous répondu à cette question. Nous avons constaté d'abord que leur réponses étaient diverses, différentes les unes des autres et cela ; permet de comprendre qu'ils avaient des avis différents à propos de cette question. Nous remarquons donc que parmi les (29) répondants, seuls (03) ont déclaré que l'activité qu'on leur a proposée « nécessitait d'interagir et de collaborer » avec les élèves du groupe-classe et ils ont coché la case réservée à la mention « Tout à fait ».

Quant aux élèves qui ont jugé que cette activité nécessitait « d'interagir et de collaborer » avec les autres élèves du groupe-classe, ils étaient (12) ; soit le quadruple du premier nombre d'élèves questionnés et ils ont répondu par « Assez ». Nous constatons que dans la troisième colonne de cette grille d'analyse que (06) élèves ont fourni une réponse différente de celles des deux premières réponses car ils ont jugé que l'activité qu'on leur a proposée une activité qui ne nécessitait pas d'interagir et de collaborer avec les autres élèves et ils ont répondu par « Pas assez ». Nous avons constaté que dans la dernière colonne de cette grille d'analyse ; que (08) élèves ont estimé que l'activité d'apprentissage du FLE qu'on leur a proposée ne nécessitait pas d'interagir et de collaborer le fait qu'ils ont répondu par « Pas du tout ». Ce premier éclairage permet d'avoir une première idée sur les différentes réponses fournies par les élèves questionnés pour passer ensuite à la lecture du tableau des fréquences. Mentionné préalablement, un premier groupe d'élèves questionnés ; au nombre de (03) soit un taux de 10.3 o/o ont estimé que l'activité qu'on leur proposait a nécessité d'interagir et de collaborer avec d'autres élèves du groupe-classe car ils ont répondu par « Tout à fait ». Quant à ceux qui ont estimé que l'activité d'apprentissage qu'on leur a proposée ; nécessitait d'interagir et de collaborer avec d'autres élèves sont au nombre de (12) ; soit un pourcentage de 41.4 o/o qui dépasse de loin le premier pourcentage obtenu quoique les avis des répondants appartenant à ces deux premiers groupes focalisent vers le même avis. Nous remarquons également que d'autres répondants à cette question ont fourni des réponses différentes de celles de ceux appartenant aux premiers groupes car ils ont déclaré que l'activité ne nécessitait pas d'interagir et de collaborer avec d'autres élèves. Cela, permet de constater que (06) répondants soit un taux de 20,7 o/o ont répondu par « Pas assez » et (08) autres répondants représentés par un pourcentage de 27,6 o/o ont répondu par « Pas du tout ». Nous constatons que ce dernier pourcentage n'est pas loin de 30 o/o car il représente un

indice important qui permet de dire que cette caractéristique n'est pas mise en compte, ce qui implique que cette huitième condition motivationnelle proposée par R. Viau ; dont nous citons comme suit : « *une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.* » n'est pas respectée ce qui ne permettra pas à l'enseignant de susciter et de maintenir la motivation de l'apprenant.

### Résumé

Ce résultat partiel auquel nous avons abouti, permet de dire que cette huitième caractéristique relative à l'activité proposée en classe est mise en évidence ; ce qui implique que la huitième condition nécessaire à la construction de la « dynamique motivationnelle » de l'élève est respectée et ceci permet d'influencer positivement la motivation intrinsèque de l'élève pour qu'elle atteigne un niveau de motivation intrinsèque le plus autodéterminé en référence à la théorie de « l'auto-détermination » de « Deci et Ryan ».

### 7.3.9 Condition 9 : « Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (EX: Anglais ....) ? »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 9) Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (Ex:Anglais ....) ?	8	5	11	5	29

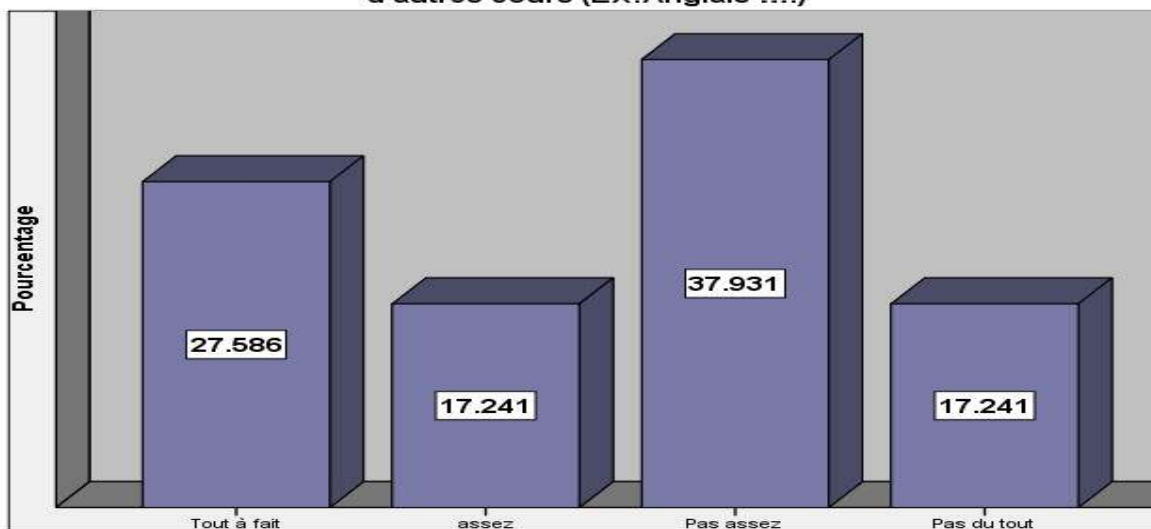
### Tableau de fréquences

Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (EX:Anglais ....)					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	8	27.6	27.6	27.6
	assez	5	17.2	17.2	44.8
	Pas assez	11	37.9	37.9	82.8
	Pas du tout	5	17.2	17.2	100.0

	Total	29	100.0	100.0	
--	-------	----	-------	-------	--

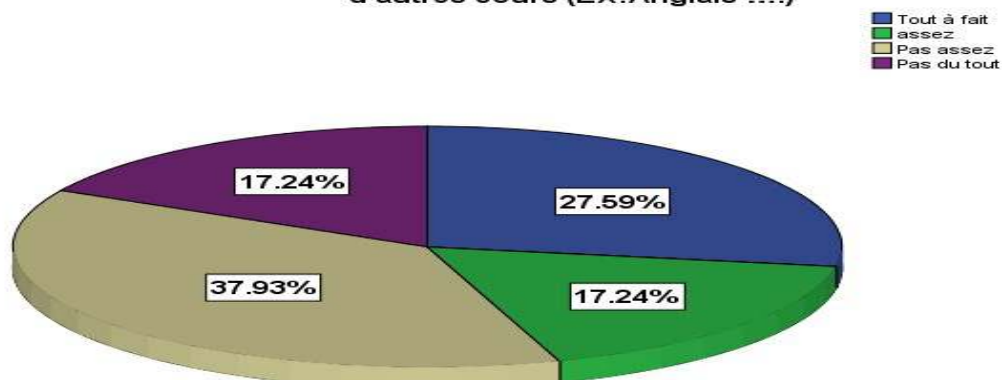
### Diagramme en bâtons

Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (EX:Anglais ....)



### Diagramme en secteurs

Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (EX:Anglais ....)



Le maximum des répondants ont répondu par «Pas assez » avec un pourcentage de 37.9%

Le minimum des répondants ont répondu par « assez » et« pas du tout » avec des pourcentages égaux de 17.2%

### Interprétation et discussion des résultats

Concernant cette question relative à cette caractéristique que devrait avoir l'activité :« Si l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours ( ex. l'anglais )?» En consultant la colonne réservée aux items, nous constatons que l'item (no 9) a suscité l'intérêt des élèves questionnés dont l'effectif global est 29 et qu'ils ont tous répondu à cette question liée à cette caractéristique de l'activité

d'apprentissage. Parmi l'ensemble des répondants ;(08) élèves soit un taux de 27,6 o/o ont déclaré qu'ils se servaient des connaissances acquises dans d'autres cours à l'instar de l'anglais. Ces (08) élèves favorables à cette question ont répondu par « Tout à fait » et les répondants par « Assez » sont (05), représentés par un taux de 17, 2 o/o. Quant aux élèves questionnés, ayant déclaré que l'activité qu'on leur avait proposée n'a pas exigé d'eux de réinvestir des connaissances acquises dans d'autres cours comme l'anglais à titre d'exemple et ils ont répondu par « Pas assez ». Ils sont (11) représentés par un taux de 37,9 o/o et ceux qui ont répondu par « Pas du tout » ; sont (05) soit un taux de 17,2 o/o. En confrontant ces données pour les comparer, nous constatons que le nombre d'élèves questionnés ayant répondu par « Pas assez » ; est supérieur à celui de ceux ayant répondu par « Pas du tout » quoique les réponses des deux groupes de répondants focalisent sur le négatif envers cette question.

Nous remarquons dès lors que le plus grand nombre de répondants à cette question ont déclaré que l'activité n'a pas exigé d'eux qu'ils se servent de connaissances acquises dans d'autres cours comme l'anglais à titre exemple et ils ont répondu par « Pas assez ». Mentionné précédemment au début de cette analyse relative à l'étude des caractéristiques d'une activité pédagogique et à la vérification des conditions motivationnelles ; au nombre de (10), édictées par R.Viau, si elles sont respectées ou non par l'enseignant. Nous constatons à ce niveau, que le maximum des répondants par « Pas assez » sont estimés à un pourcentage valide de 37,9 o/o et le minimum des répondants qui ont répondu par « Assez » et par « Pas du tout » sont représentés par deux pourcentages égaux, chacun estimé à 17,2 o/o. Grâce à l'addition des deux pourcentages : 37,9 o/o et 17, 2 o/o, nous obtenons donc un taux global estimé à 55,1 o/o relatif aux réponses défavorables envers cette question liée à cette caractéristique de l'activité. Ce pourcentage global constitue un indice prépondérant, permettant de conclure que cette caractéristique n'est pas mise en valeur dans l'activité proposée aux apprenants comme elle constitue une condition motivationnelle : *“ une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire ”* qui n'est pas respectée et ce facteur ne fait que compromettre l'engagement et la participation de l'apprenant au processus d'apprentissage du FLE comme il affecterait les différentes perceptions de l'apprenant et ceci ne permettrait pas de susciter la motivation de l'apprenant.

### Résumé

Sur la base de ce neuvième résultat auquel nous sommes parvenus, nous pouvons dire que cette neuvième caractéristique soit une neuvième condition nécessaire à la construction de la



motivation de l'élève n'est pas respectée ; « *une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire* » et ceci ; impactera « la dynamique motivationnelle de l'élève »

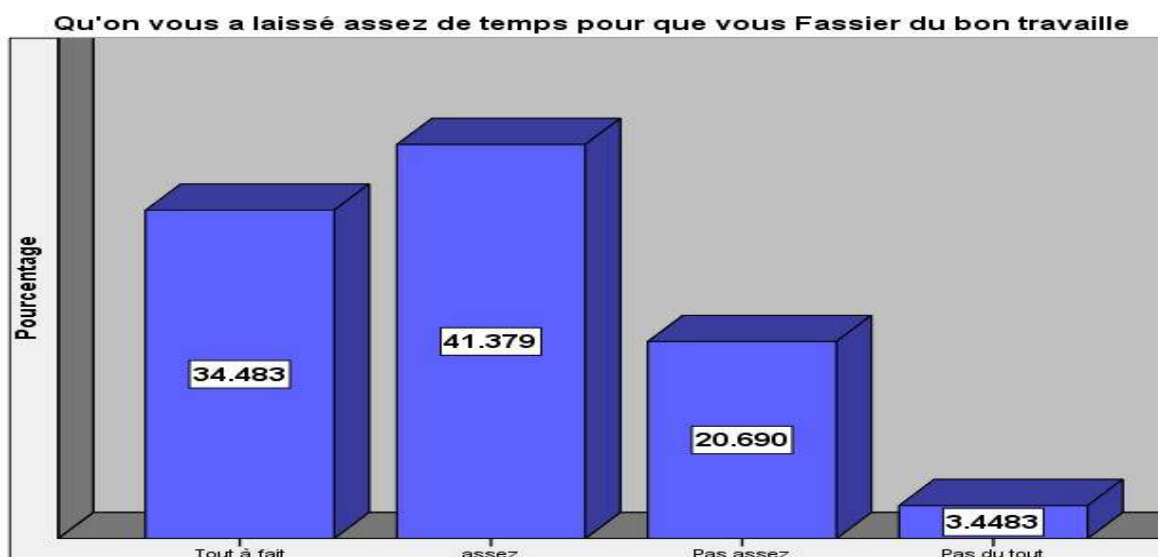
### 7.3.10 Condition 10: « Qu'on vous a laissé assez de temps pour que vous fassiez du bon travail ? »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
(Condition 10) Qu'on vous a laissé assez de temps pour que vous fassiez du bon travail ?	10	12	6	1	29

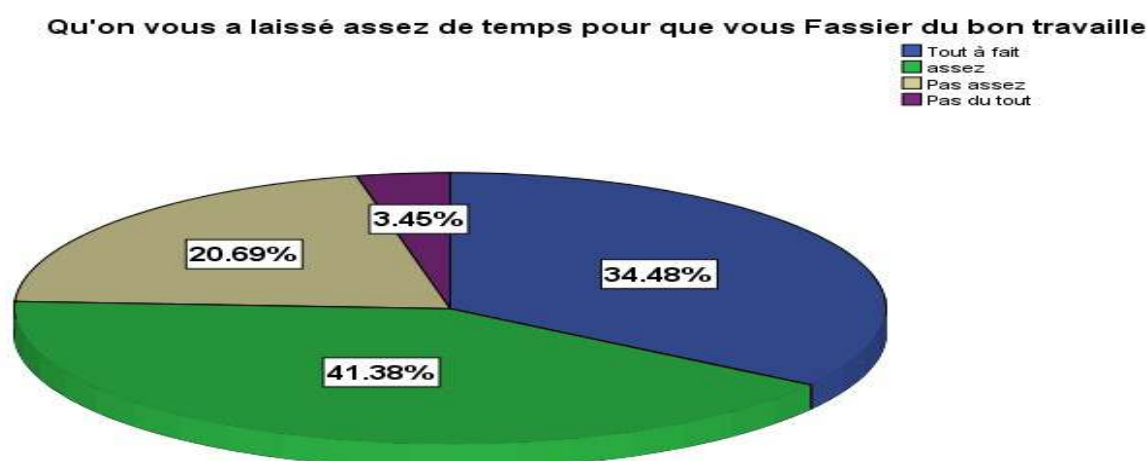
### Tableau de fréquences

Qu'on vous a laissé assez de temps pour que vous fassiez du bon travail					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait	10	34.5	34.5	34.5
	assez	12	41.4	41.4	75.9
	Pas assez	6	20.7	20.7	96.6
	Pas du tout	1	3.4	3.4	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

### Diagramme en bâtons



### Diagramme en secteurs



Le maximum des répondants ont répondu par « assez » avec un pourcentage de 41.4%

Le minimum des répondants ont répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 3.4%

### Interprétation et discussion des résultats

Concernant le dernier item : « Pensez-vous qu'on vous a laissé assez de temps pour faire du bon travail ? » ; relatif à une dernière caractéristique de l'activité pédagogique proposée en classe; en consultant la grille d'analyse notamment la colonne réservée aux items qui constituent l'objet de cette analyse concernant l'étude des caractéristiques d'une activité pédagogique, nous constatons d'abord que parmi les (29) répondants à cet item, (10) élèves questionnés représentés par un pourcentage de 34,5 o/o ont déclaré qu'on leur a laissé du temps pour faire du bon travail et ils ont répondu par « Tout à fait ». Nous avons constaté aussi que les élèves qui ont aussi jugé qu'on leur a laissé du temps pour faire un bon travail

sont au nombre de (12) soit un taux significatif de 41,4 o/o, supérieur au premier pourcentage obtenu. Ces (12) élèves ont donné des avis semblables à ceux des (10) élèves ; c'est-à-dire que leurs avis focalisent sur le positif envers cette question. Mais, à l'opposé de ces premiers avis donnés par les deux premiers groupes d'élèves questionnés concernant ce premier item, nous constatons que (06) répondants soit un taux de 20,7 o/o ont déclaré qu'on ne leur a pas laissé assez de temps pour faire du bon travail et ils ont répondu par « Pas assez ». En dernier, nous constatons qu'un seul élève questionné soit un taux de 3,4 o/o a répondu par « Pas du tout ».

La description, la confrontation et la comparaison de ces données collectées sur terrain, nous permet de dégager leur valeur comparative afin de déterminer d'abord où se situe le plus d'élèves qui ont répondu positivement ou négativement à cet item. Nous constatons donc que le plus grand nombre de répondants, au nombre de (12), ont jugé qu'on leur a laissé assez de temps pour faire un bon travail suivis également par d'autres répondants ayant fourni une réponse positive à cette question. Le nombre global des répondants qui ont donné une réponse positive qui varie entre « Tout à fait » et « Assez » dépasse de beaucoup le nombre global des répondants qui ont fourni une réponse négative envers cet item. Le maximum des répondants ayant répondu par « Assez » avec un pourcentage de 41,4 o/o dépassant largement le pourcentage des apprenants qui ont répondu négativement à cet item puisque le minimum de répondants qui ont répondu par « Pas du tout » est représenté par un taux de 3,4 o/o, inférieur au premier pourcentage obtenu. A la lumière de ces derniers résultats relatifs à ce dernier item, je constate qu'un pourcentage de 41,4 o/o de répondants ayant répondu positivement à ce dixième item dépasse de beaucoup celui de ceux ayant répondu négativement à cet item avec un pourcentage de 3,4 o/o.

### Résumé

Finalement, nous pouvons dire que cette caractéristique de l'activité pédagogique est mise à l'honneur ce qui implique que la dixième condition motivationnelle proposée par Viau dans son modèle est respectée et ceci constitue un facteur permettant de susciter et de maintenir la motivation de l'apprenant. En conclusion, nous pouvons dire que ce questionnaire relatif aux caractéristiques d'une activité pédagogique et à la vérification des (10) conditions motivationnelles proposées par R. Viau, si elles sont respectées ou non sachant que chaque caractéristique de l'activité proposée est une condition nécessaire, permettant de susciter et de maintenir la motivation de l'apprenant, nous a permis d'identifier trois (03) conditions motivationnelles qui ne sont pas respectées dont nous énumérons comme suit :

La quatrième condition motivationnelle : « **une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres disciplines** »

la huitième condition motivationnelle : « **une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres** ».

la neuvième condition motivationnelle : « **une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire** » ;

C'est le modèle traditionnel d'enseignement magistral qui est encore appliqué et non pas les nouvelles approches d'enseignement voire l'approche par compétences (APC) et l'approche actionnelle qui devraient être appliquées. Ayant abouti à ces résultats, nous pouvons dire que les trois caractéristiques dont doit se revêtir l'activité pédagogique ne sont pas mises à l'honneur et puisque chacune d'elles est une condition nécessaire à la motivation de l'apprenant et ce, selon le modèle de R.Viau mais les trois conditions édictées par Viau ne sont pas respectées et ceci constitue une carence : un facteur qui influencera négativement la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant.

### Conclusion

Ce résultat auquel nous avons abouti confirme nos hypothèses de départ ce qui permet de porter des éléments de réponse aux questions préalablement formulées.

.....

**Résultats relatifs au questionnaire (no 02) auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> A.S portant sur « les activités d'écriture » menées dans un cours de FLE en vue de déterminer le « Profil motivationnel » de l'ensemble des élèves d'une classe.**

	énoncé	Résultats obtenus: (fréquences des réponses pour chaque catégorie)				
		Tout à fait	assez	Pas assez	Beaucoup	Total
1) Motivation générale	1	4	8	9	8	29
2) Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (utilité)	2a	6	08	08	7	29
3) Perception que l'élève a de la Valeur des activités d'écriture (intérêt)	2b	4	9	10	6	29

4) Perception que l'élève a de sa compétence à réussir des activités d'écriture	2c	6	10	9	4	29
5) Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement des activités d'écriture	2d	9	6	9	5	29
6) Engagement cognitif : Stratégies d'apprentissage	3	4	6	8	11	29
Persévérance	4	9	4	9	07	29
Résultats ( rendement)	5	2	13	9	5	29

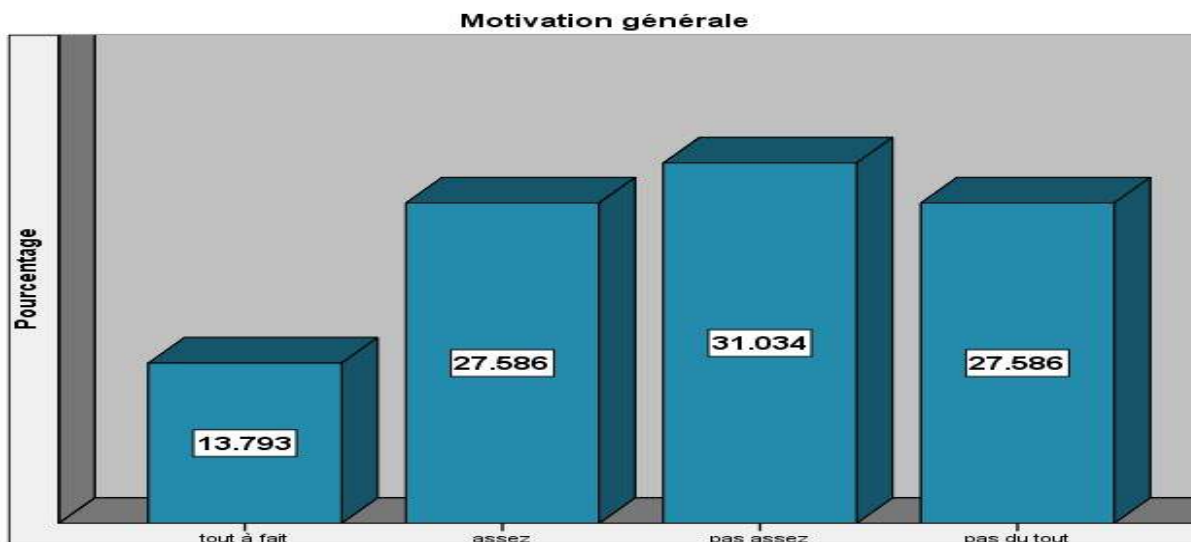
**Résultats statistiques du questionnaire (no 02) auprès des élèves de 2ième A.S portant sur les « activités d'écriture » menées dans un cours de FLE en vue de déterminer le « Profil motivationnel » des élèves en classe pendant la réalisation d'une activité pédagogique**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
Motivation générale de l'apprenant à l'égard du cours de FLE	4	8	9	8	29

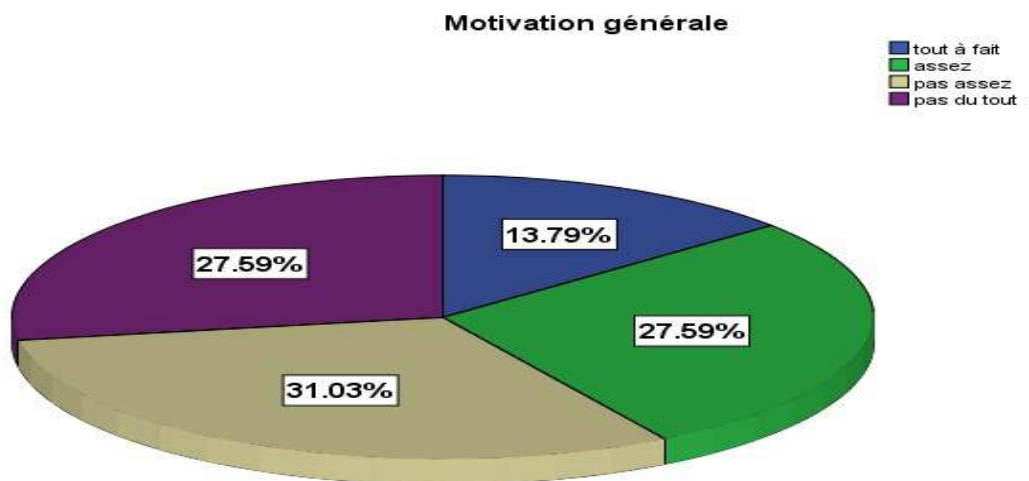
**Tableau de fréquences**

Motivation générale de l'apprenant à l'égard d'un cours de FLE + ses perceptions + son engagement					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	4	13.8	13.8	13.8
	assez	8	27.6	27.6	41.4
	pas assez	9	31.0	31.0	72.4
	pas du tout	8	27.6	27.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



Le Maximum des répondants ont répondu par « Pas assez » avec un pourcentage de 31.03%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 13.8%

**Interprétation et discussion des résultats**

Ce questionnaire a pour but de juger de l'état des différentes composantes de la « dynamique motivationnelle » des apprenants du FLE, c'est-à-dire des sources de leur motivation et de leur manifestation à l'apprentissage du FLE. Un questionnaire vierge nous a m'a servi de feuille de compilation. Nous avons d'abord compilé les résultats et ce, avant de procéder à leur analyse. Cette compilation nous a permis de préciser le degré (faible, moyen ou élevé) auquel se situent les trois perceptions des apprenants, leur engagement cognitif, et leur persévérance. Concernant les questions fermées, mesurer une moyenne ne serait pas approprié, car le nombre d'apprenants est trop petit. Il a été préférable quant à nous d'inscrire à côté de chaque élément de l'échelle le nombre d'élèves qui l'ont choisi ce qui nous a permis dans un premier temps de déterminer où se situe la majorité des apprenants et par la suite d'examiner le nombre de ceux qui se trouvent aux extrémités de l'échelle. Si environ 30 o/o d'élèves ou plus ont coché les expressions « Pas du tout » et « Pas assez » pour un facteur, cela constitue un indice qui nous permet de déduire que ce facteur fait défaut, ce qui signifie qu'il s'agit d'un indice sur la base duquel nous pouvons dire qu'il s'agit d'un facteur qui influencera négativement la motivation générale de l'élève, la perception qu'il a de la valeur des activités d'écriture ( utilité ), la perception qu'il a de la valeur des activités d'écriture (intérêt), la perception qu'il a de sa compétence à réussir les activités d'écriture, la perception qu'il a de sa contrôlabilité sur le déroulement des activités d'écriture ( préparation de l'écrit, expression écrite, compte-rendu d'expression écrite ), son engagement cognitif :

Stratégies d'apprentissage.

Persévérance.

Résultats (Rendement).

### **Interprétation et discussion des résultats**

Pour pouvoir exploiter ce questionnaire (no 2) auprès des élèves enquêtés à des fins d'analyse et ce, après avoir été distribué aux participants à cette enquête et dûment rempli de leur part chez-eux, nous avons procédé à son analyse de la manière suivante :

Nous avons d'abord compilé les résultats obtenus avant que nous procédions à leur analyse. Cette compilation nous a permis de préciser le degré (faible, moyen ou élevé) auquel se situent les trois perceptions des apprenants, leur engagement cognitif, leur persévérance ainsi que l'opinion des élèves participants. Pour cette catégorie, les répondants devraient exprimer leurs opinions sur une échelle de (04) points allant de « Pas du tout » (1) à « Beaucoup » (04). Nous signalons que les items formulés ont été adaptés en fonction du niveau des élèves. L'interprétation des résultats obtenus grâce à ce questionnaire administré aux élèves de 2<sup>ième</sup> A.S est similaire aux deux autres questionnaires soumis aux élèves enquêtés. Ainsi, quand

nous constatons qu'environ 30 o/o et plus ont coché les réponses « Pas du tout » ou « Pas assez » à une question, cela signifie que nous devons accorder une attention particulière à l'aspect dont les enquêtés ont mis l'accent par le truchement de leurs réponses. Par exemple si (16) élèves ont coché « Pas du tout » ou « Pas assez » et (12) ont coché « Assez » ou « Beaucoup » à l'énoncé 2, cela nous permet d'examiner attentivement « les activités d'écriture » proposées par l'enseignant à ses apprenants, car près de 60 o/o des apprenants ont du doute de leurs capacités à les réussir, ce qui entraîne chez-eux de la démotivation à apprendre le FLE. Evaluer le degré de motivation suscitée par une activité pédagogique proposée en classe : les activités d'écriture : la préparation de l'écrit, l'expression écrite et le compte-rendu d'expression écrite. Ce questionnaire (no 2) a pour but de juger de l'état des différentes composantes de la dynamique motivationnelle des apprenants du FLE, c'est-à-dire des sources de leur motivation et de leur manifestation sur l'apprentissage de cette langue- culture. Nous avons d'abord compilé les résultats avant de procéder à leur analyse. Cette compilation nous a permis de préciser le degré (faible, moyen ou élevé) auquel se situent les trois perceptions des apprenants, leur engagement cognitif et leur persévérance. En consultant cette grille d'analyse notamment la colonne de droite réservée aux items, nous remarquons que le premier item dont nous nous sommes intéressés d'abord à mesurer la motivation de l'apprenant à l'égard d'un cours de FLE est révélateur d'informations. Nous constatons à priori que sur les (29) élèves questionnés, ils ont tous répondu aux questions que nous leur avons posées et personne de ces répondants ne nous a remis le questionnaire sous forme de formulaire vierge, ce qui prouve qu'ils ont manifesté une seconde fois un intérêt particulier à participer à cette enquête, d'y contribuer pour sa réussite. Concernant le premier item relatif à la motivation générale de l'apprenant à l'égard des cours de FLE, et en vue de procéder à l'analyse des données cueillies sur terrain, nous devons à priori faire un travail de description des données récoltées ce qui nous permettra de les confronter et de les comparer pour en dégager la valeur comparative et ce, par induction et déduction en vue d'une analyse non pas seulement à l'externe mais une analyse à l'interne. Nous constatons dès lors que parmi les (29) répondants à ce questionnaire ; il y a seulement (04) répondants qui ont déclaré que les cours de FLE auxquels ils assistaient, les intéressaient ce qui les motivait à s'engager et participer à la réalisation des activités pédagogiques. Quatre (04) apprenants seulement représentent un pourcentage de 13,8 o/o qui est infime en comparaison des autres pourcentages obtenus. Ils ont coché la case réservée à la mention (Beaucoup) puis en consultant la deuxième colonne, nous remarquons qu'un groupe de (08) répondants soit un pourcentage valide de 27,6 o/o qui est significatif pour nous, ont déclaré que les cours de



FLE auxquels ils assistaient les motivaient à participer au processus d'apprentissage parce que cela les intéressait beaucoup. Ces répondants ont répondu par (Assez). Si nous comparons ces deux pourcentages obtenus, nous constatons que le pourcentage des répondants par (Beaucoup) qui est de 13,8 est inférieur à celui de 2,6 o/o qui est en dessous de 30 o/o et plus. Ce qui ne nous permet pas encore de vérifier tous les résultats obtenus par le biais de ce questionnaire afin de les valider. Nous constatons dans la deuxième colonne relative aux fréquences des réponses pour chaque catégorie, que (09) élèves questionnés soit un taux significatif de 31,0 o/o ont déclaré que les cours de FLE auxquels ils assistaient ne les intéressaient pas ce qui implique qu'ils n'étaient pas motivés pour s'engager et participer à la réalisation des différentes activités pédagogiques. Ils étaient donc démotivés pour participer au processus d'apprentissage du FLE.

Si un pourcentage de 30 o/o d'élèves et plus répondaient par « Pas assez » et « Pas du tout » à un facteur, cela constitue pour nous un indice nous permettant de dire que le pourcentage obtenu soit 31,0 o/o par le biais des réponses qui ont été fournies par (09) répondants concorde avec le pourcentage proposé par R. Viau qui est de 30 o/o et plus et que nous pouvons dire par conséquent que ce facteur fait malheureusement défaut ; ce qui pourrait compromettre la motivation générale de l'apprenant à l'égard d'un cours de FLE comme il pourrait affecter leur différentes perceptions et par conséquent leur performance et rendement. Donc, c'est un premier facteur qui fait défaut. En dernier, nous pouvons dire par le biais de cette analyse et après avoir consulté la dernière colonne relative aux fréquences des réponses pour chaque catégorie, nous avons constaté que (08) élèves questionnés ont jugé à l'instar des répondants du troisième groupe de répondants que les activités d'apprentissage du FLE proposées ne les intéressaient pas ce qui ne leur a pas permis de se motiver et de participer au processus d'apprentissage du FLE. Les (08) répondants sont représentés par un taux significatif de 2,6 o/o et ils ont répondu par « Pas du tout ». Nous remarquons que ce pourcentage est inférieur à 30 o/o, ce qui ne constitue pas pour nous un indice sur la base duquel nous pouvons dire qu'il est un facteur qui fait défaut et qui pourra nuire au profil motivationnel de l'apprenant. Au terme de cette analyse dont l'objectif est de mesurer la motivation générale de l'apprenant à l'égard d'un cours de FLE et envers les activités pédagogiques proposées, que (09) répondants estimés à 31,0 ont déclaré que les cours de FLE ne les ont pas assez motivés pour qu'ils participent à la réalisation des activités d'apprentissage et à l'accomplissement des tâches qu'elles comportent. Donc, c'est un indice qui nous permet de déduire que ce facteur fait défaut et par conséquent ; il ne pourrait pas permettre à l'élève de se motiver pour participer au processus d'apprentissage de cette langue-

culture. Après cette dernière analyse partielle concernant ce questionnaire auprès des élèves enquêtés qui consiste à mesurer la motivation générale de l'apprenant à l'égard d'un cours de FLE, nous passons dès lors à une seconde étape d'analyse des résultats auxquels nous avons aboutis et ce, grâce à ce deuxième questionnaire portant cette fois-ci sur un autre aspect pour mesurer la motivation de l'élève, sa perception envers les activités d'apprentissage du FLE : intérêt et utilité et également d'évaluer sa perception envers sa compétence à réussir des

activités d'écriture, et de mesurer le degré de sa perception sur sa contrôlabilité sur le déroulement des activités d'écriture. Nous commençons en premier lieu par l'analyse des résultats obtenus, relatifs à la perception que l'apprenant a de la valeur des activités d'écriture. Pour ce faire, nous avons procédé à un traitement « à l'externe » et d'analyser les données collectées sur terrain, de les interpréter, de les comparer, de les combiner et de les articuler, et ceci en elles-mêmes et pour elles-mêmes.

Nous pouvons constater que :

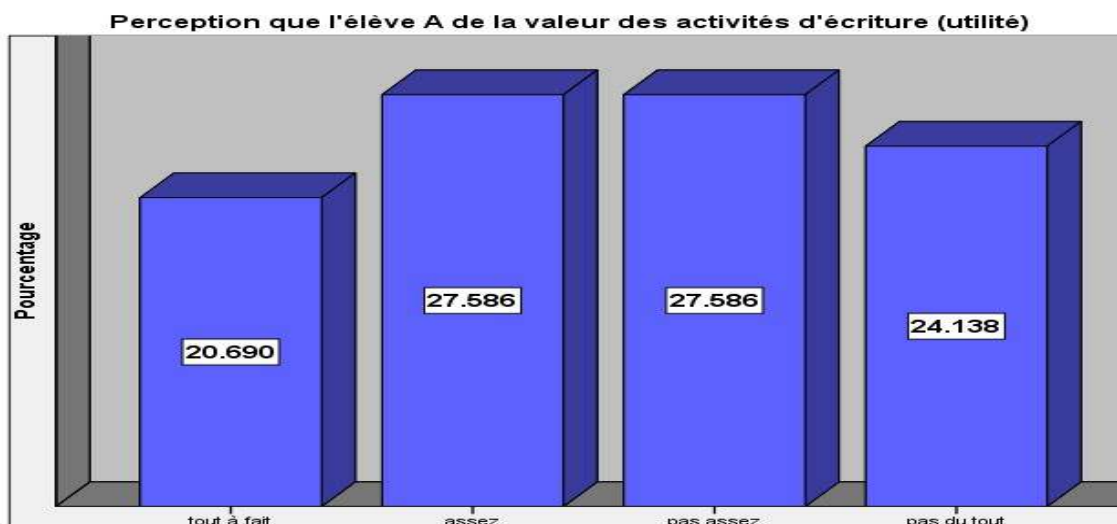
#### 7.4.1 « Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (utilité) »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (utilité)	6	8	8	7	29

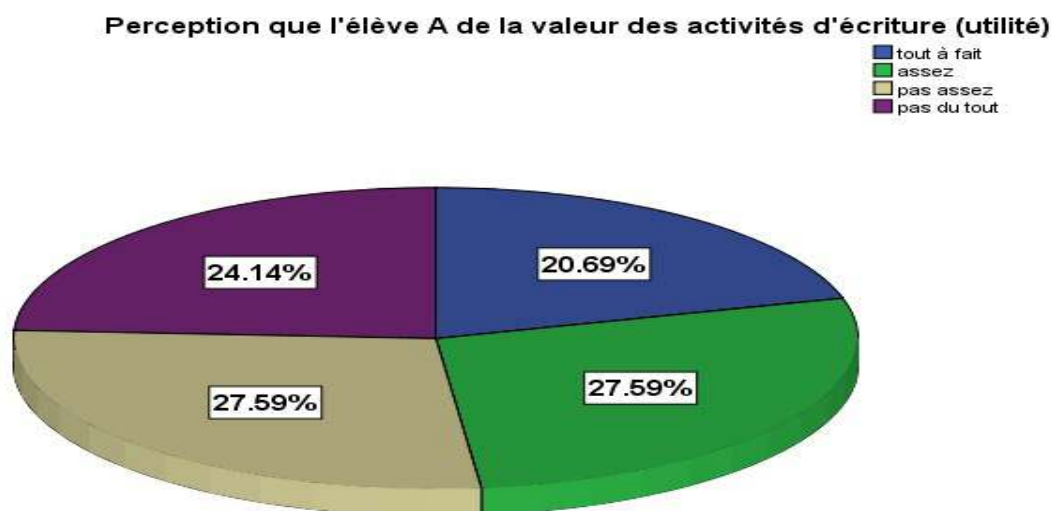
#### Tableau de fréquences

Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (utilité)					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	6	20.7	20.7	20.7
	assez	8	27.6	27.6	48.3
	pas assez	8	27.6	27.6	75.9
	pas du tout	7	24.1	24.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

#### Diagramme en bâtons



**Diagramme en secteurs**



Le Maximum des répondants ont répondu par « Assez » et « Pas assez » avec des pourcentages égaux de 27.6%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 20.7%

**Interprétation et discussion des résultats**

En consultant la grille d'analyse relative à ce questionnaire, nous remarquons que la colonne relative aux fréquences des réponses pour chaque donnée comporte dans sa dernière case un nombre de (29) élèves questionnés à propos de cette seconde question qui leur a été posée

concernant ce deuxième item relatif à la perception qu'un apprenant a de la valeur des activités d'écriture ( utilité ). Ils ont tous répondu ; ce qui nous a permis d'avoir des réponses différentes comportant des avis diversifiés. Nous remarquons que parmi les (29) répondants, (06) élèves questionnés soit un taux de 20,7 o/o ont déclaré que les activités d'écritures qui leur sont proposées en classe leur sont utiles ; ce qui a engendré en eux une perception positive envers les activités d'écriture proposées car ils ont estimé qu'elles sont utiles pour eux ; ce qui leur a permis de se motiver et d'influencer positivement la perception que l'apprenant a de la valeur des activités d'écriture (Utilité). Ils ont estimé que les activités d'écriture proposées constituent un intérêt pour eux, ce qui leur a permis de se motiver. Nous pouvons dire qu'un pourcentage de 27,6 o/o est supérieur au premier pourcentage obtenu, estimé à 20,7 o/o néanmoins les deux sont en dessous de 30 o/o et plus ce qui ne nous permet pas d'anticiper et de dire que ce deuxième pourcentage constitue un indice voire un facteur qui fait défaut et qui pourrait influencer négativement ce type de perception de l'élève à l'égard de la valeur des activités d'écriture (Utilité). En consultant cette même grille d'analyse des résultats obtenus, notamment la colonne relative aux fréquences des réponses pour chaque catégorie, nous constatons qu'un effectif de (08) répondants à cette deuxième question liée à ce deuxième item, soit un taux significatif de 27,6 o/o ont déclaré que les activités d'écriture qu'on leur proposait en classe ne sont pas motivantes et ne leur sont pas utiles ce qui influence négativement leur perception à l'égard des activités d'écriture (utilité). Ces (08) répondant ne peuvent construire dans ce cas par le biais de ces activités d'apprentissage une compétence scripturale. Mais (06) répondants estiment que les activités d'écriture qu'on leur a proposées en classe sont authentiques. Ces (06) répondant ont coché la case relative à (Beaucoup). Dans cette même visée analytique, concernant cette deuxième question relative au second item, nous constatons que (08) élèves questionnés dont le nombre est représenté par un pourcentage valide de 27,6 o/o ont déclaré aussi à l'instar des répondants du premier groupe, au nombre de (06) que les activités d'écriture auxquelles ils participaient en classe pendant les séances de FLE sont motivantes et ont répondu par « Pas assez ». Si nous comparons ce pourcentage de 27,6 o /o qui tend vers le négatif à celui de 27,6 o/o qui s'avère identique mais qui tend aussi vers le négatif, nous remarquons dès lors que les pourcentages obtenus sont en dessous de 30 o/o et cela, permet donc de dégager une valeur comparative pour dire que nous ne pouvons pas anticiper à ce niveau pour vérifier, confirmer et valider ce résultat obtenu et de considérer que cet indice est un facteur qui fait défaut et qui entrave la perception de l'apprenant à l'égard des activités d'écriture proposées en classe d'où l'utilité est prépondérante. Au terme de cette dernière étape d'analyse concernant cet item, nous

constatons qu'un effectif de (07) répondants soit un taux de 24,1 o/o qui est au bas de l'échelle, ont jugé que les « activités d'écriture » proposées pendant les séances de FLE ne sont pas à leurs yeux motivantes et ne leur sont d'aucune utilité. Ils ont coché la case de « Pas du tout ». Nous pouvons donc dire que nous ne pouvons pas trancher entre les élèves qui ont répondu par « Assez » dont le pourcentage est de 24,7 o/o et ceux dont les réponses est « Pas assez » car les deux pourcentages sont égaux néanmoins, nous pouvons avancer que les quatre pourcentages obtenus sont en dessous de 30 o/o et plus, ce qui signifie que nous ne pouvons pas considérer que ce facteur fait défaut puisqu'ils n'ont pas atteint 30 o/o et plus. Donc, cette piste est écartée.

#### 7.4.2 « Perception que l'élève a de la valeur

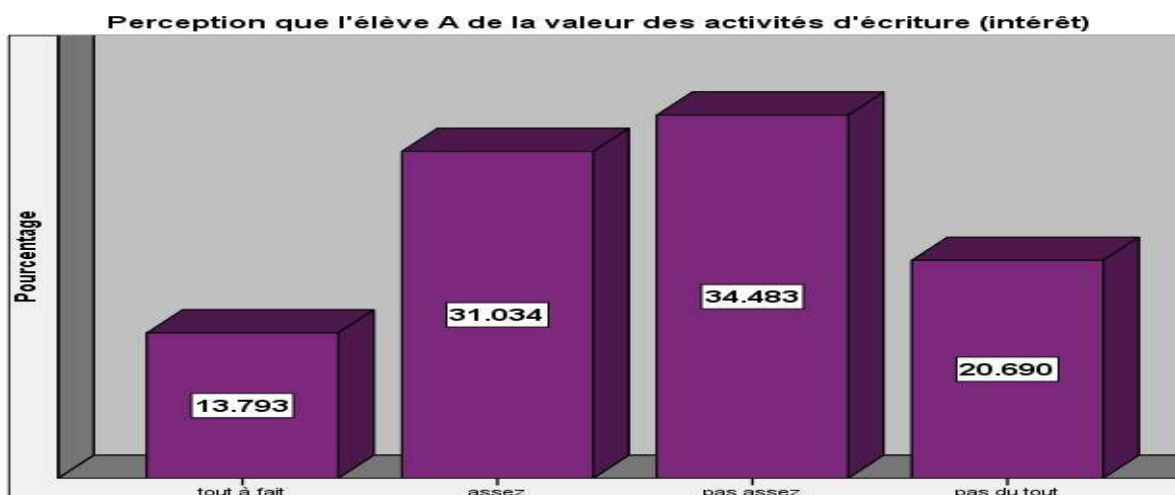
##### Des activités d'écriture (intérêt »

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				Total
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	
Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (intérêt)	4	9	10	6	29

#### Tableau de fréquences

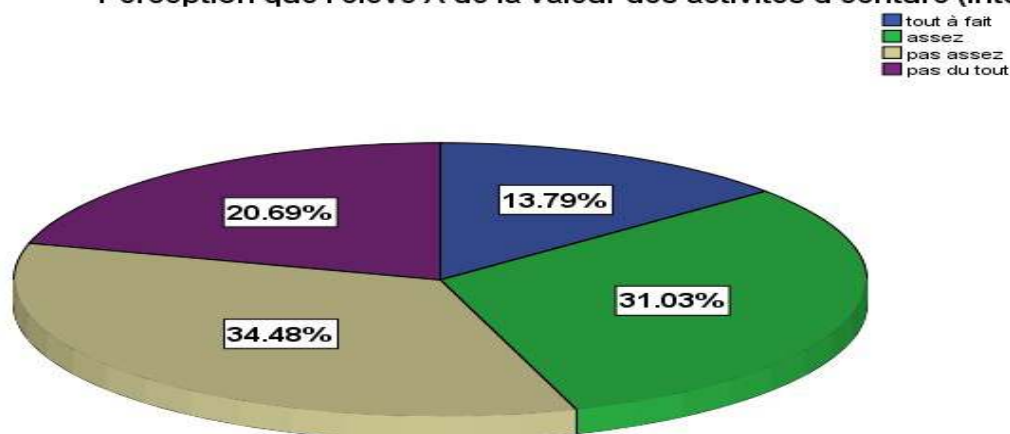
Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (intérêt)					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	4	13.8	13.8	13.8
	assez	9	31.0	31.0	44.8
	pas assez	10	34.5	34.5	79.3
	pas du tout	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

#### Diagramme en bâtons



## Diagramme en secteurs

Perception que l'élève A de la valeur des activités d'écriture (intérêt)



Le Maximum des répondants ont répondu par « Pas assez» avec un pourcentage de 34.5%

Le Minimum des répondants ont répondu par «Tout à fait» avec un pourcentage de 13.8%

### Interprétation et discussion des résultats

Dans cette même optique d'analyse concernant le troisième item relatif à la perception que l'apprenant a de la valeur des activités d'écriture du FLE ( intérêt ), nous remarquons que dans la colonne relative aux fréquences des réponses pour chaque catégorie, les élèves questionnés qui ont déclaré que les activités d'écriture (Intérêt), les motivent et jugent qu'elles suscitent en eux de l'intérêt ce qui leur a permis de se motiver et d'avoir une perception positive à l'égard des activités d'écriture sont au nombre de (04) représentés par un pourcentage de 13,8 o/o qui est en dessous de 30 o/o. Ils ont répondu par « Tout à fait » et ils sont minimales par rapport aux autres répondants. Nous constatons aussi que dans cette deuxième colonne de la grille d'analyse que (09) répondants soit un taux de 31.0 o/o ont estimé que les « activités d'écriture »proposées en classe suscite en eux de l'intérêt ce qui les motive et influence positivement leur perception envers la valeur de ces activités d'écriture. Nous remarquons que ce pourcentage de 31,0 o/o est supérieur au premier taux obtenu, soit le double et il équivaut au pourcentage qui est de 30 o/o et plus. Cela, signifie que ce facteur fait défaut, ce qui impactera la perception des apprenants qu'ils ont de la valeur des activités d'écriture (Intérêt). Puisque ce pourcentage d'élèves estimé à 31,0 o/o ont répondu à cette question par « Assez » c'est-à-dire qu'ils étaient favorables à cette question, cela constitue un indice qui nous permet de dire que ce facteur ne fait pas défaut et ce, à la lumière des déclarations faites par ce deuxième groupe de répondants. Mais à l'inverse des avis donnés

par les répondants des deux premiers groupes dont les réponses étaient « Tout à fait » et « Assez », nous constatons qu'un effectif de (10) élèves représentés par un taux de 34,5 o/o qui est supérieur aux trois autres pourcentages obtenus, ont déclaré que les activités d'écriture du FLE ne suscitent pas d'intérêt pour eux, ce qui ne leur a pas permis d'être motivés, ce qui a impacté la perception qu'ils ont de la valeur des activités d'écriture (Intérêt). Ces (10) élèves questionnés ont répondu par « Pas assez » ce qui représente un pourcentage de 34,5 o/o concordant avec le pourcentage proposé par R.Viau qui est de 30 o/o et plus.

Nous pouvons dire donc que ce pourcentage concerne une réponse négative fournie par ce groupe d'apprenants qui est supérieur aux autres, composé de (10) élèves, ce qui constitue un indice fiable qui nous permet de dire que ce facteur fait défaut, ce qui compromettra l'engagement et la participation des élèves aux « activités d'écriture » du FLE le fait que ce troisième groupe d'apprenants ne les trouve pas intéressantes ce qui impactera la perception qu'ils ont de la valeur des activités d'écriture ( Intérêt ). Enfin, nous constatons que dans cette quatrième étape d'analyse concernant cet item, relatif à la perception que l'apprenant a de la valeur des « activités d'écriture » (Intérêt) qu'un dernier groupe (le quatrième) composé de (06) élèves, ont déclaré que les activités d'écriture du FLE qu'on leur proposait en classe ne les intéressaient pas du tout ce qui ne leur a pas permis de se motiver. Ces (06) répondants sont représentés par un pourcentage de 20,7 o/o qui est inférieur à 30 o/o et plus, et ils ont répondu par « Pas du tout », une réponse reflétant des avis identiques concernant cet item. A travers ces avis, nous déduisons que cela constitue un facteur qui est pris en considération de notre part néanmoins, nous ne pouvons affirmer qu'il constitue un indice fiable qui pourrait impacter la perception que l'apprenant a de la valeur des activités d'écriture du FLE ( Intérêt ) *Donc, c'est une piste à écarter.* Au terme de cette analyse concernant cet item, nous signalons que les élèves questionnés dont le nombre est (10) , représentés par un pourcentage de 34,5 ayant répondu par « Pas assez », une réponse qui permet de déduire qu'elle représente un indice fiable nous permettant de dire qu'elle est un facteur de prime importance, qui fait malheureusement défaut et qui pourra compromettre l'engagement des apprenants à participer aux « activités d'écriture » comme il pourra impacter la perception que l'apprenant a de la valeur des activités d'écriture ( Intérêt ).

#### 7.4.3 « Perception que l'élève a de sa compétence à réussir des activités d'écriture »

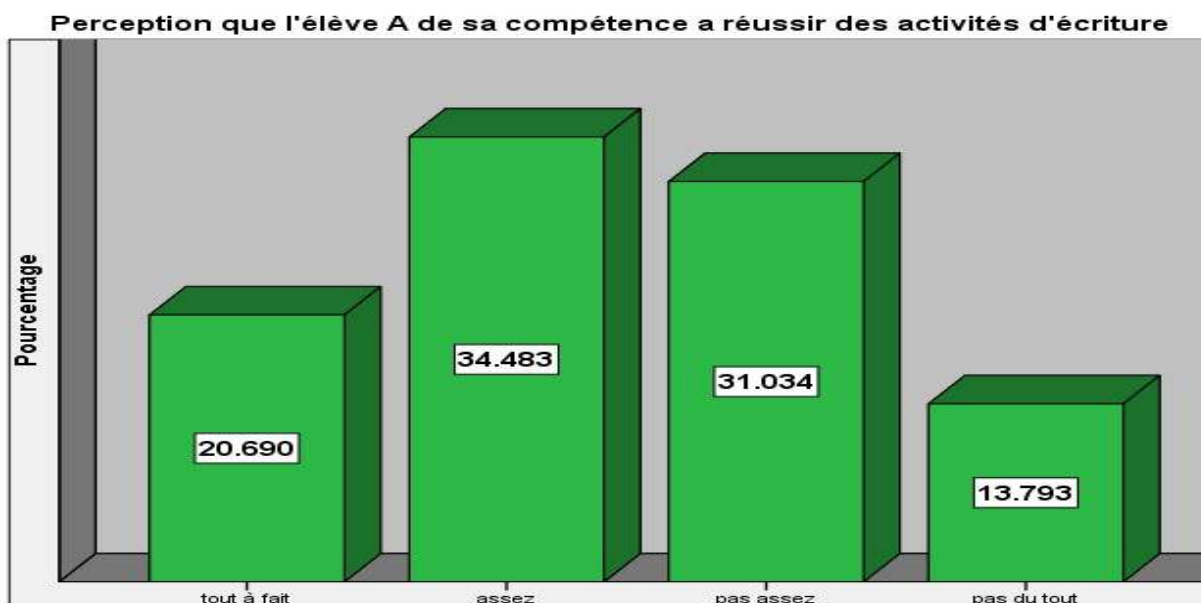
Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total

Perception que l'élève a de sa compétence à réussir des activités d'écriture	6	10	9	4	29
--	---	----	---	---	----

**Tableau de fréquences**

Perception que l'élève a de sa compétence à réussir des activités d'écriture					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	6	20.7	20.7	20.7
	assez	10	34.5	34.5	55.2
	pas assez	9	31.0	31.0	86.2
	pas du tout	4	13.8	13.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

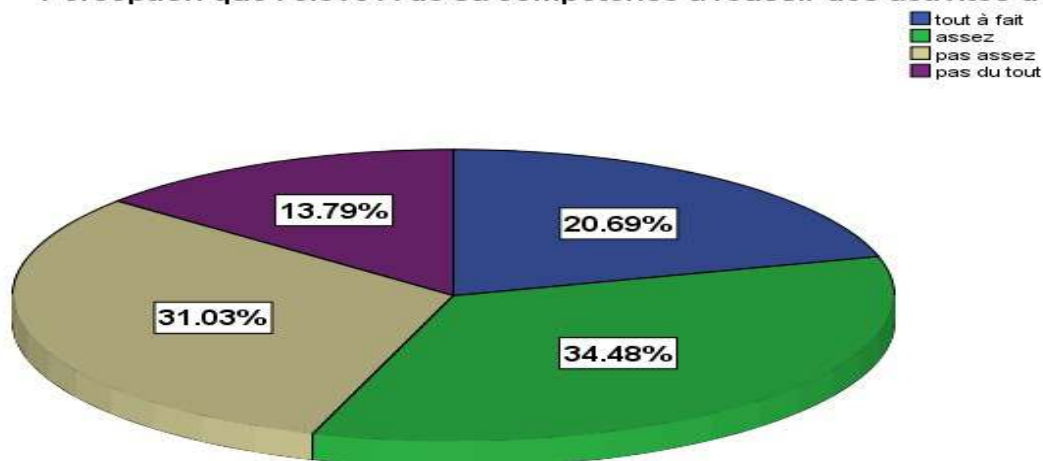
**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



Perception que l'élève A de sa compétence a réussir des activités d'écriture



Le Maximum des répondants ont répondu par « Assez » avec un pourcentage de 34.5%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 13.8%

### Interprétation et discussion des résultats

Nous constatons dans cette grille d'analyse comprenant un quatrième item relatif à la perception que l'apprenant a de sa compétence à réussir des « activités d'écriture » à l'apprentissage du FLE. En consultant la colonne réservée aux fréquences des réponses pour chaque catégorie énumérée comme suit: « Beaucoup », « Assez », « Pas assez » et « Pas du tout », nous constatons qu'un premier groupe de répondants est constitué de (06) élèves représentés par un pourcentage de 20,7 o/o ont jugé que les activités d'écriture étaient motivantes ce qui a permis d'influencer positivement la perception qu'ils ont de leur compétence à réussir des « activités d'écriture » et d'accomplir les différentes tâches qu'elles comportent. A la lumière de ce premier constat, nous pouvons dire que ce pourcentage de 20,7 o/o est inférieur à 30 o/o et plus, il représente donc un premier indice qui permet de dire qu'il constitue un facteur qui influence positivement ce type de perception. Comme nous nous intéressons aux pourcentages estimés à 30 o/o et plus représentant des élèves qui répondent par « Pas du tout » et par « Pas assez », cela, incite à persévérer davantage dans cette analyse afin d'identifier les réponses des élèves qui ont répondu négativement à cette quatrième question.

Dans cette même optique d'analyse relative à un traitement « à l'externe », un deuxième groupe de répondants composé de (10) éléments soit un taux significatif de 34,5 o/o qui est supérieur en comparaison du premier pourcentage obtenu, ont déclaré que les

« activités d'écriture » proposées par leur enseignante durant les séances de FLE les motivaient assez, ce qui a permis d'influencer positivement la perception qu'ils ont de leur compétence à réussir des activités d'écriture. Nous constatons que ce pourcentage de 34,5 o/o dépasse celui de 30 o/o proposé par R.Viau mais pour les élèves qui répondent par « Pas du tout » et par « Pas assez » à un facteur mais dans ce cas de figure, ce pourcentage de 34,5 o/o représente des élèves qui ont répondu favorablement à la question qui leur a été posée par « Beaucoup » et par « Assez ». Cela, permet de déduire que nous ne pouvons écarter cette piste de recherche. Concernant ce même item, en me référant à la deuxième colonne réservée aux effectifs, nous constatons que le troisième groupe d'élèves constitué de (09) apprenants représentés par un pourcentage de 31,0 o/o ont déclaré que les activités d'écriture ne les motivaient pas assez, ce qui influençait négativement la perception qu'ils ont de leur compétence à réussir ces activités et ils ont répondu par « Pas assez ». Ce troisième pourcentage obtenu, supérieur aux deux premiers pourcentages obtenus représente un indice majeur pour dire que ce pourcentage de 31,0 représente les apprenants qui ont estimé que les activités d'écriture ne les motivaient pas suffisamment. Sur la base de cette réponse négative relative à ce quatrième item, fournie par les répondants de ce troisième groupe d'élèves questionnés, nous déduisons alors qu'elle représente un facteur qui est mis en jeu, une défaillance qui pourra impacter la perception que les apprenants de FLE ont de leur compétence à réussir des activités d'écriture et d'accomplir les tâches qu'elles comportent. En dernier, nous remarquons qu'un quatrième groupe d'élèves questionnés au nombre de (04) seulement sur un effectif de (29) répondants, représentés par un pourcentage infime de 13,8 o/o en comparaison des trois premiers pourcentages obtenus. Ces (04) répondants ont déclaré que les activités d'écriture ne les motivaient pas du tout et ils ont répondu par « Pas du tout » ce qui impacte la perception qu'ils ont de leur compétence à réussir des « activités d'écriture ».

Si nous comparons ce dernier pourcentage obtenu aux (03) premiers pourcentages obtenus, nous remarquons qu'il est inférieur aux autres et au bas de l'échelle comme il est inférieur à 30 o/o et plus, un pourcentage qui est prépondérant et qui permet de dire que ce pourcentage ne peut constituer un indice sur la base duquel nous pouvons vérifier ce dernier résultat pour le valider. *Donc, c'est une piste à écarter.*

#### 7.4.4 « Perception de contrôlabilité que l'élève a sur

##### Le déroulement des activités d'écriture »

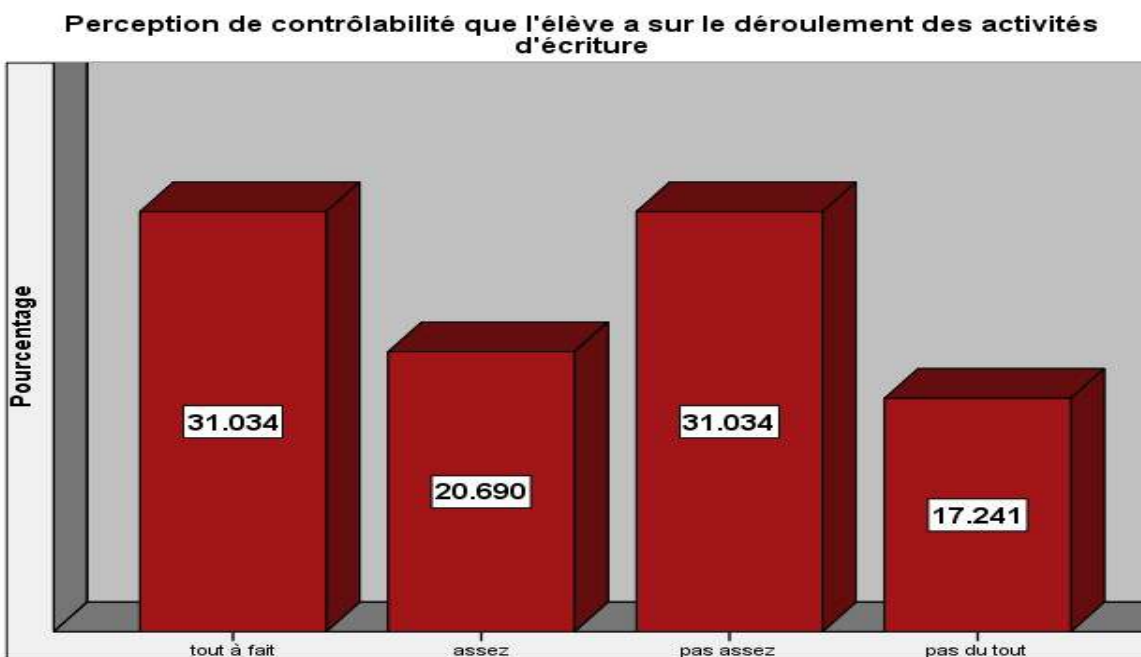
Les items	Nombre d'apprenants qui jugent
-----------	--------------------------------

	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement des activités d'écriture	9	6	9	5	29

**Tableau de fréquences**

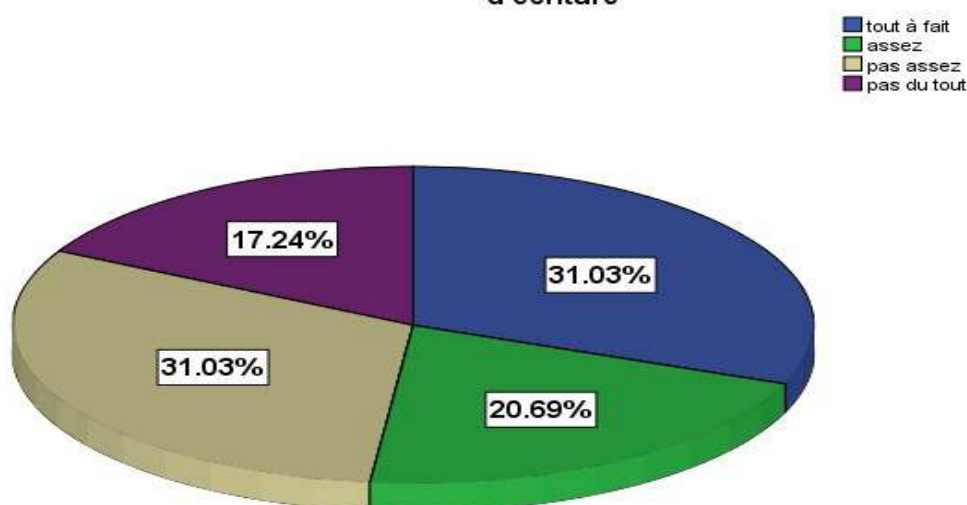
Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement des activités d'écriture					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	9	31.0	31.0	31.0
	assez	6	20.7	20.7	51.7
	pas assez	9	31.0	31.0	82.8
	pas du tout	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**

**Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement des activités d'écriture**



Le Maximum des répondants ont répondu par « Tout à fait » et « Pas assez » avec des pourcentages égaux de 31.03%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 17.2%

### **Interprétation et discussion des résultats**

En consultant cette même grille d'analyse relative à ce questionnaire auprès des élèves enquêtés et en se référant à la colonne relative aux fréquences des réponses pour chaque catégorie, nous remarquons qu'un premier groupe constitué de (09) répondants soit un pourcentage de 31,0 o/o ont déclaré que les « activités d'écriture » qui leur ont été proposées pendant les séances de FLE suscitaient leur motivation ce qui leur a permis de s'engager et de participer aux différentes activités pédagogiques et à la réalisation des différentes tâches qu'elles comportaient ce qui a permis en outre d'influencer la perception de contrôlabilité qu'ils ont du déroulement des « activités d'écriture » proposées. Donc, nous pouvons dire que ce pourcentage de 31,0 o/o qui est significatif, représentant les élèves ayant répondu favorablement par « Beaucoup » à cette question liée à cet item, constitue un indice significatif permettant de dire que c'est un facteur important qui favorise la motivation des apprenants à l'apprentissage du FLE comme il permettra d'influencer positivement leur perception de contrôlabilité sur le déroulement des activités d'écriture. Sachant que ce facteur tend vers le positif, cela permet de dire que c'est une piste à écarter. Quant aux élèves questionnés ayant répondu par « Assez », ils sont (06), représentés par un pourcentage de 20,7 o/o, inférieur au premier pourcentage obtenu, celui de 31.0 o/o et également inférieur à celui de 30,0 o/o et plus. Les (06) répondants à cette question concernant cet item ont jugé que les activités d'écriture qu'on leur proposait durant les séances de FLE les avaient assez intéressés

et ils ont répondu par « Assez ». Cela, permet donc de dire que cette réponse fournie par les répondants de ce deuxième groupe d'élèves questionnés constitue un indice qui permettra d'influencer positivement la perception de contrôlabilité dont ces élèves ont sur le déroulement de ces activités d'écriture. Nous pouvons dire donc que même si ce pourcentage de 20.7 o/o est inférieur au premier pourcentage obtenu qui est de 31.0 o/o et également inférieur à celui de 30,0 o/o et plus, proposé par Viau, il ne constitue pas un facteur qui pourrait impacter la motivation des élèves comme il ne pourrait pas affecter la perception de contrôlabilité que les élèves ont sur le déroulement des activités d'écriture.

*Donc, c'est une piste à écarter* puisque cet indice ne peut confirmer ce résultat pour le valider. Au terme de cette étape d'analyse des données collectées sur le terrain grâce à ce questionnaire consistant à mesurer la motivation d'un apprenant, et les différentes perceptions de l'apprenant et d'identifier les éventuels facteurs qui pourraient nuire à leur motivation et affecter leurs différentes perceptions, nous passons après cela à l'examen d'un autre item, relatif à l'engagement cognitif de l'apprenant : ses stratégies d'apprentissage, sa persévérance, ses résultats ( son rendement ). Ayant assigné des objectifs spécifiques concernant l'étude de cette grille d'analyse, nous pouvons procéder alors à la description des données dont nous disposons pour les comparer, les confronter, les articuler en vue de procéder à un approfondissement de cette analyse et à un traitement « à l'externe »

#### 7.4.5 Engagement (cognitif : -stratégies d'apprentissage) :

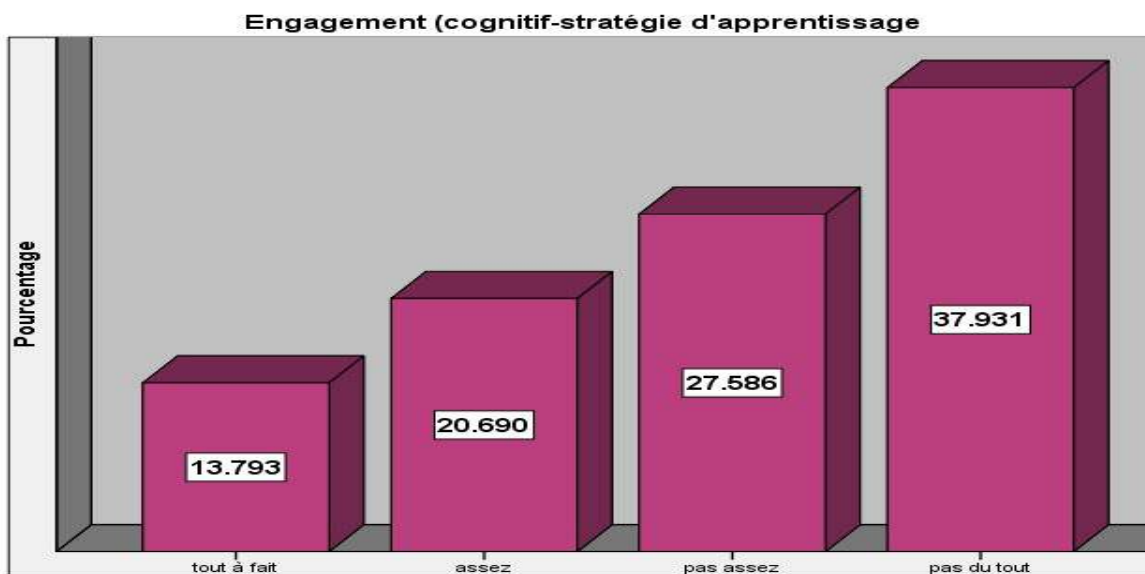
Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
Engagement cognitif :-stratégies d'apprentissage	4	6	8	11	29

#### Tableau de fréquences

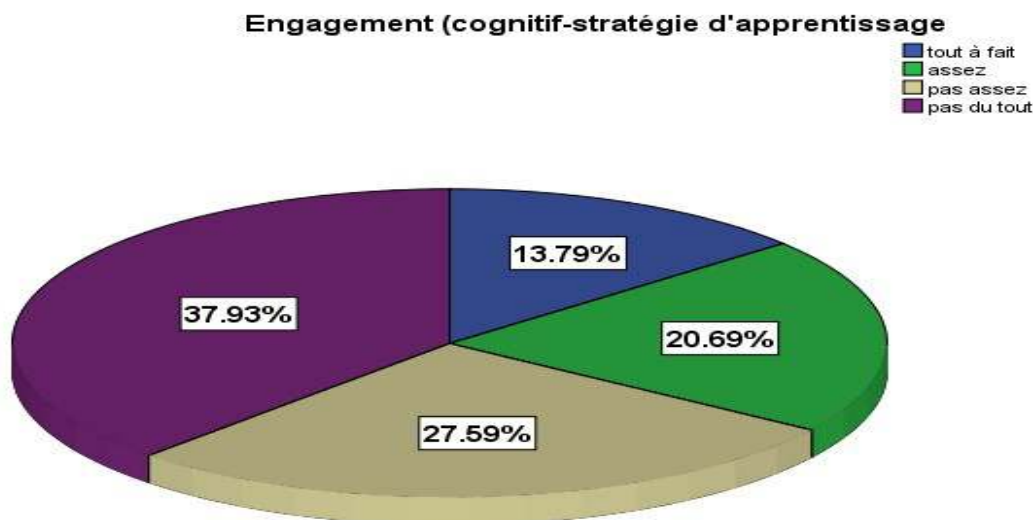
Engagement (cognitif-stratégie d'apprentissage)					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	4	13.8	13.8	13.8
	assez	6	20.7	20.7	34.5
	pas assez	8	27.6	27.6	62.1

	pas du tout	11	37.9	37.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



Le Maximum des répondants ont répondu par « Pas du tout » avec un pourcentage de 37.9%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 13.8%

**Interprétation et discussion des résultats**

En examinant cette grille d'analyse et plus précisément le tableau des fréquences, nous remarquons qu'un nombre restreint de (04) répondants représentés par un pourcentage de 13,8 o/o, ont déclaré que les « activités d'écriture » qu'on leur proposait en classe pendant les séances de FLE suscitaient leur motivation ; ce qui leur a permis de s'engager et de participer à leur réalisation. Ce petit groupe d'élèves a répondu par « Beaucoup ». Ce pourcentage est inférieur à celui de 30 o/o ce qui permet de dire que cette réponse fournie par ce premier groupe de répondants ne constitue pas un indice fiable pour dire qu'il s'agit d'un facteur qui pourrait compromettre l'engagement cognitif des apprenants vis-à-vis des activités d'écriture mais il s'agit au contraire d'un facteur qui favorise l'engagement cognitif des apprenants envers les « activités d'écriture » proposées en classe. Cela ; permet de déduire que nous ne pouvons pas vérifier ce premier résultat pour le valider. Donc, c'est une piste que nous écartons. Nous remarquons aussi qu'un deuxième groupe de répondants composé de (06) élèves soit un taux de 20,7 o/o ont déclaré que les activités d'écriture proposées les ont motivés ; ce qui les a poussés à s'engager cognitivement pour participer à leur réalisation. Un pourcentage de 20,7 o/o est inférieur 30 o/o et plus, ce qui signifie que si des élèves dont le nombre est représenté par ce pourcentage voire plus qui répondent par « Pas du tout » et par « Pas assez » à un facteur, c'est que nous devons accorder de l'attention à ce facteur mais ce n'est pas le cas pour ces (06) élèves qui ont répondu par « Assez ». En consultant cette même grille d'analyse, plus précisément la troisième colonne réservée aux résultats ainsi qu'aux fréquences pour chaque catégorie, Nous remarquons qu'un effectif de (08) répondants ; soit un taux de 27, 6 o/o ont déclaré que les activités d'écriture proposées en classe pendant les séances de FLE ne les motivaient pas assez et ils ont répondu par « Pas assez », ce qui ne leur a pas permis de s'engager pour participer à la réalisation des activités précitées, ce qui compromet leur engagement cognitif.

Après ces trois premières étapes d'analyse concernant l'évaluation de l'engagement cognitif et également les stratégies d'apprentissage, en consultant cette même grille d'analyse, et plus précisément le tableau des fréquences relatives aux réponses fournies par les élèves enquêtés, nous constatons qu'un groupe de (11) répondants ont fait la même déclaration car ils ont estimé que les activités d'écriture proposées ne les a pas du tout motivés ce qui ne leur a pas permis de s'engager afin de participer à la réalisation de ces activités et cela ne leur a pas du tout donné la possibilité d'adopter des stratégies leur permettant d'exécuter les différentes tâches qu'elles comportaient. Les (11) répondants sont représentés par un pourcentage de 37,9 o/o qui est supérieur aux trois premiers pourcentages obtenus. Ces (11) élèves questionnés ont répondu par « Pas du tout ». En comparant les trois premiers

pourcentages, nous remarquons qu'ils sont en dessous de 30 o/o et plus quoique ce troisième pourcentage estimé à 27,6 o/o est significatif car il n'est pas aussi loin de 30 o/o. Quant au dernier pourcentage obtenu qui est de 39,9 o/o, celui-ci dépasse les 30 o/o. Nous déduisons donc qu'un pourcentage de 37,9 o/o représentant le nombre de répondants ayant répondu par « Pas du tout » à cet item inhérent à l'engagement cognitif de l'apprenant et aux stratégies d'apprentissage dont il devrait adopter pour réaliser des activités d'écriture. Puisque ils ont répondu par « Pas du tout » ; cette réponse constitue un indice majeur pour dire que : *c'est un facteur qui fait défaut aux apprenants ce qui compromet leur engagement cognitif et les empêchent d'adopter et d'appliquer des stratégies d'apprentissage.*

#### 7.4.6 Engagement cognitif : stratégies d'apprentissage - Persévérance

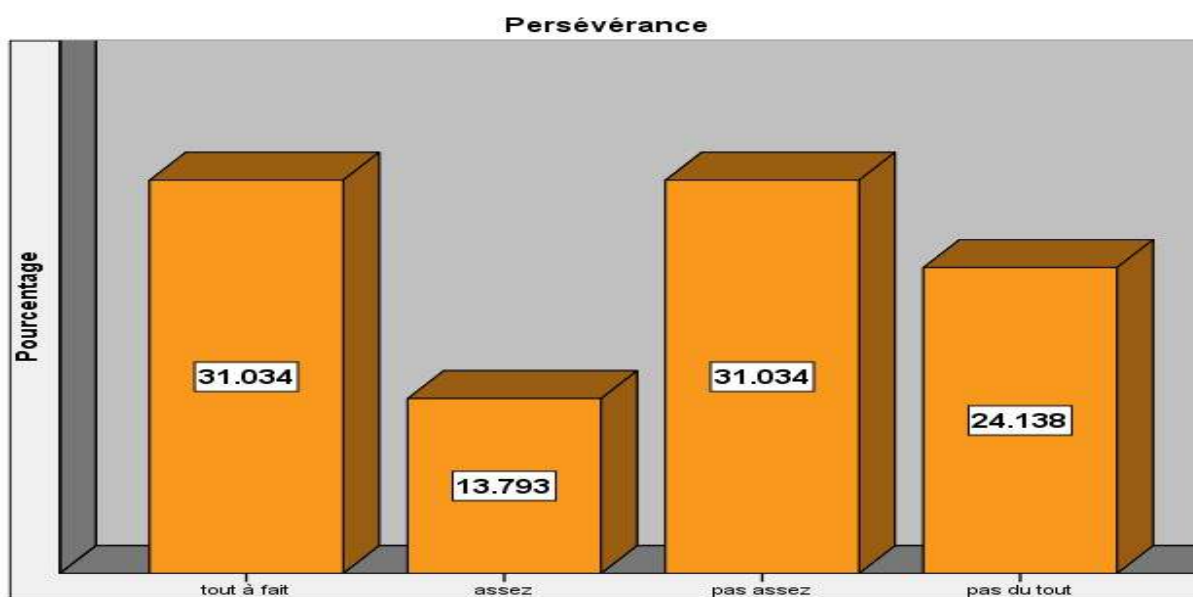
Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
Persévérance	9	4	9	7	29

#### Tableau de fréquences

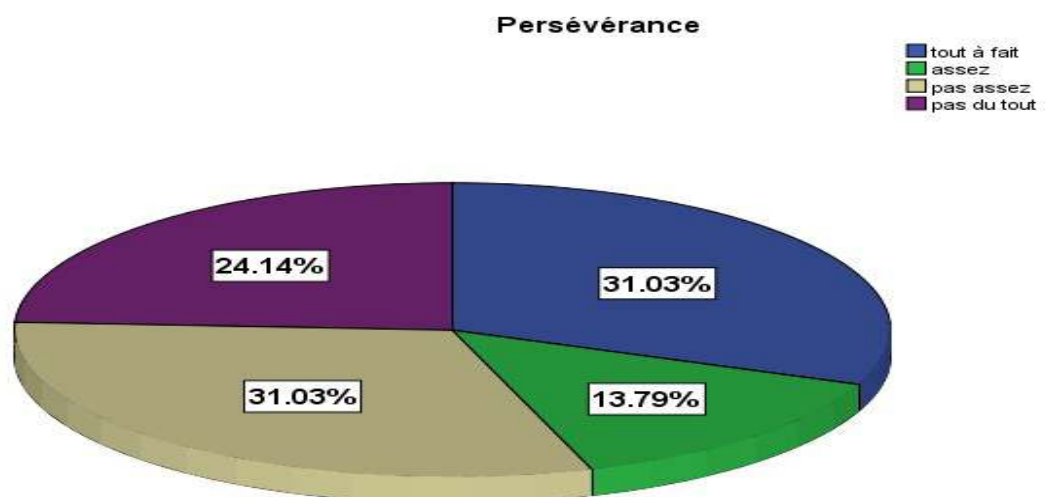
Persévérance					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	9	31.0	31.0	31.0
	assez	4	13.8	13.8	44.8
	pas assez	9	31.0	31.0	75.9
	pas du tout	7	24.1	24.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

#### Diagramme en bâtons





### Diagramme en secteurs



Le Maximum des répondants ont répondu par « Beaucoup » et « Pas assez » avec des pourcentages égaux de 31.0%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Assez » avec un pourcentage de 13.8%

### Interprétation et discussion des résultats

Pour ce qui est de cet item concernant « la persévérance » de l'apprenant à l'apprentissage du FLE, en consultant la grille d'analyse et en examinant le tableau des fréquences, nous constatons d'abord que sur un effectif global de (29) élèves questionnés, (09) apprenants soit un taux de 31,0 o/o ont fourni la même réponses en répondant par « beaucoup » car ils ont déclaré que les « activités d'écriture » proposées en classe les intéressaient ce qui suscitait leur « dynamique motivationnelle », un facteur qui leur a permis de s'engager, de participer et de persévérer afin de réaliser les activités d'écriture proposées, c'est ce qui leur a permis de

persévérer davantage pour participer activement au processus d'apprentissage du FLE. Donc, nous pouvons dire que ce pourcentage de 31.0 o/o reflète des avis d'élèves enquêtés qui estiment qu'ils sont motivés et qu'ils persévèrent. C'est donc un indice pour déduire que ce facteur ne fait pas défaut à cette catégorie d'apprenants puisque ils ont fourni une réponse positive qui va à l'encontre des avis d'élèves qui répondront négativement à cet item. En consultant cette même grille d'analyse, plus précisément le tableau des fréquences relatives aux différentes réponses données par les élèves questionnés, nous remarquons que dans la colonne relative aux effectifs qu'un nombre restreint de (04) répondants soit un taux de 13.8 o/o ont déclaré que les activités d'écriture liées à l'apprentissage du FLE les motivaient assez ; ce qui leur a permis de participer à leur réalisation et de persévérer. Nous constatons que ce pourcentage de 13,8 o/o est inférieur au premier pourcentage obtenu ; celui de 31.0 o/o et en dessous de 30,0 o/o et plus. Nous pouvons dire donc que cette tranche d'élèves est de l'avis du premier groupe mais à un degré moindre néanmoins les avis des deux groupes d'élèves sont positifs le fait qu'ils ont répondu par « Beaucoup » et « Assez ». Nous remarquons aussi qu'un groupe de (09) répondants soit un taux de 31.0 o/o ont déclaré que les activités d'écriture proposées pendant les séances de FLE ne les ont pas assez motivés ; ce qui a entravé leur persévérance car ils ont répondu par « Pas assez ».

Nous constatons que les (09) élèves ayant fourni cette réponse négative est à l'opposé de la réponse des élèves qui ont répondu par « Beaucoup ». Puisque ce taux de 31.0 o/o d'élèves qui ont répondu par « Pas assez » concordait avec celui proposé par R.Viau. Donc, nous pouvons dire que cette réponse constitue un indice majeur pour vérifier ce troisième résultat afin de le valider et qui permet de dire que ce facteur ; soit l'engagement cognitif de l'apprenant notamment sa persévérance sont compromis ce qui impactera leur « dynamique motivationnelle ». Après avoir confronté, comparé et analysé les trois groupes des données obtenues grâce à ce questionnaire auprès des élèves, nous constatons en dernier qu'un dernier groupe d'apprenants constitué de (07) répondants qui ont jugé que les « activités d'écriture » ne les motivaient pas du tout et ils ont coché la case qui comportait la mention « Pas du tout ». Ce nombre d'élèves concorde avec un taux de 24.1 o/o qui est inférieur à 30 o/o et plus, ce qui permet de dire que cette réponse constitue un indice majeur sur la base duquel nous pouvons déduire que c'est un facteur qui n'est pas mis à l'honneur et qui pourra compromettre la persévérance de l'apprenant comme il impactera la motivation des élèves à l'apprentissage du FLE. Donc, c'est un facteur qui fait défaut et qui nuit à la motivation de l'apprenant. Ce résultat partiel ne fait que confirmer nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse aux questions de recherche formulées préalablement.

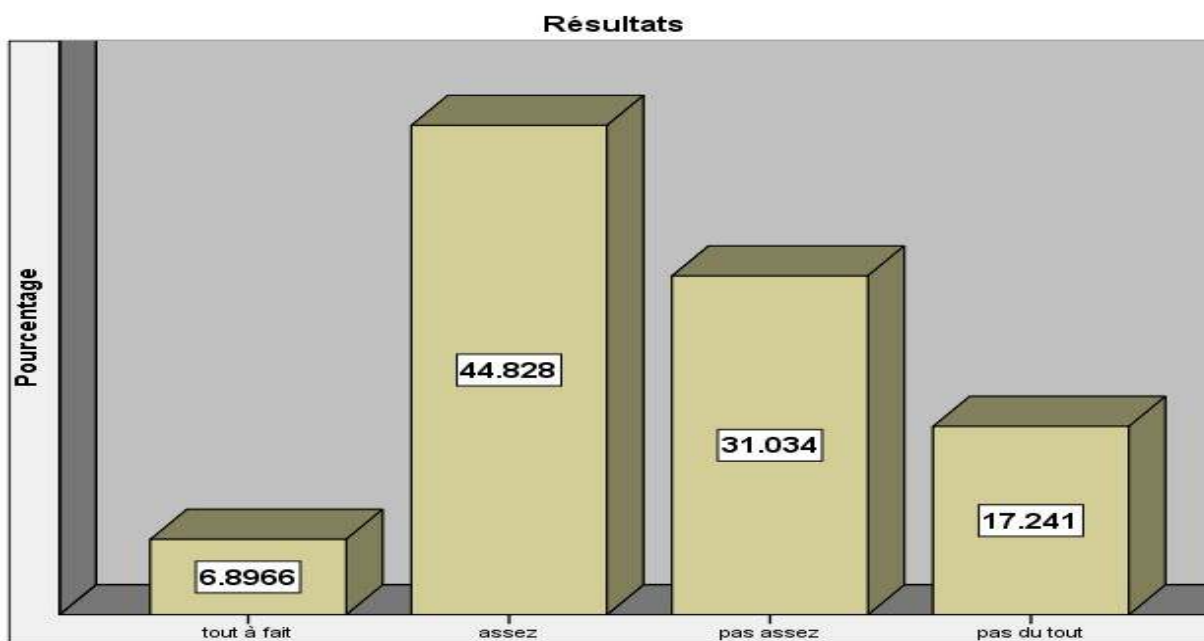
**7.4.7 Résultats (Rendement de l'apprenant)**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Beaucoup	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
Résultats	2	13	9	5	29

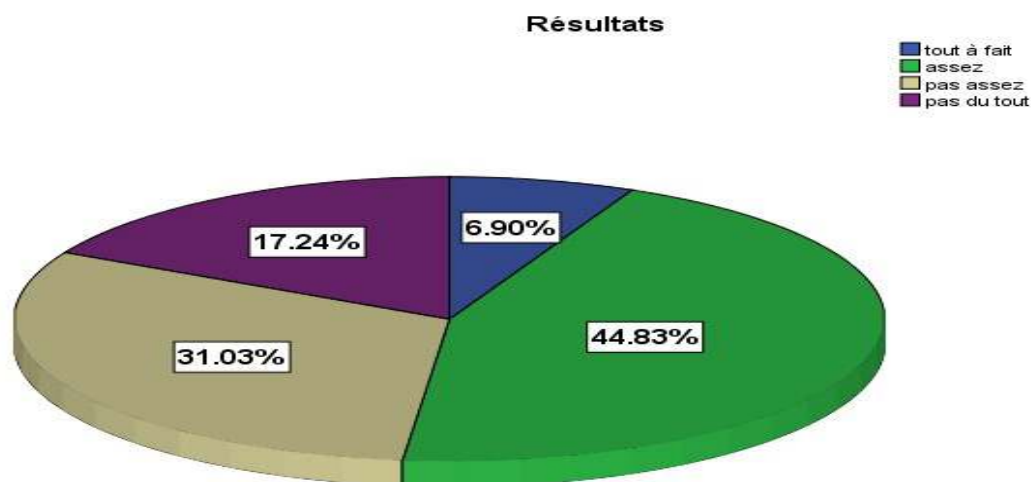
**Tableau de fréquences**

Résultats ( Rendement de l'apprenant )					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Beaucoup	2	6.9	6.9	6.9
	Assez	13	44.8	44.8	51.7
	Pas assez	9	31.0	31.0	82.8
	Pas du tout	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**



Le Maximum des répondants ont répondu par « Assez » avec un pourcentage de 44.8%

Le Minimum des répondants ont répondu par « Tout à fait » avec un pourcentage de 6.9%

### Interprétation et discussion des résultats

En se référant au tableau de fréquences des réponses fournies par les élèves questionnés pour cet item, relatif à l'engagement de l'apprenant et plus précisément aux résultats qu'il a obtenus ; en l'occurrence le rendement qu'il a réalisé et ce, en participant pour la réalisation des « activités d'écriture », nous constatons que parmi (29) répondants à cette question concernant cette item, (02) répondant seulement représentés par un pourcentage de 6,9 o/o ont déclaré qu'ils ont abouti à de très bon résultats et ont réalisé un très bon rendement et ce, à la suite de leur réalisation des activités d'écriture et ils ont répondu par « Beaucoup ». Ces très bons résultats obtenus par ces (02) élèves nous incitent à nous demander dans ce cas s'ils sont liés à « la performance » qui, le bon classement de l'élève par rapport au groupe-classe et ce, grâce aux très bonnes notes obtenues ou ces très bons résultats obtenus de leur part, permettent de comprendre que les efforts qu'ils ont fournis étaient axés sur « la maîtrise » soit sur le processus d'apprentissage du FLE. Donc, nous nous interrogeons sur cet aspect et notre question ne trouvera de réponse qu'à la suite de l'analyse de tous les résultats obtenus car elle concerne aussi d'autres facteurs qui influencent « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant. Nous remarquons aussi que ce pourcentage est infime par rapport aux autres pourcentages obtenus car il est au bas de l'échelle et inférieur à 30o/o. Nous constatons également qu'un effectif de (13) élèves enquêtés soit un pourcentage significatif de 44,8 o/o ont jugé qu'ils ont réalisé d'assez bon résultats soit un assez bon rendement et ils ont coché la case qui renferme la mention « Assez ». Nous constatons que ce deuxième pourcentage

obtenu est supérieur aux trois autres pourcentages obtenus comme il équivaut celui qui a été proposé par Viau ; celui de 30 o/o et plus. Donc, cela permet de déduire que les assez bons résultats qu'ils ont réalisés les ont incités à juger qu'il leur reste encore du chemin à faire et qu'ils pourraient progresser à condition de déployer des efforts. Les (13) répondants ont répondu positivement à cette question liée à cet item. En effet, nous pouvons dire que leur réponse ne constitue pas un indice pour confirmer qu'il s'agit d'un facteur qui fait défaut à ce groupe d'élèves et qui pourrait compromettre leur engagement cognitif, leur rendement relatif à la production écrite comme il pourrait impacter leur motivation à apprendre le FLE.

Nous constatons aussi que (09) élèves questionnés soit un taux de 31.0 o/o ont jugé que les résultats qu'ils ont réalisés (Rendement) après avoir réalisé ces activités d'écriture, n'étaient pas satisfaisants ce qui les a poussés à cocher la case inhérente à « Pas assez ». Cela, permet de déduire que ce groupe de répondants en difficultés d'apprentissage du FLE est démuné d'un profil motivationnel. Nous constatons dès lors que ce nombre de (09) apprenants est représenté par un pourcentage de 31,0 o/o qui équivaut à celui proposé par R.Viau soit 30 o/o et plus qui signifie qu'il représente des élèves qui ont répondu par « Pas du tout » et par « Pas assez » à un facteur qui leur fait défaut. Sur la base de cet éclairage, nous pouvons dire que ces réponses négatives émanant d'un groupe d'élèves qui ont répondu par « Pas assez » à cette question liée à cet item est un indice de taille qui permet de dire qu'il s'agit d'un facteur qui fait défaut aux apprenants et qui pourra entraver leur engagement cognitif notamment leurs résultats( rendement ) comme il pourra impacter leur motivation à l'apprentissage du FLE. En dernier, nous remarquons aussi qu'un groupe de (05) répondants représenté par un taux de 17.2 o/o, ont déclaré que les résultats qu'ils ont obtenus à la suite de la réalisation des « activités d'écriture » étaient à leurs yeux très insuffisants ce qui les a incités à répondre par « Pas du tout ». Etant donné que ce pourcentage de 17,2 o/o est inférieur à 30 o/o et plus, cela permet donc de dire que cette réponse fournie par ce groupe de répondants ne constitue pas un indice fiable sur la base duquel nous pouvons confirmer que c'est un facteur qui leur fait défaut quoique leur réponse tend vers le négatif et ce, afin de confirmer ce résultat et de le valider. Donc, c'est une piste à écarter. (13) répondants ont coché la case réservée à « Assez » et « Beaucoup » à l'énoncé 2, cela, permet d'examiner attentivement les activités d'écriture proposées par l'enseignant à ses apprenants car près de 60 0/0 des apprenants ont des doutes de leurs capacités à les réussir, ce qui entraîne chez-eux de la démotivation à apprendre le FLE.

## Résumé

Les résultats auxquels nous sommes parvenus et ce, grâce au questionnaire (no2) auprès des apprenants de 2<sup>ème</sup> A.S, dont le but est de mesurer la motivation et de déterminer « le Profil motivationnel » de l'ensemble des élèves de la classe à l'apprentissage du FLE, et de vérifier par la même si les sources et les manifestations de la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant sont positives ou non. Finalement, nous avons constaté que :

- 1) la motivation des élèves à l'égard des « activités d'écriture » proposées en classe n'est pas à l'ordre du jour et ceci constitue une carence qui impacte les pratiques enseignantes et qui affecte les sources et les manifestations de la motivation des élèves à l'apprentissage du FLE au secondaire. Pour plus de détails ; nous pouvons dire que la perception des élèves envers les activités d'écriture est négative et cela impacte leur motivation. Donc, c'est un premier facteur parmi les cinq facteurs relatifs à la classe proposés par R. Viau dans son modèle qui fait défaut aux élèves de cette classe qui ont répondu à ce questionnaire et ceci ; s'avère un facteur qui nuit à « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant ;
- 2) L'engagement cognitif et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant font aussi défaut et cela constitue une deuxième lacune voire un second facteur relatif aux activités d'apprentissage du FLE qui fait défaut ce qui impacte la motivation intrinsèque de l'apprenant.
- 1) La persévérance fait défaut à l'élève et ceci compromet son rendement. Donc, ce sont deux autres lacunes qui constituent deux autres facteurs qui font défaut à ses élèves questionnés et qui n'ont pas été pris en considération par leur enseignante, ce qui impacte « la dynamique motivationnelle des élève ». Ces résultats auxquels nous avons aboutis, qui déterminent « le Profil motivationnel » du groupe-classe, permettent de vérifier nos hypothèses de départ et d'apporter des éléments de réponse aux questions formulées préalablement pour solutionner notre problématique de recherche

.....

**Résultats du questionnaire (n°1) relatifs aux cinq facteurs de la classe qui influent sur « la dynamique motivationnelle » des élèves à l'apprentissage du FLE**

.....

**Grille: Fréquence des réponses pour chaque catégorie**

Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Total

L'activité de compréhension de l'écrit, te motive t-elle?	2	5	6	6	19
L'activité d'expression écrite, te motive t-elle?	2	8	4	5	19
Les moyens par lesquels tu es évalué t'incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français?	3	5	5	6	19
Crois-tu que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant (e) de français (FLE) t'aide à maintenir ta motivation en classe?	00	00	9	10	19
Crois-tu que la relation entre toi et les élèves (tes camarades de classe) t'aide à maintenir ta motivation en classe?	1	4	7	7	19
Les récompenses qui sont données en classe, t'incitent-elles à travailler davantage?	00	3	8	8	19

**Résultats statistiques du questionnaire (no1) auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> A. S sur les cinq facteurs relatifs à la classe qui influent sur « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant à l'apprentissage du FLE**

Amorce:	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
<b>1) A quel point les activités faites en classe te motivent-elles? (Coche l'expression qui correspond le mieux à ton jugement.)</b>				
L'activité de compréhension de l'écrit, te motive-t-elle ?	02	05	06	06
L'activité d'expression écrite, te motive-t-elle ?	02	08	04	05
<b>2) Lesmoyens par lesquels tu es évalué (interrogations orales, interrogations écrites, devoirs, compositions, évaluation continue, réalisation des projets didactiques ), t'incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français ?</b>				
	03	05	05	06
<b>3) Si on te laissait la possibilité de choisir, comment aimerais-tu être évalué ?</b>				
<b>Les différentes réponses fournies par les élèves questionnés qui concordent avec la question no 3</b>				
a) Réponse no 1 d'un premier répondant :	Par exemple: Lire des textes et expliquer le tout le Prof, vocabulaire. difficile d'une manière que l'élève comprend, et fait des			

	plusieurs exercices pour les règles difficiles
b) Réponse attendue du deuxième élève questionné :	Aucune réponse de la part du second répondant. L'espace conçu pour cette réponse est laissé vierge.
c) Réponse d'un troisième répondant :	-Je choisis L'interrogation écrite. -J'aimerais bien avoir une bonne enseignante, pas comme cette dernier.
d) Réponse d'un quatrième répondant :	Pour moi J'aime être évalué par les devoirs et les compositions parce qu'ils ont la note de la personne exacte .
e) Réponse d'un cinquième répondant :	Pour moi J'aime être évalués par Les devoirs et les compositions parce qu'ils ont la note de la personne exacte.
f) Réponse fournie par un sixième répondant :	Les moyens par lesquels vous évaluez (projets d'apprentissage ) que vous avez obtenu plus de succès.
g) Réponse du septième répondant :	N'a pas répondu
h) Réponse du huitième répondant :	Je choisis L'interrogation écrite mais avec Melle (x) notre enseignante on est besoin d'une enseignante avaient des expériences et des efforts pour apprendrait nous .
i) Réponse d'un neuvième répondant :	A mon avis il faut évaluer une interrogation orale au une devoir orale parce que j'aime l'activité de compréhension orale ( c'est mon avis )
j) Réponse du dixième répondant :	-Evaluation écrite pour nous les cours de français sont très difficile et ont a rien a comprendre depuis les années du primaire désolée !
k) Aucune réponse de la part du 12ième répondant	/
l) Idem pour le 13 <sup>ième</sup> élève questionné : n'a fourni aucune réponse	/
m) Idem pour le 14 <sup>ième</sup> élève questionné	/
n) idem pour le 15 <sup>ième</sup> élève questionné	/
o) idem pour le 16 <sup>ième</sup> élève questionné	/
p) dix septième élève questionné n'a fourni aucune	/



réponse				
q) Aucune réponse de la part du dix huit ième élève	/			
r) Réponse du 19 ième répondant	Réalisation de projets didactiques.			
4)Croyez-vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) de français ( FLE ) vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ?	00	00	09	10
5)Selon toi, qu'est ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les rapports entre l'enseignant et les apprenants encore plus motivants ? ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves				
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un premier répondant :</b> La langue. La relation personnel Le calme dans la classe.			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse attendue d'un deuxième élève :</b> Aucune réponse			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un troisième élève :</b> Elle est beaucoup de bavardage, L'enseignante n'explique pas bien et donne que les exercices. Je choisis cette réponse et j'espère que ça sera partir			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un quatrième élève :</b> Aimez le prof = aimez la langue Ce qui devrait être amélioré est de faire espace entre nous. Adhérer aux limites.			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un cinquième élève :</b> Le respect Rapports relations et communication Aucune réponse			

<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse d'un sixième élève :</b></p> <p>Le respect</p> <p>Communication et les rapports relations.</p> <p>Communication et les rapports relations.</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du septième élève :</b></p> <p>N'a pas répondu</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du huitième élève :</b></p> <p>Le calme dans la classe.</p> <p>Rien</p> <p>Etre sérieux.</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du neuvième élève :</b></p> <p>Aucune réponse</p>
<p>ce qui devrait être conserve</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du dixième élève :</b></p> <p>Respect mutuel Encourager les élèves a étudié et à remonter le moral.</p> <p>Le bon traitement.</p> <p>Ethique</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse fournie par le onzième élève :</b></p> <p>Respect mutuel Encourager les élèves à étudier et à remonter le moral.</p> <p>Le Bon traitement.</p> <p>Ethique.</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du douzième élève :</b></p> <p>N'a pas répondu</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p>	<p><b>Réponse du 13<sup>ème</sup> élève :</b></p> <p>Aucune réponse</p>

ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du 14<sup>ème</sup> élève :</b> Respect mutuel Le Bon traitement Ethique.
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du quinzième élève :</b> N'a fourni aucune réponse
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du seizième élève :</b> N'a pas répondu
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du dix septième élève :</b> Climat de compétition Faciliter les mots utilisés . La compréhension
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du dix huitième élèves :</b> N'a pas répondu
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du dix neuvième élève :</b> N'a pas répondu.
<b>Observation :</b> Nous avons recopié les réponses fournies par les élèves qui ont répondu au questionnaire telles qu'elles étaient écrites et exprimées par eux-mêmes afin de donner à nos lecteurs et lectrices une vision des niveaux réels des élèves questionnés.	
<b>6) Crois-tu que la relation entre toi et les élèves (tes camarades de classe ) t'aide à maintenir ta motivation en classe ?</b>	01      04      07      07
<b>7) A ton avis, qu'est ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les relations entre les élèves</b>	<b>Réponse fournie par le premier répondant :</b>

<p><b>encore plus motivantes ?</b></p> <p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p>-compétition et change Le Prof ,</p> <p>-le calme durant l'explication</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du deuxième répondant :</b></p> <p>Respect et bonne relation</p> <p>Remonter le moral et Echec et progrès</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du troisième répondant :</b></p> <p>-N'a pas répondu.</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du quatrième répondant :</b></p> <p>-la compétition entre les élèves</p> <p>-la compréhension écrite</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du cinquième répondant :</b></p> <p>- N'a pas répondu.</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du sixième répondant :</b></p> <p>-N'a pas répondu</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du sixième répondant :</b></p> <p>-Respect et bonne relation</p> <p>-Remonter le moral et Echec et progrès</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du septième répondant :</b></p> <p>-N'a pas répondu.</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse d'un huitième répondant :</b></p> <p>-N'a pas répondu.</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du neuvième répondant :</b></p> <p>-bien expliquée la leçon</p> <p>-pas de réponse de la part du répondant.</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p> <p>-Ce qui pourrait être amélioré</p>	<p><b>Réponse du dixième répondant :</b></p> <p>-Le respect</p> <p>-La participation en classe</p>
<p>-Ce qui devrait être conservé</p>	<p><b>Réponse du onzième répondant :</b></p> <p>-N'a pas fournit de réponse</p>

-Ce qui pourrait être amélioré						
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du douzième répondant :</b> - N'a pas répondu					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du douzième répondant :</b> -Ya pas de contact entre nous -changer cette enseignante					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du treizième répondant :</b> -Rien ! mais capable de change Le Prof svp -comportement des étudiants au sein du département					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du quatorzième répondant :</b> -D'abord changer le fusible externe qui convient à l'élève et d'autre part maintenir la linge de ca que l'on dit, -changer l'enseignante					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du quinzième répondant :</b> -Collaboration mutuelle, -Les rapports					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du seizième répondant :</b> -la compétition entre les élèves -la compréhension écrite					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dix septième répondant :</b> -N'a pas répondu.					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dix huitième répondant :</b> -N'a pas fourni de réponse.					
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dix neuvième répondants :</b> -N'a pas écrit de réponse.					
<b>8) Selon toi, dans la classe existe-t-il un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ? ( Mettez une croix entre parenthèses dans l'endroit qui convient selon votre jugement )</b>	<table border="1"> <tr> <td>-Climat de collaboration : ( 04 )</td> <td>de</td> <td>Climat de compétition : (15)</td> <td>de</td> </tr> </table>	-Climat de collaboration : ( 04 )	de	Climat de compétition : (15)	de	
-Climat de collaboration : ( 04 )	de	Climat de compétition : (15)	de			
<b>9) Pour les deux énoncés ci-dessous, dis moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1étant le plus</b>	<table border="1"> <tr> <td><b>1</b></td> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> <td><b>4</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> </table>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		

faible et 5 le plus élevé) entoure les chiffres correspondant à ton choix. - La collaboration entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre le FLE : - La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre le FLE :	2	3	4	5	5
	0	2	9	2	6
10) Les récompenses qui sont données en classe; t'incitent-elles à travailler davantage ?	Pas du tout	Pas assez	Assez	beaucoup	
	0	3	8	8	

.....

**Résultats statistiques en représentations graphiques du questionnaire (n°1) auprès des élèves de 2 ième A.S sur les cinq facteurs relatifs à la classe qui influent sur « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant à l'apprentissage du FLE**

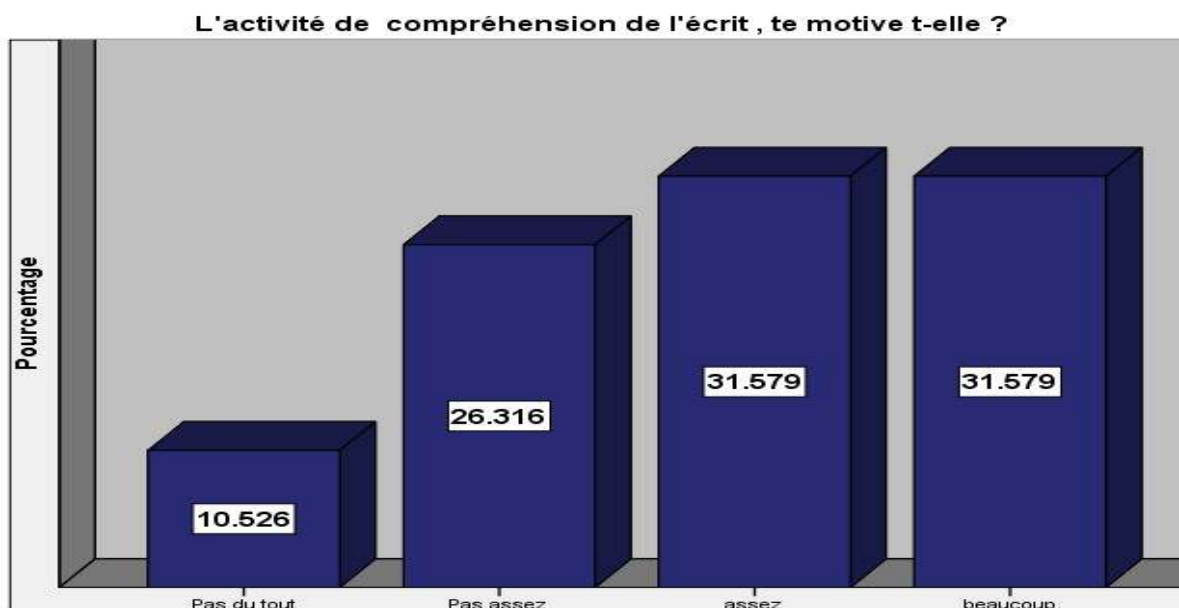
« L'activité de « compréhension de l'écrit », te motive t-elle ? »

Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Total
L'activité de compréhension de l'écrit, te motive t-elle?	2	5	6	6	19

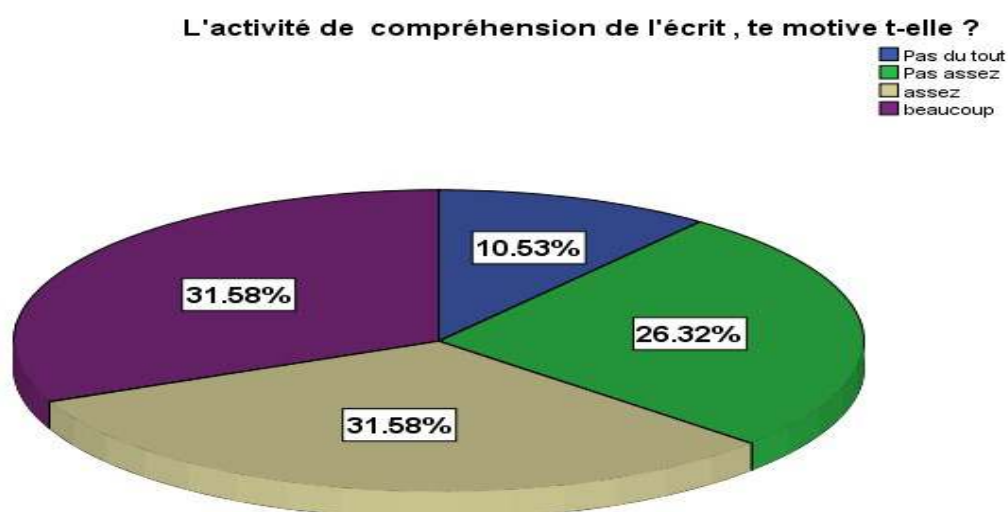
**Tableau de fréquences**

L'activité de compréhension de l'écrit , te motive t-elle ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	2	10.5	10.5	10.5
	Pas assez	5	26.3	26.3	36.8
	assez	6	31.6	31.6	68.4
	beaucoup	6	31.6	31.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



### Diagramme en secteurs



### Interprétation et discussion des résultats

Pour procéder à l'analyse des résultats inhérents aux cinq facteurs relatifs à la classe qui influent sur la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant concernant les activités d'apprentissage du FLE proposées en classe, un questionnaire vierge a servi de feuille de compilation. Concernant les questions fermées, nous avons jugé que mesurer une moyenne ne serait pas approprié, car le nombre d'élèves est trop petit ce qu'il a fallu inscrire à côté de chaque élément de l'échelle le nombre d'élèves qui l'ont choisi. C'est ce qui nous a donc permis de terminer dans un premier moment de cette analyse de voir où se situe la majorité des élèves et par la suite, examiner le nombre de ceux qui se situent aux extrémités de l'échelle. Nous avons estimé que si environ 30 0/0 d'élèves ou plus ont coché les expressions « Pas du tout » et « Pas assez » pour un facteur, cela constitue un indice qui permet de déduire

que ce facteur n'est pas pris en considération par l'enseignant en classe et ce même facteur concorde avec l'une des conditions motivationnelles proposées par R.Viau et que l'activité pédagogique proposée ne remplit pas les conditions motivationnelles, ce qui impacte la motivation de l'élève à apprendre le FLE. Cela, permet de cibler en outre d'autres facteurs en vue de les identifier pour une intervention motivante. En examinant la grille d'analyse relative à ce questionnaire auprès des élèves enquêtés qui ont répondu aux différentes questions dont nous leur avons proposées à propos des cinq facteurs relatifs à la classe qui influent sur « la dynamique motivationnelle » de l'élève; en consultant la case réservée à ce premier item qu'est : l'activité de « compréhension de l'écrit de motive t'elle? » Nous constatons dans la grille des fréquences des réponses fournies par les élèves questionnés ; au nombre de (19), que (02) répondants représentés par un pourcentage de 10,5 o/o ont déclaré que l'activité de « compréhension de l'écrit » ne les motivait pas du tout et ils ont coché la case réservée à « Pas du tout ». Nous remarquons que ce premier pourcentage de 10.5 o/o est en dessous de 30 o/o et plus. Nous déduisons donc que la déclaration de ces (02) répondants à propos de l'activité de « compréhension écrite », donne à comprendre qu'ils sont en difficultés et qu'ils n'ont pas le niveau requis pour réaliser ce genre d'activité qui nécessite des compétences spécifiques. Ce nombre de (02) répondants dont le pourcentage est 10.5 o/o est inférieur aux autres et se trouve au bas de l'échelle ce qui ne nous permet pas de faire un jugement final à propos des facteurs liés à la classe qui pourraient impacter la « dynamique motivationnelle » des apprenants. *Donc, c'est une première piste écartée.* Après cette première phase d'analyse relative à ce premier item, nous constatons qu'un effectif de (05) élèves questionnés, représentés par un pourcentage de 26,3 o/o ont déclaré que l'activité de « compréhension de l'écrit » ne les motivait pas assez et ils ont coché la case renfermant la mention « Pas assez ». Nous constatons que ce pourcentage est supérieur au premier dont nous avons obtenu ; qui est de 10.5 o/o mais inférieur à 30 o/o et plus. Nous pouvons donc dire sur la base de la réponse des (05) répondants que ces derniers accusent le même déficit d'apprentissage à l'égard de l'activité de « compréhension écrite » mais à un degré moindre. En examinant la deuxième grille des fréquences relatives aux réponses données par les élèves questionnés, nous remarquons qu'un effectif de (06) répondants soit un pourcentage de 31,6 o/o ont déclaré que l'activité de la compréhension écrite les motivait assez et ils ont répondu par « Assez ». Cette réponse fournie par ce groupe d'élèves prouve que l'activité de « compréhension écrite » les motive assez. Un pourcentage estimé à 31,6 o/o dépassant de quelque poussière celui de 30 o/o ne nous laisse pas croire qu'il s'agit d'un indice, qui pourrait confirmer ce résultat pour le valider. Arrivé à la quatrième étape d'analyse, relative à



ce premier item concernant la « compréhension écrite », nous remarquons qu'un effectif de (06) répondants représentés par un pourcentage de 31,6 o/o, ont déclaré que l'activité de « compréhension écrite » les motivait beaucoup et ils ont coché la case réservée à la mention « Beaucoup ».

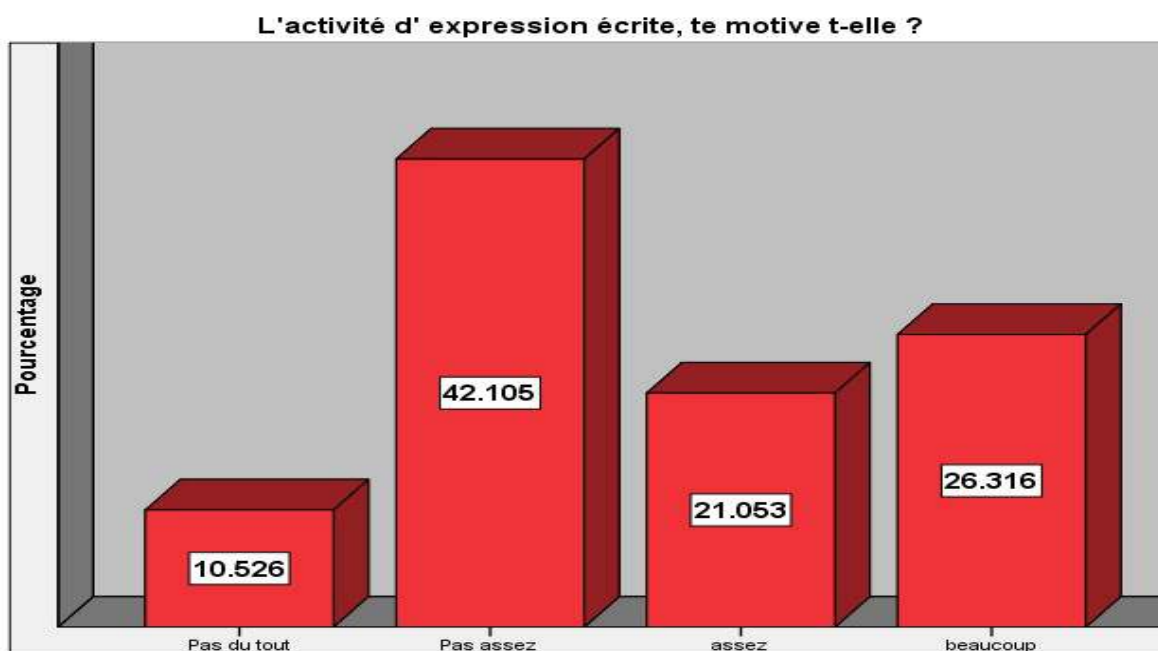
### 1. « L'activité d'expression écrite, te motive t-elle ? »

Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	assez	beaucoup	Total
L'activité d' expression écrite, te motive t-elle ?	2	8	4	5	19

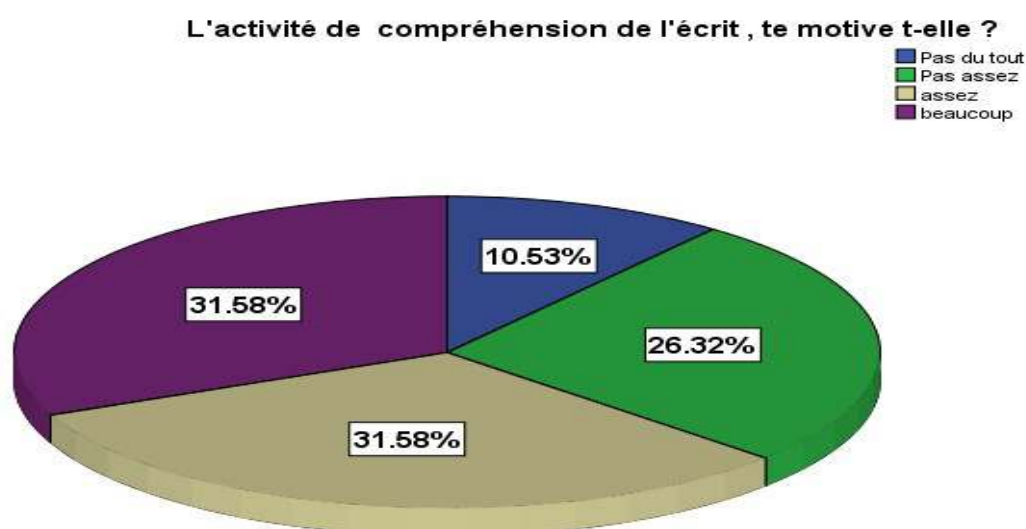
### Tableau de fréquences

« L'activité d'expression écrite, te motive t-elle ? »					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	2	10.5	10.5	10.5
	Pas assez	8	42.1	42.1	52.6
	assez	4	21.1	21.1	73.7
	beaucoup	5	26.3	26.3	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

### Diagramme en bâtons



### Diagramme en secteurs



### Interprétation et discussion des résultats

Après cette première phase d'analyse relative aux cinq facteurs de la classe et plus précisément le premier facteur représentant les activités pédagogiques, l'analyse de ce premier item: « l'activité de compréhension de l'écrit te motive t-elle ? » Nous passons dès lors à son examen et analyse. Nous constatons d'abord et ce, après avoir consulté la grille d'analyse, notamment le tableau des fréquences relatives aux différentes réponses fournies par les élèves questionnés au nombre de (19) qu'ils ont tous répondu aux questions que contenait le questionnaire que nous leur avons soumis et qu'aucun d'eux ne me la remis sous forme de formulaire vierge, ce qui permet de comprendre qu'ils ont jugé cette enquête importante vu les enjeux qu'elle représentait. Ces (19) élèves qui ont répondu au questionnaire étudient au

Technicum Djebaili Med Salah(Khenchela). Nous avons constaté que parmi ces (19) élèves enquêtés, (02) répondants seulement soit un pourcentage de 10,5 o/o ont coché la case concordant avec la mention « Beaucoup » et ils ont déclaré que l'activité « d'expression écrite » les motivait beaucoup. Nous remarquons également que ce pourcentage de 10,5 o/o est au bas de l'échelle en comparaison des autres pourcentages obtenus concernant ce même item. Cela, permet donc de déduire que les élèves constituant ce groupe ont différents profils comme ils n'ont pas les mêmes compétences quand il est question de production écrite.

Nous constatons aussi que ce pourcentage de 10,5 o/o est inférieur à 30 o/o et plus. Nous remarquons aussi que parmi ces (19) répondants à cette question liée au deuxième item, (08) répondants, représentés par un pourcentage de 42,1 o/o ont jugé que « l'expression écrite » ne les motivait pas assez le fait qu'ils ont répondu par « Pas assez ». Nous constatons dès lors que ce pourcentage est supérieur aux autres pourcentages obtenus et également plus élevé que celui de 30 o/o et plus. A la lumière de ce résultat partiel, nous déduisons qu'un nombre si élevé d'apprenants ne sont pas du tout satisfaits quant à leur engagement en vue de réaliser l'activité d'écriture car ils estiment qu'elle ne les motive pas assez. S'ils jugent que l'expression écrite ne les motive pas assez, cela signifie qu'ils éprouvent des difficultés. Nous observons également que cette catégorie d'apprenants est démunie des compétences nécessaires pour produire un écrit notamment la compétence scripturale qui est une finalité non pas seulement d'un projet didactique mais de tout le processus d'enseignement /apprentissage du FLE. Je remarque en outre que parmi les (19) répondants à cette question concernant ce même item, que(04) répondants représentés par un pourcentage de 21,1 o/o ont estimé que l'expression écrite les motive assez et ils ont coché la case renfermant la mention «Assez ». Nous constatons que ce pourcentage de 21,1 o/o est inférieur à 30 o/o et plus, qui concerne les élèves qui ont répondu par « Pas du tout » et par « Pas assez » à un facteur. Cela, permet de comprendre que ce pourcentage représente un petit groupe de répondants qui ont déclaré que l'expression écrite les motivait assez. Sur la base de leur déclaration, nous déduisons qu'ils sont pourvus de pré-requis, ont un profil d'entrée mais ils jugent que l'expression écrite les motive assez ; ce qui permet de déduire qu'ils ont des prédispositions à s'impliquer à la réalisation de cette activité à condition qu'on les motive efficacement. Un pourcentage de 21,1 o/o représentant un petit groupe de (04) élèves questionnés, ayant répondu par «Assez » constitue un indice sur la base duquel nous pouvons dire que celui-ci ne constitue pas un facteur qui pourrait impacter la motivation de l'apprenant sachant que la réponse de ce petit groupe d'élèves tend vers le positif. Nous

déduisons donc qu'ils seraient motivés davantage si leur enseignant réunissait les 10 conditions motivationnelles proposées par R Viau.

En nous référant toujours à cette deuxième grille d'analyse et en nous basant plus particulièrement sur le tableau des fréquences relatives aux réponses fournies par les élèves enquêtés, nous constatons en dernier qu'un groupe de (05) répondants ; soit un taux de 26,3 o/o sur un effectif global de (19) répondants ont déclaré que l'activité d'écriture les motivait beaucoup et ils ont coché la case renfermant la mention « Beaucoup ». En comparant les quatre pourcentages obtenus, nous constatons que ce quatrième pourcentage estimé à 26,3 o/o vient en seconde position par rapport aux quatre pourcentages obtenus mais il est inférieur à celui de 30 o/o et plus, inférieur au pourcentage proposé par Viau ; qui représentent les apprenants qui répondent par « Pas du tout » et « Pas assez » à un facteur qui constitue une défaillance qu'il faut prendre en compte en vue d'une intervention efficace. Une réponse positive fournie par ce groupe de (05) répondants ne fait qu'écarter cette hypothèse qui pourrait nous permettre de dire que ce facteur fait défaut. Seuls les élèves qui ont répondu par « Pas assez » dont le nombre est (08) représenté par un pourcentage de 42,1 o/o, donne à comprendre qu'un grand nombre d'apprenants juge que l'activité d'écriture ne les motive pas assez pour se demander sur les raisons qui ne leur permettent pas de se motiver. Nous déduisons donc à travers les différentes réponses fournies par ces élèves questionnés que l'agent principal dont la tâche consiste en premier lieu à savoir motiver ses élèves pour leur permettre de réaliser non seulement l'activité d'écriture mais de les impliquer pour participer activement au processus d'apprentissage du FLE demeure l'enseignant. Concernant ce deuxième item relatif à : « l'activité d'écriture te motive t-elle ? » savoir-motiver ses élèves quant à la réalisation de l'activité d'écriture et l'accomplissement des tâches qu'elle comporte relève en tout premier lieu des compétences de l'enseignant en classe toutefois d'autres acteurs pourraient entrer en jeu car ils font partie du contexte « socioculturel » et « sociolinguistique » de l'élève. Finalement, nous pouvons dire que (08) répondants représentés par un pourcentage de 42,1 o/o constitue un indice qui permet de dire qu'il représente *un facteur relatif à l'enseignant qui fait défaut et qui pourrait engendrer une défaillance qui pourrait nuire à la dynamique motivationnelle de l'apprenant* étant donné que ce pourcentage est supérieur à 30 o/o et plus.

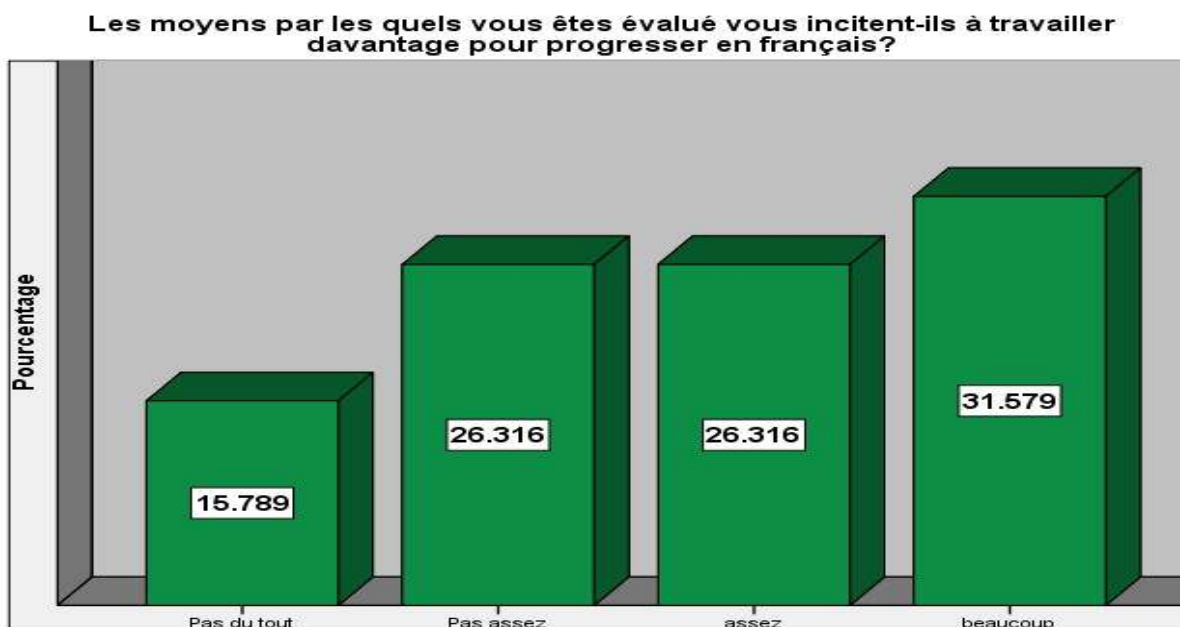
**2. « Les moyens par lesquels vous êtes évalués, vous incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français ? »**

Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup	Total
Les moyens par lesquels vous êtes évalués, vous incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français?	3	5	5	6	19

**Tableau de fréquences**

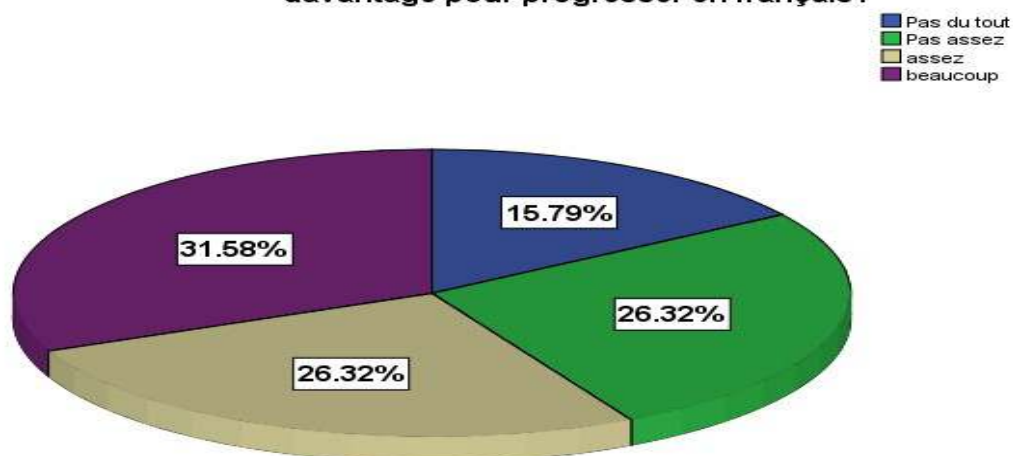
Les moyens par les quels vous êtes évalués vous incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	3	15.8	15.8	15.8
	Pas assez	5	26.3	26.3	42.1
	assez	5	26.3	26.3	68.4
	beaucoup	6	31.6	31.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**

**Les moyens par les quels vous êtes évalué vous incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français?**



### Interprétation et discussion des résultats

Après cette étape d'analyse, d'interprétation et de discussion des résultats obtenus concernant ce deuxième item, nous passons dès lors à l'analyse, l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus relatifs à un troisième item lié aux modes d'évaluation appliqués par l'enseignant de FLE au secondaire dont nous citons comme suit : « les moyens par lesquels vous êtes évalué, vous incitent-ils à vous motiver pour travailler davantage afin de progresser en FLE ? » Nous remarquons que parmi les (19) répondants à ce questionnaire (no1) sur les cinq facteurs relatifs la classe qui influent sur « la dynamique motivationnelle » des élèves, un nombre restreint de répondants à notre question, constitué de (03) répondants soit un pourcentage de 15,8 o/o, inférieur à 30 o/o et plus, ont déclaré que les moyens par lesquels ils sont évalués ne les ont pas motivés pour travailler davantage afin de progresser en FLE et ils ont répondu par « Pas du tout ». Nous constatons également qu'un second groupe de répondants, formé de (05) éléments représentés par un pourcentage de 26,3 o/o qui est à son tour, inférieur à 30 o/o et plus, ces (05) répondants ont déclaré que les moyens par lesquels ils étaient évalués ne les motivaient pas assez comme ils ne les incitaient pas à fournir davantage des efforts afin de progresser en FLE et ils ont répondu par « Pas assez ». Ce deuxième pourcentage est supérieur au premier car il est presque son double. Nous remarquons aussi qu'un troisième groupe constitué de (05) répondants représentés par un pourcentage de 26,3 o/o qui équivaut au deuxième pourcentage obtenu 30 o/o, ont estimé que les moyens par lesquels ils étaient évalués les motivent assez et ils ont répondu par « Assez ». Enfin, un quatrième groupe de répondants comportant (06) répondants représentés par un pourcentage de 31,6 o/o qui ont déclaré que les moyens par lesquels ils étaient évalués les motivent beaucoup ce qui leur a permis de persévérer et de progresser en FLE. Ils ont répondu

par (Beaucoup). Nous pouvons dire donc que ce dernier pourcentage permet de déduire que ce groupe de répondants en comparaison des autres ; jugent que les moyens par lesquels ils sont évalués leur permettent de se motiver. Cette réponse émanant de ce groupe de répondants permet de déduire que dans les classes de FLE, il y a une diversité de publics dont les profils motivationnels sont hétérogènes, ce qui permet aux uns de se motiver, de s'engager et de participer activement au processus d'apprentissage du FLE. Nous déduisons donc que ces pratiques évaluatives sont en faveur des apprenants avancés qui forment un groupuscule au sein de la classe mais ne sont pas au profit des autres apprenants qui forment la majorité et qui n'arrivent pas à réaliser de telles performances. Nous estimons que de telles pratiques évaluatives centrées sur « la performance » et non sur « la maîtrise » ne pourraient pas permettre à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité des publics. Nous déduisons alors que les pratiques évaluatives centrées sur la performance au sein d'un contexte d'enseignement/apprentissage régit par « l'émulation » et « la compétition » visant la performance ne permettrait pas aux apprenants de bénéficier d'un mode d'évaluation centré sur la maîtrise qui leur permettrait de construire des apprentissages significatifs. Finalement, nous pouvons dire que ce type d'évaluation demeure un hic pour les apprenants car il est en faveur des élèves avancés et nous considérons cela comme : *un facteur qui pourrait nuire à la motivation des élèves qui constitue la majorité de la classe.*

**3. « Croyez- vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) FLE vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ? »**

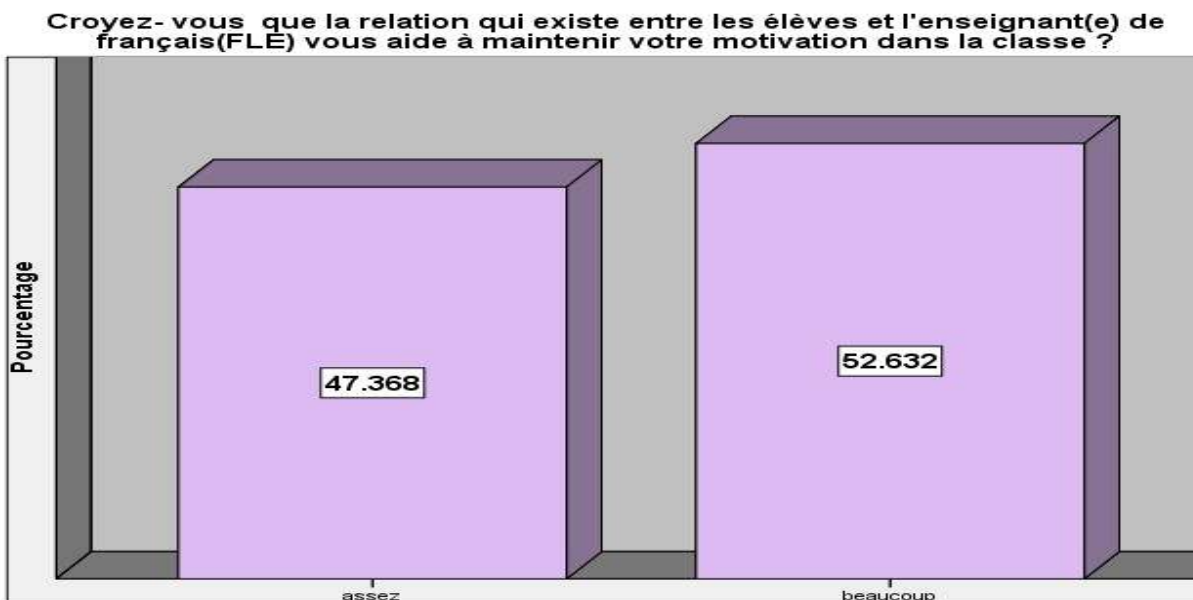
Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	assez	beaucoup	Totale
Croyez- vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) de français(FLE) vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ?	00	00	9	10	19

**Tableau de fréquences**

Croyez- vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) de français(FLE) vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	assez	9	47.4	47.4	47.4

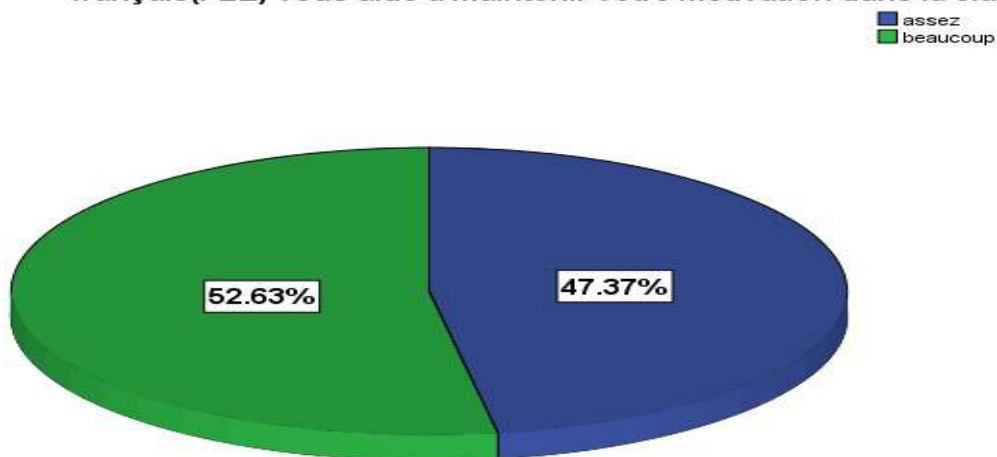
	beaucoup	10	52.6	52.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**



**Diagramme en secteurs**

Croyez-vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) de français(FLE) vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ?



**Interprétation et discussion des résultats**

Après l’analyse, l’interprétation et la discussion des résultats obtenus relatifs au troisième item relatif aux pratiques évaluatives de l’enseignant et leur impact sur la « dynamique motivationnelle » de l’apprenant, nous passons dès lors à l’analyse du quatrième résultat concernant l’enseignant lui-même. Cet item est : « Croyez-vous que la relation qui existe entre les élèves et votre enseignant de FLE vous aide à maintenir votre motivation à apprendre cette langue-culture en classe ? » En nous référant d’abord au premier tableau relatif aux



items, nous remarquons qu'aucun des (19) élèves questionnés n'a répondu par « Pas du tout » ou par « Pas assez » dont les nombres et les pourcentages représentant ces derniers sont nuls, ce qui signifie que l'ensemble des répondants ont déclaré que la relation existante entre eux et leur enseignant de FLE les aide à maintenir leur motivation en classe. Nous pouvons constater aussi dans le tableau des fréquences relatives aux réponses fournies par les élèves questionnés concernant cette question relative à cet item que (09) répondants à cet item soit un taux de 47,4 o/o ont déclaré que la relation existante entre eux et leur enseignant de FLE les aide à maintenir leur motivation et ils ont répondu par « Assez ». Nous remarquons que ce pourcentage indiqué est supérieur à celui de 30 o/o et plus. Nous constatons que les réponses fournies par ces (09) élèves sont positives ce qui permet d'écarter le facteur dont nous venons de mentionner qui pourrait impacter la motivation de l'apprenant. Nous constatons en dernier lieu que (10) répondants, représentés par un pourcentage de 52,6 o/o ont jugé que la relation pédagogique qui existe entre eux et leur enseignant, les aide à maintenir leur motivation et ils ont répondu par « Beaucoup ». Nous pouvons donc dire sur la base de la réponse de ces (10) élèves et à partir de ce pourcentage de 52,6 o/o que ces deux indices ne permettent pas d'affirmer qu'il s'agit d'un facteur à prendre en considération puisqu'il fait défaut comme il impacte la motivation des apprenants mais bien au contraire ce pourcentage est significatif car il indique le nombre d'élèves ayant répondu favorablement à cet item. Donc, c'est une piste à écarter. A la lumière de cette analyse, il est légitime quant à nous de l'étayer par un commentaire et une discussion. Etant donné qu'il n'y a pas de répondants défavorables à cet item et ayant par « Pas du tout » et par « Pas assez », cela permet de déduire que l'enseignant a tissé de bonnes relations avec ses apprenants qui sont avant tout des relations humaines et qu'il les a bien entretenues, ce qui a poussé ces (19) répondants à déclarer que cette relation pédagogique leur permet de maintenir davantage leur motivation à apprendre le FLE. A défaut d'un contexte propice à l'enseignement/apprentissage de cette langue-culture, *l'absence de cette relation* que tisse l'enseignant avec ses apprenants pour mieux l'entretenir ne permettrait pas aux apprenants de maintenir leur motivation à apprendre cette langue étrangère mais mettrait en jeu tout le processus d'enseignement/ apprentissage de cette langue-culture. Ceci, permet donc de dire que l'enseignant devrait porter à ses apprenants beaucoup de respect ce qui lui faciliterait d'enseigner avec « humanisme et beaucoup de religiosité ».

**4. « Croyez- vous que la relation avec les élèves (vos camarades de classe) vous aide à maintenir votre motivation en classe ? »**

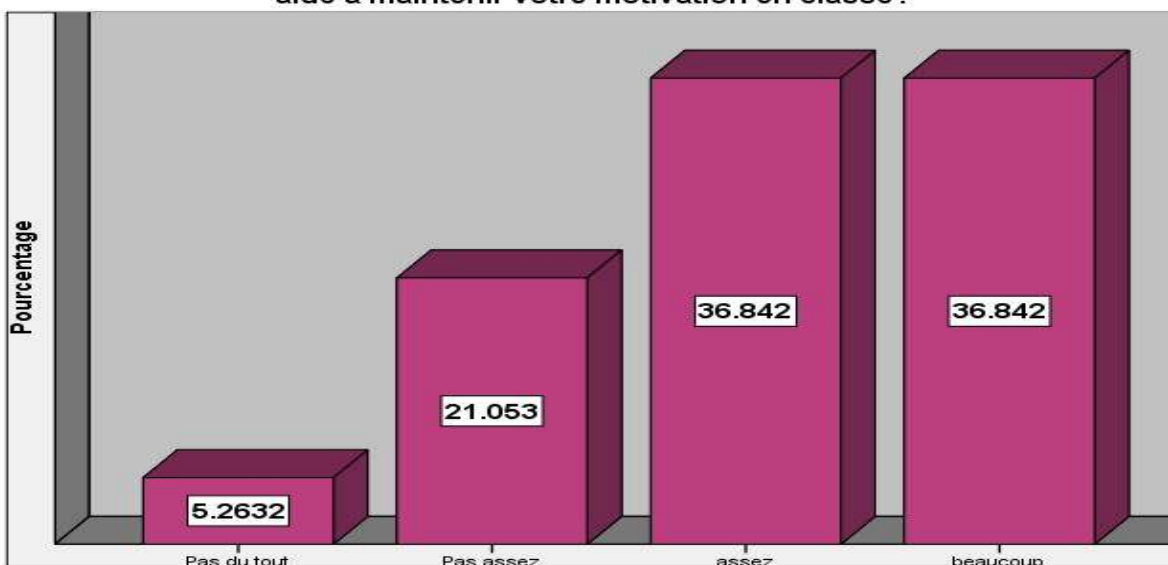
Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	assez	beaucoup	Total
Croyez- vous que la relation entre vous et les élèves(vos camarades de classe )vous aide à maintenir votre motivation en classe?	1	4	7	7	19

**Tableau de fréquences**

Croyez- vous que votre relation avec les élèves(vos camarades de classe)vous aide à maintenir votre motivation en classe?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout	1	5.3	5.3	5.3
	Pas assez	4	21.1	21.1	26.3
	assez	7	36.8	36.8	63.2
	beaucoup	7	36.8	36.8	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

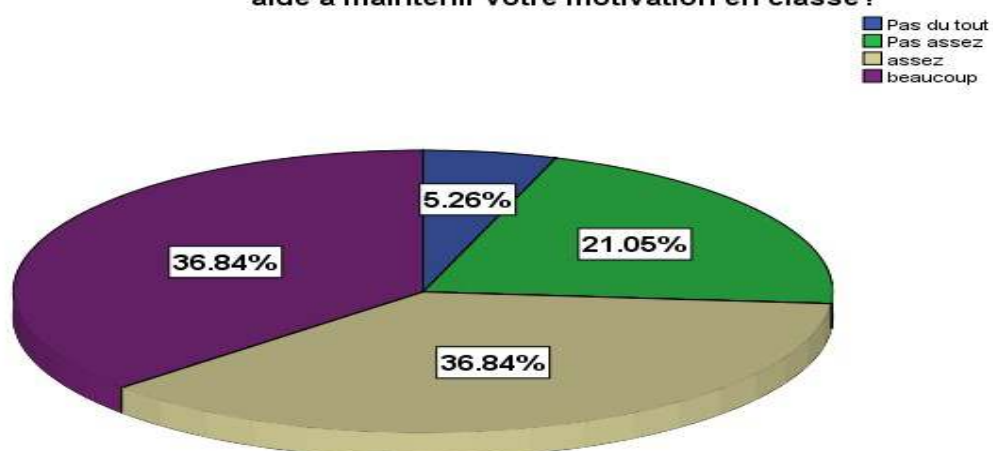
**Diagramme en bâtons**

**Croyez- vous que la relation vous et les élèves(vous camarades de classe )vous aide à maintenir votre motivation en classe?**



### Diagramme en secteurs

**Croyez-vous que la relation vous et les élèves (vous camarades de classe) vous aide à maintenir votre motivation en classe ?**



### Interprétation et discussion des résultats

Après l'analyse, l'interprétation et la discussion de ce quatrième item, nous passons à l'analyse du cinquième item: « croyez-vous que la relation que vous entretenez avec vos camarades vous aide à maintenir votre motivation en classe ? ». Cette question est liée au modèle d'enseignement appliqué par l'enseignant en classe, s'agit-il d'un enseignement collaboratif et en profondeur qui vise l'autonomie de l'apprenant ou un enseignement magistral traditionnel purement transmissif et à sens unique ? En consultant le tableau relatif aux fréquences des réponses fournies par les élèves enquêtés, nous constatons en premier lieu qu'un seul répondant (01) représenté par un pourcentage de 05,3 o/o a déclaré que la relation qui existe entre lui et ses camarades ne lui permet pas de maintenir la motivation à apprendre le FLE en classe et il a coché la case relative à « Pas du tout ». Il ne pouvait pas donc interagir et collaborer avec ses pairs. En examinant la deuxième colonne de ce même tableau, nous constatons qu'un groupe de (04) répondants représentés par un pourcentage de 21,1 o/o ont déclaré que la relation qui existe entre eux et les autres élèves ne leur permettent pas assez de maintenir leur motivation en classe et ils ont répondu par « Pas assez ». Nous remarquons que ces deux groupes ont fourni une réponse négative quoique différente à un degré moindre envers cet item mais les deux pourcentages que nous énumérons respectivement : 05,3 o/o et 21,1 o/o sont tous les deux inférieurs à 30 o/o et plus, ils sont des pourcentages qui constituent à un barème fiable sur la base duquel nous nous permettons de procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus par ce type de questionnaire. A la lumière de ces deux premiers résultats obtenus, voire ces deux pourcentages, nous pouvons dire qu'on ne peut se baser sur des pourcentages qui ne permettent pas de vérifier ces deux résultats pour les

valider. Donc, nous considérons qu'ils ne constituent pas un facteur qui pourrait nuire à la motivation de l'apprenant en classe. Après l'analyse de ces deux premiers résultats, nous remarquons qu'un effectif de (07) répondants soit un taux de 36,8 o/o ont déclaré que la relation qu'ils entretiennent avec leurs camarades de classe les aide à maintenir leur motivation. Ce troisième pourcentage obtenu est supérieur aux deux premiers néanmoins il concorde avec une réponse qui converge vers le positif étant donné que ces (07) répondants ont répondu par « Assez ». Un pourcentage de 36, 8 o/o est équivalent à celui proposé par Viau mais il va de pair avec les réponses positives et non celles qui sont négatives. Nous déduisons donc que ce résultat ne constitue pas un indice sur la base duquel nous pouvons estimer qu'il s'agit d'un facteur qui pourrait impacter la motivation de l'apprenant. Donc, c'est une piste à écarter. Concernant ce même item, nous remarquons que (07) élèves questionnés représentés par un pourcentage de 36,7 o/o ont coché la case renfermant la mention « Beaucoup » et ont déclaré que la relation qu'ils entretiennent avec leurs camarades leur permet d'interagir, de faire des échanges et de collaborer ; ce qui les aide à maintenir leur motivation à l'apprentissage du FLE. A la lumière des deux pourcentages obtenus dont nous énumérons comme suit : 36,7 o/o et 36,7 o/o qui sont identiques, nous déduisons donc que tous les deux ne représentent pas un indice qui constitue un facteur qui pourrait impacter la motivation des apprenants. *Donc, c'est une autre piste à écarter.* Après l'analyse des ces résultats obtenus, il est indispensable de les commenter et les discuter. Etant donné que le plus grand nombre de répondants ont déclaré que la relation existante entre eux et d'autres élèves étudiant avec eux ; leur permettent de maintenir leur motivation à apprendre le FLE en classe, ceci, permet donc de déduire qu'au sein de cette classe ou' étudient ces élèves qui m'ont fourni de telles réponses étudient dans un espace ou' il y a des interactions et des échanges leur permettant de s'entraider soit un espace de collaboration. Si je compare ces déclarations, relatives à cet item aux déclarations de ces mêmes répondants concernant le précédent item, je constate qu'elles concordent, ce qui me permet de dire une seconde fois que l'approche appliquée par l'enseignant ne fait que conforter les relations entre les élèves ce qui permet de créer un climat de collaboration en vue de maintenir leur motivation en classe pour participer davantage aux différentes activités pédagogiques qui leur sont proposées.

**« Les récompenses qui sont données en en classe vous incitent-elles à travailler davantage ? »**

Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	assez	beaucoup	Total

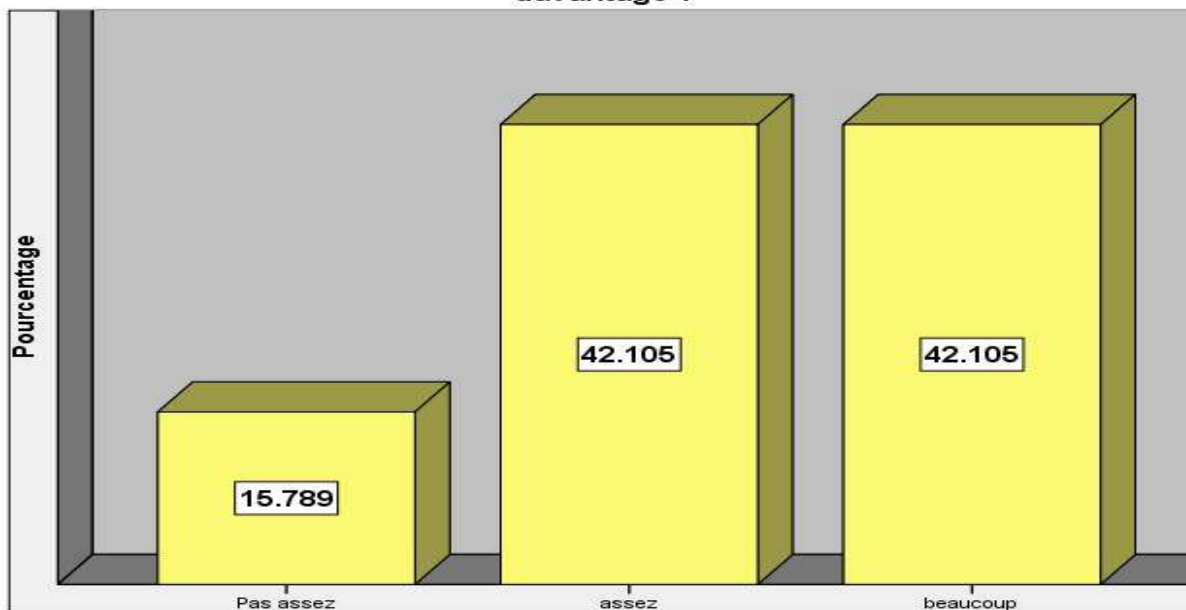
Les récompenses qui sont données en en classe vous incitent-elles à travailler davantage ?	00	3	8	8	19
--	----	---	---	---	----

**Tableau de fréquences**

Les récompenses qui sont données en en classe vous incitent-elles à travailler davantage ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas assez	3	15.8	15.8	15.8
	assez	8	42.1	42.1	57.9
	beaucoup	8	42.1	42.1	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

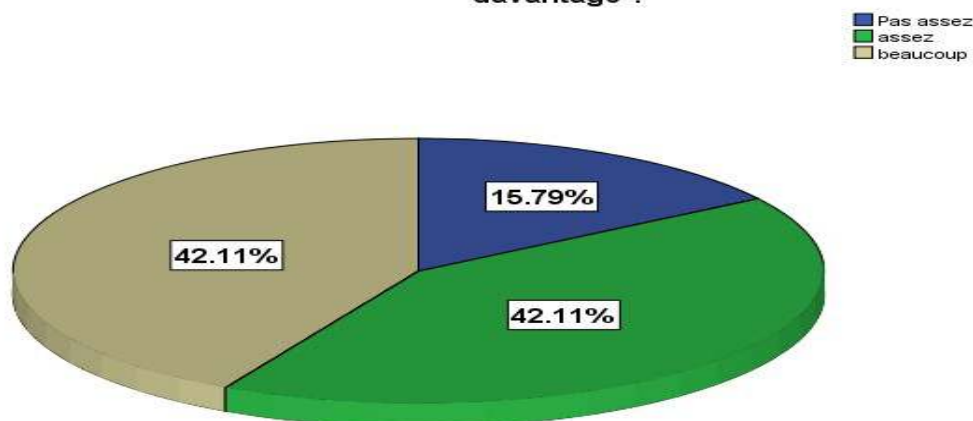
**Diagramme en bâtons**

Les récompenses qui sont données en en classe vous incitent-elles à travailler davantage ?



### Diagramme en secteurs

Les récompenses qui sont données en en classe vous incitent-elles à travailler davantage ?



### Interprétation et discussion des résultats

Après avoir analysé, commenté et discuté les résultats relatifs à ce cinquième item, nous passons à l'analyse des résultats obtenus concernant le sixième item : « les récompenses et les sanctions qui sont données en classe vous incitent-elles à vous motiver pour travailler davantage pour apprendre le FLE ? » qui est le dernier item relatif aux effets des récompenses et des sanctions données en classe sur « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant en vue de jeter la lumière sur les résultats obtenus pour les analyser, les commenter et les discuter. En examinant la première grille d'analyse concernant les items, nous constatons en premier lieu que parmi les (19) répondants à cet item personne n'a répondu par « Pas du tout » soit un nombre de (00) mais nous avons remarqué également que trois groupes d'élèves questionnés ont fourni des réponses mitigées concernant ce dernier item. En examinant la deuxième grille d'analyse relative aux fréquences liées aux réponses données par les répondants, nous avons constaté qu'un petit groupe formé de (03) répondants soit un taux de 15,8 o/o inférieur à 30 o/o et plus, ont déclaré que les récompenses qui leur sont données en classe ne les motivent pas « assez » pour travailler davantage afin de s'impliquer dans le processus d'apprentissage du FLE et ils ont répondu par « Pas assez ». Nous avons remarqué aussi aussi qu'un autre groupe de répondants formé de (08) éléments ; représentés par un pourcentage de 42,1 o/o ont jugé que les récompenses qui sont données en classe les incitent à se motiver pour apprendre le FLE car ils ont répondu par « Assez ». Nous avons constaté en outre qu'un groupe de répondants composé de (08) éléments ont déclaré que les récompenses qui sont données en classe les incitent beaucoup à se motiver ce qui leur avait permis de

s'engager et de participer activement au processus du FLE. Nous constatons que ce pourcentage de 42,1 o/o est supérieur à celui de 30 o/o et plus. Nous observons que le nombre des répondants par « Assez » et « Beaucoup » est le même, pareil à leurs pourcentages. Nous soulignons que les deux pourcentages ; chacun d'eux estimé à 42,1 o/o est un indice qui permet de déduire que les réponses de ces deux groupes d'apprenants focalisent sur le positif et cela ne permet pas de dire que cet indice constitue un facteur qui pourrait nuire à la motivation des apprenants pour apprendre le FLE. *Donc, nous ne pouvons qu'écarter cette piste de recherche.* L'analyse de ces résultats concernant ce sixième item mérite qu'elle soit étayée par un commentaire et une discussion de ces mêmes résultats obtenus relatifs à ce dernier item qui constitue en lui-même un facteur parmi cinq autres liés à la classe qui influencent « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant. A la lumière des derniers résultats obtenus concernant ce dernier item, nous déduisons que la majorité des répondants estiment que les récompenses données en classe à la suite des évaluations centrées sur « la performance » qui sont toujours en faveur des élèves les plus forts de la classe, leur permettent de se motiver pour apprendre le FLE. En consultant la grille des items, nous constatons que les (19) élèves questionnés ont tous répondu aux différentes questions que comporte ce questionnaire comme nous avons remarqué également que personne d'eux n'a répondu par « Pas du tout » à cet item : « les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler davantage ? ». Après ce premier constat et en examinant la deuxième grille des fréquences relative aux différentes réponses fournies par les élèves questionnés, nous remarquons qu'un petit groupe de (03) répondants représentés par un pourcentage de 15,8 ont déclaré que les récompenses données en classe ne les incitaient pas assez à travailler davantage et ils ont coché la case renfermant la mention (Pas assez). Nous constatons que ce premier pourcentage obtenu est inférieur à 30 o/o et plus, ce qui permet de déduire que ce pourcentage ne peut être pris en compte de notre part car il est inférieur à 30 o/o et plus ce qui ne me permet pas de le considérer comme un indice permettant d'affirmer qu'il s'agit d'un facteur qui pourrait influencer négativement la motivation intrinsèque des apprenants. Mais à l'inverse de la réponse fournie par ces (03) répondants, nous remarquons qu'un deuxième groupe composé de (08) élèves enquêtés soit un taux de 42,1 o/o qui est supérieur à 30 o/o ont jugé que les récompenses données en classe les motivaient assez et ils ont répondu par (Assez). Nous remarquons que ce deuxième pourcentage obtenu est le double du premier, ce qui permet de déduire que les récompenses données ne stimulent pas l'ensemble du groupe-classe. En dernier, nous remarquons qu'il y a un dernier groupe d'élèves questionnés dont le nombre est (08) représentés par un pourcentage de 42 o/o identique au deuxième

pourcentage obtenu ont estimé que les récompenses données en classe les incitaient à travailler davantage. Nous remarquons que deux groupes de répondants étaient favorables à cette question concernant cet item mais les réponses différaient à un degré moindre toutefois elles focalisaient sur le positif. A la lumière de cette analyse ; nous déduisons donc que la majorité des répondants dont le nombre dépasse de très loin celui des élèves questionnés qui ont répondu par « Pas assez » apprécient cette pratique qui a trait aux récompenses données en classe car ils jugent qu'elle stimule les apprenants à persévérer. Leur jugement nous a permis de réfléchir sur cet aspect ; lié aux pratiques évaluatives appliquées par l'enseignant lui permettant de reconnaître les efforts fournis par un groupe d'élèves ou par l'ensemble de la classe et d'apprécier la qualité de leur travail. Les apprenants qui ont déclaré que les sanctions et les récompenses les incitent à travailler plus sont sous l'emprise du courant behavioriste, et ceci, permet de le dire car l'apprenant est sous le joug du conditionnement car il ne travaille et ne fournit d'efforts que dans le but d'avoir de bonnes moyennes et non par plaisir ; ce qui favoriserait la motivation intrinsèque pour qu'elle soit la plus autodéterminée selon la théorie de « Deci & Ryan »

.....

**5. Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre : 1=00, 2=2, 3=9, 4=2, 5=6.**

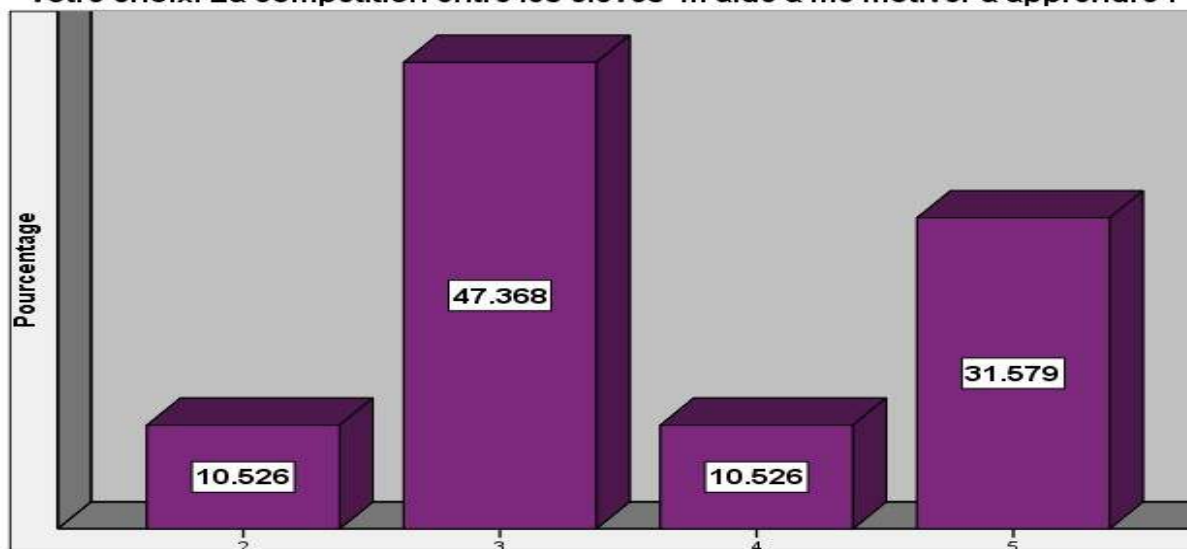
**6. Tableau de fréquences**

Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre :					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2	2	10.5	10.5	10.5
	3	9	47.4	47.4	57.9
	4	2	10.5	10.5	68.4
	5	6	31.6	31.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**

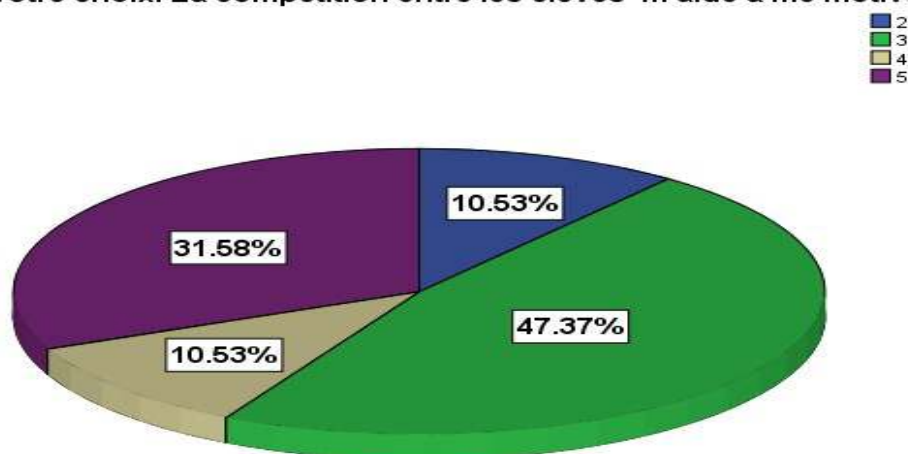


Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre :



### Diagramme en secteurs

Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre :



### Interprétation et discussion des résultats

Concernant ce septième item dont nous rappelons comme suit : « Est-ce que la compétition entre élèves en classe vous aide à vous motiver à apprendre la FLE ? » En examinant la grille des fréquences relatives aux réponses fournies par les élèves questionnés, nous constatons qu'aucun répondant parmi les (19) apprenants questionnés n'a fourni une réponse négative qui concorde avec le nombre 1 qui est au plus bas de l'échelle. Nous remarquons que le 1 = 00 répondants. Puis, nous avons remarqué aussi que (02) répondants seulement soit un taux de 10,5 o/o ont fourni une réponse négative à l'égard de cet item, une réponse que nous répertorions aussi au bas de l'échelle, qui concorde avec le nombre (02) selon une gradation

voire une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé). Un pourcentage de 10,5 o/o qui se révèle inférieur à celui proposé par R. Viau ne représente pas à un indice qui pourrait influencer négativement la motivation intrinsèque des apprenants. Nous considérons que ce pourcentage qui représente (02) répondants n'est pas aussi représentatif pour confirmer et valider ce résultat. *Donc, c'est une piste à écarter.* Nous remarquons également dans cette même grille, relative aux fréquences des réponses fournies par les élèves enquêtés qu'un groupe constitué de (09) répondants représentés par un pourcentage de 47,4 o/o, supérieur au pourcentage de 30 o/o qui est à nos yeux un pourcentage seuil, ont coché la case réservée au nombre (03) car ils ont répondu par « Pas assez ». A la lumière de ce pourcentage, nous déduisons que la réponse de ces (09) répondants n'est pas fortuite mais elle reflète bel et bien leurs

inquiétudes concernant la qualité de la pratique enseignante comme elle concerne le climat de compétition instauré en classe qui vise uniquement la performance qui est au profit des élèves forts qui ne constituent qu'un groupuscule alors que les élèves démotivés constituent la majorité de la classe et qui ont plus que jamais besoin d'un climat de collaboration qui leur permettrait les échanges en classe comme il favoriserait des interactions entre eux dans une dynamique de groupe au sein d'un espace d'apprentissage qu'est la classe. Donc, nous pouvons dire qu'un pourcentage de 47,4 o/o représentant un nombre d'apprenants ; défavorables à ce climat de compétition instauré en classe constitue un indice fiable que nous considérons comme un facteur faisant défaut voire une défaillance pourrait nuire à la motivation intrinsèque des apprenants. Nous remarquons que (02) répondants à cet item ; soit un taux de 10,5 o/o ont coché la case réservée au nombre (04) qui va de pair avec une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) pour montrer leur degré d'accord concernant cet item. Nous constatons que ces (02) répondants parmi (19) autres, ont montré le degré d'accord à propos du climat de compétition instauré en classe comme ils estiment qu'il les aide à se motiver pour apprendre le FLE. Nous remarquons que ce pourcentage de 10,5 o/o est inférieur à 30 o/o et plus. Donc, nous ne pouvons dire qu'il ne représente pas pour nous un indice fiable sur la base duquel nous déduisons qu'il s'agit d'un facteur qui affecterait la motivation intrinsèque des apprenants à l'apprentissage du FLE. *Donc, c'est une piste à écarter.* Nous remarquons en dernier dans cette grille d'analyse relative à cet item, que (06) répondants représentés par un pourcentage de 31,6 o/o ont coché la case qui concorde avec le nombre (05) qui est le plus élevé sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) car ils ont déclaré que la compétition entre les apprenants en classe les aide à se motiver pour apprendre le FLE. Nous constatons que ce pourcentage est l'équivalent de celui

proposé par Viau ; un pourcentage estimé à 30 o/o et plus, qui concerne les élèves qui répondraient par « Pas du tout » et « Pas assez » à un facteur, ce qui constituerait un facteur qui impacte la motivation intrinsèque de l'apprenant. Nous remarquons que les réponses de ces 06 élèves tendent vers le positif ce qui s'oppose au négatif.

Alors, nous pouvons dire que leur réponse ne constitue pas un indice fiable voire un facteur qui compromettrait la motivation intrinsèque des apprenants et leur degré d'autodétermination. *Donc, c'est une troisième piste à écarter.* Après l'analyse de ces données obtenues concernant cet item, nous pouvons dès lors procéder à leur analyse, interprétation et discussion afin d'affiner les résultats auxquels nous avons aboutis et pour nous permettre de les valider. A la lumière des différentes réponses fournies par les élèves questionnés, nous constatons que nous pouvons les répartir en deux groupes distincts : les réponses de ceux qui jugent que la compétition entre apprenants en classe leur permet de se motiver pour participer activement au processus d'apprentissage. Des répondants favorables à la compétition. Nous remarquons entre autres qu'un deuxième groupe d'élèves ont déclaré que la compétition en classe ne leur permet pas de se motiver pour participer au processus d'apprentissage du FLE car ils préfèrent qu'un autre contexte soit mis en place qui leur permettrait de se motiver afin de s'engager et de participer à la réalisation des différentes activités pédagogiques proposées en classe. Ce deuxième groupe de répondants préfère qu'on mette en place un autre contexte de collaboration leur permettant de faire des échanges, des interactions et d'étudier dans un espace régi par une dynamique de groupes qui permettrait à l'ensemble des apprenants de construire des apprentissages significatifs. Les points de vue des élèves questionnés divergent néanmoins les avis donnés par ce deuxième groupe d'élèves questionnés reflètent leur désir à l'égard d'un éventuel changement de la part de l'enseignant de FLE en vue d'améliorer sa pratique et de s'inscrire dans le cadre des approches centrées sur l'apprenant et sur le processus d'apprentissage car il faudrait parer au conditionnement qui est l'exemple du « bâton et de la carotte » sachant que l'apprenant et l'enseignant devraient être deux acteurs de changement au bénéfice d'un enseignement/ apprentissage de qualité qui répondrait à leurs besoins et intérêts.

- 7. Selon vous existe t-il en classe un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ? (Mettez une croix entre les parenthèses de votre choix), Climat de collaboration (04), climat de compétition (15)**

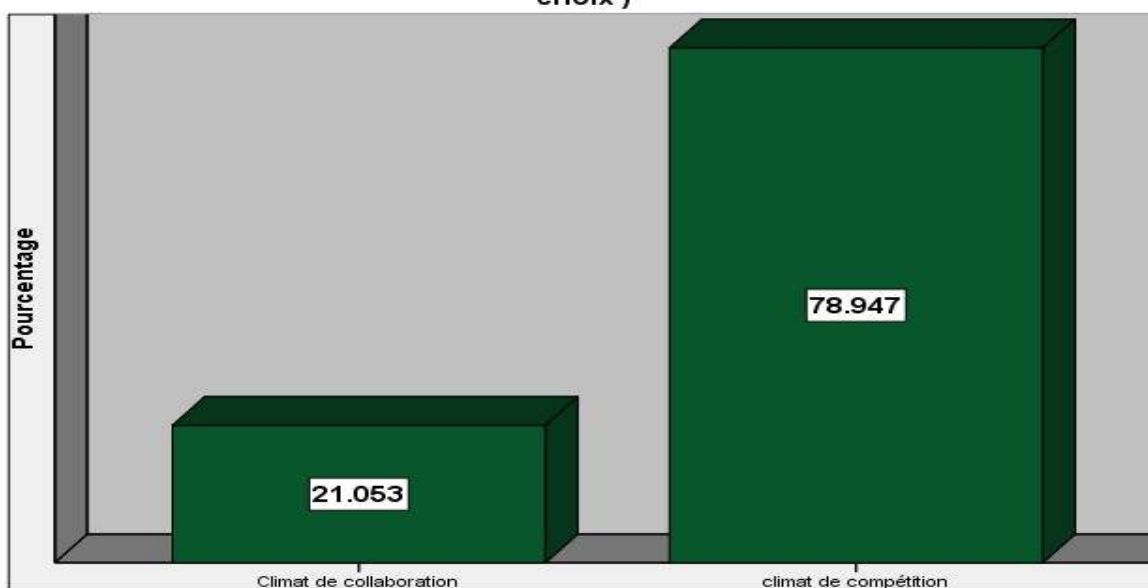
**Tableau de fréquences**

Selon vous existe t-il en classe un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ( Mettez une croix entre les parenthèses de votre choix )

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Climat de collaboration	4	21.1	21.1	21.1
	climat de compétition	15	78.9	78.9	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

**Diagramme en bâtons**

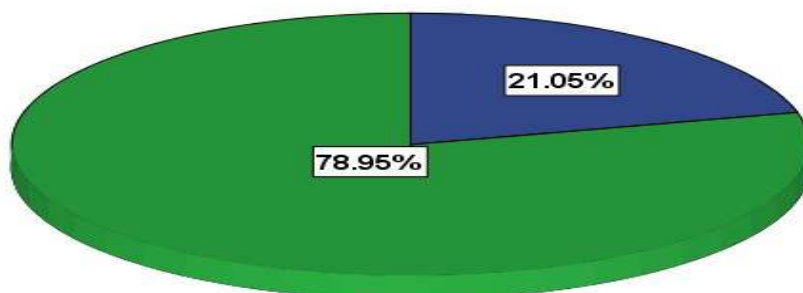
Selon vous existe t-il en classe un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ( Mettez une croix entre les parenthèses de votre choix )



**Diagramme en secteurs**

Selon vous existe t-il en classe un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ( Mettez une croix entre les parenthèses de votre choix )

■ Climat de collaboration  
■ climat de compétition



**Interprétation et discussion des résultats**

En examinant la grille des fréquences relatives à ce huitième item et aux réponses fournies par les élèves questionnés, je constate d'abord que les (19) élèves questionnés ont tous répondu à cet item. Nous remarquons dès lors que parmi ces répondants il y a un groupe constitué de (04) élèves représentés par un pourcentage de 21.1 o/o inférieur à celui de 30 o/o et plus .Ces (04) répondants ont déclaré que le climat qui existe dans leur classe pendant les séances de FLE est un climat de collaboration qui va de pair avec l'enseignement collaboratif. Nous constatons qu'un second groupe formé de (15) élèves questionnés soit un taux de 78,9 o/o concordant avec celui proposé par R.Viau ont fait une déclaration opposée à celle du premier groupe, et ils jugent que le climat qui règne dans leur classe est un climat de compétition qui est en faveur des élèves forts mais qui ne représentent qu'un groupuscule en la classe mais qui sont constamment motivés pour redoubler d'efforts afin de réaliser de meilleures performances grâce à ce climat « d'émulation » et de « compétition » dans l'espoir d'avoir une satisfaction morale et de la considération parmi leurs pairs et au sein de leurs familles alors que le restant de la classe qui constitue la majorité des élèves est en difficultés d'apprentissage du FLE sachant qu'ils n'ont pas le même profil d'entrée que les apprenants avancés. Si ces élèves qui sont au nombre de (15) ont jugé que le climat de compétition est dominant en classe, cela prouverait que le modèle d'enseignement appliqué est l'enseignement magistral traditionnel purement transmissif et à sens unique. Sur la base de ce constat, nous pouvons dire que ce modèle d'enseignement magistral, ces pratiques évaluatives centrées sur la « performance » ne sont pas au profit des élèves démotivés. En appliquant uniquement le modèle d'enseignement magistral ; l'enseignant ne pourrait ni gérer l'hétérogénéité des profils ni répondre aux besoins et attentes des apprenants démunis. Nous pouvons dire alors que l'enseignant devrait être un motivateur. Au terme de cette analyse, nous déduisons donc que la compétition se révèle un facteur qui pourrait nuire à la « dynamique motivationnelle » des apprenants et ce, selon l'état de recherche sur cette question. Donc, nous considérons que cela est un facteur qui pourrait impacter la motivation des apprenants.

.....

**8. Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) entoure les chiffres correspondant à votre choix. La collaboration entre les élèves m'aide à me souvenir à apprendre :**

**1    2    3    4    5    1 = 2 , 2 = 3, 3= 4, 4= 5 , 5=5**

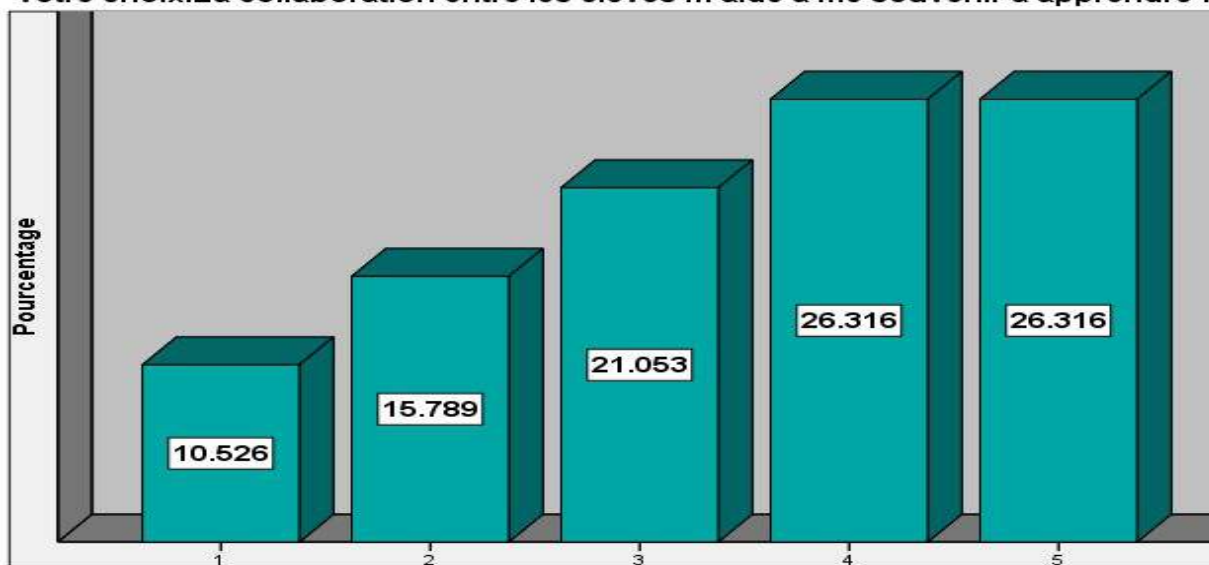
## Tableau de fréquences

Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La collaboration entre les élèves m'aide à me souvenir à apprendre :

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	10.5	10.5	10.5
	2	3	15.8	15.8	26.3
	3	4	21.1	21.1	47.4
	4	5	26.3	26.3	73.7
	5	5	26.3	26.3	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

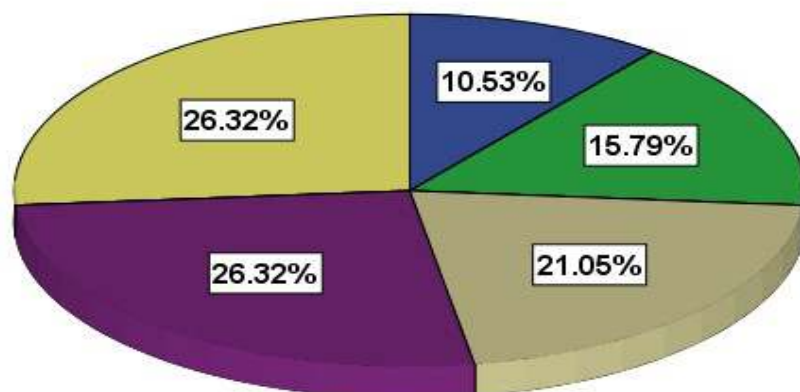
## Diagramme en bâtons

Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La collaboration entre les élèves m'aide à me souvenir à apprendre :



### Diagramme en secteurs

Pour les énoncés ci-dessous, dites moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) entourez les chiffres correspondant à votre choix. La collaboration entre les élèves m'aide à me souvenir à apprendre :



### Interprétation et discussion des résultats

En abordant l'analyse de ce neuvième item: « Est ce que la collaboration vous aide à vous souvenir à apprendre le FLE ? » Nous constatons que sur les (19) répondants ; seuls (02) répondants ont manifesté leur degré d'accord au niveau 1 sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) pour dire que la collaboration ne les aide pas à se souvenir pour apprendre le FLE. Ce nombre de (02) est représenté par un pourcentage de 10,5 o/o qui est inférieur à 30 o/o voire plus. Ce pourcentage est significatif toutefois il n'atteint pas celui proposé par Viau. Nous remarquons aussi que dans cette grille de fréquences concernant cet item ; qu'un effectif de (03) élèves questionnés soit un taux de 15,8 o/o ont manifesté leur degré d'accord au niveau (02) sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) car ils estiment que la collaboration en classe ne les aide pas à se souvenir pour apprendre le FLE. Ce taux de 15,8 o/o est en dessous de 30 o/o est plus ce qui permet donc de dire que ces deux premiers pourcentages ne constituent pas pour nous des indices fiables pour dire qu'ils représentent des facteurs qui pourraient impacter la motivation intrinsèque des apprenants. Nous avons constaté également dans cette même grille qu'un groupe de (04) élèves questionnés soit un taux de 21,1 o/o ont manifesté leur degré d'accord au niveau 03 sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé). Ils ont estimé que la collaboration en classe ne les aide pas à se souvenir pour qu'ils apprennent cette langue- culture. Ce pourcentage est plus élevé par rapport aux deux premiers obtenus et estimés à 10,5

o/o et 15,8 o/o. Ces (04) répondants estiment que la collaboration les aide à se souvenir pour apprendre cette langue étrangère. En dernier, nous constatons que (05) élèves questionnés soit un taux de 26,3 o/o ont manifesté leur degré d'accord au niveau 4 sur une échelle de 1 à 5 ( 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé ) car ils ont estimé que la collaboration les aide à se souvenir pour apprendre le FLE. Enfin, un groupe de répondants, composé également de (05) éléments représentés par un pourcentage de 26,3 o/o qui est identique à celui de l'avant dernier mais en dessous de 30 o/o et plus ont jugé que la collaboration les aide à se souvenir pour apprendre cette langue instrumentale. Sachant que les élèves qui ont manifesté leur degré d'accord aux niveaux 1 et 2 sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le plus faible et 5 le plus élevé) cela, permet de déduire qu'ils n'ont pas jugé que la collaboration les aide à se souvenir pour apprendre le FLE. D'autre part, nous remarquons que trois autres groupes dont le premier comprend (04) répondants, le second est constitué de (05) répondants et le troisième est formé aussi de (05) répondants, estiment que la collaboration les aide à se souvenir pour apprendre le FLE. A la lumière de ces déclarations et grâce à ces pourcentages obtenus qui nous ont permis de faire le distinguo entre les avis des (05) groupes d'élèves questionnés, que les réponses des élèves majoritaires constituent un indice nous permettant de dire que ce dernier ne représente pas un facteur qui pourrait impacter « la dynamique motivationnelle » des élèves. *Donc, c'est une piste à écarter.* Il est de bonne méthode de commenter et de discuter ces résultats obtenus après cette analyse pour dire que la majorité des répondants jugent que la collaboration les aide à se souvenir pour apprendre le FLE. Connaissant la réalité de tous les jours qu'ils vivent en classe, au courant de la qualité de la pratique pédagogique appliquée par leurs enseignantes, ils estiment que l'enseignement collaboratif et en profondeur qui vise l'autonomie de l'apprenant leur serait bénéfique et d'un grand atout pour se motiver et pour se réaliser car cela dépend en premier lieu de la qualité de la pratique enseignante, du contexte d'enseignement/apprentissage mis en place par l'enseignant et des conditions motivationnelles, émotionnelles et affectives qu'ils pourraient réunir afin de pouvoir motiver ses apprenants et de répondre à leur intérêts et attentes.

**9. « Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler et à vous motiver à apprendre le français ? »**

Items	Nombre d'apprenants qui jugent				
	Pas du tout	Pas assez	assez	beaucoup	Total
« Les récompenses qui sont données en	00	3	6	10	19



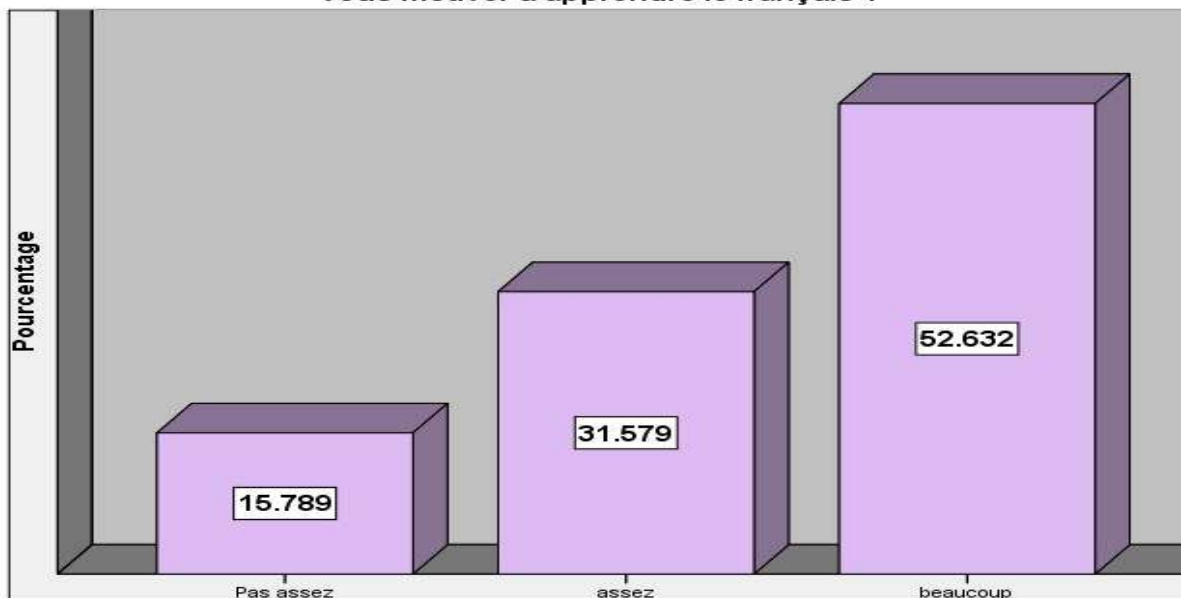
classe vous incitent-elles à travailler et à vous motiver à apprendre le français ? »					
---	--	--	--	--	--

**Tableau de fréquences**

Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler et à vous motiver à apprendre le français ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas assez	3	15.8	15.8	15.8
	assez	6	31.6	31.6	47.4
	beaucoup	10	52.6	52.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

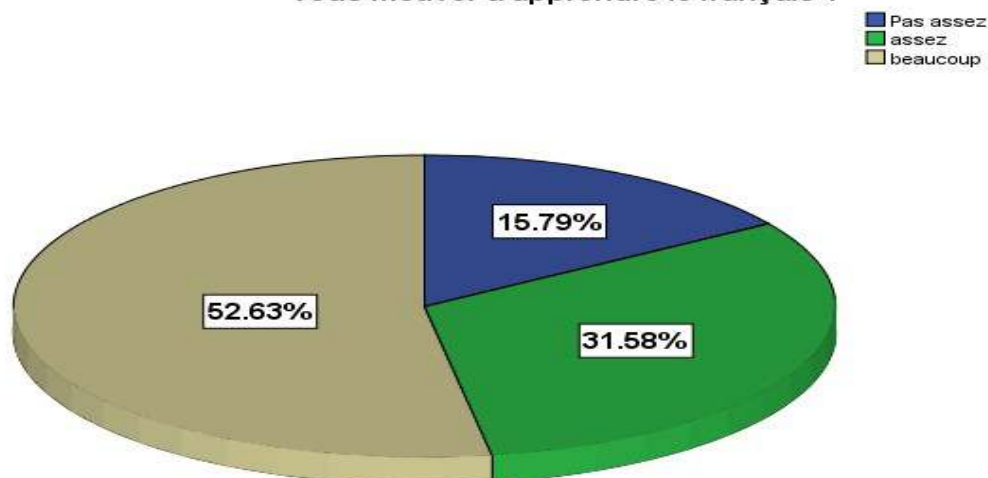
**Diagramme en bâtons**

Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler et à vous motiver à apprendre le français ?



### Diagramme en secteurs

**Les récompenses qui sont données en classe vous incitent-elles à travailler et à vous motiver à apprendre le français ?**



### Interprétation et discussion des résultats

Après ces différentes étapes d'analyse, de commentaires, et de discussion, nous passons finalement à l'examen du dixième item afin de procéder à l'analyse des résultats obtenus et ce, grâce à cette autre grille relative à cet item dont nous rappelons comme suit : « les récompenses qui sont données en classe vous incite-t-elles ? à vous motiver et à travailler davantage pour progresser en FLE ? » En examinant la première grille inhérente aux items, nous constatons que parmi les (19) répondants à cet item, personne n'a coché la case renfermant la mention « Pas du tout » et ceci prouve que les répondants sont attirés par les récompenses données en classe après évaluation faite par l'enseignant de FLE ou par les autres enseignants qui enseignent d'autres langues voire d'autres disciplines. Cela, signifie qu'ils font des efforts pour réaliser une performance ; celle de décrocher d'excellentes notes et moyennes leur permettant de se distinguer des autres élèves mais ces récompenses ont des effets qui ont été discutés par les chercheurs et les spécialistes de la motivation scolaire et ils n'ont pas tranché encore sur cette question. En examinant la grille des fréquences, nous constatons qu'il n'y avait pas d'élèves qui ont répondu par « Pas du tout » ce qui signifie que les réponses fournies n'émanent pas de quatre groupes mais seulement de trois groupes de répondants. Nous remarquons qu'un groupe de répondants est formé de (03) répondants représentés par un pourcentage de 15,8 o/o qui est inférieur à 30 o/o et plus ont déclaré que les récompenses données en classe ne les incitent pas à se motiver et à travailler davantage pour apprendre le FLE et ils ont répondu par « Pas assez ». Nous constatons aussi qu'un autre groupe de répondants formé de (06) éléments soit un taux de 31,6 o/o, ont déclaré que les

récompenses données en classe les motivaient assez et les incitaient à travailler davantage pour apprendre le FLE et ils ont coché la case réservée à « Assez ». Nous constatons que ce pourcentage est équivalent à celui proposé par R.Viau mais les réponses de ce groupe de répondants concordent avec le positif ce qui permet de dire que leur réponse ne constitue pas un indice qui représente un facteur qui pourrait influencer négativement la motivation intrinsèque des apprenants. *Donc c'est une piste de recherche à écarter.* Nous remarquons enfin qu'un dernier groupe de répondants au nombre de (10), supérieur aux autres dont le pourcentage concorde avec 52,6 o/o, ont déclaré que les récompenses données en classe les motivaient comme elles les incitaient à persévérer pour apprendre le FLE. Ils répondent par « Beaucoup ». Un pourcentage supérieur à 30 o/o celui qui est proposé par R.Viau permet de déduire qu'il ne représente pas un indice fiable qui représente un facteur qui pourrait impacter « la dynamique motivationnelle » des apprenants puisqu'ils jugent que ces récompenses sont bénéfiques et stimulantes. Nous constatons dès lors que (10) apprenants ainsi que les (06) autres appartenant à l'avant dernier groupe voient que les récompenses données en classe ont des bienfaits sur leur engagement cognitif comme elles influencent positivement leurs différentes perceptions ; ce qui leur permettrait de réaliser de bonnes performances ainsi qu'un bon rendement. Nous estimons que ces répondants sont confinés dans un moule d'enseignement celui du conditionnement opérant dont parle B. F Skinner, behavioriste américain ce qui ne leur permettrait pas de se motiver et d'apprendre dans un autre contexte autre que le conditionnement et d'accorder des possibilités aux élèves afin de travailler et d'apprendre une langue étrangère seulement par plaisir et intérêt et non pas dans l'unique but de réaliser des performances ou d'avoir des récompenses. En dernier, nous pouvons dire que : puisque l'enseignant et l'apprenant se rencontrent dans une « praxis communautaire » ils devraient être deux acteurs de changement. Nous pensons que les enseignants de FLE devraient penser à la meilleure manière de prendre en charge les apprenants démotivés en vue de quelques interventions efficaces afin de les remettre au niveau du groupe-classe mais cela ne se réaliserait que par l'amélioration de leur pratique pédagogique et la mise en place d'une « pédagogie d'accompagnement » et de « maîtrise ».

### **Conclusion**

A la lumière des résultats obtenus relatif à ce deuxième questionnaire concernant la vérification des cinq facteurs de la classe qui constituent l'une des quatre composantes du cadre de référence analysées, des facteurs dont nous énumérons comme suit et ce ; après avoir été évalués et vérifiés : 1) les activités pédagogiques, 2) l'enseignant ( sa pratique ), 3) les pratiques évaluatives, 4) le climat de la classe et 5) le système de récompenses et de sanctions,

Nous sommes parvenus à déduire que parmi ces cinq facteurs relatifs à la classe, il y a *quatre facteurs qui font défaut, qui nuisent à « la dynamique motivationnelle » des élèves à l'apprentissage du FLE, dont nous énumérons comme suit :*

Les activités pédagogiques qui ne sont pas adaptées en fonction du niveau réel des élèves, qui ne sont pas authentiques et qui ne s'inscrivent dans leur contexte.

l'enseignant dont la pratique est défailante .

le climat de la classe qui n'est pas propice à l'apprentissage du FLE.

le système de récompenses et de sanctions en vigueur qui est au profit des élèves avancés et qui n'est pas en faveur des autres élèves moyens notamment ceux en difficultés ou démotivés. Ces quatre facteurs relatifs à la classe font défaut et par conséquent nuisent à « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant, ce qui compromet l'apprentissage du FLE de l'élève au secondaire.

.....  
.

#### 7.4.8 Résultats de l'entretien auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S

**Filière : lettres et philosophie**

**Date : 10/11/2017**

**Durée : 10mns**

**Lieu : Technichum Djebaili Med Salah (Khenchela)**

Amorce	Oui	Non
- Gardez-vous de bons souvenirs de vos années du primaire?	Oui:(+)	Non:(...)
-Vous souvenez-vous d'une situation ou d'un projet qui vous a vraiment motivé?	Oui:(...)	Non:(-)
-Pouvez-vous me le raconter ?	Oui:(...)	Non:(-)
- Vos parents vous encourageaient-ils à fournir de gros efforts en français ?	Oui:(+)	Non:(...)
- Que faisaient-ils pour ça?	<b>Réponse :</b> Ils me donnaient de précieux conseils et m'accompagnaient .	
. Le font-ils encore ?	<b>Réponse :</b> oui, bien sûr et jusqu'à maintenant.	
<b>Sources de la motivation</b>		
Perception que l'élève a de la valeur des activités proposées.		
Actuellement dans les cours de français langue étrangère ( FLE), y	Oui:	Non:

a-t-il des activités ( p.ex. la compréhension de l'écrit dont le texte support a trait au théâtre et autres, réalisées en classe dont l'utilité ne vous semble pas évidente ?	(+)	(...)
Quelles sont –elles ?	<b>Réponse :</b> Les textes qui traitent du théâtre.	
Quelles sont celles que vous aimez le plus et celles que vous aimez le moins ?	<b>Réponse :</b> j'aime la compréhension de l'écrit dont les textes parlent de sports, d'informatique, de voyages	
<b>Perception :</b>	Je n'aime cette activité de production écrite (expression écrite) parce qu'elle comporte des tâches difficiles comme je ne connais pas les mots pour exprimer telle ou telle idée. Ce qu'on me demande de faire dans cette activité est difficile pour moi car il dépasse mon niveau .	
1) Dans quelles activités êtes-vous certain(e) de réussir et dans lesquelles doutez-vous de parvenir ?	<b>Réponse :</b> je peux réussir en grammaire mais je ne peux réussir en production écrite ou quand il s'agit de réalisation d'un projet didactique tout seul car cela nécessite des compétences qui me font vraiment défaut	
2) Vous est-il facile ou difficile de réaliser les activités d'apprentissage du FLE qui sont proposées en classe	Oui: (+)	Non: (...)
3) Pourquoi ?	<b>Réponse :</b> Elles sont difficiles et je ne comprends pas le sens des mots utilisés dans ces activités. Les tâches qu'elles comportent dépassent mes connaissances	
4) Si l'élève doute de sa capacité à réussir : pour quelle raison doutez-vous de votre capacité à réussir ? Est-ce à cause des résultats que vous aviez eus dans le passé dont les activités vous ont été présentées? ou du fait que vous vous comparez à vos camarades ?	<b>Réponse :</b> Je doute de mes capacités à réussir parce que j'ai peur que mes camarades rient si je fais des fautes ou d'avoir une mauvaise appréciation de mon Prof. Oui, dans le passé je n'ai pas pu réaliser des activités et j'ai peur encore de ne pas être capable de les réaliser. Oui, du fait que je me compare à mes camarades surtout les plus forts en français dans ma classe.	
Perception que l'élève a du contrôle des activités		
1) Avez-vous l'impression d'avoir votre mot à dire sur la façon dont se déroulent les	<b>Réponse :</b> a) Je ne peux pas le dire à mon enseignante parce que le	

activités d'apprentissage du FLE ?	<p>déroulement des activités dépend de la méthode qu'elle applique en classe et de sa manière d'enseigner.</p> <p>b) nous ne travaillons pas en groupes en classe, donc seuls les plus forts qui sont un petit nombre de la classe travaillent bien en classe mais la majorité des élèves ont des difficultés pour participer aux activités et ils n'ont pas les capacités pour participer aux activités ils n'ont pas leur mot à dire mais font ce que l'enseignante leur demande de faire.</p>
<p>1-Lorsque vous étudiez, essayez-vous la plupart du temps d'apprendre par cœur la matière (FLE) ou plutôt de Comprendre ?</p> <p>Pouvez-vous m'expliquer comment vous faites quand vous avez un travail à remettre à votre enseignante?</p> <p>Quand vous avez un travail à remettre à votre. citez-moi un exemple</p>	<p><b>Réponse (1) :</b> Non, je n'apprends pas par cœur. J'utilise mon intelligence</p> <p><b>Réponse (2) :</b> Pour faire le travail demandé, je demande à l'un de mes camarades de m'aider ou à mon frère qui est instruit et qui a un diplôme mais qui ne travaille pas quand il s'agit d'une activité comme sujet à écrire chez-moi.</p>
<p>Persévérance</p> <p>1) Considérez-vous que vous ne baissez pas les bras face à une tâche difficile dans une activité comme la production écrite ou vous êtes plutôt porté à abandonner à abandonner rapidement ?</p> <p>Pouvez-vous me donner un exemple ?</p>	<p><b>Réponse :</b> Je ne baisse pas les bras face à une activité qui est difficile pour moi mais je dois fournir beaucoup d'efforts pour la faire en s'armant d'une grande volonté.</p>
<p>2) Pouvez-vous me citer un exemple ?</p>	<p><b>Réponse de l'élève :</b> J'utilise toujours une feuille d'essai (de brouillon ) sur laquelle j'essaye d'écrire la réponse plusieurs fois et chaque fois j'essaye décrire la réponse la plus correcte en se servant d'un dictionnaire.</p>
<p>Apprentissage</p> <p>1) Les notes que vous obtenez actuellement correspondent elles à ce que vous avez vraiment appris? Sur quoi vous fondez-vous pour porter ce jugement ?</p>	<p>Réponse de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non, les notes que j'obtiens actuellement ne correspondent pas vraiment à ce que j'ai appris.</li> <li>- A mon avis, je vois que les notes données ne correspondent pas à ce que j'ai appris concernant les différentes notions qu'on a étudiées dans les leçons au cours des séquences didactiques qu'on a étudiées dans</li> </ul>

	ce premier projet, il y a des notions qui ont été étudiées en classe mais les questions qui nous ont été posées pendant le devoir surveillé portaient sur autres choses.
--	--

#### 7.4.9 Grille : Résultats relatifs à l'entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2ième A.S en vue de dresser son ' Portrait motivationnel ' à l'apprentissage duFLE

Activités	Compréhension de l'écrit	Production écrite	Compréhension orale	Autres	Remarques
Perception de la valeur des activités	Utilité	très bonne	Faible	Moyenne	
La compréhension de l'écrit est la seule activité qu'il juge utile.	Intérêt	Très bonne	Faible	Moyenne	
Perception de sa compétence	Très bonne	Faible	Moyenne	Il sous - estime	
Perception de sa controlabilité	Moyenne	Faible	Moyenne		
Manifestations Engagement	Moyenne	Faible	Assez faible	Il croit que tout doit être mémorisé	Il ne parait pas connaître les bonnes stratégies
Persévérance	Très bonne	Faible	Moyenne		
Apprentissage	Acceptable	Faible	En bas de la moyenne	Il se juge plus faible qu'il ne l'est vraiment	

Grille élaborée par Rolland Viau

### Interprétation et discussion des résultats

La grille commence par des questions qui peuvent être posées pour amorcer l'entrevue. Tout en mettant l'apprenant en confiance, elles fournissent des informations sur sa scolarité passée. Après coup, nous avons choisi d'axer l'entretien semi-dirigé sur les activités pédagogiques proposées en classe. Une des façons d'analyser un entretien est d'examiner en premier lieu chaque question posée lors de la rencontre avec l'élève interviewé et de décrire le plus objectivement possible ce qu'il a répondu, puis, dans un second temps, d'interpréter ces informations afin d'en tirer des conclusions sur chaque composante de sa « dynamique motivationnelle ». Cette manière de procéder permet de dresser « un Portrait motivationnel exhaustif » de l'apprenant, d'utiliser une grille schématique une fois que nous remplissons cette dernière, car elle nous permettra de dresser un portrait général de l'élève et de préciser la ou les composantes que l'enseignant pourrait travailler et intervenir auprès des élèves démotivés. Dans cette perspective, nous avons dû concevoir une grille et la remplir sur la base de connaissance des différentes composantes de « la dynamique motivationnelle » de R. Viau.

En réponse à la première question dont nous avons posée à l'élève enquêté à travers laquelle nous avons voulu savoir « s'il garde encore de bons souvenirs des années qu'il a passées à l'école primaire ? » l'élève enquêté a répondu positivement à cette première question ; ce qui signifie qu'il a apprécié les enseignant(e)s qui lui ont enseigné le français au cours des deux années durant lesquelles il a appris le FLE comme nous avons pu comprendre qu'il garde encore une belle image de ses enseignants notamment ceux du français langue étrangère. La seconde question posée à cet élève consistait à lui demander de nous relater comment il a passé sa scolarité au cycle primaire car ce palier est une phase initiale, déterminante pour l'élève, une étape où devrait y avoir l'acquisition des fondamentaux du français comme langue étrangère ou à défaut passer deux années sans atteindre ce but à cause d'un encadrement qui n'est pas approprié fait par des enseignants incompetents et inexpérimentés. Donc, ce sont deux cas de figure possibles. A la troisième question que nous avons posée à cet interviewé, nous avons voulu savoir si « ses parents l'encourageaient à déployer de gros efforts en français ? » L'interviewé a répondu affirmativement à cette troisième question ce qui prouve que ses parents en tant qu'acteurs sociaux ont joué leur rôle comme ils se sont acquittés honorablement de leur responsabilité parentale pour soutenir, encourager et accompagner leur fils pour qu'il réussisse dans ses études au primaire notamment dans l'apprentissage du FLE. Ce témoignage fait par cet élève montre clairement la responsabilité des parents envers leurs enfants, s'ils l'assument, c'est qu'ils ont contribué pleinement au



succès de leurs enfants et à défaut, ils se révèlent des parents démissionnaires qui ont failli à leur engagement et responsabilité. Donc, nous déduisons que les parents constituent un autre facteur qui représente la société et de nous dire si ses parents l'ont stimulé pour qu'il fournisse des efforts afin d'aimer cette langue-culture qu'est le français langue étrangère, de l'apprendre afin de se l'approprier pour l'utiliser comme moyen de communication et d'ouverture sur les autres ou pour d'autres fins. Nous avons voulu savoir si ses parents l'encourageaient et le stimulaient pour qu'il se motive à apprendre le FLE en lui achetant des cadeaux, en lui promettant de le prendre en charge pour qu'il passe de belles vacances à l'intérieur du pays ou à l'étranger ou lui donner une somme d'argent ou de le gratifier d'autres cadeaux ... Il nous a répondu que ses parents lui prodiguaient de précieux conseils qu'ils lui étaient un réconfort et qui lui ont permis d'atteindre son but. L'interviewé appréciait quand son père l'aidait à faire ses devoirs et leçons. Concernant cette autre question à travers laquelle nous avons voulu savoir s'il y a des activités pédagogiques proposées par l'enseignant(e) et qui ont été réalisées en classe dont l'utilité ne lui semblait pas évidente ? L'interviewé a répondu par "Oui" en affirmant que les textes qui traitent du théâtre ne lui semblaient pas utiles. Sur la base de cette réponse, nous avons déduit que les activités pédagogiques proposées en classe représentent pour cet élève deux cas de figure : les textes qui sont adaptés au niveau de l'apprenant dont le contenu est intéressant à ses yeux, nous considérons dans ce cas là que l'activité est intéressante comme elle stimule et motive l'élève pour s'engager à participer activement au processus d'apprentissage du FLE. Nous estimons que si l'activité est intéressante et impliquante, cette dernière peut susciter l'intérêt et le plaisir de l'apprenant. Mais, à l'opposé de ce premier cas de figure, nous pouvons dire que si l'activité pédagogique n'est pas intéressante aux yeux de l'élève notamment celui qui est en difficultés et son contenu dépasse ses pré-requis, cela va affecter l'intérêt de l'apprenant comme il évite de la réaliser. Nous pouvons dire que l'activité pédagogique est un facteur relatif à la classe et si elle est intéressante, elle peut susciter donc l'intérêt de l'élève pour y participer à sa réalisation et à l'accomplissement des tâches qu'elles comportent et à défaut elle pourrait se révéler comme un facteur relatif à la classe qui pourrait impacter la motivation de l'apprenant. Après cette question que nous avons posée à cet élève, nous lui avons demandé de nous dire quelles sont les activités qu'il aime le plus et celles qu'il aime le moins. L'interviewé nous a répondu qu'il aime la compréhension de l'écrit dont les textes traitent les sports, l'informatique et les voyages mais à l'inverse de son premier avis concernant la compréhension de l'écrit, il a déclaré qu'il n'aime pas l'expression écrite parce qu'elle est difficile pour lui comme elle comporte des tâches à accomplir qu'il ne peut accomplir car

selon lui il est démuné des compétences à mobiliser pour exécuter ces tâches. En outre, il a affirmé qu'il ne possède pas le vocabulaire qu'il devrait utiliser pour exprimer telle ou telle idée pour produire un écrit en fonction des consignes données par son enseignant. Nous pouvons donc dire que l'intérêt de l'élève envers les activités pédagogiques que lui propose son enseignant(e) dépend de l'authenticité de l'activité d'apprentissage du FLE qu'on lui propose en classe. Si elles sont intéressantes, ces dernières vont l'intéresser si non il va s'abstenir de travailler comme il va adopter des stratégies d'évitement pour se calfeutrer dans son état *abracadabrant* de silence. Pour ce qui est des perceptions de cet interviewé envers l'activité qu'on lui propose, envers sa compétence à la réussir et à l'égard de son déroulement, nous lui avons demandé de nous dire s'il est certain de réussir dans ces activités et quelles sont celles envers lesquelles il doutait d'y parvenir ? L'enquêté a déclaré qu'il pouvait réussir en grammaire parce que nous estimons que s'il réussisse dans ce genre d'activité ; c'est que les tâches demandées ne sont pas si complexes en comparaison des autres, liées à d'autres activités qui s'avèrent complexes et qui nécessitent de la part de l'apprenant d'avoir des pré-requis et des compétences à mobiliser. Nous citons comme exemple donné par cet interviewé ; celui de « l'expression écrite ».

Il nous a cité une autre activité qui est plus complexe à ses yeux, celle où il devrait réaliser un projet séquentiel en équipe mais pas individuellement. A cette autre question dont nous avons posée à cet élève, consistant à savoir si les activités pédagogiques qui sont proposées en classe sont faciles ou difficiles ? Il a répondu que les activités d'apprentissage du FLE proposées en classe sont difficiles pour lui étant donné qu'il est en difficultés. Dans cette intention de connaître les causes qui constituent pour lui un obstacle qui affecte ses différentes perceptions, ce qui l'empêchent à réaliser les activités d'apprentissage du FLE, nous lui avons posé cette question : « pourquoi ? » L'interviewé déclara que les activités pédagogiques lui sont difficiles pour y participer afin de les réaliser parce qu'elles sont complexes. Toujours dans cette perspective de connaître les causes profondes de cette démotivation qui afflige les élèves à l'apprentissage du FLE et de connaître par la même les différentes perceptions de l'interviewé, nous lui avons demandé s'il doute de sa capacité à réussir ces activités ? Et pour quelle raison doute-t-il à les réussir ? Est-ce à cause des résultats qu'il a eus par le passé dont les activités lui ont été présentées ou du fait qu'il se compare à ses camarades de classe notamment les apprenants qui sont forts ? L'interviewé déclara qu'il doute de ses capacités à réussir pour réaliser les activités proposées car il a peur que ses camarades le sous-estimaient et le dénigraient en causant des rires en classe, en présence de son enseignant(e) ou de peur que son enseignant(e) lui profère de mauvaises appréciations concernant son rendement

scolaire. Il a affirmé que par le passé, il a pu réaliser des activités qui étaient bien conçues et savamment adaptées par leur enseignant(e) de cette langue étrangère, ce qui lui a permis de se motiver, d'avoir des perceptions positives envers ses différentes compétences, ce qui lui a permis également de s'engager cognitivement pour les réaliser. Concernant cette autre composante de « la dynamique motivationnelle » qu'est la perception qu'un élève a du contrôle sur les activités d'apprentissage du FLE proposées en classe et en réponse à cette autre question dont nous avons posée à ce même interviewé concernant cette composante de « la dynamique motivationnelle », voire cette source de motivation, cet enquêté a répondu « négativement » à cette question en déclarant qu'il n'a pas son mot à dire quant au déroulement de l'activité, c'est-à-dire qu'il ne pouvait le dire à son enseignant car selon lui, cela dépend de la méthode pédagogique appliquée par son enseignant(e) et également des outils pédagogiques utilisés. Il a affirmé que ses camarades de classe et lui ne travaillaient pas dans une dynamique de groupe en classe comme le stipule l'approche par compétences (APC) à titre d'exemple mais leur enseignant appliquait encore le modèle d'enseignement magistral et traditionnel à sens unique qui ne permettait pas aux élèves de travailler en groupes, d'interagir, de faire des échanges et de collaborer tout en visant l'autonomie de chacun d'eux. L'interviewé affirma que seuls les élèves forts qui constituent un groupuscule au sein de leur classe travaillaient bien en français quant à ceux qui sont nombreux et qui forment la majorité de la classe sont démotivés, désintéressés et toujours en difficultés, qui sont pour eux un grand obstacle qui ne leur permet pas de s'engager et de participer pour réaliser les activités d'apprentissage du FLE proposées en classe. Il affirma que les élèves démotivés n'ont ni les capacités ni les compétences pour effectuer ce genre d'activités comme ils n'ont pas leur mot à dire quant à leur déroulement, mais ne font qu'appliquer à la lettre ce que leur demande de faire leur enseignant(e). A la lumière de ces déclarations faites par l'interviewé concernant cette source de la « dynamique motivationnelle » qu'est les différentes perceptions (les déterminants de la dynamique motivationnelles) de l'apprenant tout particulièrement « sa perception sur le déroulement de l'activité d'apprentissage du FLE », nous déduisons que le « contrat didactique » n'est pas pris en compte dans cette classe et les apprenants n'ont pas leur mot à dire sur le déroulement des d'apprentissage. Nous pouvons dire que le modèle d'enseignement appliqué dans la classe de cet interviewé est celui de l'enseignement magistral traditionnel et à sens unique, qui a été battu de brèche il ya longtemps chez d'autres enseignants du FLE au secondaire et qui a cédé le pas aux nouvelles approches d'enseignement ; approche par compétences (APC), approche actionnelle, et approche par projet. L'application de ce modèle d'enseignement traditionnel dont les postulats accordent

une primauté à l'enseignant car ce modèle est centré sur l'enseignant et sur les savoirs qu'il possède mais ne permet pas la centration sur l'apprenant. Dans ce modèle d'enseignement magistral, l'élève exerce un autre métier que celui de l'apprenant puisqu'il est à l'extérieur du processus d'apprentissage du FLE comme il n'est pas son acteur. Le modèle précité ne permet pas à l'enseignant de changer pour mettre en place un autre contexte d'enseignement/apprentissage et de transformer sa classe en un espace d'échanges, d'interactions et de collaboration entre apprenants dans une dynamique de groupe mais la pérennité de ce modèle ne fait de l'élève qu'un simple exécutant cantonné dans un modèle d'enseignement dogmatique et anachronique qui est dépassé dans le contexte de notre système éducatif et à l'ère de la mondialisation. En définitive, nous estimons que l'application des méthodes archaïques ne permettent pas à l'apprenant de dire son mot sur le déroulement de l'activité pédagogique et ceci est une carence voire un facteur qui pourrait influencer négativement les perceptions de l'apprenant sur le déroulement de l'activité d'apprentissage ce qui pourrait impacter « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant. Concernant cette question liée à l'engagement cognitif de l'apprenant à l'apprentissage du FLE, notamment celle liée aux stratégies d'apprentissage qu'applique l'interviewé pour réaliser les activités proposées, il a déclaré qu'il n'apprend pas par cœur mais utilise son intelligence. Il déclara que pour réaliser ce travail qui lui a été demandé par son enseignant, il a recouru à un camarade de classe qui l'a aidé à réaliser le travail demandé par son enseignant(e). Il affirma que c'était son frère qui était instruit et diplômé mais en chômage qui l'aidait également à exécuter les tâches que renfermait l'activité pédagogique dont il était question quand il s'agissait par exemple de faire une production écrite chez- lui. Sur la base de cette déclaration faite par l'interviewé concernant cet aspect relatif aux stratégies d'apprentissage qu'applique cet apprenant pour accomplir des tâches et réaliser des activités pédagogiques constitue quant à nous un facteur qui le stimule et le motive à persévérer pour réaliser les activités proposées et ceci pourrait influencer positivement sa motivation.

En réponse à cette question, relative à la persévérance, qui consistait à savoir si « cet apprenant ne baisse pas les bras et n'abandonne pas du premier coup face à une tâche difficile que comportait une activité; comme « l'expression écrite » à titre d'exemple mais à défaut quels étaient alors les causes ? Il déclara qu'il n'abandonnait pas et ne baissait pas les bras du premier coup face à une tâche difficile que comportait une activité en affirmant qu'il utilisait une feuille de brouillon ou' il faisait plusieurs jets afin d'écrire la réponse qui lui semblait la plus correcte en s'outillant d'un dictionnaire de français. Sur la base de ces déclarations, nous déduisons que l'élève enquêté a persévéré comme il manifeste de l'intérêt

envers les activités proposées comme il a des perceptions positives qui le stimulent et le motivent à participer au processus d'apprentissage du FLE et à la réalisation des activités d'apprentissage. A ce niveau, nous pouvons dire que la persévérance de cet apprenant constitue un facteur qui pourrait influencer positivement « sa dynamique motivationnelle ».

Finalement, et à la lumière de cette dernière déclaration faite par l'interviewé, nous déduisons que les pratiques évaluatives centrées sur « la performance » sont à priori un facteur qui impacte « la dynamique motivationnelle » de cet apprenant. Les modes d'évaluation qui ne sont pas normés et qui ne sont pas conçus selon une grille critériée, *se révèlent un facteur qui pourrait affecter l'engagement cognitif de l'élève comme ils pourraient engendrer un impact négatif sur sa motivation intrinsèque*. Au terme de cette analyse concernant l'évaluation du degré de motivation de l'élève à l'apprentissage du FLE, et qui a pour objectif de mieux saisir ses perceptions à l'égard des activités de cette langue étrangère qui lui ont été proposées, nous pouvons dire que le degré de motivation de cet apprenant n'est pas au niveau escompté et que ses différentes perceptions ont été négatives et ceci est à nos yeux un facteur qui pourrait influencer négativement « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant.

### Conclusion

Sur la base des résultats auxquels nous avons aboutis concernant l'évaluation du « Profil motivationnel » de l'élève et ses perceptions envers les activités du FLE proposées en classe, nous déduisons qu'il y a plusieurs facteurs qui font défaut à cet élève interviewé avec qui nous avons eu cet entretien, ce qui influe négativement sur sa « dynamique motivationnelle » à l'apprentissage du FLE. Nous cite donc ces facteurs qui font défaut comme suit :

Des activités pédagogiques et des tâches qu'elles comportent qui ne sont pas adaptées au niveau réel du groupe-classe ce qui le met constamment en difficultés.

Une pratique enseignante défaillante qui ne concorde pas avec les intérêts et les aspirations des apprenants.

Les différentes perceptions de l'élève sont négatives et affectent sa « dynamique motivationnelle »

Des modes d'évaluation centrés uniquement sur « la performance » au détriment de « la maîtrise », ce qui impactent la motivation intrinsèque de l'apprenant.

Donc, ces résultats obtenus ne font que confirmer nos hypothèses émises préalablement et répondre aux questions de recherche formulées.

**7.4.10 Grille d'entretien (n°1)****Enseignante : Mlle L.S****Date : 26/10/2017****Horaire : 10h-10h 10 mns****Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

Bonjour !

En votre qualité de professeur de français langue étrangère (FLE) au secondaire, pourriez- vous nous citer des facteurs qui vous semblent ceux qui sont les causes de la démotivation des élèves à l'apprentissage de cette langue-culture ?

.....

.....

.....

.....

**Réponse de la première interviewée**

Les causes de la démotivation à l'apprentissage du FLE au secondaire sont innombrables mais je peux vous citer quelques unes qui me semblent importantes et la démotivation de l'enseignant affecte l'apprentissage des élèves :

- 1) L'absence du sentiment de sécurité en classe (l'enseignant, le groupe-classe) ;
- 2) le sentiment de stress, de peur, de délaissement, d'ennui.... ;
- 3) l'absence d'un climat favorable et apaisant (l'amour, l'humour de l'enseignant) ;
- 4) l'absence d'interaction ;
- 5) la rigidité, l'inflexibilité et l'intolérance de l'enseignant ;
- 6) si les apprenants n'aiment pas leur enseignant, ils rejettent par conséquent la matière ;
- 7) le désintérêt et l'indifférence de certains enseignants ;
- 8) un milieu familial et/ou social tendu affectera également la motivation des apprenants ;
- 9) le manque de soutien et d'encouragement ;
- 10) la thématique choisie ne les intéresse pas ;
- 11) le contenu présenté dépasse leur capacité ;
- 12) l'absence du ludique ;

13) le manque du matériel pédagogique pour les motiver lors de l'apprentissage.

### **Interprétation et discussion des résultats**

La première enseignante (PES) interviewée déclara que les causes de la démotivation d'un grand nombre d'élèves qui sont majoritaires dans chaque classe pendant les séances de FLE sont innombrables néanmoins elle affirma qu'elle pouvait citer quelques unes qui lui ont semblées importantes. Elle déclara en premier lieu que la démotivation de l'enseignant à l'égard de son métier affecte l'apprentissage du FLE de l'élève ce qui influence négativement la motivation des élèves. Nous considérons donc que ce facteur relève de la responsabilité de l'enseignant qui doit jouer un rôle central au sein de sa classe en référence au modèle de R.Viau. Cette première enseignante interviewée déclara qu'il y a une deuxième cause qui nuit à la motivation intrinsèque des apprenants, celle de l'absence du sentiment de sécurité que ressentent les élèves démotivés. Sur la base de sa deuxième déclaration, nous déduisons que les apprenants démotivés ne se sentent pas à l'aise au sein de leur classe car ils ne trouvent ni de l'aide ni une prise en charge auprès de leur enseignant sachant qu'il est le premier responsable pour les motiver et cela va accentuer leur désarroi au sein du groupe-classe. A la lumière de cette deuxième déclaration, nous pouvons dire que l'absence du sentiment d'insécurité en classe est un facteur relatif qui concorde avec ce facteur du climat de la classe, un facteur cité parmi quatre autres ; liés aux cinq facteurs de la classe en référence au modèle de Viau. A ce niveau, nous déduisons qu'il s'agit d'un second facteur qui fait défaut et qui pourrait impacter la motivation des élèves. L'interviewée déclara également que le stress qui terrasse les élèves démotivés, la peur qu'ils ressentent pendant les séances de FLE, le sentiment de délaissement qu'ils éprouvent, l'ennui qui les vexe toujours à cause des activités proposées qui ne suscitent ni plaisir ni intérêt pour eux représentent en outre des facteurs qui affectent leur engagement cognitif ce qui ne leur permet pas de se motiver. Donc, cela constitue des indices fiables sur la base desquels nous pouvons dire qu'ils sont des entraves qui pourraient affecter l'engagement de l'apprenant, sa « dynamique motivationnelle » et compromettre le processus d'apprentissage du FLE. L'interviewée déclara aussi que l'absence d'un climat favorable à l'apprentissage, et apaisant (l'amour et l'humour de l'enseignant) sont aussi des facteurs qui nuisent à la motivation des élèves et cela affecte leur engagement cognitif ce qui les rend démotivés. Nous constatons dès lors que cette déclaration faite par cette enseignante a trait au 2<sup>ème</sup> facteur précité qu'est l'enseignant lui-même. Nous estimons que si l'enseignant accorde seulement de l'importance à l'aspect cognitif dans sa pratique pédagogique au détriment de l'aspect « affectif » et « émotionnel » cela affecterait sa pratique ce qui la rend défailante et

nuirait à la motivation de l'élève. Nous déduisons que l'absence du contexte propice à l'enseignement/apprentissage du FLE pourrait compromettre l'engagement cognitif des apprenants comme il pourrait nuire à leur motivation. L'interviewée affirma aussi que l'absence d'interaction(s) en classe est un facteur qui nuit à la motivation des apprenants le fait que l'enseignant applique jusqu'à ce jour un modèle d'enseignement magistral et traditionnel qui ne concorde pas avec les approches d'enseignement en vigueur. Nous déduisons donc que le modèle d'enseignement magistral et traditionnel ne permet pas à l'élève de devenir apprenant afin de se motiver, de s'impliquer dans le processus d'apprentissage du FLE et d'être son acteur. En dernier, nous pouvons dire que cette carence va compromettre l'engagement des élèves démotivés. L'interviewée a évoqué une sixième cause de la démotivation des apprenants en difficultés ; celle de la rigidité, l'inflexibilité et de l'intolérance de beaucoup d'enseignants. Ces causes mentionnées par cette interviewée reflètent un enseignement dogmatique purement mécaniste qui ne laisse pas de marge à la compréhension de l'élève pour le prendre en charge à différents plans mais des savoirs qu'on déverse et des programmes scolaires qu'on s'acharne à les terminer vaille que vaille ! Nous déduisons que cette lacune qui persiste chez beaucoup d'enseignants constitue un autre facteur qui impacte la motivation des apprenants. La même interviewée déclara que le désintérêt et l'indifférence de certains enseignants du FLE sont aussi l'une des causes de la démotivation de beaucoup d'élèves. Nous constatons jusqu'alors que presque toutes les déclarations faites par cette interviewée ont trait à la responsabilité de l'enseignant envers ses apprenants pour les motiver d'où son rôle central qui demeure un enjeu de taille et à défaut ceci se révèle un facteur qui nuirait à la motivation des apprenants. Elle déclara que si les apprenants n'aiment pas leur enseignant(e), ils rejeteront la matière d'où la formation psychologique de l'enseignant ne ferait que le conforter dans sa posture et l'éclairer afin qu'il mette en place un contexte psychologique et une pédagogie de « maîtrise » qui sont deux vecteurs déterminants afin de permettre aux apprenants de s'engager, de se motiver et de participer activement au processus d'apprentissage. Nous constatons que la plus grande part de responsabilité envers la motivation des apprenants incombe en premier lieu à l'enseignant de par le rôle central qu'il joue au sein de la classe pour motiver ses apprenants. Cette première interviewée déclara qu'il y a aussi d'autres causes qui, ne font que compromettre l'élan de l'élève et affecter son engagement cognitif ; ce qui nuit à sa motivation, dont je cite comme suit :

Un milieu familial et/ou social tendu affectera également la motivation intrinsèque des apprenants ;



- la thématique choisie ne les intéressent pas ;
- le contenu présenté dépasse leurs capacités et connaissances antérieures ;
- l'absence du ludique et de l'audiovisuel ;
- le manque de matériel pédagogique pour motiver les apprenants pendant les séances de FLE.

En dernier, et sur la base des déclarations de cette enseignante, nous déduisons que l'ensemble des causes qui affectent la motivation des apprenants est une responsabilité qui incombe à l'enseignant.

.....

**7.4.11 Grille d'entretien (n°2)**

**Enseignante : Derhem Imène**

**Date : 26-10-2017**

**Horaire : 10h 10 mns- 10h20mns**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela ville)**

<p>Bonjour !</p> <p>Vous êtes enseignante de français langue étrangère et nous aimerions connaître votre opinion sur les facteurs de la démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE au secondaire. Pourriez-vous nous citer des facteurs de démotivation ?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

**Réponse de la deuxième interviewée**

En exerçant son métier ; l'enseignant d'une langue étrangère rencontre des difficultés et des problèmes différents qui empêchent la réussite de sa tâche. Parmi ces problèmes, on peut citer la démotivation à apprendre le (FLE) qui peut conduire à des effets néfastes tant chez l'apprenant que chez l'enseignant. Cette démotivation est due à plusieurs facteurs qu'on peut rendre leurs origines à la société, à la famille, et aux deux partenaires qui sont l'enseignant et l'apprenant. Je vous cite quelques causes de la démotivation à apprendre le FLE au secondaire.

- 1) Le point de vue de la société qui voit que la langue française et la langue du colonisateur ce qui va pousser l'apprenant à détester cette langue ;
- 2) absence du bain linguistique pour maîtriser cette langue, c'est-à-dire que l'apprenant ne voit le français qu'à l'école surtout dans notre région, donc il n'a pas besoin de cette langue en dehors de l'école ;
- 3) l'enseignant peut négliger les travaux de ses apprenants, il ne les encourage pas et ne valorise pas leurs efforts ;
- 4) négligence du côté relationnel dans la classe entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant ;
- 5) il y a des apprenants qui souffrent des troubles d'apprentissage comme la dyslexie et qui peut influencer psychologiquement sur l'apprenant et peut être aussi un obstacle dans son apprentissage ;
- 6) l'approche appliquée dans le contexte algérien qui est « l'approche par compétences » importée de l'Europe.

A mon avis, elle est inapplicable chez-nous parce qu'on a apporté l'approche, les concepts... et on a laissé le contexte ; le contexte européen n'est pas le même que le contexte algérien. A titre d'exemple, une classe en France contient à peu près (20) élèves, la salle est informatisée : les ordinateurs, le data-show ... ce qui n'est pas le même cas chez-nous, on trouve des salles de classe, sans tableaux, sans éclairage...etc.

### **Interprétation et discussion des résultats**

La deuxième interviewée affirma qu'en exerçant son métier, l'enseignant d'une langue étrangère rencontre des problèmes ce qui le met en permanence face à des difficultés quotidiennes lors de l'exercice de son métier. Parmi ces problèmes dont elle a fait mention, elle a cité le problème de la démotivation qui afflige un grand nombre d'élèves. Elle affirma que ce phénomène de démotivation à l'apprentissage du FLE engendre un impact négatif chez l'apprenant comme chez l'enseignant. Elle a clarifié ses dires en affirmant que ce phénomène est dû à plusieurs facteurs qu'on peut rendre leurs origines à la société, à la famille, aux deux partenaires qui sont l'enseignant et l'apprenant ainsi qu'à d'autres acteurs qui font partie de l'environnement de l'élève et de son sillage social. Sur la base de cette première déclaration, Nous constatons que cette deuxième interviewée a mis l'accent sur quelques facteurs qui sont à ses yeux les causes précitées de la démotivation des élèves à l'apprentissage du FLE, qui ont ses origines dans la société et au sein de la famille. En effet, si l'apprenant ne se sent pas responsable de son apprentissage, cela ne pourrait que compromettre son élan scolaire et affecterait son engagement cognitif. Quant à l'enseignant, il

est le premier responsable de la motivation de ses apprenants et à défaut, il ne fait que dispenser un enseignement stérile. Concernant les autres acteurs sociaux qui peuvent intervenir, cela dépendrait de leur conscience, de leur responsabilité vis-à-vis de ces apprenants afin qu'ils contribuent pour motiver les élèves à apprendre le FLE. Cette deuxième enseignante interviewée a cité un ensemble de causes liées à ce phénomène de démotivation, devenu source d'inquiétudes tant chez les enseignants que chez les responsables du secteur éducatif. Elle a cité d'abord un premier facteur qui pourrait constituer une première cause de ce phénomène qui empêche les élèves en difficultés à s'engager et à participer au processus d'apprentissage du FLE. C'est celui qui est lié au point de vue de la société ; voire des habitants de sa ville ou de sa région qui ont des idées reçues, des clichés et des stéréotypes envers la langue française qui, pour eux, elle est la langue du colonisateur français ce qui va inciter leurs enfants à voir cette langue-culture d'un mauvais œil pour la détester et s'abstenir de l'étudier. Ce premier facteur évoqué nous incite à vérifier que plusieurs parents d'élèves notamment ceux qui n'avaient pas la chance de côtoyer les bancs de l'école pour des raisons ou pour d'autres, qui affichent encore des idées reçues qui ne riment pas avec le contexte actuel de la mondialisation et de cette fièvre que connaît la communication et les échanges entre les peuples grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) d'où l'apprentissage des langues-cultures se révèle déterminant dans un monde qui se reconstruit perpétuellement pour trouver « une place sous le soleil ». A la lumière des propos de cette deuxième interviewée, nous pouvons dire que cela nous l'avons bel et bien constaté non pas chez tous les parents mais chez ceux qui persistent à conserver ces idées révolues, ceux qui habitent dans quelques villes d'intérieur et dans quelques zones rurales et régions déshéritées. Mais dans les grandes villes où la population est cosmopolite ; il s'agit d'un autre contexte où parents et enfants ont une autre idée, royalement opposée envers l'importance des langues-cultures et de l'enjeu qu'elles représentent. Cette deuxième interviewée évoqua un autre facteur qui constitue pour elle une autre cause de ce phénomène de démotivation qui freine les apprenants à l'apprentissage du FLE. Elle déclara qu'en l'absence du bain linguistique qui permet aux apprenants d'apprendre cette langue pour se l'approprier pour des fins communicatives et pour d'autres fins aussi dans un contexte de mondialisation et à l'ère du numérique, l'apprenant n'apprend et ne parle français qu'au sein de l'école ; c'est-à-dire que dans une situation d'apprentissage formelle. Donc, selon elle, il n'apprend cette langue que dans un contexte institutionnel et en situation de guidage ce qui ne lui permet pas d'avoir plus d'occasion pour s'exposer à cette langue étrangère en vue de la pratiquer dans différentes situations communicatives sachant que dans sa ville, dans sa région

ou dans son village, les personnes ne parlent pas français ni dans la rue ni chez-elles hormis quelques cas qui demeurent peu représentatifs. Elle évoqua un troisième facteur qui constitue une troisième cause qui impacte la motivation des apprenants ; celle qui met en cause la négligence de nombre d'enseignants de FLE à l'égard de leurs apprenants car elle affirma qu'ils ne se soucient pas des travaux et des projets scolaires réalisés par leurs élèves comme beaucoup d'eux ne les évaluent pas et ne les encouragent pas. Nous pouvons dire donc que les propos de cette enseignante ne nous laisse pas indifférent néanmoins nous signalons que c'est un manquement de la part de cette catégorie d'enseignants envers leur responsabilité et à la déontologie qu'exige ce métier combien noble. Nous estimons que ces facteurs évoqués par cette interviewée pourraient constituer des causes qui pourraient nuire à la motivation des apprenants. Sur la base de ses déclarations, nous avons constaté que parmi les causes citées par elle, qui ont engendré ce phénomène de démotivation, il y a une autre cause liée au climat de la classe, au plan relationnel et aux relations que devraient tisser l'enseignant avec ses élèves et les apprenants entre eux-mêmes. Elle affirma que ce point est mis en veilleuse par bon nombre d'enseignants du secondaire. A défaut d'un contexte psychologique, d'une pédagogie active et de réussite mis en place et d'une ambiance créée par l'enseignant, *ce ne serait qu'une sourdine et un enseignement qui tourne à vide*. Nous pouvons dire que ce facteur faisant défaut à ces enseignants, constitue une autre cause qui impacterait la motivation des apprenants à l'apprentissage du FLE. Dans cet ordre d'énumération des causes évoquées par cette deuxième interviewée, nous pouvons dire que d'autres causes se sont révélées grâce aux déclarations de cette dernière. Parmi ces causes, elle a cité encore les troubles d'apprentissage dont souffrent les élèves ce qui les démotive. Parmi ces troubles, il y a à titre d'exemple la dyslexie et autres et ceci pourraient impacter psychologiquement l'apprenant, ce qui constituerait pour lui un obstacle dans différentes situations d'enseignement/apprentissage du FLE du fait que ces facteurs sont à mon avis des causes qui pourraient démotiver l'apprenant et freiner son engagement cognitif pour participer à la réalisation des différentes activités pédagogiques proposées par l'enseignant. Nous pouvons recenser encore un autre facteur qui, aux yeux de cette interviewée est une cause qui a engendré ce phénomène de démotivation dont souffrent les apprenants en difficultés.

Ce facteur a trait au modèle d'enseignement appliqué par les enseignants du FLE au secondaire, celui de l'approche par compétences (APC) qui selon elle, elle va de pair avec le nom de "Xavier Rogers" et qui rime avec le contexte d'enseignement européen qui diffère totalement du contexte algérien. Pour étayer ses déclarations, cette enseignante déclara que les structures, les moyens pédagogiques, les supports didactiques et les effectifs des élèves

notamment ceux de la France ne sont pas les mêmes qu'en Algérie notamment dans certaines régions déshéritées dans notre pays ou dans d'autres villes d'intérieur ou l'on trouve des classes chargées, manque de moyens pédagogiques ce qui rend la tâche ardue aux enseignants notamment les novices pour enseigner le FLE et ceci constitue un autre facteur qui pourrait être une autre cause de ce phénomène de démotivation dont souffrent les élèves en difficultés

.....  
**7.4.12 Grille d'entretien (n°3)**

**Enseignante : Mlle S.M**

**Date : 26-10-2017**

**Horaire : 14h - 14h 10mns**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)**

<p><b>Question :</b>                  Bonjour !</p> <p>Pourriez-vous nous citer des facteurs qui ont engendré ce phénomène de démotivation qui afflige les élèves en difficultés à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au secondaire ?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	--

**Réponse de la troisième interviewée**

1. Des élèves en difficultés, sont des élèves qui n'aiment pas la langue étrangère notamment le français, car ils ne la comprennent pas, et cela est dû à leur environnement ou ils n'entendent que l'arabe parlé ;
2. des élèves issus de familles ou le père et la mère sont analphabètes ou ne maîtrisent pas le français ;
3. d'autres voient que le français est une langue difficile et complexe en sa grammaire, sa conjugaison etc. par rapport à l'anglais par exemple.

**Interprétation et discussion des résultats**

La troisième enseignante interviewée déclara que ; parmi les causes qui ont engendré ce phénomène de démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE est qu'ils n'aiment pas la langue étrangère et en particulier ; le français parce qu'ils ne le comprennent pas et cela est dû à leur environnement ou ils n'entendent que l'Arabe parlé. Elle déclara que

si ces élèves sont démotivés ; c'est parce qu'ils s'abstiennent de s'engager pour participer à la réalisation des différentes activités d'apprentissage qui leur sont proposées par leur enseignant parce qu'ils sont démotivés car ils n'accordent pas d'intérêt à ces activités qui ne répondent pas à leurs intérêts. Elle affirma que si ces apprenants sont démotivés ; c'est parce qu'ils appartiennent à des familles où le père et la mère sont analphabètes ou ne maîtrisent pas le français. Elle déclara aussi que d'autres apprenants démotivés jugent que le français est une langue difficile et complexe en sa grammaire, sa conjugaison etc. ... et ce, par rapport à l'anglais qui est plus facile selon ces apprenants démotivés par exemple. Sur la base de ces déclarations faites par cette troisième interviewée, nous constatons dès lors qu'il y a deux facteurs récurrents dont nous venons d'identifier et qui pourraient impacter la motivation des apprenants en difficultés ; c'est l'environnement auquel appartiennent les élèves démotivés qui est défavorable à leur motivation et qui ne leur permet pas d'aimer la langue française pour l'apprendre à cause de leurs perceptions à l'égard de cette langue-culture et des activités d'apprentissage qui y sont liées. Des apprenants démotivés voient que le français est une langue complexe, régie par des règles difficiles à comprendre et à respecter, ce qui les met dans une mauvaise posture, accroît leurs idées reçues envers cette langue étrangère pour l'apprendre. En dernier, et par le biais de cette analyse partielle, nous déduisons que les facteurs récurrents évoqués par cette troisième interviewée concordent avec les facteurs dont R.Viau a fait mention qui vont de pair avec ceux qui sont des composantes de son modèle: les acteurs qui font partie de l'environnement de l'apprenant qui contribuent à sa motivation à l'apprentissage du FLE et les perceptions qu'ils ont à l'égard des activités proposées en classe. Ce sont donc deux facteurs (parmi d'autres) qui sont en interaction et à défaut, ils pourraient constituer des causes qui impacteraient la motivation des apprenants. Sur la base des déclarations faites par cette troisième interviewée, nous déduisons que ces deux facteurs font défaut, et cela ; permet donc de dire qu'ils sont des causes qui pourraient nuire à la motivation des apprenants.

.....

#### **7.4.13 Grille d'entretien (n°4)**

**L'enseignante : Mlle Ch.A**

**Date : 26-10-2017**

**Horaire : 15h-15h 10 mns**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah ( Khenchela )**

<p><b>Question :</b></p> <p>En votre qualité d'enseignante de français langue étrangère, pourriez-vous nous citer les facteurs qui ont démotivé les apprenants à apprendre le FLE au secondaire ?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---

### Réponse de la quatrième interviewée

Les élèves sont démotivés parce que :

1. Les programmes scolaires sont chargés et difficiles à saisir avec dix autres matières, donc, ils ont beaucoup de travaux et d'activités à faire, sans compter les projets à réaliser ;
2. beaucoup d'élèves sont très mal préparés, arrivés au lycée, ils se retrouvent en difficultés avec des textes dont ils ne comprennent qu'un peu le sens des mots utilisés, de ce fait ils se désintéressent et se démotivent ;
3. c'est un problème de société entière pas seulement des élèves, cela est dû au fait que la technologie a pris une grande partie de notre temps ;
4. les parents disent à leurs enfants que le français est la langue du colonisateur et des non-croyants ;
5. ils voient à l'intérieur des exemples d'échec social et économique de ceux qui ont terminé leurs études et d'autres exemples de réussite flagrante de ceux qui ont quitté l'école.

### Interprétation et discussion des résultats

Cette quatrième interviewée déclara que les causes de ce phénomène de démotivation dont souffrent les apprenants en difficultés sont dues aux programmes scolaires de français langue étrangère des trois paliers qui selon elle, sont chargés et difficiles avec dix autres matières dont l'apprenant doit étudier, ce qui le contraint à faire beaucoup de travaux et d'activités sans compter les projets séquentiels à réaliser. En plus de ça,

elle affirma que beaucoup d'élèves démotivés sont très mal préparés, c'est-à-dire ils affrontent beaucoup de difficultés face à des textes supports proposés dans les manuels scolaires, des textes renfermant des mots savants, inintelligibles par rapport à eux, qui

dépassent leurs pré-requis. De ce fait, ils se désintéressent et se démotivent. Elle déclara en outre que ce phénomène de démotivation qui afflige tant d'élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE est un problème de société entière et non pas seulement des élèves. Elle a jugé que cela est dû à la technologie qui a pris une grande partie de notre temps. Elle a cité aussi une autre cause de ce phénomène de démotivation dont souffrent les apprenants en difficultés car elle affirma que beaucoup de leurs parents ont des représentations négatives, des idées reçues, des clichés et des stéréotypes à l'égard de la langue française comme ils disent à leurs enfants qu'il ne faut pas l'étudier parce qu'elle est la langue du colonisateur et des non-croyants. En dernier, cette quatrième interviewée déclara que les élèves démotivés voient à travers les exemples d'échec social et économique (il s'agit du contexte algérien) de ceux qui ont terminé leurs études qui sont au chômage à l'opposé d'autres exemples de réussite flagrante de ceux qui ont quitté l'école et qui n'ont pas en réalité un niveau scolaire mais qui sont arrivés quand même à faire une belle situation au sein de la société et convoités par d'autres. A la lumière des cinq déclarations faites par cette quatrième interviewée qui estime que les causes de ce phénomène de démotivation à l'apprentissage du FLE sont dues aux programmes scolaires chargés qui sont inadaptés au niveau réel de ces élèves démotivés qui résident dans les zones rurales ou déshéritées et dans les villes d'intérieur, des programmes qui recèlent des mots savants et des activités inauthentiques qui ne répondent ni aux intérêts des élèves ni à leurs aspirations ce qui ne concorde pas avec l'approche actionnelle dont parle Ch. Puren et ce qui ne va pas de pair avec le modèle de de R. Viau. Ayant abouti à ce résultat, nous déduisons donc que cela constitue des facteurs qui impacteraient la motivation des élèves notamment ceux en difficultés à l'apprentissage du français langue étrangère. Nous pouvons dire aussi que les représentations négatives du grand nombre de parents vis-à-vis de la langue française, le vécu des apprenants démotivés face à cette réalité qu'ils vivent au sein de leurs classes pendant les séances de FLE et même chez- eux lorsqu'ils veulent réaliser des activités pédagogiques et exécuter les tâches qu'elles comportent, des situations qui ne font que les démotiver. Sur la base de ces déclarations faites par cette quatrième interviewée, nous déduisons donc que les activités inauthentiques proposées par bon nombre d'enseignant(e)s dont le contenu dépasse les pré-requis des apprenants en difficultés sont des facteurs qui pourraient impacter leur motivation. Nous pouvons dire dans ce cas que ces facteurs qui ne sont pas mis en valeur par ces enseignants, pourraient compromettre l'engagement cognitif des élèves, affecter leurs différentes perceptions envers l'institution scolaire, à l'égard des activités d'apprentissage, envers leur perception de compétence et leur degré de contrôlabilité de la tâche à exécuter. Nous



déduisons donc que ces facteurs qui sont négligés par bon nombre d'enseignants de FLE, sont les causes de ce phénomène de démotivation dont souffrent ces élèves en difficultés et ceci confirme nos hypothèses de départ et répond à la question centrale de notre problématique de recherche.

.....

#### 7.4.15 Grille d'entretien (n°5)

**Enseignante : Mlle B.N**

**Date : 04-11-2017**

**Horaire : 9h-9h10mns**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela ville)**

Question:	Réponse
Bonjour !	.....
Selon vous quelles seraient les facteurs de la démotivation des apprenants à apprendre le français langue étrangère au secondaire ?	.....

#### Réponse de la cinquième interviewée

Selon mon expérience dans l'enseignement et selon mes constatations tout au long de mon parcours professionnel, je peux vous dire qu'il y a deux types de cause qui démotivent les élèves du secondaire à l'apprentissage du FLE :

- Les causes extrascolaires ;
- une démission totale des parents ;
- les cours spéciaux qui sont seulement en faveur des élèves qui ont un bon niveau ;
- les problèmes familiaux sont à mon avis l'une de ces causes.
- la délinquance ;
- la mauvaise fréquentation des élèves.

#### Interprétation et discussion des résultats

La cinquième interviewée a révélé que selon son expérience et sur la base des constatations qu'elle a faites tout au long de son parcours professionnel, elle soutient qu'il y a deux types de cause qui sont la source de ce phénomène de démotivation. Elle a estimé qu'il y a les causes scolaires dont elle nous a cité quelques unes :

- 1) L'insécurité linguistique qui affecte l'engagement cognitif de l'élève démotivé ;
- 2) le manque de confiance en soi que ressent l'apprenant en difficultés :

- a) des élèves en vraies difficultés, ce qui les contraint à se désintéresser du processus d'apprentissage du FLE et à détester cette langue ;
- b) des apprenants démotivés qui sont totalement désintéressés par les études ;
- c) l'enseignant qui ne joue pas son rôle, dont la pratique est défailante et qui ne s'intéresse qu'aux élèves forts qui ne constituent qu'une minorité en classe au détriment des plus nombreux qui forment la majorité.

Elle déclara aussi qu'il ya un deuxième type de cause de ce phénomène de démotivation qui compromet les efforts des élèves dont nous citons :

Une démission totale de la part de beaucoup de parents d'élèves ;

l'impact des cours spéciaux sur les élèves démotivés et qui ne sont qu'en faveur des apprenants qui ont un bon niveau ;

les problèmes familiaux qui sont aussi l'une des causes de cette démotivation.

la délinquance ;

la mauvaise fréquentation.

Après le recensement des facteurs de démotivation évoqués par cette cinquième interviewée, cela permet de déduire qu'il y a celles qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant, de l'élève lui-même et celle des autres acteurs sociaux qui n'ont pas joué leur rôle comme il se doit ; ce qui a engendré ce phénomène de démotivation. Donc, cela permet de déduire que ces causes constituent des facteurs dont R. Viau a fait mention et qui sont des composantes de son modèle mais à défaut, ils pourraient compromettre l'engagement cognitif de l'apprenant comme ils pourraient nuire à sa motivation. Alors, nous pouvons dire sur la base des déclarations de cette cinquième interviewée, qui sont quant à nous des données qui nous ont permis de confirmer provisoirement nos hypothèses de recherche et de répondre à notre question centrale qu'est l'identification des facteurs sur lesquels pourraient agir efficacement l'enseignant pour construire et maintenir la motivation de ses apprenants à l'apprentissage du FLE.

.....

#### **7.4.16 Grille d'entretien (n°6)**

**Enseignante : Mlle B.N**

**Date : 04-11-2017**

**Horaire : 14h- 14h 10mns**

**Lieu : Lycée Athmani Brahim (Kais)**

Question	
<p>Bonjour !</p> <p>Pourriez-vous nous citer les facteurs qui démotivent les élèves du secondaire à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) ?</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

### Réponse de la sixième interviewée

Un élève démotivé n'est pas forcément un élève de mauvaise volonté, c'est pour cela que les causes de la démotivation des élèves à apprendre le FLE tout particulièrement ceux qui sont en vraies difficultés sont nombreuses et je peux vous citer quelques unes :

#### 1) Les problèmes familiaux :

Nos élèves sont très sensibles, c'est pour cela qu'ils sont touchés par les conflits qui se passent à la maison entre leurs parents, cette cause a un effet négatif sur le comportement et la démarche de nos élèves parce que cette dernière peut mener aussi aux mauvaises fréquentations qui conduisent à leur tour à la consommation de la cigarette puis le cannabis et même la drogue pour raison de fuir ses problèmes familiaux.

#### 2) La solitude :

C'est l'un des facteurs importants de la démotivation, être seul, avoir le sentiment de l'exclusion rend l'élève incapable de participer au processus d'apprentissage du FLE, ce qui nourrit en lui le sentiment d'humiliation surtout si son enseignant l'oblige de parler devant tout le monde, ce sentiment lui cause des dégâts irréversibles lors de la construction de sa personnalité.

#### 3) L'impression de ne pas atteindre les objectifs fixés par ses parents :

Voire les résultats attendus par ces derniers et même par ses professeurs ce qui provoque en lui une souffrance interne. Pour les raisons précédentes, je souhaite que tous les enseignants prennent en compte le côté psychologique de leurs élèves ou je préfère dire leurs enfants parce que ce sont eux la lumière de notre avenir.

### Interprétation et discussion des résultats

Cette sixième interviewée déclara qu'un élève démotivé n'est pas forcément un élève de mauvaise volonté, elle affirma que c'est pour cela que les causes de la démotivation à apprendre le FLE au secondaire dans le contexte du système éducatif algérien sont nombreuses ce qui lui a permis de nous citer par la même quelques unes. Elle évoqua en

premier lieu les problèmes familiaux dont les élèves démotivées sont consternés. Elle voit que nos élèves sont très sensibles, c'est pour cela qu'ils sont affectés par les querelles parentales et les conflits sociaux qui empoisonnent leur climat d'apprentissage et cette ambiance qui devrait avoir lieu au sein du milieu social de l'apprenant qui voudrait consolider ses apprentissages s'il en avait construit à l'école par un complément de travail et d'assiduité chez- lui sous l'œil de ses parents qui devraient veiller à ça puisqu'ils sont des acteurs sociaux qui pourraient influencer à priori et positivement la motivation de leur fils ou de leur fille mais à défaut, cela pourrait impacter la motivation de l'apprenant. L'interviewée affirma que cette cause de démotivation de l'apprenant pourrait avoir des incidences au plan psychologique de l'élève car elle a estimé qu'elle pourrait le mener aux mauvaises fréquentations qui le conduisent à la consommation de la cigarette, puis au cannabis et même à la drogue et ce, dans l'intention de fuir les problèmes familiaux dont il souffre et qui entravent son apprentissage du FLE ainsi que son engagement cognitif d'où la démotivation serait à son paroxysme à défaut d'interventions et de traitement psychopédagogique en faveur de cette catégorie d'élèves en souffrance. Cette sixième interviewée ajouta à cela un autre facteur qui pourrait être une cause de la démotivation à l'apprentissage du FLE qui afflige tant d'élèves en difficultés. Elle a soulevé le problème de la solitude qui ne va pas en harmonie avec le climat de sociabilité, d'échanges et d'interactions entre les apprenants eux- mêmes et entre l'enseignant et ses élèves alors que ces derniers devraient se rencontrer dans une « praxis communautaire ». L'interviewée estime que la solitude relève d'un aspect psychologique et comportemental qui, à ses yeux, est l'un des facteurs importants qui a provoqué ce phénomène de démotivation des apprenants en difficultés. Le sentiment éprouvé par l'élève démotivé, celui d'être seul et d'avoir cette idée d'exclusion le rend incapable de participer au processus d'apprentissage du FLE. Il nourrit le sentiment de délaissement ce qui engendre en lui cette idée de frustration et d'humiliation surtout si son enseignant le contraint à parler devant toute la classe. Ce sentiment de frustration, estime cette interviewée, lui cause des dégâts irréversibles tant au plan émotionnel que cognitif lors de la construction de sa personnalité. A cela, elle a ajouté que l'apprenant démotivé a l'impression de ne pas atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, les résultats escomptés par son enseignant et les finalités attendues par l'institution scolaire ; et cela va lui causer une souffrance interne qui le rongerait tout au long de son parcours scolaire et même chez-lui parmi les siens. En définitive, cette interviewée a exprimé son souhait en regard des raisons qu'elle a évoquées préalablement lors de cet entretien auprès d'elle que tous les enseignants du FLE notamment les PES doivent prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques et dans leur démarches

didactiques l'aspect psychologique de leurs élèves car la connaissance de l'élève par son enseignant aux différents plans pourrait conforter sa posture d'enseignement au bénéfice d'une pratique motivante dont les ficelles sont à améliorer tout au long de son parcours professionnel. L'interviewée a préféré remplacé le mot enfant à celui d'apprenant pour mettre en valeur la relation et les liens indéfectible dont devrait tisser l'enseignant avec ses élèves. A la lumière de cette analyse concernant les causes latentes de ce phénomène de démotivation qui met les apprenants démotivés face à des obstacles et des difficultés permanentes dont ils ne sont pas en mesure de surmonter, nous pouvons dire donc que cette sixième interviewée a cité des facteurs qui font défaut, dont l'un d'eux concerne l'enseignant lui-même de par le rôle central qu'il joue au sein de sa classe, ses conceptions à l'égard de l'enseignement, les valeurs qu'il véhiculent et sa perception du monde, en perpétuel changement. Nous pouvons déduire également qu'il y a d'autres facteurs qui ont été cités par cette interviewée et qui pourraient avoir des incidences sur la motivation de l'élève, des facteurs liés à l'environnement ou l'élève évolue, à son contexte « socioculturel » ainsi qu'à d'autres facteurs qui lui sont intrinsèques. A ce niveau, nous pouvons dire qu'à défaut de ces facteurs « internes » ou « externes » qui devraient être en interaction, cela compromettrait l'engagement cognitif de l'apprenant, affecterait ses différentes perceptions à l'égard de l'école et des activités pédagogiques. Ce résultat auquel nous avons abouti, permet de confirmer provisoirement nos hypothèses de recherche et de répondre aux questions de départ.

.....

**7.4.17 Grille d'entretien (n°7)**

**Enseignante : Mlle M.M**

**Date : 5/11/2017**

**Horaire : 10 à 10 h 30mns**

**Lieu : Lycée Athmani Brahim ( Kais )**

<b>Amorce</b>	
Bonjour !  Selon vous, quelles seraient les facteurs de la démotivation des apprenants à apprendre le français langue étrangère au secondaire ?	..... ..... .....

**Réponse de la septième interviewée**

D'après l'observation et le dialogue que j'entame régulièrement avec mes élèves, je peux conclure que les causes qui ont engendré la démotivation des élèves sont les suivantes :

- 1) Elles sont d'ordre personnel car les élèves préfèrent l'anglais au français ;
- 2) elles sont d'ordre intentionnel : pour ces élèves démotivés, le français n'est pas une matière principale notamment pour les élèves dont la filière est scientifique mais pour les apprenants qui sont inscrits dans la filière littéraire, ils focalisent leur intention sur les matières d'apprentissage ;
- 3) les causes de cette démotivation sont d'ordre « socio- culturel » et « sociolinguistique »:les élèves ont des clichés, des stéréotypes et des idées reçues ce qui a donné naissance à des représentations négatives envers la langue française qui à leurs yeux :
  - elle est la langue du colonisateur ;
  - c'est une langue en voie de disparaître ;
  - les parents n'encouragent pas leurs enfants à parler, à étudier et à aimer la langue française.
- 4) Une langue difficile à apprendre :
  - d'ordre éducatif ;
  - l'enseignant de français parle beaucoup plus en arabe qu'en français ;
  - les élèves démotivés qui sont majoritaires dans la classe et souvent en vraies difficultés car ils ont grandement besoin d'une prise en charge effective car ils n'ont pas bénéficié auparavant d'un enseignement/apprentissage en langue française.

### **Interprétation et discussion des résultats**

Dans un souci de connaître et d'identifier les causes latentes qui constituent des vrais obstacles ne permettant pas aux élèves démotivés de se motiver pour s'engager et pour participer à l'instar des apprenants motivés, à la réalisation des différentes activités la septième interviewée déclara après l'observation qu'elle fait quotidiennement dans ses classes pendant les séances de FLE et le dialogue qu'elle instaure régulièrement avec ses élèves, qu'elle est arrivée à conclure que les principales causes de ce phénomène de démotivation qui compromet l'engagement cognitif des apprenants démotivés et en difficultés sont les suivantes :

Il y a des causes qui sont d'ordre personnel et qui sont inhérentes à l'apprenant lui-même qui est démotivé. Elle affirma qu'elle a constaté dans ses classes et chez ses pairs que bon

nombre d'apprenants préfèrent étudier l'anglais que le français. Elle a jugé que les causes de ce phénomène de démotivation relève aussi d'un ordre intentionnel, c'est-à-dire que selon elle, et aux yeux des élèves démotivés qui apprennent le FLE au secondaire dont la filière est scientifique ; le français n'est pas une matière principale mais pour ce qui est des élèves dont la filière revêt un cachet littéraire, ils focalisent leur intention sur le processus d'apprentissage. Elle a jugé aussi que les causes de ce phénomène de démotivation des élèves sont d'ordre « sociolinguistique » et « socioculturel » car selon elle, les apprenants démotivés ont souvent des idées reçues, des clichés, des stéréotypes ce qui a engendré en eux des représentations négatives à l'égard de la langue française qui est une langue -culture. Ils la considèrent comme la langue du colonisateur et aussi une langue en voie de disparition. Elle affirma qu'il y a des parents d'élèves qui n'encouragent pas leurs enfants à s'exposer à cette langue, à l'étudier et à l'aimer pour pouvoir l'apprendre et se l'approprier. Elle déclara que les élèves démotivés à l'apprentissage du FLE ont une idée qu'ils se sont forgés eux-mêmes, consistant à considérer le français une langue difficile à apprendre comme elle affirma que les causes de ce phénomène de démotivation est d'ordre éducatif. Dans ce même ordre d'énumération des causes de la démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE, cette septième interviewée déclara que les apprenants démotivés qui sont foncièrement majoritaires dans leurs classes et toujours en difficultés, estime t'elle, qu'ils ont plus que jamais besoin d'un accompagnement et d'une vraie prise en charge par le biais de quelque intervention en vue d'une « remise à niveau » et afin de les réintégrer au groupe-classe. En définitive, nous déduisons que l'interviewée a mis l'accent sur des facteurs qui peuvent impacter la motivation des apprenants en difficultés. Ces facteurs sont relatifs aux acteurs sociaux comme il ya des facteurs qui sont liés à l'élève lui-même. Puisque l'interviewée déclara que les facteurs dont nous avons cités ne sont pas mis en valeur au sein de sa classe, nous pouvons donc dire que les facteurs relatifs à l'apprenant, qui influencent sa motivation font malheureusement défaut et les facteurs qui sont liés aux acteurs sociaux notamment les parents qui ne jouent pas leur rôle convenablement sont des facteurs qui influent négativement sur la motivation de l'élève. Puisque parmi les composantes qui sous-tendent le modèle de R.Viau sont celles dont nous venons d'évoquer et qui devraient être en interaction pour assurer cette « dynamique motivationnelle » qui régit le modèle du théoricien mais qui ne sont pas mises en évidence, nous permet de confirmer provisoirement nos hypothèses de recherche et fournir des éléments de réponse aux questions de recherche préalablement formulées.

.....

**7.4.22 Résultats relatifs aux deux séances d'observation sur les pratiques****Enseignante observée : Mme Houha Loubna****Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed ( Khenchela )****Nombre de séances : 02****Période : Octobre 2017**

<b>Les attentes envers un élève en difficulté ou démotivé l'amènent-elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(...)	(-)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(...)	(-)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(-)
Moins l'encourager à persévérer ?	(+)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(+)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(-)
Lui consacrer moins de temps ?	(...)	(-)
Eviter son regard ?	(+ )	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
A leur témoigner du respect qui leur est dû ?	(+)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	(-)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	(-)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(...)	(-)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situations où elle peut leur démontrer (et pas seulement leur dire) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	(-)
Créer des situations où ils la voient apprendre ( à découvrir les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(-)
<b>Les pratiques enseignantes:</b>		



Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	( - )
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(+)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (-) ou en profondeur (+) qu'elle dispense ?	(...)	( - )
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	( - )
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	( - )
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	( - )
A-t'elle des habiletés dans les relations humaines ?	(+)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(+)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	( - )
Adapte t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	( - )
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	( - )
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	( - )
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	( - )
Maîtrise-t'-elle la langue française ?	(+)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	( - )
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	( - )
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?	(...)	( - )

A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	( - )
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	( - )
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	( + )	(...)

### Interprétation et discussion des résultats

En examinant la grille d'observation sur « les pratiques, les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant » concernant la première enseignante observée ; Mme Houha Loubna, nous avons constaté sur la base des résultats obtenus que renferme cette grille d'observation, que ses attentes envers un élève en difficultés ou démotivé ne l'amènent pas à l'interroger moins fréquemment que les autres élèves et ceci est un indice qui permet de dire qu'elle s'intéresse à l'élève démotivé et ne le néglige pas sachant que les élèves qui accusent un déficit au niveau de l'apprentissage du FLE se révèlent nombreux dans chaque classe car cette démotivation est un phénomène qui perdure et qui rend la tâche ardue aux enseignants. Nous avons constaté aussi que l'enseignante observée ne porte pas moins d'attention aux commentaires et aux questions de l'apprenant démotivé à l'apprentissage de cette langue-culture. A ce niveau, nous pouvons dire qu'elle s'intéresse à cet élève démotivé vu les difficultés d'apprentissage de cette langue étrangère qui constituent pour lui un vrai obstacle dont il ne peut surmonter ce qui affecte sa motivation générale, la perception qu'il a de la valeur des activités proposées (utilité), la perception qu'il a de la valeur des activités d'apprentissage du FLE (intérêt), la perception qu'il a de sa compétence à réussir les activités, la perception de contrôlabilité qu'il a sur le déroulement de ces activités et cela pourrait impacter son engagement cognitif : ses stratégies d'apprentissage de cette langue-culture, sa persévérance et à ses résultats. Donc, ceci pourrait affecter les sources de la motivation de l'élève démotivé. Nous avons remarqué que les attentes de cette enseignante envers un apprenant démotivé ne l'amènent pas à commenter ses travaux de façon plus sévère et ceci est à nos yeux un comportement positif manifesté par cette enseignante à l'égard d'un élève démotivé mais dans le cas inverse, un tel comportement de sa part ne ferait que décourager l'élève démotivé pour se replier sur lui-même et ceci ne ferait qu'accroître sa démotivation. Concernant la quatrième question posée, nous avons constaté que les attentes de cette enseignante l'amènent moins à encourager l'élève démotivé à persévérer et nous considérons ce comportement manifesté par elle n'est pas à l'avantage de cet apprenant en difficultés qui

ne fait que le décourager et freiner son élan. Ce comportement manifesté par elle révèle son incapacité et son incompetence pour motiver l'apprenant en difficultés sachant que celui-ci fait partie d'un grand nombre d'élèves démotivés excepté si elle mettrait en place un « contexte psychologique » au bénéfice d'une pratique pédagogique de qualité en faveur des élèves démotivés et en fonction de leurs besoins réels sans léser les élèves avancés afin de pouvoir suivre leur rythme d'apprentissage de cette langue étrangère toutefois ceci s'avère une tâche complexe par rapport à cette enseignante pour qu'elle puisse jouer en même temps deux refrains de musique, si différents. Concernant le dernier point ayant trait au style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant, nous avons remarqué que les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé l'amènent à être moins patiente avec lui, ce qui signifie qu'elle a négligé un aspect important ; celui de prendre l'élève en charge non seulement au plan « cognitif » mais également au plan « affectif et émotionnel » et ce deuxième facteur est déterminant et pour l'enseignant et pour l'élève démotivé en vue d'une remise à niveau. La remise à niveau de l'élève démotivé ne peut se faire pendant une ou quelques séances mais elle nécessite un traitement psychopédagogique que devrait prodiguer cette enseignante aux élèves démotivés et cela nécessite un travail assidu et de longue haleine. Nous avons remarqué aussi que « les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'enseignant » que cette enseignante s'accorde, ne l'amènent pas à réprimander l'élève démotivé et en difficultés au sein de sa classe et en présence des élèves. Nous considérons cela comme un aspect positif qui a trait à sa pratique pédagogique. Ne pas réprimander un apprenant démotivé pendant la séance de FLE en présence des autres élèves dont les niveaux sont hétérogènes, cela ne ferait que conforter sa posture dans le groupe-classe ce qui pourrait lui rendre confiance en lui, de participer à la réalisation des activités pédagogiques proposées et à l'accomplissement des différentes tâches qu'elles referment sans gêne et sans avoir peur pour autant l'impression d'être puni par l'enseignante ou d'être dénigré par les autres apprenants notamment les plus forts de la classe et cela ne pourrait se réaliser que si cette enseignante met en place un « contexte psychologique » et d'appliquer une « pédagogie de réussite » au bénéfice d'un enseignement/apprentissage du FLE. L'autorité et le rôle de modèle d'enseignant (qu'elle s'accorde) ne l'amènent pas à consacrer à l'apprenant démotivé moins de temps si cela s'avère nécessaire à un moment ou à autre pendant la séance d'enseignement /apprentissage de cette langue-culture. Sur la base de ce constat, nous pouvons dire qu'elle est à l'écoute des apprenants démotivés car nous estimons que cela représente pour elle un souci majeur de par l'éthique et la déontologie, de sa responsabilité envers sa classe, du principal rôle qu'elle joue dans les différents processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Les attentes de cette

enseignante, son autorité et le rôle de modèle d'enseignant(e) (qu'elle s'accorde) l'amènent à éviter le regard de l'élève démotivé au sein de sa classe, ne sachant à quel saint se vouer pour s'occuper de chacun d'eux afin de répondre à ses attentes et besoins, elle a adopté ce comportement qui ne reflète que son désarroi à l'égard de cette catégorie d'élèves démotivés, si fragilisés le fait qu'elle était en panne de solutions dans de telles situations d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons remarqué qu'elle s'occupait uniquement des élèves motivés. Après cette première analyse partielle des résultats obtenus que renferme cette grille d'observation des pratiques, « des attentes, de l'autorité et le rôle de modèle d'enseignant(e) » que cette enseignante observée s'accorde, nous sommes passés à l'analyse des seconds résultats obtenus ; relatifs "au style d'autorité de cette enseignante, si elle permet de démontrer à ses apprenants le respect qui leur est dû." Nous avons constaté que Mme Houha Loubna porte du respect à ses élèves et ce, lors des trois séances d'observation effectuées dans ses classes de 2<sup>ème</sup> AS et ceci, est un facteur déterminant et pour elle et pour ses apprenants pour créer des liens basés sur la confiance et le respect mutuel entre ses élèves et elle. Mais à l'inverse de ce constat, nous avons remarqué pendant les trois séances d'observation des différents aspects dont nous nous sommes intéressés que "le style d'autorité de cette enseignante" ne lui permet pas de démontrer à ses apprenants son ouverture sur le dialogue le fait qu'elle dispense jusqu' alors un enseignement magistral traditionnel. Sur la base de ce constat, nous pouvons que si le style d'autorité de cette enseignante ne lui permet pas de démontrer à ses élèves son ouverture sur le dialogue, ceci ne lui permet pas de faire « un contrat didactique » avec ses apprenants et ceci ne lui permettrait pas de dispenser un enseignement collaboratif et en profondeur qui vise l'autonomie de l'élève, ni d'être d'eux partenaires qui interagissent. Nous estimons que ce comportement ; celui de ne pas pouvoir instaurer le dialogue entre ses élèves et elle, cela constitue un facteur qui pourrait nuire à la motivation de l'élève. Après ce constat, l'examen des résultats que renferme cette grille d'observation des pratiques concernant un autre aspect parmi d'autres auxquels nous nous intéressons aussi sachant que chacun d'eux est inhérent à la pratique pédagogique de l'enseignant, « ses attentes, son style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant », constitue un indice qui pourrait impacter la motivation de l'élève. La lecture de cette grille d'observation concernant cet autre aspect qu'est si "son style d'autorité lui permet de démontrer à ses élèves la cohérence dans ses décisions et dans leur application", Nous avons remarqué que cette enseignante n'a pas de cohérence dans ses décisions et dans leur application" en dépit de son vouloir pour bien faire cela constitue un indice sur la base duquel nous pouvons dire que sa pratique est défaillante car "cette cohérence dans les

décisions d'un(e) enseignant(e) et dans leur application "ne peut se réaliser fortuitement mais devrait plutôt être le fruit d'une attention particulière de l'enseignante, de son implication et de son investissement en matière d'enseignement en vue d'améliorer sa pratique afin d'atteindre cet objectif. Nous avons constaté chez cette enseignante que son style d'autorité ne lui permet pas " d'être transparente dans ses consignes et dans ses exigences car cela est dû à la qualité de sa pratique qui se révèle défailante. Nous avons remarqué aussi que son "style d'autorité " ne lui a pas permis d'instaurer un dialogue avec ses élèves pendant les séances d'observation des pratiques ainsi que d'autres aspects. Nous avons remarqué que "son style d'autorité" ne lui permet pas de démontrer " à ses élèves la cohérence dans ses décisions et dans leur application durant les différentes situations d'enseignement/apprentissage le fait que nous avons constaté maintes fois des décousus dans les procédés pédagogiques de cette enseignante. L'observation de sa pratique nous a permis de remarquer que son "style d'autorité ne lui a permis de démontrer à ses apprenants de " la transparence dans ses consignes et dans ses exigences " le fait que sa démarche pédagogique était incohérente. Après cette étape d'observation, nous sommes passés à l'évaluation d'un autre aspect lié au "souci de cette enseignante d'être un modèle pour ses élèves ne l'a pas amenée à gérer des situations d'enseignement/apprentissage en fonction des capacités de ses apprenants pour leur démontrer et pas seulement leur dire, le grand intérêt qu'elle a pour l'enseignement de FLE. Nous avons remarqué que " son souci d'être un modèle pour ses apprenants "ne lui a pas permis de " créer des situations d'enseignement/apprentissage où ils la voient capable de faire face à des difficultés qu'elle a rencontrées et ce, durant les différentes situations d'enseignement/apprentissage du FLE où ils la voient procéder efficacement grâce à son « savoir-enseigner ». Concernant un autre aspect dont nous nous intéressons aussi, "Si sa pratique lui permet d'appliquer l'approche par compétences? " Nous avons remarqué que cette approche n'est pas appliquée dans sa classe jusqu'à ce jour le fait qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel. Donc, nous pouvons dire que le modèle d'enseignement appliqué par cette enseignante est en inadéquation avec les objectifs visés et les finalités attendues par l'institution scolaire. Nous avons constaté qu'elle n'avait appliqué ni pédagogie différenciée ni pédagogie d'accompagnement qui favoriserait l'autonomie de l'élève et qui lui permettrait aussi de collaborer. A travers sa pratique, nous avons déduit qu'elle n'a pas bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie qui la prépare adéquatement au métier d'enseignant, un métier qui ne cesse d'évoluer quoique nous avons remarqué un aspect positif chez-elle ; c'est qu'elle " avait une habileté dans les relations humaines " comme "elle portait du respect à ses élèves " et ce, à travers les

comportements qu'elle manifestait en classe. A l'inverse de ses deux aspects positifs constatés chez-elle, nous avons remarqué qu'elle n'était pas à l'écoute de ses élèves le fait qu'elle ne s'intéressait qu'à ce petit groupe constitué d'élèves motivés qui avaient un bon niveau en FLE. Cela, signifie qu'elle n'a pas adapté son enseignement en fonction des possibilités de la classe dont les profils des apprenants sont hétérogènes. Cette enseignante observée n'a pas permis à ses élèves de travailler en groupes, d'interagir, de collaborer et d'échanger en classe. Nous avons constaté qu'elle s'exprime correctement en langue française et ceci constitue un atout pour elle. En dernier, nous pouvons dire qu'elle accuse un déficit au niveau de sa pratique le fait qu'elle ne savait pas motiver ses élèves. Cette enseignante observée accuse un déficit au niveau de sa pratique et 'son style d'autorité ' concernant plusieurs aspects dont nous nous sommes intéressés, ne lui avaient pas permis de motiver le groupe-classe. Finalement, nous pouvons dire que la qualité de la pratique pédagogique, l'état d'esprit de cette enseignante en matière d'enseignement ainsi que d'autres facettes constatées chez-elle influencent négativement la motivation de ses apprenants comme cela ne lui permet pas d'évoluer dans son métier à moins qu'elle change de comportement professionnel. Ce résultat auquel nous avons abouti confirme provisoirement nos hypothèses de départ afin d'apporter des éléments de réponse aux questions formulées préalablement.

### Résumé

Grâce à l'observation de la pratique pédagogique de cette enseignante, nous avons pu constater que les « aspects négatifs » relatifs à sa façon d'enseigner et de se conduire avec ses apprenants dépassent de beaucoup les « aspects positifs » dont nous avons observés chez-elle. Les aspects négatifs sont au nombre de (22) alors que ceux qui sont positifs ne sont que (10). Parmi les aspects négatifs observés ; nous citons :

- 1) « Son style d'autorité et ses attentes ne lui ont pas permis de démontrer son ouverture pour le dialogue à ses apprenants » ;
- 2) « Son style d'autorité et ses attentes n'ont pas reflété sa cohérence dans ses décisions et dans leur application » ;
- 3) « Son style d'autorité et ses attentes ne lui ont pas permis d'être transparente dans ses consignes et dans ses exigences ».
- 4) « Son style d'autorité et ses attentes ne lui ont pas permis d'instaurer le dialogue » ;
- 5) « Son style d'autorité et ses attentes ne lui ont pas permis de gérer des situations d'apprentissage ».

.....

## 7.4.23 Résultats relatif à la séance d'observation sur les pratiques

Enseignante observée : Mlle D.I

Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed (Khenchela)

Nombre de séance : 01

Période d'observation : Octobre 2017

<b>Les attentes envers un élève en difficulté et démotivé l'amènent- elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(+)	(...)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(+)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(-)
Moins l'encourager à persévérer ?	(+)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(+)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(-)
Lui consacrer moins de temps ?	(+)	(...)
Eviter son regard ?	(+)	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
Le respect qui leur est dû ?	(+)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	(-)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(+)	(...)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(+)	(...)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situation ou' elle peut leur démontrer ( et pas seulement leur dire ) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	(-)
Créer des situations ou' ils la voient apprendre ( les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(-)
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	(-)

Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(+)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (+) ou en profondeur (-) ? qu'elle dispense ?	(+)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(-)
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	(-)
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	(-)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines ?	(+)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(+)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(-)
Adapte-t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(-)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(-)
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(-)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(-)
Maîtrise-t-elle la langue française ?	(+)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	(-)



Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(-)
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	(+)	(...)

### Interprétation et discussion des résultats

En examinant la grille d'observation sur " les pratiques, sur les attentes, le style d'autorité et le rôle de modèle d'un enseignant" concernant l'enseignante Mlle D.I à laquelle nous avons assisté pendant une séance d'observation, nous avons constaté que " les attentes envers un élève en difficultés et démotivé l'amènent "à l'interroger moins fréquemment." que les autres élèves ce qui signifie que les apprenants démotivés qui sont les plus nombreux en classe ont été négligés par elle le fait qu'elle ne s'occupait que des élèves motivés et qui sont forts. Nous déduisons donc que cela est un aspect négatif constaté chez-elle qui pourrait impacter la motivation de l'apprenant. Après ce premier constat concernant ce premier aspect, nous avons remarqué sur la base du second résultat obtenu que

" les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé " a porté moins d'attention aux questions de l'apprenant démotivé et à ses commentaires". Sur la base de ce 2<sup>ème</sup> constat, nous pouvons dire que l'impact de cette attitude manifestée par cette enseignante n'est pas au profit des élèves parce que ce comportement ne relève pas de la « pédagogie de réussite » qui permet de prendre en charge tous les apprenants mais ne fait que fragiliser ces derniers en particulier ceux qui n'ont pas d'intérêt à l'égard de l'apprentissage du FLE. Donc, nous déduisons que cet aspect négatif au plan de la pratique pédagogique pourrait impacter la motivation de l'élève. Ce résultat partiel dont nous avons abouti, confirme provisoirement nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. Concernant le troisième résultat relatif " aux attentes de cette enseignante envers un élève en difficulté et démotivé ", " ne l'amènent pas à commenter ses travaux de façon plus sévère " et nous considérons cela un aspect positif dont nous avons remarqué chez cette enseignante observée mais au cas où elle fait sévèrement des remarques à l'élève démotivé et en présence de ses camarades de classe, cela va nuire à sa motivation. Nous déduisons alors que cet acte pédagogique qui se révèle positif ne fait que motiver l'élève démotivé. Donc, c'est une piste de recherche à écarter. Après ce troisième résultat, nous avons remarqué tout en examinant les résultats que renferme cette grille d'analyse que " les attentes de cette enseignante envers un élève en difficultés et démotivé " " l'amènent à moins l'encourager à persévérer " parce qu'elle ne s'intéressait, qu'aux élèves forts et motivés qui ne constituaient

qu'un petit groupe. Ne pouvant mettre en place « une pédagogie différenciée » pour prendre en charge les élèves démotivés, elle a adopté ce comportement qui n'est pas en faveur de l'élève démotivé et je considère cela comme un aspect négatif ayant trait à la pratique de cette enseignante qui pourrait nuire à la motivation de l'élève à l'apprentissage du FLE. L'analyse des données de terrain que renferme cette grille, permet de remarquer en outre que

“ *Les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté* ” “ l'amène à être moins patiente avec lui ” et ce, durant la séance d'apprentissage du FLE et lors de la réalisation des activités pédagogiques proposées en classe et l'accomplissement des tâches qu'elles comportent. Sur la base de ce constat, nous pouvons dire que ce comportement adopté par elle, envers cet élève démotivé et en difficultés est un autre aspect constaté chez-elle qui relève d'une pratique pédagogique défailante, ce qui ne lui permet pas de se rapprocher de cet élève démotivé, d'être à son écoute pour comprendre son malaise et son désarroi en vue de le prendre réellement en charge. Nous considérons donc cet aspect négatif au plan de la pratique un facteur qui pourrait impacter la motivation de l'élève. Ce résultat partiel dont nous avons abouti, confirme provisoirement nos hypothèses émises préalablement pour apporter des éléments de réponses à mes questions de recherche. Nous avons constaté que “ *les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté*

” “ ne l'amènent pas à le réprimander fréquemment.” Sur la base de ce constat, nous déduisons que cette attitude positive constatée chez-elle relève d'un « savoir-faire » psychopédagogique qui se révèle favorable à la motivation de l'élève. Donc, c'est un résultat positif constaté chez cette enseignante. Cette septième donnée pratique, nous a permis de savoir que “ *les attentes de cette enseignante à l'égard d'un élève démotivé et en difficulté* ” “ lui permettent de lui consacrer moins de temps.” Sur la base de ce constat, nous pouvons dire dès lors que puisque le nombre d'élèves démotivés dépasse celui des élèves forts, ceci ne lui permet pas de consacrer du temps à l'élève démotivé pour s'occuper de lui afin de le prendre en charge réellement et pour répondre à ses attentes et besoins car elle se révèle démunie des compétences professionnelles en regard de ce phénomène de démotivation à l'apprentissage du FLE afin d'y remédier par le biais de quelques solutions drastiques en vue d'une remise à niveau de cet élève démotivé. Donc, nous considérons cet aspect négatif qui a trait à la pratique de cette enseignante qui est défailante comme un indice fiable sur la base duquel nous pouvons confirmer nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse aux questions de recherche préalablement formulées. La huitième donnée, permet de savoir que “ *les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté* ” à l'apprentissage du FLE “ lui permettent d'éviter son regard. ” Eviter volontairement le regard d'un élève

démotivé signifie que son enseignante est en panne de solutions pour y remédier à cette situation d'apprentissage en vue de prendre en charge cet apprenant démotivé. Vu le grand nombre d'élèves démotivés constatés pendant cette séance d'observation concernant *Mlle D. I.*, ne possédant pas les qualités requises et démunie des compétences professionnelles et spécifiques envers ce phénomène de démotivation, ne possédant pas « recette magique » pour apporter des solutions à cette problématique de démotivation, elle adopte ce comportement d'évitement du regard de l'élève démotivé, et ceci en est la preuve d'une pratique défaillante qui pourrait impacter la motivation de l'élève. Ce huitième résultat dont nous avons abouti, ne fait que confirmer nos hypothèses de départ pour répondre aux questions de recherche préalablement formulées. Après l'examen des données relatives au premier aspect dont nous nous sommes intéressés, nous passons à l'étude et à l'interprétation des résultats obtenus concernant ce deuxième aspect dont nous nous intéressons aussi, lié au « *style d'autorité de cette enseignante* » s'il lui permet de démontrer à ses apprenants. « le respect qui leur est dû ? » En nous référant toujours à cette même grille, nous constaté grâce à cette première donnée que « *le style d'autorité de cette enseignante* », « permet de démontrer à ses élèves le respect qui leur est dû ». Nous considérons cela un facteur positif qui lui a permis de « démontrer à ses élèves le respect qui leur est dû. » Ceci, lui permet donc de mettre en place un contexte propice à l'apprentissage du FLE ce qui favorise un climat et une ambiance au sein de sa classe en faveur de ses apprenants. Sur la base de ce constat, nous déduisons que ce comportement professionnel ne fait que conforter sa posture à l'égard de ses apprenants qui vont lui témoigner en retour reconnaissance et beaucoup de respect envers elle. Cet aspect positif constaté chez-elle, au niveau de sa pratique constitue un facteur qui pourrait influencer positivement la motivation de l'élève pour qu'elle atteigne un haut degré d'autodétermination en référence à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci & Ryan », ce qui pourrait influencer la motivation de l'élève si l'on se réfère par la même au modèle de R.Viau. En analysant cette deuxième donnée relative à ce deuxième aspect qu'est « *Si le style d'autorité de cette enseignante lui permet de démontrer à ses élèves son ouverture sur le dialogue ?* » Nous avons constaté que cet aspect relatif à la pratique enseignante n'est pas mis à l'honneur et ceci pourrait nuire à la motivation de l'élève comme il pourrait affecter son degré d'autodétermination si l'on se réfère à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci & Ryan ». Ce résultat partiel confirme nos hypothèses émises préalablement pour apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. L'examen et l'analyse de la troisième donnée pratique grâce à cette séance d'observation concernant cette enseignante observée nous a permis de savoir que « *son style d'autorité lui permet de démontrer à ses apprenants la*

*cohérence dans ses décisions et dans leur application.*'' Donc, nous pouvons considérer cet aspect positif, lié à la qualité de la pratique de cette enseignante qu'il est favorable à la motivation de l'élève comme il pourrait influencer positivement la motivation intrinsèque de l'apprenant pour qu'elle soit à son plus haut niveau d'autodétermination en référence à la théorie de « Deci & Ryan » et ce résultat partiel confirme provisoirement nos hypothèses de recherche pour répondre aux questions formulées préalablement. L'examen et l'analyse de la quatrième donnée pratique, permet de comprendre que *'' le style d'autorité de cette enseignante lui a permis de démontrer à ses élèves la transparence dans ses consignes et dans ses exigences.*'' Sur la base de ce constat, nous avons pu comprendre que ceci se révèle un aspect positif relatif à la qualité de sa pratique et cet aspect positif constitue un facteur qui favorise la motivation de l'apprenant en référence au modèle de R.Viau comme il pourrait influencer positivement la motivation intrinsèque de l'élève pour qu'elle tende à son plus haut niveau d'autodétermination en référence à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci & Ryan ». Donc, c'est une piste de recherche à écarter. Concernant ce troisième aspect qu'est *'' si le souci de cette enseignante d'être un modèle pour ses élèves l'amène à créer des situations où elle peut leur démontrer ( et pas seulement le dire ) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?''* L'analyse de cette deuxième donnée de terrain liée à ce deuxième aspect permet de comprendre que cet aspect n'est pas mis en évidence par cette enseignante et ceci pourrait influencer négativement la motivation de l'élève. Nous déduisons donc que ce résultat partiel dont nous avons abouti confirme provisoirement nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse aux questions formulées préalablement. Nous avons constaté aussi que le restant des aspects dont nous avons cités n'ont pas été mis en évidence par cette enseignante ce qui pourrait impacter la motivation de l'élève hormis cet aspect ; lié à la maîtrise de la langue française car il s'est révélé mis en évidence, ce qui influencerait positivement la motivation de l'apprenant.

### Résumé

Finalement, nous pouvons dire et ce, après la description, la confrontation, la comparaison l'articulation et l'analyse des données récoltées sur terrain concernant les autres aspects auxquels nous nous sommes intéressés, énumérés comme suit :

- 1) Les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé.
- 2) style d'autorité ;
- 3) son souci d'être un modèle, lui ont permis d'atteindre 12 objectif mais ne lui ont pas permis d'atteindre 17 autres objectifs mentionnés dans cette grille et que les lectrices et les lecteurs de notre exposé peuvent identifier minutieusement les aspects négatifs

grâce à lecture des résultats de cette grille. Le nombre d'objectifs non atteints, liés à différents aspects relatifs à la qualité de la pratique de cette enseignante sont supérieurs à ceux qui sont positifs et cela permet de dire que cela pourrait influencer négativement la motivation de l'apprenant.

.....

#### 7.4.24 Grille d'observation sur les pratiques

**Enseignante observée : Mlle B.K. I**

**Lieu : Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela)**

**Nombre de séances : 04**

**Période d'observation : mois d'Octobre 2017**

<b>Les attentes envers un élève en difficulté ou démotivé l'amènent – elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(+)	(...)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(+)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(-)
Moins l'encourager à persévérer ?	(+)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(+)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(-)
Lui consacrer moins de temps ?	(+)	(...)
Eviter son regard ?	(+)	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
Le respect qui leur est dû ?	(...)	(-)
Son ouverture sur le dialogue ?	(+)	(...)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	(-)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(+)	(...)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situation où elle peut leur démontrer (et pas seulement leur dire) le	(...)	(-)

grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?		
Créer des situations où ils la voient apprendre (les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(-)
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(+)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (+) ou en profondeur (...) ? (qu'elle dispense ?	(+)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(-)
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	(-)
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(+)	(...)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines	(...)	(-)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(+)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(-)
Adapte-t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(-)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(-)
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(-)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(-)
Maîtrise-t-elle la langue française ?	(+)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue	(...)	(-)

étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?		
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(-)
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	(+)	(...)

### Interprétation et discussion des résultats

En examinant cette troisième grille renfermant les résultats obtenus, le traitement et l'analyse de la première donnée concernant ce premier aspect qu'est : *'' les attentes de cette enseignante, Mlle B.K.I, envers un élève démotivé et en difficultés''*

« l'amène à l'interroger moins fréquemment que les autres ». Nous déduisons donc que ce comportement adopté par cette enseignante ne relève pas d'une pratique de qualité car cela signifie qu'elle a négligé les élèves démotivés et ce comportement adopté par elle pourrait impacter la motivation de l'apprenant parce qu'il ne concorde avec une pratique de qualité. Nous pouvons dire donc que ce 1<sup>er</sup> résultat partiel auquel nous avons confirmé provisoirement nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche. Le traitement et l'analyse de la 2<sup>ème</sup> donnée pratique, permet de remarquer que *'' les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté''* « l'amènent à porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ». Nous considérons que cette deuxième attitude adoptée par elle ; ne fait que fragiliser l'élève démotivé et ce 2<sup>ème</sup> aspect négatif constaté chez cette enseignante ne relève pas d'une pratique pédagogique de qualité ce qui pourrait nuire à la motivation de l'élève. Ce deuxième résultat partiel auquel nous sommes parvenus confirme provisoirement nos hypothèses de recherche afin d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. Le traitement et l'analyse de la troisième donnée relative à un 3<sup>ème</sup> aspect *''si les attentes de cette enseignante l'amènent à commenter les travaux de l'élève démotivé de façon plus sévère ?''* Ce troisième résultat partiel, permet de savoir que *'' les attentes de cette enseignante observée à l'égard d'un élève démotivé ''* « ne l'amènent pas à commenter ses travaux de façon plus sévère ». Ce constat permet de dire que ce comportement émanant de cette enseignante envers un apprenant démotivé n'influence pas négativement sa motivation mais le met plutôt en sûreté, ce qui lui permet d'avoir confiance en lui. Donc, c'est une piste de recherche écartée. Nous avons constaté que *''les attentes de*

*cette enseignante envers un élève démotivé et en difficultés*” l’amènent à moins l’encourager à persévérer”. Nous considérons que ce comportement adopté par elle ne relève pas d’une pratique de qualité ni d’un état d’esprit positif envers les élèves démotivés. Nous déduisons donc que cette attitude négative impacterait la motivation de l’élève et cet autre résultat partiel auquel nous avons abouti, confirme provisoirement nos hypothèses de recherche pour apporter des éléments de réponse aux questions de recherche formulées préalablement. L’examen et l’analyse de la donnée de terrain suivante permet de savoir aussi que *“les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté”* l’amènent à être moins patiente avec lui. “ Nous estimons que cette attitude envers l’élève démotivé ne fait que le marginaliser au sein de sa classe ce qui impacterait sa motivation. Ce résultat partiel dont nous sommes parvenus confirme provisoirement nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. L’analyse de la cinquième donnée pratique permet de savoir que *“les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficultés”* l’amènent à être moins patiente avec lui. “ Cet autre comportement de cette enseignante, permet de comprendre qu’elle n’est pas en mesure d’assurer l’accompagnement de chaque élève démotivé. Ce constat permet de dire que cette attitude impactera la motivation de l’élève. Ce résultat partiel permet de confirmer provisoirement nos hypothèses de recherche pour apporter des éléments de réponse aux questions de recherche. L’analyse de la sixième donnée pratique nous a permis de savoir que *“ les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé ne l’amènent pas ”* à le réprimander fréquemment “ et je juge que ce comportement est positif qui pourrait influencer positivement la motivation de l’élève. L’examen et l’analyse de la septième donnée pratique permet de savoir que *“ les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé l’amènent à lui consacrer moins de temps ”*. Cela, s’avère un signe révélateur qui permet de dire qu’elle s’occupe beaucoup plus des élèves forts et motivés qui constitue une minorité au sein de leur classe et cela au détriment des apprenants démotivés qui sont voués à eux-mêmes mais qui ont plus que jamais d’une prise en charge effective de la part de leur enseignante en vue d’une remise à niveau. Donc, nous pouvons dire que ce comportement ne fait qu’impacter la motivation de l’élève. Ce résultat partiel confirme nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. L’examen et l’analyse de la dernière donnée pratique concernant ce premier aspect qu’est *“ les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté l’amènent –elle à éviter son regard ? ”* Permet de savoir que ses attentes à l’égard de l’élève démotivé l’amènent à “ éviter son regard. “ Nous déduisons donc que cet autre comportement négatif qui ne va pas de pair avec une pratique de qualité pourrait nuire à la



motivation de l'élève. Au terme de cette première interprétation et discussion des résultats obtenus concernant le premier aspect auquel nous nous sommes intéressés qu'est *“ les attentes de cette enseignante envers un élève démotivé et en difficulté l'amènent-elle à éviter son regard ?”*, nous pouvons dire que les points négatifs qui ont caractérisé les comportements pédagogiques de cette enseignante observée sont supérieurs aux points positifs et ceci permet de confirmer provisoirement nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponses aux questions de recherche préalablement formulées. Concernant le second aspect dont nous citons: *“Si le style d'autorité de cette troisième enseignante observée permet de démontrer à ses apprenants son ouverture sur“ le respect qui leur est dû?”* L'examen et l'analyse de la première donnée de terrain concernant ce premier aspect permet de savoir que cet aspect n'est pas mis en exergue par cette enseignante et cela constitue un facteur qui pourrait impacter la motivation de l'élève. Ayant abouti à ce premier résultat partiel, l'analyse et l'interprétation de la deuxième donnée collectée sur le terrain concernant ce deuxième aspect précité m'a permis de savoir que *“le style d'autorité de cette troisième enseignante lui permet de démonter à ses élèves “ “ son ouverture. Nous avons nous remarqué et ce, grâce à l'analyse de la troisième donnée de terrain que “le style d'autorité de cette troisième enseignante ne lui permet pas de démonter à ses élèves “ “ la cohérence dans ses décisions et dans leur application “*. Sur la base de ce résultat partiel, nous pouvons dire que cela impacterait la motivation de l'élève. En dernier, nous avons pu constater que *“ le style d'autorité de cette enseignante lui permet de démonter à ses élèves “* *“ de la transparence dans ses consignes et dans ses exigences.”* Donc, ce comportement pédagogique émanant de cette enseignante est un aspect positif ce qui pourrait influencer positivement la motivation de l'élève. En définitive, nous pouvons déduire que les comportements positifs et négatifs recensés chez cette enseignante sont au même nombre ce qui ne me permet pas de départager pour dire que ces aspects sont des facteurs qui pourraient influencer négativement la motivation de l'élève. Nous savons que le nombre d'aspects négatifs, relatifs à la qualité de la pratique pédagogique de cette enseignante, soit (16) est supérieur à celui des aspects positifs constatés chez-elle concernant ses attentes, le modèle qu'elle s'accorde et la qualité de sa pratique. Le nombre des aspects positifs est de (04) seulement et ceci implique que les aspects négatifs qui sont plus nombreux que les aspects positifs pourraient impacter la motivation de l'élève à l'apprentissage du FLE et ce résultat final dont nous avons abouti confirme nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche.

### Résumé

Le nombre d'aspects « négatifs » relatif à la qualité de la pratique pédagogique de cette enseignante, soit (16) qui est supérieur à celui des aspects « positifs » constatés chez cette troisième enseignante concernant ses attentes, le modèle qu'elle s'accorde et la qualité de sa pratique. Le nombre d'aspects positifs est de (04) seulement et ceci implique que les aspects négatifs qui sont plus nombreux que les aspects positifs pourraient impacter la motivation de l'élève à l'apprentissage du FLE et ce, en référence au modèle de Rolland Viau. Parmi les points négatifs constatés chez cette enseignante observée ; nous citons :

- 1) « Ses attentes envers un élève démotivé l'amènent à interroger l'élève démotivé moins fréquemment » ;
- 2) « Ses attentes envers un élève démotivé l'amènent à porter moins d'attention à ses questions et commentaires » ;
- 3) « Ses attentes envers un élève démotivé l'amènent moins à l'encourager à persévérer » ;
- 4) « Ses attentes envers un élève démotivé l'amènent à être moins patiente avec lui ».

#### 7.4.25 Résultats relatifs aux séances d'observation sur « les stratégies d'évitement » des élèves démotivés (A) et (B) et (X) et (Z)

##### 1. Grille d'observation (n°1) des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés et en difficulté d'apprentissage du FLE au secondaire concernant les quatre premières séances d'observation qui se sont déroulées au lycée Mohamed Bouzaher (Khenchela)

**Remarque :** Les élèves observés sont au nombre de deux

<b>Semaine :</b>	<b>3<sup>ème</sup> du mois d'octobre 2017</b>					
<b>Classe :</b>	<b>2<sup>ème</sup> A.S</b>					
<b>Filière :</b>	<b><i>lettres et philosophie</i></b>					
Comportements d'évitement	l'élève retarde le moment de se mettre au travail	l'élève fait semblant de travailler bavarde	l'élève rigole	l'élève pose des questions inutiles	l'élève dérange les autres	Total
<b>L'élève( A )</b>						
Première Séance	02	02	03	02	03	12

Deuxième Séance	00	02	02	03	08	15
Troisième Séance	03	03	03	03	06	18
Quatrième Séance	02	04	03	04	04	17
Total	07	11	12	10	15	/
<b>L'élève( B )</b>						
Première Séance	03	02	04	01	05	15
Deuxième Séance	01	01	02	00	02	06
Troisième Séance	02	01	01	00	03	07
Quatrième Séance	03	03	02	00	04	12
Total	09	07	09	01	14	/

.....

**2. Grille d'observation (n°2) des « stratégies d'évitement » concernant les quatre premières séances d'observation effectuées au sein du Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela) en date du 26 octobre 2017 de 9h à 10h**

<b>Semaine :</b>	<b>3<sup>ème</sup> du mois d'octobre 2017</b>					
<b>Classe :</b>	<b>2<sup>ème</sup> A.S</b>					
<b>Filière :</b>	<b>lettres et langues étrangères</b>					
Grille d'observation des comportements d'évitement	l'élève retarde le moment de se mettre au travail	l'élève fait semblant de travailler bavarde	l'élève rigole	l'élève pose des questions inutiles	l'élève dérange les autres	Total
<b>L'élève( X )</b>						
Première Séance	05	03	04	03	04	19
Deuxième Séance	03	04	03	02	03	15
Troisième Séance	04	03	04	04	05	20
Quatrième Séance	03	04	03	04	04	18
Total	15	14	14	13	16	/
<b>L'élève( Z )</b>						
Première Séance	06	05	04	03	05	23
Deuxième Séance	03	03	03	04	03	16
Troisième Séance	03	02	03	02	04	14
Quatrième Séance	03	03	04	03	02	15

Total	15	13	14	12	14	/
-------	----	----	----	----	----	---

**N.B** / La première grille est relative à 2 élèves seulement et la seconde grille concerne deux autres élèves également.

### Interprétation et discussion des résultats

Pour juger de la diversité de la fréquence d'apparition des stratégies d'évitement, nous avons observé quatre élèves en « deux binômes » dont les deux premiers fréquentent le premier établissement scolaire où nous avons effectué la première étape de notre enquête : lycée Bouzaher Mohamed, dont les deux élèves observés, nous les avons répertoriés en donnant au premier la lettre (A) et au second la lettre (B) pour veiller au titre confidentiel de cette expérimentation. Quant aux deux autres apprenants, ceux-ci fréquentent le Technicum Djebaili Med Salah. Appliquant le même procédé, nous avons répertorié ces deux élèves en attribuant au premier la lettre (X) et au second la lettre (Z) pour les mêmes fins citées préalablement. Les élèves (A) et (B) sont en 2<sup>ième</sup> A.S, inscrits dans la filière : Lettres et philosophie quant aux apprenants (X) et (Z), ils sont également en 2<sup>ième</sup> A.S, inscrits aussi dans la filière : Lettres et langues étrangères. Les quatre élèves observés sont encadrés par deux enseignantes qui, chacune d'elles enseigne dans l'un de ces deux établissements précités. Nous avons donc effectué des séances d'observation dont l'objectif est d'observer les « stratégies d'évitement » des élèves démotivés. Mais nous avons souhaité observer les élèves en question sur au moins une période s'étalant sur deux semaines pour comprendre et se rendre-compte de ce phénomène. Mais cela, ne nous a pas été possible car le temps qui nous été imparti ne le permettait pas toutefois, nous avons bénéficié de quatre séance d'observation des « stratégies d'évitement » au sein de chaque établissement scolaire durant quatre jours où nous avons procédé à des séances d'observation au sein des établissements précités. Nous avons estimé que les moments propices à l'observation étaient au début de la semaine : par exemple : quand l'apprenant doit accorder de l'attention à son enseignante pour suivre le cours de FLE pendant les différents moments de la séance durant lesquels elle pose au groupe-classe des questions auxquelles devraient répondre les élèves et la suivre pendant la réalisation des activités pédagogiques et l'accomplissement des différentes tâches qu'elles comportent. Une journée ne suffirait pas pour cerner toutes les facettes du phénomène même pendant la séance de FLE notamment quand l'enseignante posait des questions sur les différents aspects du cours, sur toutes les notions à étudier pendant le déroulement de la leçon. Afin que l'élève observé ne modifie pas sa façon d'agir, il doit se sentir le moins possible observé. Pour ne pas éveiller ses soupçons, Nous avons dûment rempli la grille d'observation

discrètement, le fait que nous avions au préalable une grille vierge et ce, durant les différents moments du cours. Nous avons mentionné toutes les observations liées aux différentes stratégies d'évitement qui sont multiples et diverses sachant qu'au sein de cette première classe où nous avons quatre séances d'observation, il y avait un très grand nombre d'élèves démotivés ou en vraies difficultés. L'observation focalisait plus particulièrement sur deux élèves dont nous avons remarqué auparavant lors de la première séance d'observation des pratiques car ils étaient démotivés et désintéressés par l'activité pédagogique proposée par l'enseignante. Sachant qu'ils étaient assis au fond de la classe et devant nous, nous étions prudents afin ne pas éveiller leurs soupçons pendant les séances d'observation. Nous avons évité la perte de temps et nous n'avons pas attendu trop longtemps pour mentionner toutes les observations faites à chaud. Nous n'avons pas voulu remplir la grille d'observation des stratégies d'évitement pour plus tard car cela pourrait compromettre notre travail le fait que nous risquions d'oublier de mentionner quelques détails constatés par nous-mêmes mêmes. Nous soulignons que nous pouvions remplir la grille seuls comme nous pouvions aussi mettre à contribution un autre intervenant voire un autre doctorant ou un spécialiste versé dans ce domaine, qui s'intéresse au même phénomène que nous car la collaboration d'une autre personne nous permettrait de confronter nos données avec celles d'une autre personne et ainsi d'accroître l'objectivité des résultats. Toutefois, il faudrait s'assurer que ces deux personnes qui se sont intéressées à ce phénomène auquel nous nous intéressons, auraient la même compréhension des stratégies d'évitement.

.....

#### **7.4.26 Résultats statiques et représentations graphiques relatifs aux « stratégies d'évitement » adoptées par quatre apprenants organisés en binômes, le comportement d'évitement le plus utilisé par :**

##### **1. L'élève (A) :**

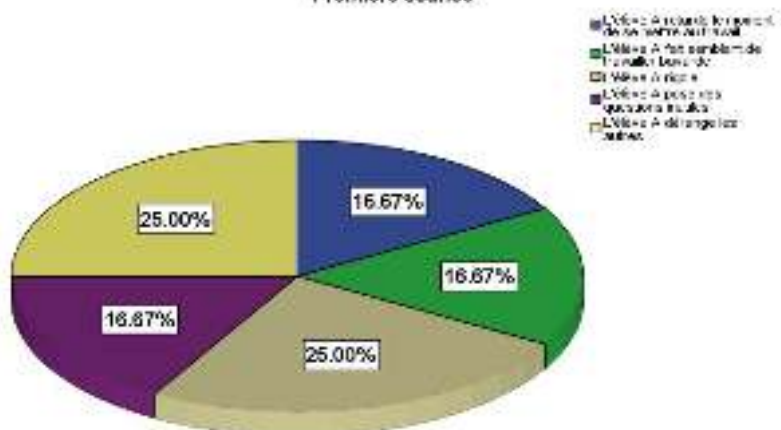
##### **1.1 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (A) pendant la première séance d'observation (compréhension de l'écrit)**

	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (A) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (A) rigole	L'élève (A) pose des questions inutiles	L'élève (A) dérange les autres	Total
Première séance :	2	2	3	2	3	12

Compréhension de l'écrit						
--------------------------	--	--	--	--	--	--

Première séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	2	16.7	16.7	16.7
	L'élève (A) fait semblant de travailler bavarde	2	16.7	16.7	33.3
	L'élève (A) rigole	3	25.0	25.0	58.3
	L'élève (A) pose des questions inutiles	2	16.7	16.7	75.0
	L'élève (A) dérange les autres	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Première séance



### Interprétation et discussion des résultats

Afin de procéder à l'analyse, l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus, relatifs aux « stratégies d'évitement » adoptées par les (04) élèves observés, il a fallu d'abord examiner les totaux obtenus dans la colonne de droite de la grille d'observation. Nous avons à priori estimé s'ils sont élevés, c'est que l'élève observé a eu recours à de nombreuses stratégies d'évitement. Pour juger de la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier, il a fallu de facto nous reporter au total indiqué au bas de la colonne s'y rapportant. Ainsi, nous pouvons constater que si l'élève observé adopte une stratégie plus que les autres, il faut tenir compte de ça car cela pourrait influencer négativement sur sa motivation. A l'aide d'une telle grille, j'ai jugé que nous pouvions mieux constater où l'élève observé semble être plus

démotivé. Cette grille permet aussi de compiler « les stratégies d'évitement » lors des séances d'observation des stratégies précitées. En examinant cette première grille d'observation des stratégies d'évitement concernant l'élève (A) ; inscrit en 2<sup>ème</sup> AS, filière : Lettres et philosophie, poursuivant ses études au lycée Bouzaher Mohamed (situé dans la périphérie de la ville de Khenchela, route de Baghai.) Nous avons constaté à travers cette grille que l'élève cité a adopté plusieurs « stratégies d'évitement », au nombre de (12). Pendant cette première séance d'observation qui s'est déroulée pendant une heure durant laquelle ; l'enseignante *Mme Houha Loubna* a dispensé un cours de « compréhension de l'écrit ». Cela, permet donc de constater que ses stratégies d'évitement sont diverses au cours de cette première séance d'observation mais les plus récurrentes sont au nombre de (06) .Nous avons constaté que l'élève (A) a retardé (02) fois le moment de se mettre au travail ; soit un taux de 16,7 o/o, “ *il a fait semblant de travailler* ” et bavardait par deux (02) fois soit un taux de 16,7 o/o, il a rigolé (03) fois soit un taux de 25,0 o/o, il posa des questions inutiles à son enseignante (03) fois soit un taux de 16,7 o/o et “ *il a dérangé ses camarades* ” de classe (03) fois ; soit un pourcentage de 25.0 o/o. A la lumière de ces résultats obtenus pendant cette première phase d'analyse et à la suite de leur examen, nous avons procédé à l'addition des totaux obtenus 2, 2, 3, 2 , 3 qui sont inhérents au nombre de fois et relatifs aux nombreuses « stratégies d'évitement » adoptées par l'élève (A). Nous avons remarqué que la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier concerne particulièrement la troisième stratégie d'évitement qui se traduit comme suit : “ *l'élève rigole*”, une stratégie dont l'élève (A) a adopté par (03) fois soit, un nombre représenté par un pourcentage de 25.0 o/o .En plus de ça, nous avons remarqué aussi que la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier concerne plus précisément la cinquième stratégie d'évitement dont nous citons comme suit : “ *l'élève dérange les autres*”, une stratégie dont l'élève (A) a adopté par (03) fois, un nombre concordant avec un taux de 25,00 o/o. Nous déduisons donc que ce sont les stratégies d'évitement les plus récurrentes dont nous avons constatées lors de cette première séance d'observation.

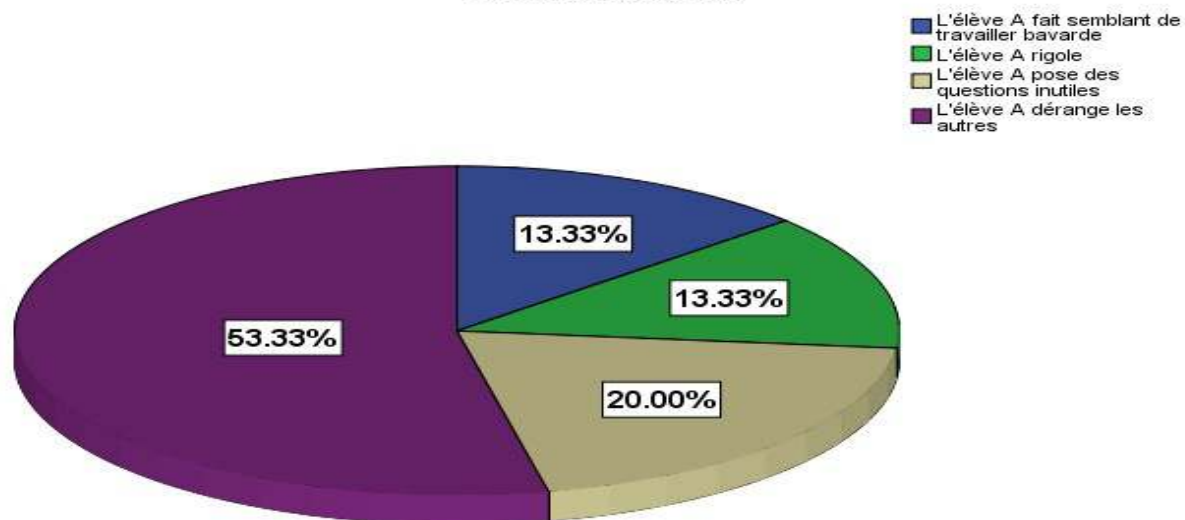
### 1.2 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (A) pendant la deuxième séance d'observation (Préparation de l'écrit)

	L'élève (A) retarde le moment	L'élève (A) fait semblant de	L'élève (A) rigole	L'élève (A) pose des questions inutiles	L'élève (A) dérange les autres	Total

	de se travailler mettre au bavarde travail					
Deuxième séance : préparation à l'écrit	00	2	2	3	8	15

Deuxième séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (A) fait semblant de travailler bavarde	2	13.3	13.3	13.3
	L'élève (A) rigole	2	13.3	13.3	26.7
	L'élève (A) pose des questions inutiles	3	20.0	20.0	46.7
	L'élève (A) dérange les autres	8	53.3	53.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Deuxième séance



### Interprétation et discussion des résultats

Durant cette deuxième séance d'observation des « stratégies d'évitement » concernant l'élève(A), nous avons constaté dans cette première grille d'analyse qu'il a adopté cette première stratégie d'évitement qu'est : *'retarder le moment de se mettre au travail '* mais il a adopté (04) autres stratégies d'évitement dont nous énumérons comme suit afin de les décrire et de compter par delà leur nombre de fois ainsi que les pourcentages qui y sont



relatifs. L'examen des résultats que contient la deuxième grille d'analyse nous a permis de constater que l'élève (A) *''a fait semblant de travailler''* par (02) fois, un nombre concordant avec un taux de 13,30 o/o. Il a également adopté une autre stratégie d'évitement consistant à *''rigoler''* et il a répété cette stratégie par (02) fois, un nombre représenté par un pourcentage de 13,30 o/o. Nous avons remarqué aussi que l'élève (A) a recouru à une autre stratégie d'évitement qu'il a appliquée, consistant à *''Poser à son enseignante des questions inutiles''* et ce, à (03) reprises, un nombre concordant avec un pourcentage de 20,0 o/o. Nous constaté aussi que l'élève (A) a recouru par (08) fois ; soit un pourcentage de 53,3 o/o à une cinquième stratégie d'évitement consistant à *''déranger les autres élèves de sa classe''*. Enfin, nous pouvons juger notamment de la fréquence d'apparition de (02) stratégies d'évitement qui s'avèrent les plus récurrentes en regard des autres stratégies adoptées par l'élève (A) pendant cette deuxième séance d'observation. Nous déduisons donc que l'élève observé a recouru beaucoup plus à cette quatrième stratégie d'évitement consistant à *''Poser des questions inutiles''* à son enseignante en classe et ce, par (03) fois, un nombre concordant à un pourcentage de 20,0 o/o qui est supérieur aux deux autres pourcentages qui sont identiques : 13,3 o/o et 13,3 o/o. En dernier, nous avons remarqué que cet élève observé a adopté une 5<sup>ème</sup> stratégie d'évitement consistant à *''déranger les autres élèves de la même classe''* (08) fois de suite, un nombre qui va de pair avec un taux de 53,3 o/o qui est supérieur aux trois autres pourcentages obtenus soit : 13,3 o/o , 13, 3 o/o et 20,0 o/o .

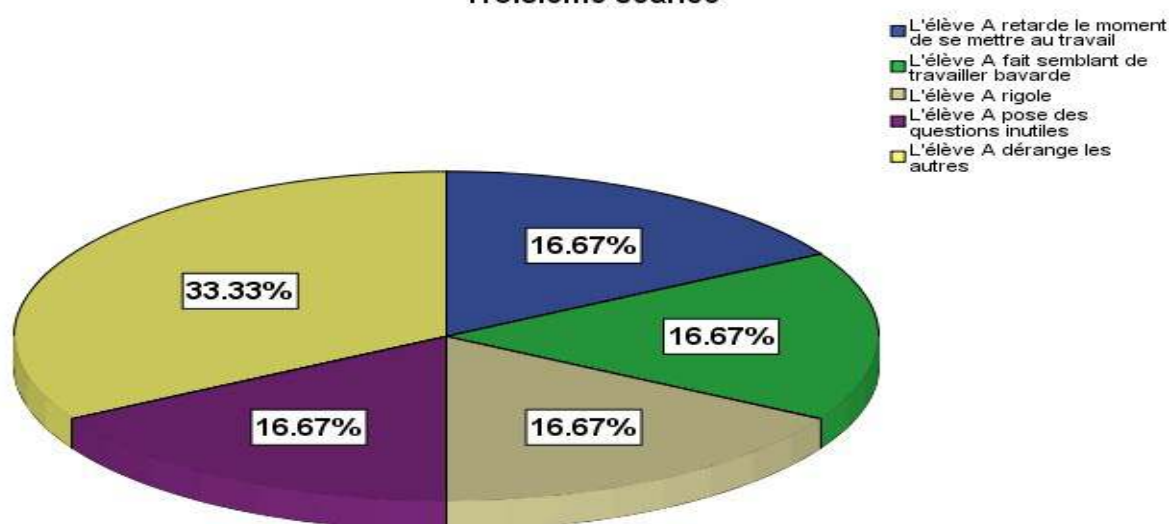
### 1.3 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (A) pendant la troisième séance d'observation (Expression écrite)

	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève( A) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (A) rigole	L'élève (A) pose des questions inutiles	L'élève (A) dérange les autres	Total
Troisième séance : expression écrite	3	3	3	3	6	18

Troisième séance				
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	3	16.7	16.7	16.7
	L'élève (A) fait semblant de travailler bavarde	3	16.7	16.7	33.3
	L'élève (A) rigole	3	16.7	16.7	50.0
	L'élève (A) pose des questions inutiles	3	16.7	16.7	66.7
	L'élève (A) dérange les autres	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

## Troisième séance



## Interprétation et discussion des résultats

Après cette deuxième étape d'analyse des résultats relatifs aux « stratégies d'évitement » adoptées par l'élève (A) durant cette deuxième séance d'observation, nous passons à l'analyse d'autres résultats relatifs aux stratégies précitées concernant le même élève observé, résultats obtenus grâce à l'observation des stratégies d'évitement faite durant une quatrième séance afin de pouvoir identifier et recenser les stratégies les plus récurrentes adoptées par l'élève (A) au cours de (05) séances d'apprentissage du FLE auxquelles nous avons assisté durant lesquelles l'enseignante ; Mme Houha Loubna proposa à ses apprenants différentes activités. En consultant cette première grille d'analyse qui sous-tend la grille d'observation dont nous avons élaborée, nous avons remarqué qu'il a adopté (5) stratégies d'évitement pendant cette 3<sup>ème</sup> séance ; soit un total de (12) fois ; représentant le nombre de stratégies d'évitement qu'il a adoptées en comparaison de la précédente au cours de laquelle il n'a adopté que (04)

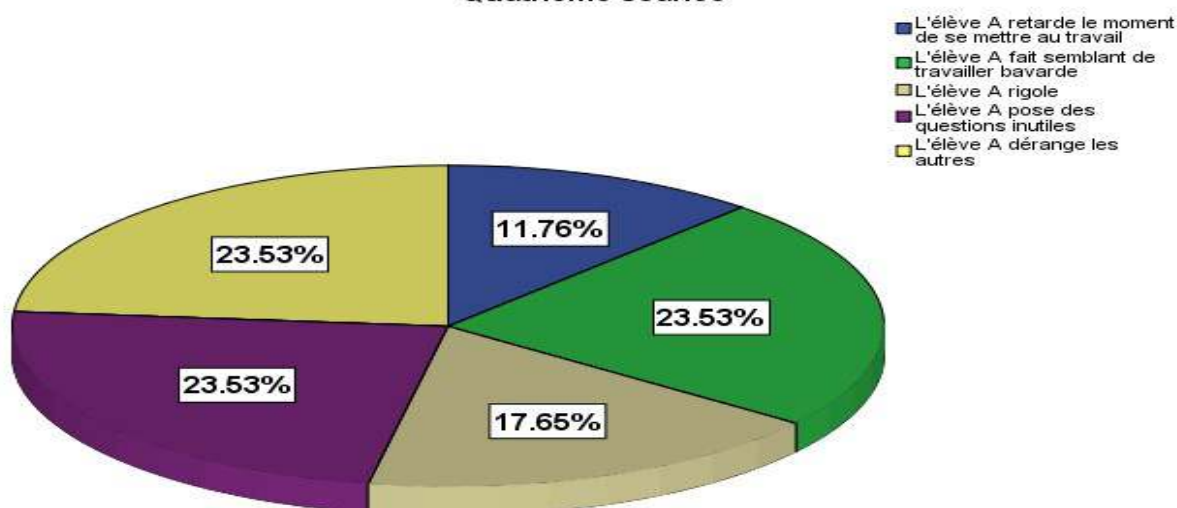
stratégies d'évitement. Nous considérons cela comme un changement opéré par lui et son degré de motivation est conditionné par la qualité de la pratique pédagogique de l'enseignante, du contexte d'enseignement/apprentissage mis en place et des caractéristiques des activités d'apprentissage du FLE proposées aux élèves sachant que chacune d'elles est une condition motivationnelle nécessaire à la "construction" et au "maintien" de la motivation de l'élève. L'examen des résultats obtenus représentés par des chiffres et des pourcentages que renferme cette deuxième grille d'analyse, nous a permis de constater que l'élève (A) a adopté (05) stratégies d'évitement, mentionné précédemment afin de ne pas participer à cette 3<sup>ème</sup> activité d'apprentissage qu'est « la préparation de l'écrit ». Nous avons remarqué aussi que cet élève a adopté une première stratégie d'évitement qui consistait à « *retarder par (03) fois le moment de se mettre au travail* » pour entamer l'activité proposée. Ce nombre de fois est représenté par un pourcentage de 16,7 o/o qui équivaut au premier pourcentage obtenu. Après avoir appliqué cette première stratégie d'évitement, il a adopté en second lieu une 2<sup>ème</sup> stratégie d'évitement consistant à « *faire semblant de travailler* » pour bavarder et d'éviter de s'engager pour participer à la réalisation de cette activité. Il a appliqué cette stratégie d'évitement trois (03) fois successives. Après cela, nous avons remarqué que l'élève (A) a adopté une troisième stratégie d'évitement qui consistait à « *rigoler* » au lieu de se mettre au travail. Il a appliqué cette stratégie d'évitement (03) fois de suite, un nombre concordant avec 16,7 o/o, qui est pareil aux deux premiers pourcentages obtenus. Nous avons constaté aussi qu'il a consolidé ces deux premières stratégies d'évitement par une 3<sup>ème</sup> pour ne pas participer à la réalisation de l'activité proposée. Cette stratégie d'évitement consistait à « *rigoler* » (03) fois de suite, un nombre représenté par un pourcentage de 16,7 o/o qui est identique aux premiers pourcentages obtenus. Nous avons remarqué également lors de cette 3<sup>ème</sup> séance d'observation des stratégies d'évitement que l'élève (A) a recouru à une autre stratégie d'évitement : « *Poser par (03) fois des questions inutiles à son enseignante* » soit un taux de 16,7 o/o. Il a posé des questions inutiles qui n'ont pas de relation avec l'activité proposée. En dernier, nous avons remarqué durant cette 3<sup>ème</sup> séance d'observation des stratégies d'évitement, que l'élève (A) a appliqué une cinquième stratégie d'évitement venant consolider les premières ; celle qui consistait à « *déranger ses pairs* » au moment où ils étaient absorbés par les tâches à exécuter. Il a dérangé ses camarades de classe notamment ceux qui étaient motivés et cela par (06) fois, un nombre représenté par un taux de 33,3 o/o qui est le double des premiers pourcentages obtenus.

#### **1.4 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (A) pendant la quatrième séance d'observation (Compte-rendu d'expression écrite)**

	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève(A) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (A) rigole	L'élève (A) pose des questions inutiles	L'élève (A) dérange les autres	Total
Quatrième séance : compte-rendu d'expression écrite	2	4	3	4	4	17

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	2	11.8	11.8	11.8
	L'élève (A) fait semblant de travailler bavarde	4	23.5	23.5	35.3
	L'élève (A) rigole	3	17.6	17.6	52.9
	L'élève (A) pose des questions inutiles	4	23.5	23.5	76.5
	L'élève (A) dérange les autres	4	23.5	23.5	100.0
	Total	17	100.0	100.0	

Quatrième séance



Interprétation et discussion des résultats

En examinant la première grille d'analyse qui renferme les résultats auxquels nous avons aboutis concernant les comportements d'évitement adoptés par l'élève (A) pendant cette 4<sup>ème</sup> séance d'observation, nous avons constaté a priori qu'il a adopté (05) stratégies d'évitement et chacune diffère de l'autre comme il n'a négligé aucune d'elles parmi les cinq autres précitées afin de ne pas participer à l'activité proposée. Nous avons remarqué que le nombre des stratégies qu'il a adoptées est (17) mais différentes l'une de l'autre car elles varient et s'influencent en fonction de ses différentes perceptions à l'égard des activités pédagogiques proposées. Nous déduisons donc que le degré de motivation générale de l'élève (A) à l'égard des activités d'apprentissage du FLE pendant les (03) premières séances auxquelles nous avons assistées est en dessous du niveau seuil motivationnel, ce qui pourrait affecter la perception qu'il a du type d'activité ciblée pendant les séances d'observation des stratégies d'évitement :

« L'utilité qu'il lui prête »

« L'intérêt qu'il lui porte »

Comme cela pourrait affecter la perception qu'il a de sa compétence à réussir le type d'activité ciblée, et les conséquences influencent également son engagement cognitif :

Stratégies d'apprentissage.

sa persévérance.

son rendement (ses résultats)

En consultant cette 2<sup>ème</sup> grille d'analyse relative aux (05) stratégies d'évitement adoptées par l'élève (A), j'ai constaté qu' "*il a retardé (02) fois le moment de se mettre au travail*". Ce nombre de fois qui est (02) est représenté par un pourcentage de 11,8 o/o. Nous avons remarqué aussi dans cette même grille d'analyse que l'élève (A) "*a fait (04) fois semblant de travailler*" pour se permettre de bavarder afin d'éviter de participer à l'activité proposée. Quatre (04) fois signifie un taux 23,5 o/o ; soit le double du premier pourcentage obtenu. Nous avons constaté aussi que l'élève "*rigolait*" à (03) reprises, un nombre représenté par un pourcentage de 17,6 o/o qui est inférieur au précédent et cela signifie qu'à chaque moment vécu par lui face à l'activité ; ses perceptions sont influencées comme elles sont sous l'emprise du degré de difficulté qu'il éprouve face à ces activités. L'élève observé a adopté une quatrième stratégie d'évitement consistant "*à poser des questions inutiles à son enseignante*" et qui n'ont pas de relation avec l'activité proposée pendant cette quatrième séance. Ce nombre de fois ; concordant avec le nombre quatre est représenté par un pourcentage de 23,5 o/o. Nous avons constaté en outre que cet élève a recouru à une

cinquième stratégie d'évitement ; celle de *'déranger ses camarades de classe'*. Si nous compare ces pourcentages obtenus, nous constatons que le pourcentage de 23,5 o/o se révèle le dénominateur commun du nombre (04) car celui-ci nous a permis de juger de la fréquence d'apparition de (03) stratégies d'évitement qui sont *en pique* par rapport aux autres ; énumérées comme suit :

*'L'élève (A) a fait semblant de travailler'*.

*'Il a rigolé'*.

*Il a dérangé ses camarades de classe'* pendant cette séance au moment où ils participaient à l'activité pédagogique proposée au cours de cette quatrième séance.

Nous avons constaté que l'apprentissage du FLE par rapport à l'élève (A) au cours de ces quatre séances a engendré un impact sur lui. Nous déduisons donc qu'au cours de la 1<sup>ère</sup> séance d'observation des comportements d'évitement concernant l'élève (A), celui-ci a adopté (12) stratégies d'évitement ; soit un pourcentage de 19,4 o/o, puis pendant la 2<sup>ème</sup> séance d'observation, il a adopté 15 fois des comportements d'évitement, un nombre représenté par un pourcentage de 24,2 o/o. Au cours de la 3<sup>ème</sup> séance d'observation, Nous avons constaté qu'il a adopté 17 comportements d'évitement, un nombre concordant avec un taux de 27,4 o/o comme il a également adopté des comportements d'évitement pendant la 4<sup>ème</sup> séance d'observation ; au nombre de 18 ce qui correspond à un pourcentage de 29,0 o/o. Nous constate que ces (04) pourcentages obtenus varient selon une courbe croissante ; soit un total de (62) comportements d'évitement où la différence entre les nombres et les pourcentages obtenus ne sont pas d'un grand écart, ce qui permet de dire que le nombre des fréquences d'apparition des comportements d'évitement concernant l'élève (A) varie en fonction de ses perceptions envers les activités proposées, des difficultés liées aux différentes tâches qu'elles comportent, de la pédagogie mise en place et de la qualité de la pratique enseignante.

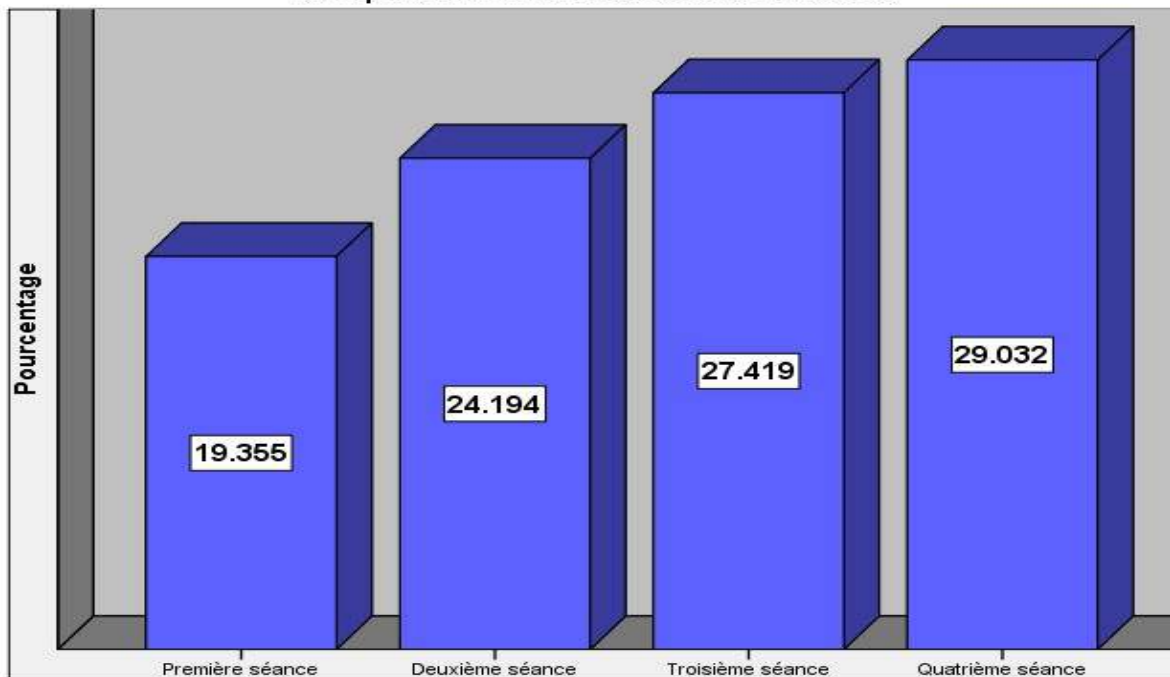
### 1.5 L'effet de la séance sur l'élève (A)

	Comportements d'évitement de l'élève (A)
Première séance	12
Deuxième séance	15
Troisième séance	18
Quatrième séance	17
total	62

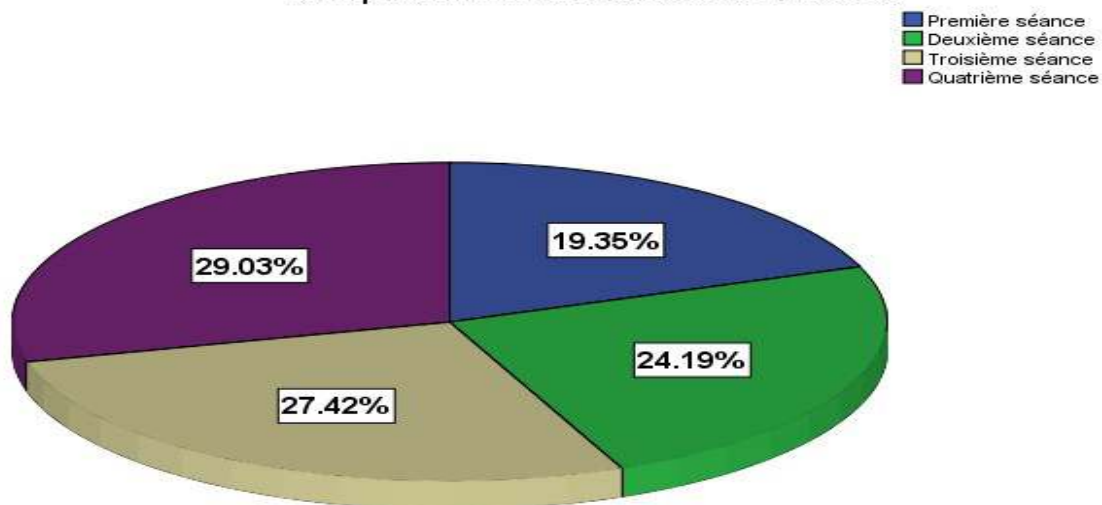
Comportements d'évitement de l'élève (A)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Première séance	12	19.4	19.4	19.4
	Deuxième séance	15	24.2	24.2	43.5
	Troisième séance	17	27.4	27.4	71.0
	Quatrième séance	18	29.0	29.0	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Comportements d'évitement de l'élève A



Comportements d'évitement de l'élève A



### 1.6 « Les comportements d'évitement » les plus utilisés par l'élève (A) pendant les quatre séances d'observation (des comportements d'évitement)

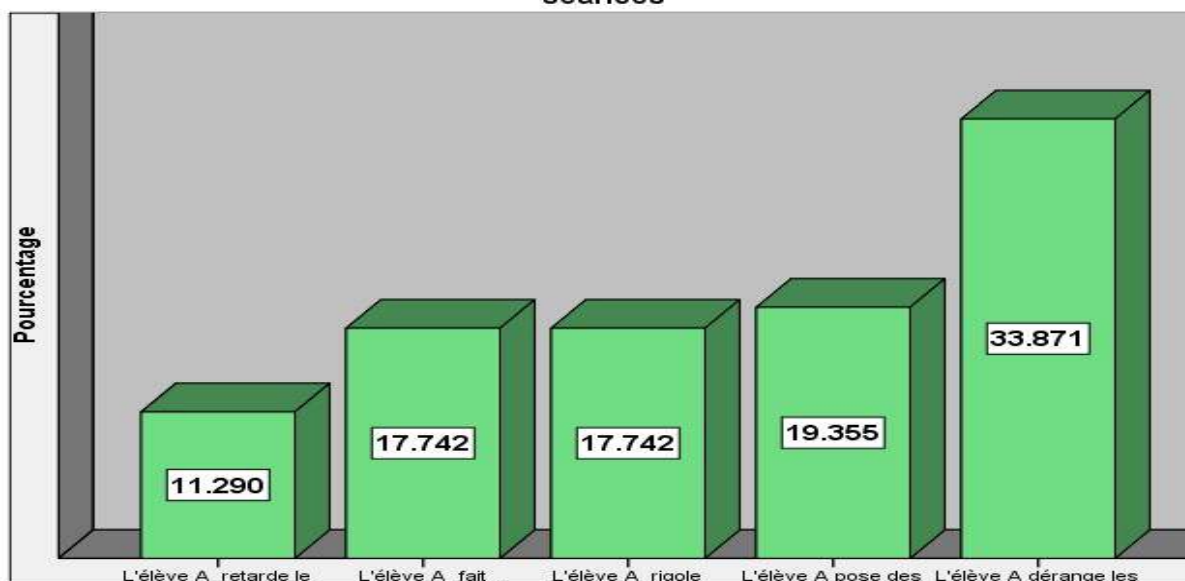
	Comportements d'évitement pour l'élève (A)
L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	7
L'élève (A) fait semblant de travailler bavarde	11
L'élève (A) rigole	11
L'élève (A) pose des questions inutiles	12
L'élève (A) dérange les autres	21
total	62

Les comportements d'évitement les plus utilisés par l'élève (A) pendant les quatre séances d'observation des stratégies d'évitement

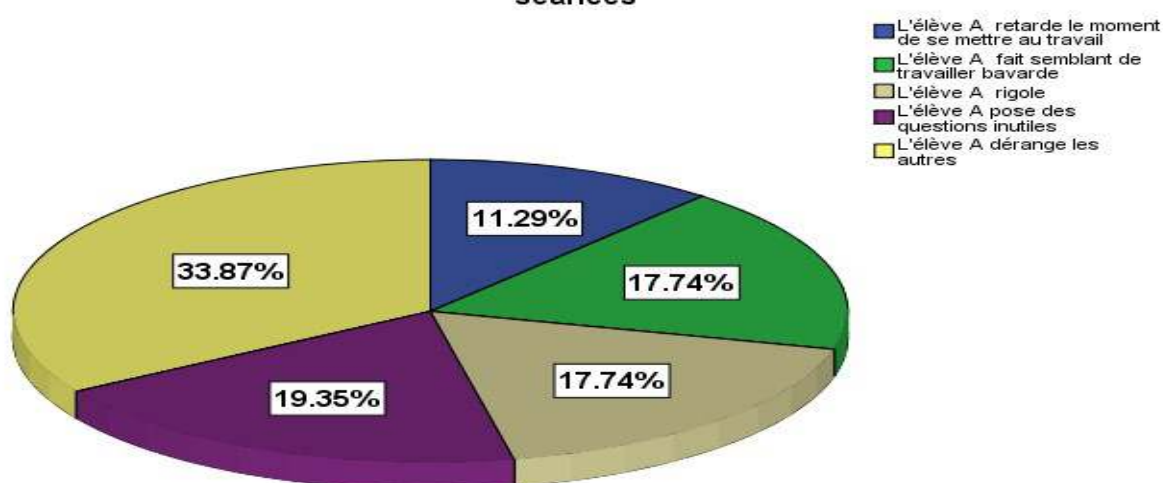
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (A) retarde le moment de se mettre au travail	7	11.3	11.3
	L'élève (A) fait semblant de travailler et bavarde	11	17.7	29.0
	L'élève (A) rigole	11	17.7	46.8
	L'élève (A) pose des questions inutiles	12	19.4	66.1
	L'élève (A) dérange les autres	21	33.9	100.0
	Total	62	100.0	100.0



**Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève A pendant les quarts séances**



**Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève A pendant les quarts séances**



### Interprétation et discussion des résultats

Après avoir procédé à l'analyse des résultats relatifs aux comportements d'évitement adoptés par l'élève (A) durant les (04) premières séances auxquelles nous avons assistés et au cours desquelles l'enseignante proposa à ses apprenants quatre activités pédagogiques ; nous sommes passés après cela à l'étude des résultats obtenus à la suite d'une 5<sup>ème</sup> stratégie d'évitement du même phénomène dans le but d'identifier les divers comportements adoptés par l'élève (A) pour mieux comprendre ce phénomène et connaître les raisons qui l'ont poussé à adopter des stratégies d'évitement et par delà ; appréhender les déficits d'apprentissage du FLE qu'accuse l'élève (A). En consultant d'abord la première grille d'analyse relative aux différents comportements d'évitement adoptés par l'élève (A) au cours de cette quatrième séance, nous avons remarqué qu'il a adopté (05) comportements d'évitement ; ceux dont

nous avons cités mais le nombre de ces comportements varie en fonction de ses perceptions à l'égard de l'activité proposée, des conditions motivationnelles réunies par l'enseignante et du contexte d'enseignement/apprentissage mis en place. Nous constatons d'abord grâce à cette première grille d'analyse que le nombre global des comportements d'évitement qu'a adopté cet élève observé est de (62) ; un nombre de fois non négligeable mais fort inquiétant car cela donne à comprendre qu'il est en vraies difficultés d'apprentissage du FLE, c'est ce qui l'a incité à adopter un tel nombre de comportements d'évitement. Après cette première appréhension des résultats obtenus, nous sommes passés à l'observation et à l'examen de la 2<sup>ème</sup> grille qui par son biais, nous avons pu analyser les résultats concernant les comportements d'évitement d'une façon approfondie. Nous avons constaté que l'élève (A) a adopté d'abord un premier comportement d'évitement : *'retarder par(07) fois le moment de se mettre au travail '* pour réaliser l'activité proposée. Un nombre de fois concordant avec un pourcentage de 11,3 o/o. Nous avons remarqué qu'il a également adopté un 2<sup>ème</sup> comportement d'évitement pour ne pas participer à cette activité pédagogique *' il a fait (11) fois semblant de travailler pour se permettre de bavarder et se désintéresser '* envers les tâches d'apprentissage à exécuter. Un nombre de fois ; correspondant à un pourcentage de 17,7 o/o qui se révèle supérieur au premier taux obtenu et cela ; nous a permis de déduire que l'élève (A) recourt davantage à ces stratégies d'évitement vu les difficultés d'apprentissage du FLE qu'il éprouve. Nous avons remarqué aussi que l'élève observé a recouru à une 3<sup>ème</sup> stratégie d'évitement car *' il a rigolé '* (11) fois ; soit un taux de 17,7 o/o qui équivaut au précédent. Rigoler (11) fois au moment où les élèves avancés travaillaient et redoublaient d'efforts pour réaliser l'activité proposée, donne à comprendre que l'élève (A) accuse un déficit à l'égard de l'apprentissage du FLE, n'était pas centré sur l'activité proposée en classe, absence totale de concentration accompagnée d'un gaspillage de temps considérable. Nous avons constaté que l'élève (A) a adopté un 4<sup>ème</sup> comportement d'évitement ; consistant à *'poser des questions inutiles à son enseignante.'* Il a donc posé (12) fois des questions inutiles; un nombre de fois concordant avec un pourcentage de 19,4 o/o. En comparant et les nombres de fois et les pourcentages qui s'y rapportent, Nous avons constaté une autre fois que l'augmentation du degré de comportement d'évitement s'est fait dans un ordre croissant ; ce qui signifie que ces stratégies d'évitement adoptées par l'apprenant (A) avaient connu une recrudescence constatée par moi-même. Enfin, nous avons remarqué que l'élève dont il est question ; a adopté un 5<sup>ème</sup> comportement d'évitement : *'il a dérangé11 fois ses camarades de classe au moment où ils travaillaient'*. Soit un pourcentage de 33,9 o/o. En comparant les (05) pourcentages obtenus qui sont significatifs et valides, nous avons remarqué qu'ils ont

suivi un ordre croissant ; ce qui implique que l'apprenant observé (A) a davantage adopté des comportements d'évitement. Au terme de cette première phase d'analyse des résultats relatifs aux comportements d'évitement adoptés par l'élève (A) dont nous avons observé ses stratégies d'évitement, nous pouvons dire à la lumière des données récoltées sur terrain, grâce à cette instrument qu'est l'observation, une observation « non flottante et en surface » mais une observation en « profondeur » nous a permis d'identifier les différents « comportements d'évitement » qu'avait adopté(s) cet élève observé durant (05) séances d'observation qui s'étaient sur une semaine pour rendre compte des difficultés éprouvées par les élèves démotivés dans différentes situations d'enseignement/apprentissage du FLE. Donc, nous pouvons dire que l'élève (A) a adopté des « comportements d'évitement » tout le long des cinq séances d'observation des comportements d'évitement dont le nombre de fois ne faisait que croître. Nous avons constaté à l'inverse de ce cas d'élève en difficultés ou démotivé, que d'autres apprenants avancés et très motivés s'intéressaient aux différentes activités d'apprentissage. Nous déduisons alors que les comportements d'évitement adoptés par l'élève (A) reflètent son désintérêt à y participer aux activités pédagogiques proposées et son incapacité à s'impliquer dans le processus d'apprentissage du FLE vu les difficultés qu'il éprouve. Ces séances d'observations des comportements d'évitement nous ont permis de plonger dans une réalité que vivent au quotidien les enseignant(e)s dans leurs classes dans différentes situations d'enseignement/apprentissage de cette langue-culture, ou ces élèves démotivés et en souffrance qui accusent un déficit au niveau des apprentissages du FLE.

### L'élève (B)

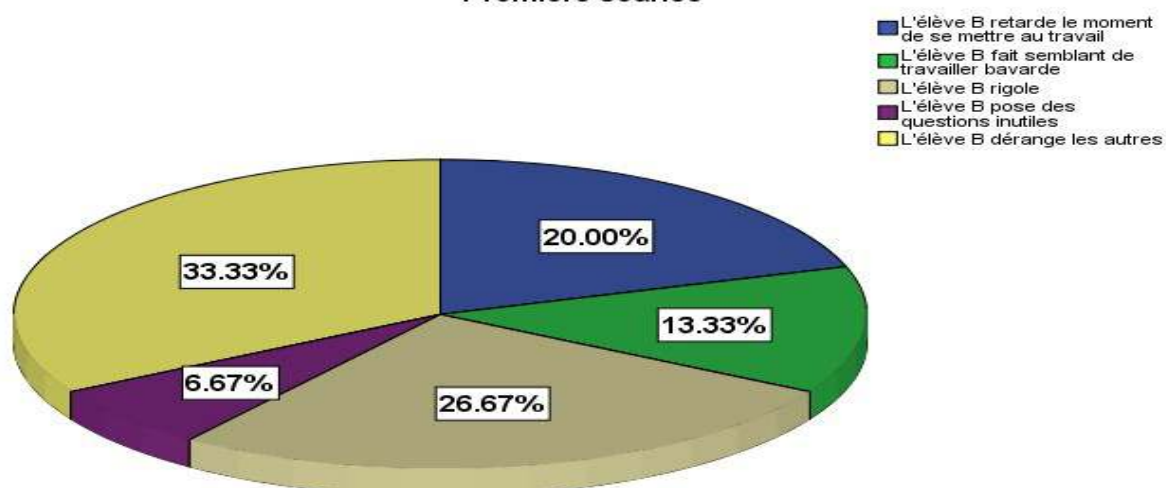
#### 1.7 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (B) pendant la Première séance d'observation

	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève( B) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (B) rigole	L'élève (B) pose des questions inutiles	L'élève (B) dérange les autres	Total
Première séance	3	2	4	1	5	15

Première séance

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	3	20.0	20.0	20.0
	L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	2	13.3	13.3	33.3
	L'élève (B) rigole	4	26.7	26.7	60.0
	L'élève (B ) pose des questions inutiles	1	6.7	6.7	66.7
	L'élève (B) dérange les autres	5	33.3	33.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Première séance



### Interprétation et discussion des résultats

Après cette première étape d'analyse des résultats relatifs aux « stratégies d'évitement » concernant l'élève (A), nous sommes passés après cela à une deuxième étape d'analyse de description, de confrontation et de comparaison des données cueillies sur terrain qui concerne les stratégies d'évitement concernant ce binôme notamment celles qui concernent l'élève (B), dont nous avons observé au sein de cette même classe ou nous avons déjà observé les stratégies d'évitement adoptés par l'élève (A) pendant les (04) séances d'observation des comportements d'évitement avec la même enseignante (PES) Mme Houha Loubna, au sein du lycée Bouzaher Mohamed (Périphérie de la ville Khenchela) et ce, pendant quatre séances d'observation des stratégies d'évitement. En examinant la première grille d'analyse composée de (05) colonnes qui, chacune d'elles réservée à un type de stratégie d'évitement adoptée par l'élève (B) et les nombres de fréquences d'apparition d'une stratégie adoptée par l'élève (A)

en particulier, nous constatons aussi que cette grille est constituée de 05 cases ; chacune d'elles est réservée au nombre de fois, relatif à une stratégie d'évitement appliquée par l'élève (B). Cette première grille comporte aussi une colonne renfermant une sixième case réservée au total qui va de pair avec le nombre de fois concernant telle ou telle comportement d'évitement répété par l'apprenant (B). Nous avons remarqué en premier que l'élève (B) a adopté au cours de cette première séance d'apprentissage réservée à « la compréhension de l'écrit » (15) comportements d'évitement. *“Il a d'abord retardé par (03) fois le moment de se mettre au travail, “* soit un nombre de fois ; équivaut à un pourcentage de 20,0 o/o. Il a adopté après ce premier comportement d'évitement une 2<sup>ème</sup> stratégie d'évitement ; consistant à *“ faire semblant de travailler “* aux yeux de son enseignante pour bavarder et il a appliqué cette stratégie d'évitement (02) fois de suite, soit un pourcentage de 13,3 o/o ; inférieur au premier pourcentage obtenu. J'ai constaté aussi que l'élève (B) a adopté un troisième comportement d'évitement : *“il a rigolé“* (03) fois, soit un nombre concordant avec un taux de 26,7 o/o qui se révèle supérieur aux deux premiers pourcentages obtenus. Nous avons constaté en outre qu'il a adopté un 4<sup>ème</sup> comportement d'évitement pendant cette première séance, consistant à *“ poser des questions inutiles “* à son enseignante et il a adopté ce comportement d'évitement une seule fois soit un pourcentage de 06,7 o/o qui est inférieur aux trois premiers pourcentages obtenus. En dernier, il a adopté un cinquième comportement d'évitement celui *“ de déranger par cinq fois ses pairs au moment ou' ils travaillaient en classe “* soit un nombre représenté

Par un pourcentage de 33,3o/o. En comparant les (05) pourcentages obtenus ; correspondant au nombre de fois des comportements d'évitement pour juger de la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier, nous avons remarqué que les (05) pourcentages obtenus n'étaient pas régis par un ordre croissant ce qui est à l'opposé des cinq pourcentages constatés concernant les stratégies d'évitement adoptées par l'élève (A), des stratégies qui étaient soumises à un ordre croissant. Nous avons constaté que sur la base de ces données que l'élève (B) changeait à chaque fois de stratégie d'évitement et ce, selon les perceptions qu'il avait envers l'activité proposée, des tâches qu'elle comportait et du climat régnant en classe. Nous déduisons donc que le changement de stratégie d'évitement opéré par l'élève (B) est conditionné par les difficultés d'apprentissage qu'il éprouve et par son état d'esprit.

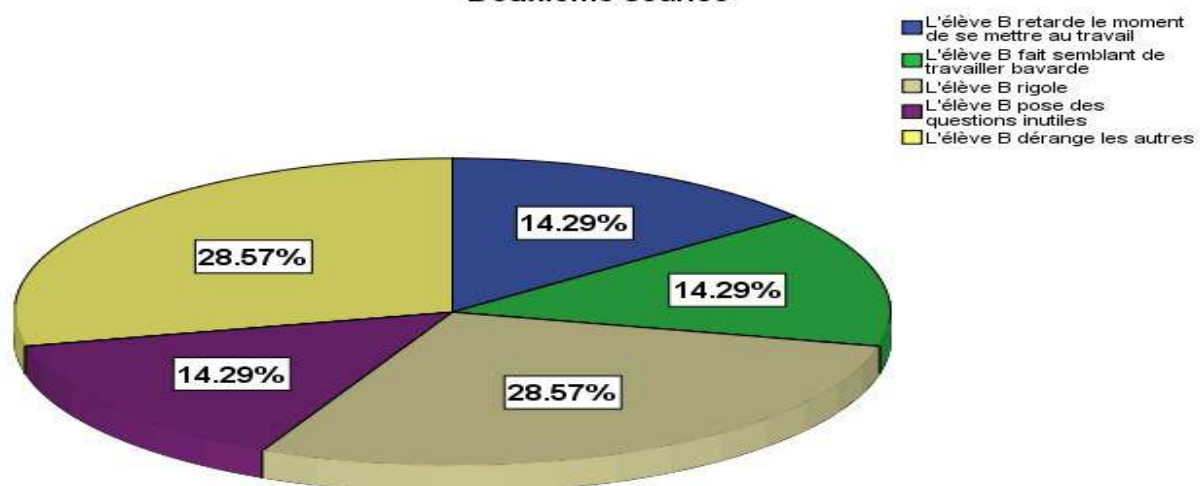
**« Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (B) pendant la deuxième séance d'observation**

	L'élève (B)	L'élève (B)	L'élève (B)	L'élève (B)	L'élève (B)	Total
--	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------

	retarde le moment de se mettre au travail	fait semblant de travailler bavarde	rigole	pose des questions inutiles	dérange les autres	
Deuxième séance	1	1	2	1	2	7

Deuxième séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	1	14.3	14.3	14.3
	L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	1	14.3	14.3	28.6
	L'élève (B) rigole	2	28.6	28.6	57.1
	L'élève (B) pose des questions inutiles	1	14.3	14.3	71.4
	L'élève (B) dérange les autres	2	28.6	28.6	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

Deuxième séance



**Interprétation et discussion des résultats**

Au cours de la deuxième séance d’observation des comportements d’évitement adoptés par l’élève (B) ou l’enseignante proposa à ses élèves une activité de préparation de l’écrit, nous

avons remarqué que l'élève observé '*a retardé une fois le moment de se mettre au travail*' qui est une première stratégie d'évitement parmi cinq autres. Ce nombre de fois concorde avec un pourcentage de 14,3 o/o. Après cela, il a adopté une autre stratégie d'évitement consistant à '*faire semblant de travailler*' pour bavarder et cela face à son enseignante. Une fois va de pair avec un taux de 14,3 o/o qui équivaut au premier pourcentage obtenu, puis il a adopté un autre comportement d'évitement qui consistait à '*rigoler*' et cela par (02) fois, un nombre concordant avec un taux de 28,6 o/o qui est le double des deux premiers pourcentages précédents. Après avoir adopté ces trois comportements d'évitement, l'élève (B) '*posa une seule fois (01) des questions inutiles*'. Ce nombre de fois est représenté par un pourcentage de 28,6 o/o ; supérieur au précédent pourcentage. En dernier, cet élève observé a recouru à une 5ième stratégie d'évitement et cela par (02) fois, consistant à '*déranger ses camarades en classe*' au moment où ils participaient à la réalisation de l'activité d'apprentissage proposée. Ce nombre de fois concorde avec un taux de 28,6 o/o qui est nettement supérieur au précédent. Au terme de cette deuxième étape d'analyse, nous pouvons donc dire que l'élève (B) a adopté (05) comportements d'évitement mais nous estimons que la fréquence d'apparition de (02) stratégies en particulier sont apparentes ; dont nous énumérons comme suit :

*'Rigoler en classe'*.

*'déranger ses camarades de classe'* au moment où ils travaillaient.

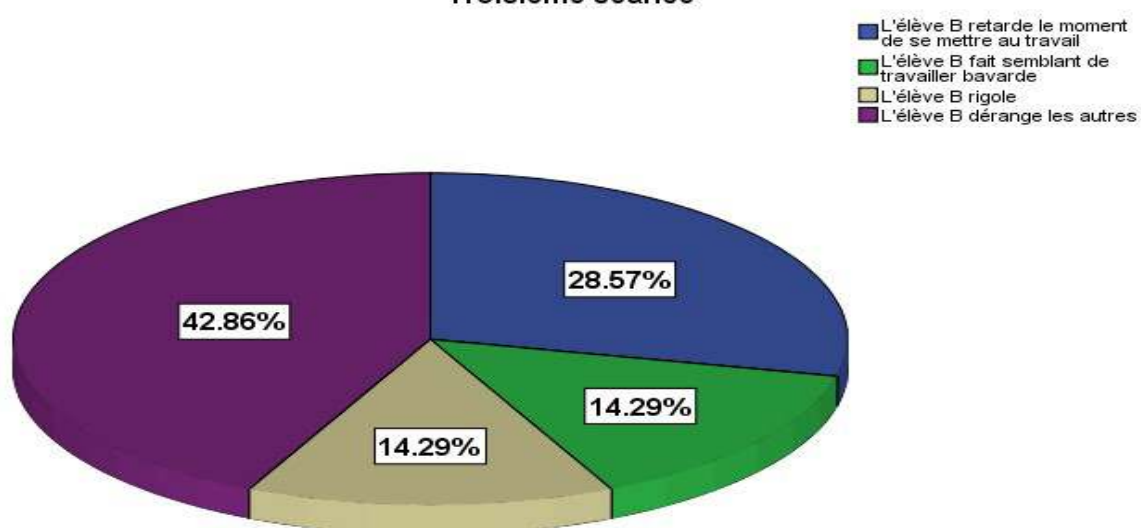
**1.8 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (B) pendant la troisième séance d'observation**

	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (B) rigole	L'élève (B) pose des questions inutiles	L'élève (B) dérange les autres	Total
Troisième séance	2	1	1	00	3	7

Troisième séance				
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	2	28.6	28.6	28.6
	L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	1	14.3	14.3	42.9
	L'élève (B) rigole	1	14.3	14.3	57.1
	L'élève (B) dérange les autres	3	42.9	42.9	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

## Troisième séance



## Interprétation et discussion des résultats

Après cette étape d'analyse concernant les résultats relatifs à la 2<sup>ème</sup> séance d'observation des comportements d'évitement de l'élève (B), en examinant la première grille d'analyse relative aux fréquences d'apparition des stratégies d'évitement, nous avons constaté d'abord que cet apprenant observé adopta durant cette troisième séance d'apprentissage du FLE, (04) comportements d'évitement seulement au lieu de (05) car il n'a pas adopté le quatrième comportement d'évitement ; consistant à poser des questions inutiles à son enseignante. Nous avons remarqué aussi qu'il a adopté un nombre de stratégies d'évitement faisant un total de (07) fois, c'est-à-dire un nombre de fois identique au nombre de fois des comportements d'évitement, relatifs à la 2<sup>ème</sup> séance d'observation néanmoins, il s'avère inférieur au nombre de fois concernant les comportements d'évitement constatés par moi-même durant la première séance d'observation. Concernant la 3<sup>ème</sup> séance d'observation des comportements d'évitement adoptés par l'élève (B), la première grille d'analyse qui comporte le nombre des fréquences d'apparition des stratégies d'évitement et les pourcentages qui s'y rapportent, nous



avons constaté que l'élève (B) a adopté un premier comportement d'évitement, celui de *'retarder le moment de se mettre au travail'* pour réaliser l'activité proposée. Il a adopté cette stratégie d'évitement (02) fois ; un nombre concordant avec un taux de 28,6 o/o. Après cela, il a adopté un autre comportement d'évitement pour ne pas participer à l'activité proposée pendant cette troisième séance, qui consistait à *'faire semblant de travailler'* à l'instar des élèves avancés mais pour bavarder seulement. Il a adopté ce comportement une seule fois; soit un nombre concordant avec un pourcentage de 14,3 o/o, qui est supérieur à celui déjà obtenu. Nous avons remarqué que cet élève a adopté un autre comportement d'évitement par une seule fois, c'était un comportement d'évitement qui consistait à *'rigoler'* au moment où ses pairs étaient absorbés par les tâches d'apprentissage dont ils devaient exécuter. Nous avons constaté que l'élève (B) observé, s'est mis à *'déranger ses camarades de classe'* par (03) fois pendant cette séance au moment où ils participaient activement à la correction des exercices proposés. (03) fois est un nombre qui va de pair avec un pourcentage de 42,9 o/o qui se révèle supérieur aux (03) premiers pourcentages obtenus. A la lumière de ces pourcentages, je déduis que l'élève (B), durant cette 3<sup>ème</sup> séance d'observation des comportements d'évitement, a adopté (04) stratégies d'évitement seulement et il a délaissé une cinquième et ce, pour ses propres raisons dans l'unique intention de ne pas participer à l'activité proposée. Cette analyse permet de juger de (02) fréquences d'apparition en particulier ; dont j'énumère comme suis :

L'élève (B) *'a retardé'* (02) fois le moment pour ce mettre au travail.

*'Il a dérangé ses camarades de classe'* pendant qu'ils travaillaient en classe.

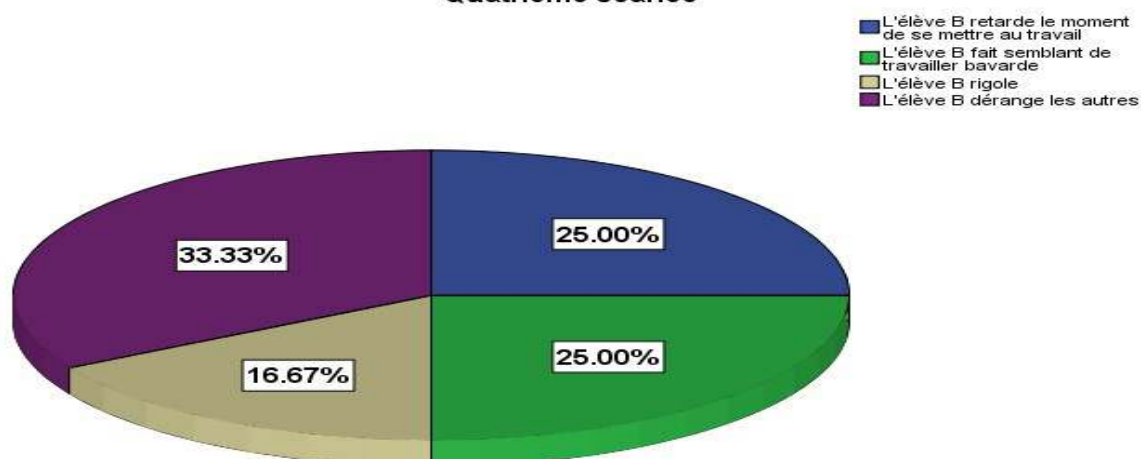
Finalement, je peux dire que cet élève observé a adopté (04) stratégies d'évitement au lieu de cinq; celles qui traduisent les difficultés d'apprentissage du FLE qu'il éprouve.

### 1.9 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (B) pendant la quatrième séance d'observation

	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (B) fait semblant de travailler, bavarde	L'élève (B) rigole	L'élève (B) pose des questions inutiles	L'élève (B) dérange les autres	Total
Quatrième séance	3	3	2	00	4	12

Quatrième séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	3	25.0	25.0	25.0
	L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	3	25.0	25.0	50.0
	L'élève (B) rigole	2	16.7	16.7	66.7
	L'élève (B) dérange les autres	4	33.3	33.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Quatrième séance



### Interprétation et discussion des résultats

Après l'analyse des résultats relatifs aux comportements d'évitement adoptés par l'élève (B) au cours de la troisième séance d'observation, nous sommes passés après cela à l'analyse des résultats relatifs à ce même phénomène et ce, pendant une quatrième séance où l'enseignante leur avait proposé une autre leçon liée à l'apprentissage du FLE qui faisait partie du programme scolaire prévu pour ce niveau de 2ème A.S et au profit des apprenants de cette filière précitée. Nous avons constaté en premier lieu et grâce à cette première grille d'analyse que l'élève (B) a adopté en tout (12) comportements d'évitement et nous signalons qu'il n'a pas adopté une stratégie d'évitement, celle qui consistait à '*poser des questions inutiles*' n'ayant pas de relation avec l'activité proposée. Après avoir consulté cette première grille d'analyse qui nous a permis d'avoir une idée générale des fréquences d'apparition des stratégies d'évitement adoptées par l'élève (B) pendant cette 4<sup>ème</sup> séance d'observation, nous examiné une deuxième grille d'analyse qui nous a permis d'analyser ces résultats afin

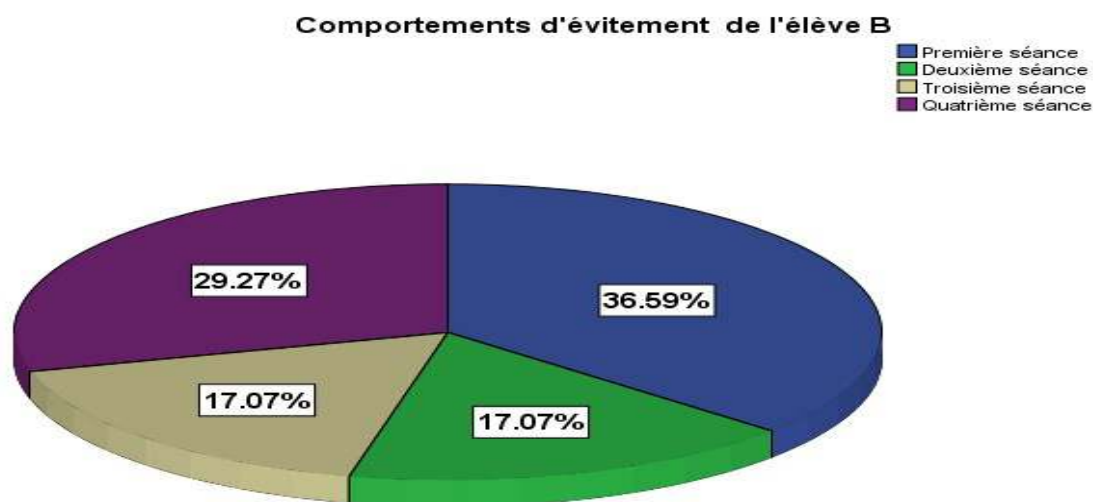
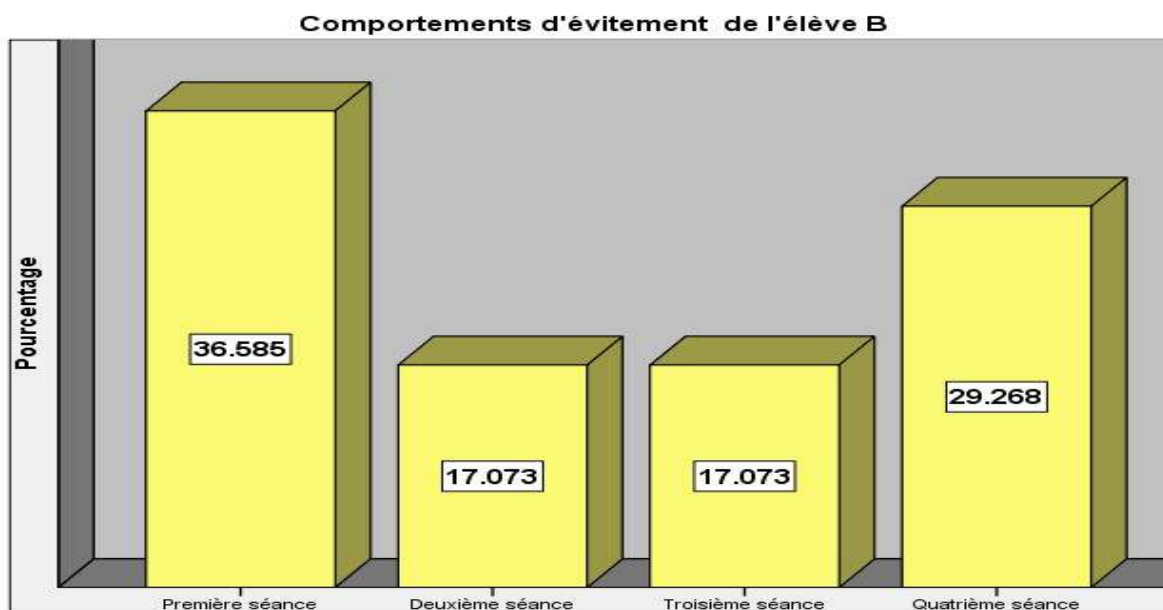
d'identifier les causes qui ont contraint l'élève (B) à adopter davantage des comportements d'évitement et de comprendre ses besoins en matière d'apprentissage du FLE. Nous avons constaté au début que l'élève (B) ' 'a retardé 03 fois le moment de se mettre au travail ' '. Un nombre représenté par un pourcentage de 25,0 o/o. Puis, ' 'il a fait semblant de travailler'' en présence de son enseignante, prétexter pour bavarder et cela au nombre de (03) fois ; soit un taux de 25,0 o/o, un pourcentage identique au premier taux obtenu. Nous avons constaté qu' ' 'il a rigolé ' ' (02) fois pendant cette 4<sup>ième</sup> séance. Un nombre concordant avec un taux de 16,7 o/o, inférieur aux deux premiers pourcentages obtenus. En dernier, nous avons remarqué que cet élève observé a adopté un 4<sup>ième</sup> comportement d'évitement consistant à ' 'déranger ses camarades de classe ' ' au moment où ils travaillaient. Nous avons remarqué après cette avant-dernière étape d'analyse que la fréquence d'apparition des stratégies d'évitement qui est nettement supérieure aux autres est :

L'élève (B) ' 'a dérangé (03) fois ses camarades de classe ' ', un nombre de fois correspondant à un pourcentage de 33,3 o/o qui s'est révélé supérieur aux autres.

#### 1.10 L'effet de la séance sur l'élève (B)

	Comportements d'évitement pour l'élève B
Première séance	15
Deuxième séance	7
Troisième séance	7
Quatrième séance	12
total	41

Comportements d'évitement de l'élève (B)					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Première séance	15	36.6	36.6	36.6
	Deuxième séance	7	17.1	17.1	53.7
	Troisième séance	7	17.1	17.1	70.7
	Quatrième séance	12	29.3	29.3	100.0
	Total	41	100.0	100.0	



### Interprétation et discussion des résultats

Après cette étape d'analyse relative aux résultats obtenus ; liés aux comportements d'évitement adoptés par l'élève (B) pendant la 4<sup>ième</sup> séance d'observation, nous avons examiné une première grille d'analyse qui concerne l'effet de la séance de FLE sur l'élève (B). Nous avons constaté que le total des comportements d'évitement adoptés par cet élève observé est de (41) fois et ce, pendant les 04 séances d'observation effectuées. L'examen de la seconde grille d'observation des stratégies d'évitement nous a été utile pour procéder à une fine analyse de la diversité et de la fréquence d'apparition des stratégies d'évitement privilégiées par l'élève (B) car nous avons jugé que ; si celui-ci adoptait un grand nombre de

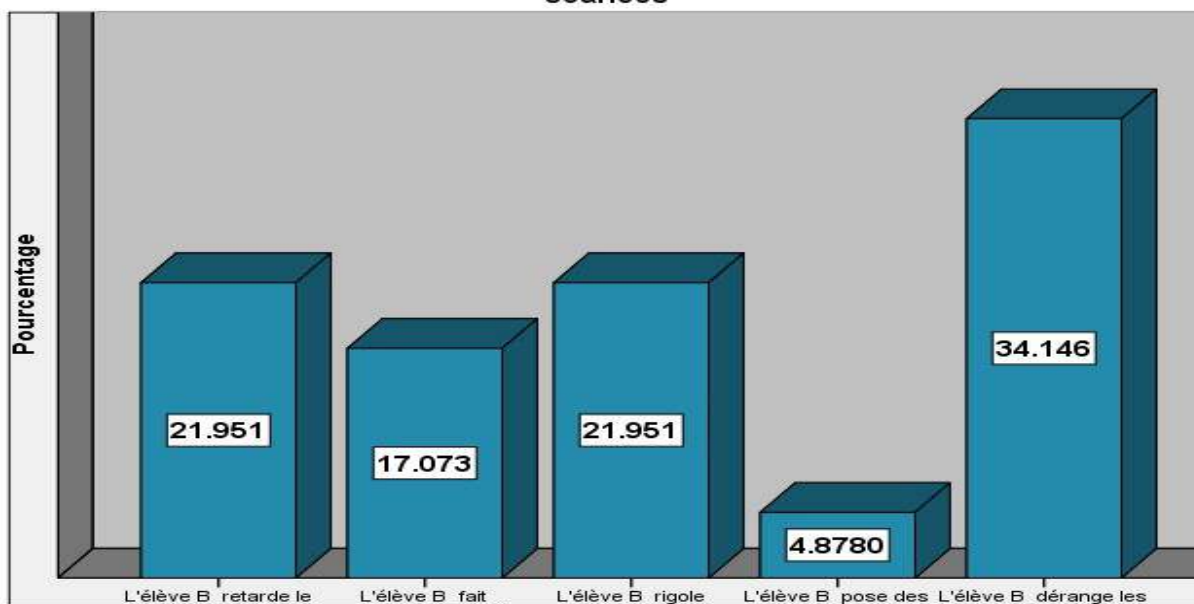
stratégies de façon régulière, cela nécessiterait d'utiliser cet instrument qu'est l'observation afin de préciser les raisons qui l'ont contraint à agir de la sorte. Cette 2<sup>ème</sup> grille permet de savoir que le nombre de stratégies d'évitement adoptées par cet élève était de 15 fois, un nombre concordant avec un taux de 36,6 o/o et ce, pendant la première séance d'observation. Quant à la seconde séance d'observation, nous avons remarqué que l'élève (B) a adopté (07) fois des comportements d'évitement, un nombre qui représente presque la moitié du premier nombre obtenu concordant avec la première séance d'observation. 07 fois constitue un nombre correspondant à un pourcentage de 17,1 o/o qui représente à son tour la moitié du premier taux obtenu. Nous avons constaté en outre que l'élève (B) a recouru à une 3<sup>ème</sup> stratégie d'évitement et cela par (07) fois, un nombre concordant avec un pourcentage de 17,0 o/o qui est pareil au précédent mais le deuxième et le troisième pourcentage constituent la moitié du premier pourcentage. Donc, nous pouvons dire en dernier que cet élève observé a adopté (12) fois des comportements d'évitement pour ne pas participer à l'activité proposée, des comportements dont le nombre constitue presque le double du quatrième pourcentage obtenu. Un nombre de fois correspond à un taux de 29,3 o/o qui se révèle supérieur au précédent pourcentage. Nous pouvons dire que l'élève (B) qui est démotivé recourait à chaque fois à une stratégie d'évitement et cela donne à comprendre que s'il avait diversifié ses stratégies c'est qu'il était à chaque fois face à un obstacle qui ne lui permettait pas de participer à cette activité pédagogique. En définitive, nous déduisons qu'elles sont des difficultés qu'il éprouve et ce, au plan « cognitif », « émotionnel » et « affectif » qui affectent ces différentes perceptions envers les activités pédagogiques proposées et envers l'apprentissage (FLE).

### 2.11 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (B) pendant les quatre séances d'observation

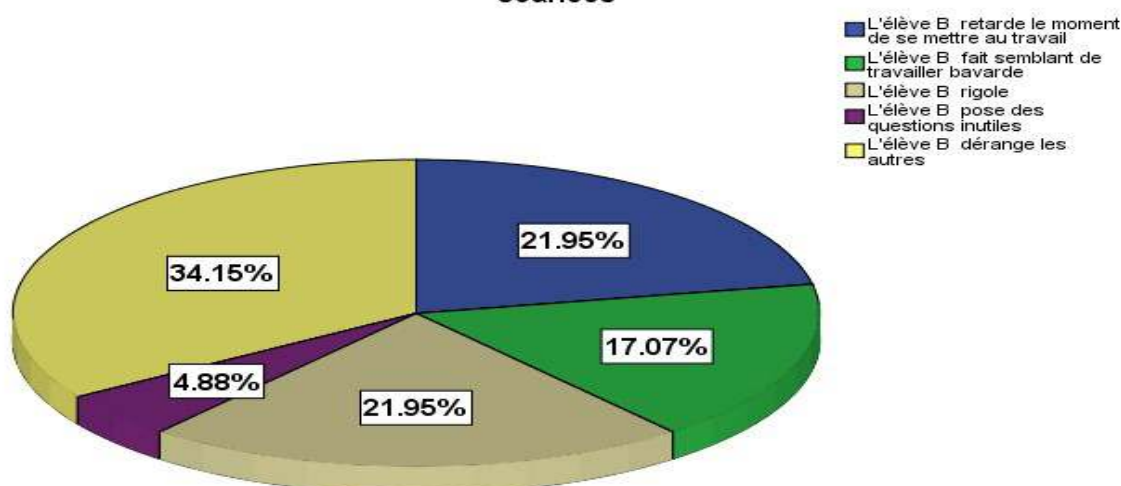
	Comportements d'évitement pour l'élève (B)
L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	9
L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	7
L'élève (B) rigole	9
L'élève (B) pose des questions inutiles	2
L'élève (B) dérange les autres	14
Total	41

Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève ( B ) pendant les quatre séances					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (B) retarde le moment de se mettre au travail	9	22.0	22.0	22.0
	L'élève (B) fait semblant de travailler bavarde	7	17.1	17.1	39.0
	L'élève (B) rigole	9	22.0	22.0	61.0
	L'élève (B) pose des questions inutiles	2	4.9	4.9	65.9
	L'élève (B) dérange les autres	14	34.1	34.1	100.0
	Total		41	100.0	100.0

**Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève B pendant les quartes séances**



### Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève B pendant les quarts séances



### Interprétation et discussion des résultats

Finalement, nous pouvons dire et grâce à ces deux dernières grilles d'analyse que l'élève(B) adopta pendant la dernière séance d'observation (05) stratégies d'évitement ; au nombre de (41) fois. Un nombre qui ne nous a pas laissé indifférent envers ce phénomène de démotivation mais qui nous a permis de saisir que cet élève démotivé a diversifié ses stratégies d'évitement pour ne pas participer à l'activité d'apprentissage du FLE proposée. Cette deuxième grille d'analyse nous a permis de constater que cet élève (B) démotivé ; a d'abord retardé par (09) fois le moment de se mettre au travail alors que ses pairs avaient déjà entamé le travail à réaliser en classe pendant cette 4<sup>ème</sup> séance d'apprentissage. Un nombre de fois concordant avec un taux de 22,0 o/o. Après cela, il a fait semblant de travailler pour bavarder et cette fois-ci au nombre de (07) fois ce qui correspond à un pourcentage de 17,1 o/o. C'était donc une deuxième stratégie d'évitement qu'avait appliquée l'élève en question afin de ne pas participer à l'activité proposée pendant cette 5<sup>ème</sup> séance d'apprentissage du FLE. Après cela, il a rigolé (09) fois durant cette séance ce qui représente un pourcentage de 22,0 o/o. Après ces trois comportements d'évitement qu'il a adoptés, il a recouru par la suite à un quatrième comportement d'évitement au nombre de (02) fois, un nombre qui va de pair avec un taux de 04,9 o/o, inférieur aux (03) premiers pourcentages. Nous avons remarqué que l'élève (B) a dérangé ses camarades de classe pendant qu'ils exécutaient des tâches d'apprentissage. Un nombre de fois, représenté par un pourcentage de 34,1 o/o. En dernier, et à la lumière de l'analyse de ses résultats, nous pouvons dire que la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier est celle consistant à *''déranger ses camarades de classe lors du déroulement de l'activité d'apprentissage du FLE''*. Si nous comparons les résultats relatifs aux stratégies d'évitement adoptées par l'élève (A) et l'élève (B) qui sont tous les deux

démotivés ou amotivés ; nous constatons dès lors que la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier est celle qui consiste à *'déranger ses pairs'* pendant qu'ils participaient à la réalisation d'une activité pédagogique et cela au nombre de (21) fois. Quant au 2<sup>ème</sup> apprenant démotivé qu'est l'élève (B), nous avons remarqué que parmi les (05) stratégies d'évitement qu'il a adoptées au cours de quatre séances d'apprentissage du FLE, qu'il a adopté une cinquième (05) stratégie dont la fréquence est supérieure aux quatre autres fréquences. Cette stratégie consistait également à *'déranger les autres élèves'* pendant qu'ils étaient absorbés par le travail par (14) fois, un nombre inférieur à celui des nombres de fois de l'élève (A) néanmoins nous estimons que cette stratégie d'évitement représente de facto un dénominateur commun entre les deux élèves observés. En dernier, nous nous sommes rendus compte que l'utilisation des stratégies d'évitement commençait à être plus fréquente chez l'élève (A) pendant la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> séance alors que l'utilisation des stratégies d'évitement chez l'élève (B) commençait à être plus fréquente durant la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> séance d'apprentissage du FLE.

## 2. L'élève (X)

### 2.1 Pendant la première séance d'observation

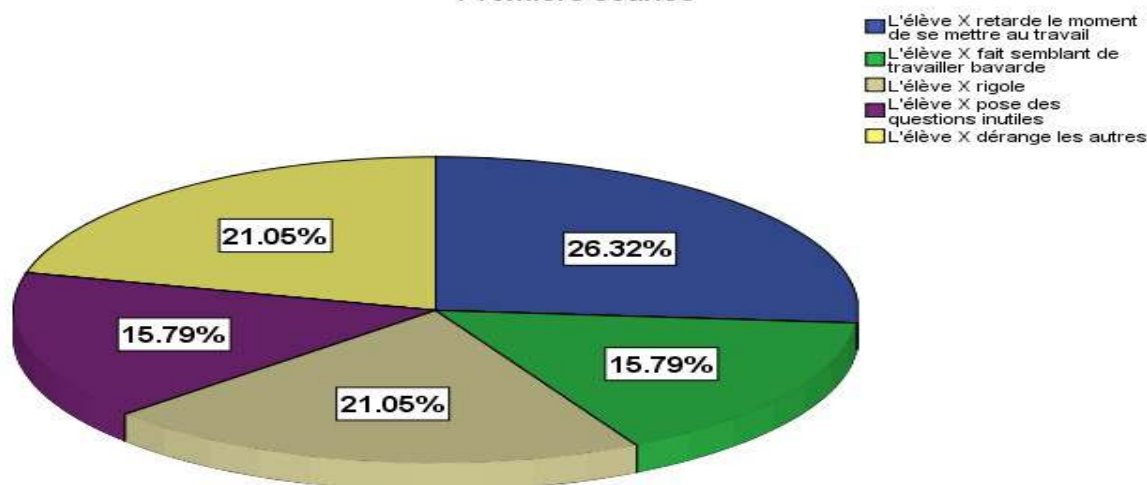
	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (X) rigole	L'élève (X) pose des questions inutiles	L'élève (X) dérange les autres	total
Première séance	5	3	4	3	4	19

Première séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	5	26.3	26.3	26.3
	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	3	15.8	15.8	42.1
	L'élève (X) rigole	4	21.1	21.1	63.2
	L'élève (X) pose des questions inutiles	3	15.8	15.8	78.9



L'élève (X) dérange les autres	4	21.1	21.1	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Première séance



### Interprétation et discussion des résultats

Pour procéder à l'analyse des résultats obtenus relatifs aux « stratégies d'évitement », nous avons d'abord examiné les totaux obtenus dans la colonne de droite. S'ils sont élevés, c'est que l'élève observé a eu recours à de nombreuses « stratégies d'évitement ». Pour juger de la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier, nous nous sommes référés au total indiqué au bas de la colonne en s'y rapportant. Afin de pouvoir procéder à l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats obtenus inhérents aux stratégies d'évitement dont les élèves « x » et « z » nous avons examiné d'abord les totaux obtenus de la colonne de droite de la grille d'observation des stratégies d'évitement. Nous avons a priori estimé s'ils se révèlent élevés, cela constitue un indice qui permet de dire que l'élève observé a adopté un nombre de stratégies d'évitement. En vue de juger de la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier, nous étions contraints de nous nous référer au total indiqué au bas de la colonne s'y rapportant. Nous avons constaté que l'élève ( x ) et ce, à travers la fréquence d'apparition précitée, a adopté lors de cette première séance d'observation des stratégies d'évitement et qui représente pour lui une séance d'apprentissage du FLE, plus précisément une séance d'apprentissage de la « compréhension de l'écrit » qui s'est déroulée pendant (60 mns) dans une classe de 2<sup>ème</sup> A.S dont la filière est : Philosophie et langues étrangères, classe située au technicum « Djebaili Med Salah .» Il s'agit d'une classe dont l'enseignante ;*Mlle B.K.I* était stagiaire, sortante de l'ENS de Bouzaréah (Alger). Lors de cette première séance d'observation des stratégies d'évitement adoptées par ces deux apprenants observés, nous avons constaté qu'ils ont recouru à un nombre de comportements d'évitement

vu le déficit qu'ils accusent en FLE. Nous signalons que le nombre de fois des stratégies d'évitement que l'élève 'x' a adopté pour éviter de participer à l'activité proposée pendant cette première séance d'observation des « comportements d'évitement » était de (19) et cela nous a permis de dire que les stratégies d'évitement adoptées par l'élève 'x' étaient variées toutefois ; nous pouvons dire que les comportements d'évitement les plus récurrents sont au nombre de six et huit. Nous avons remarqué lors de cette première séance d'observation des stratégies d'évitement adoptée par l'élève 'x', ce dernier a recouru en premier lieu à un premier comportement d'évitement pour ne pas participer à la réalisation de l'activité proposée qui consistait en une leçon de « compréhension de l'écrit » et ce ; en *'retardant le moment de se mettre au travail'* par (5) fois, un nombre concordant avec un pourcentage de 26,3 o/o . Puis, nous avons remarqué qu'il a adopté un autre comportement d'évitement pour ne pas participer à l'activité proposée, celui qui consistait à *'faire semblant de travailler pour bavarder'* et ce, par (03) fois successives soit un nombre correspondant à un taux de 15,8 o/o . Si nous comparons au début de cette analyse le nombre de fois que l'élève 'x' *'retarde le moment de se mettre au travail'* est plus élevé par rapport à celui qui est relatif à la 2<sup>ème</sup> stratégie consistant à *'faire semblant de travailler pour bavarder'*, nous constatons qu'il y a un écart entre ces deux nombres précités ; relatifs aux nombres de stratégies d'évitement qu'avait adoptées l'élève 'x' vu les difficultés qu'il éprouve parce que ce type d'activité qu'est la « compréhension de l'écrit » nécessite de sa part de mobiliser des compétences dont ils était démunis. Il a donc essayé de gérer ces moments forts pénibles pour lui. Je signale que cette situation à laquelle il fait face reflète son désarroi, son incapacité à y participer au processus d'apprentissage de cette langue -culture. Nous avons constaté aussi que l'élève 'x' a eu recours à une 3<sup>ème</sup> stratégie d'évitement qui consistait à *'rigoler ou demander de quitter la classe'*, et cela par (04) fois ; soit un pourcentage de 21,1 o/o . Cela, permet donc de déduire que l'élève 'x' varie ses stratégies d'évitement afin d'éviter de participer à l'activité présentée en classe ce jour là, mais à l'inverse des apprenants motivés qui participaient à la leçon du jour avec fougue et entrain et cela à cause des difficultés d'apprentissage qu'il éprouvait. Nous déduisons que ces comportements d'évitement dont il a adoptés ne signifient pas seulement un manquement de sa part vis-à-vis de ses responsabilités et de son engagement cognitif pour accomplir cette activité pédagogique néanmoins nous pouvons interpréter la situation au plan « cognitif » et « émotionnel » comme critique mais qui devrait être solutionnées. Nous avons constaté que l'apprenant 'x' a adopté aussi une 4<sup>ème</sup> stratégie d'évitement consistant à *'à poser des questions inutiles'* à son enseignante et ce, par (03) fois, un nombre concordant avec un pourcentage de 15,8 o/o. En comparant ce

4<sup>ème</sup> nombre de fois au précédent, nous constatons qu'il est inférieur au précédent et cela permet de déduire que cet élève change à chaque fois ses comportements d'évitement pour essayer de gérer la situation dans laquelle il se trouvait. Un cinquième comportement d'évitement adopté par l'élève "x" dont nous avons constaté, consistait "à déranger les autres élèves de sa classe" et ce, par (04) fois, un nombre correspondant à un taux de 21,1 o/o. A la lumière de cette analyse partielle, nous remarquons que les nombres de fois récurrents sont trois (03) et quatre (04) qui vont de pair avec les pourcentages 15,8 o/o et 21,1 o/o dont le premier pourcentage est relatif au nombre de fois dont l'élève "x" "rigole" et "dérange" ses camarades de classe et dont le second est relatif au nombre de fois que ce même élève "fait semblant de travailler" en bavardant et "en posant des questions inutiles". Au terme de cette analyse partielle relative à la 1<sup>ère</sup> séance d'observation; qui concerne les stratégies d'évitement adoptées par l'élève "x" qui était démotivé et en difficultés, ce dernier a recouru à (05) stratégies d'évitement pour gérer le stress qui le taraudait et pour donner à son enseignante et à ses pairs l'impression qu'il était aussi en train de travailler. Concernant la deuxième séance d'observation des stratégies d'évitement adoptées par l'élève "x", nous avons remarqué qu'il a adopté les mêmes comportements d'évitement; au nombre de (05), cités précédemment durant cette 2<sup>ème</sup> séance d'observation et les plus récurrents étaient au nombre de (06), ceux qui consistaient à "retarder le moment de se mettre au travail" et ceux qui consistaient à "rigoler" au moment où les autres élèves travaillaient notamment les plus forts. Nous avons pu constater qu'au début de cette deuxième séance d'observation des stratégies d'évitement que l'élève "x" a retardé le moment de se mettre au travail" et cela par (03) fois, soit un nombre relatif à un pourcentage 20,0 o/o puis, j'ai également remarqué que cet apprenant observé a recouru à un 2<sup>ème</sup> comportement d'évitement celui de "faire semblant de travailler" par (04) fois, un nombre concordant avec un taux de 26,7 o/o. Nous avons pu remarquer que le nombre de fois des stratégies d'évitement adoptées par l'élève "x" a légèrement augmenté par rapport au premier nombre préalablement mentionné. Nous constatons que cet élève observé change de comportement au fur et à mesure qu'il se sent en difficulté d'apprentissage. Ces comportements d'évitement adoptés par cet élève démotivé et en difficultés sont des comportements révélateurs qui montrent son désintérêt et son découragement. En se référant toujours à cette grille, nous avons remarqué qu'il a recouru à un quatrième comportement d'évitement qui consistait à "rigoler" et cela par (03) fois de suite, un nombre qui va de pair avec un pourcentage 20 o/o. Nous avons constaté que ce nombre de fois est inférieur à celui qui l'a précédé comme nous avons pu remarqué que l'élève "x" a adopté une 4<sup>ème</sup> stratégie d'évitement, consistant à "poser des questions

*inutiles* '' et cela par (02) fois, soit un nombre concordant avec un pourcentage de 13,3 o/o . Nous déduisons que le nombre de fois, relatif aux stratégies d'évitement auxquelles a recouru cet élève observé, varie à chaque fois. Concernant la 5<sup>ème</sup> stratégie d'évitement dont il a adoptée pour éviter d'accomplir l'activité proposée'' *il avait dérangé ses camarades de classe* '' pendant qu'ils étaient en train de travailler. Il a adopté ce comportement d'évitement (03) fois de suite, soit un nombre concordant avec un taux 20,0 o/o. Au terme de cette analyse partielle concernant la deuxième séance d'observation des stratégies d'évitement qu'avait adoptées l'élève ''x'', nous avons déduis que cet élève observé à recouru à différentes stratégies d'évitement ; au nombre de (15) fois dont la fréquence d'apparition varie l'une de l'autre toutefois, nous avons constaté que les comportements d'évitement les plus récurrents dont il a recouru pendant cette 2<sup>ème</sup> séance d'observation ; sont ceux ou' l'élève ''x'' ''rigole et dérange ses camarades de classe ''et ce, par (03) fois, un nombre relatif à un pourcentage de 20,0 o/o qui s'est révélé un dénominateur commun entre les deux derniers nombres précités.

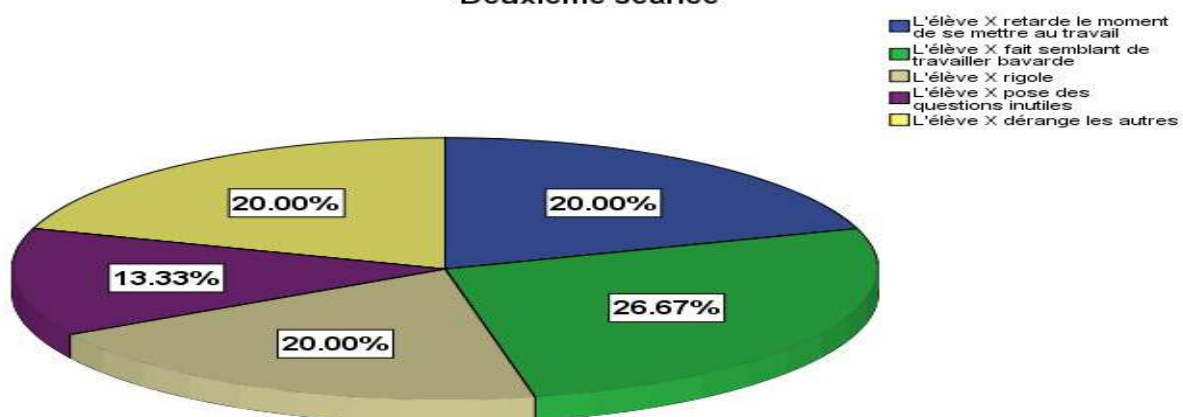
### 3.2 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (X) pendant la deuxième séance d'observation

	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (X) rigole	L'élève (X) pose des questions inutiles	L'élève (X) dérange les autres	total
Deuxième séance	3	4	3	2	3	15

Deuxième séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	3	20.0	20.0	20.0
	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	4	26.7	26.7	46.7
	L'élève (X) rigole	3	20.0	20.0	66.7

(X) pose des questions:	2	13.3	13.3	80.0
(X) dérange les autres	3	20.0	20.0	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Deuxième séance



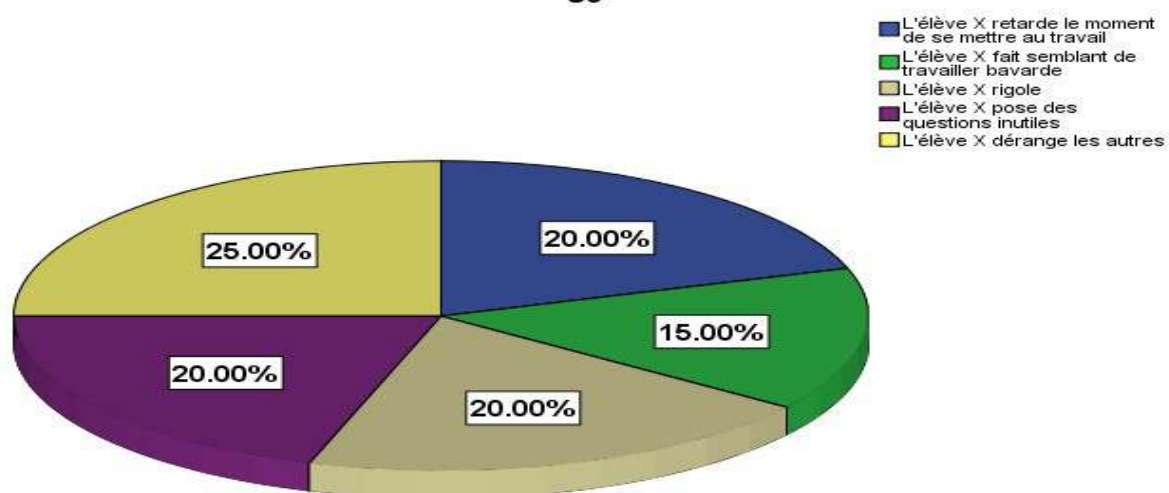
3.3 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (X) pendant la troisième séance d'observation

	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (X) rigole	L'élève (X) pose des questions inutiles	L'élève (X) dérange les autres	total
Troisième séance	4	3	4	4	5	20

Troisième séance					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	4	20.0	20.0	20.0

L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	3	15.0	15.0	35.0
L'élève (X) rigole	4	20.0	20.0	55.0
(X) pose des questions:	4	20.0	20.0	75.0
(X) dérange les	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

S3



### Interprétation et discussion des résultats

En consultant la 3<sup>ème</sup> grille des résultats obtenus inhérents aux comportements d'évitement adoptés par l'élève "x" durant la 3<sup>ème</sup> séance d'observation, après avoir procédé à une première lecture, cela nous a permis de constater d'abord que le nombre total « des stratégies d'évitement » auxquelles a eu recours l'apprenant observé ; était de ( 20 ) et nous avons également remarqué que les stratégies d'évitement adoptées par l'élève "x" étaient au nombre de (05) mais elles étaient variées chacune revêt ses propres caractéristiques et leurs fréquences d'apparition l'étaient aussi. Après ce premier constat, nous sommes passés ensuite à une seconde étape durant laquelle nous avons procédé à une fine analyse des résultats obtenus après cette 3<sup>ème</sup> séance d'observation des comportements d'évitement auxquels a eu recours l'élève "x" afin d'éviter de participer à la réalisation de l'activité proposée. Nous avons constaté que l'élève "x" a d'abord adopté un premier comportement d'évitement consistant à "retarder le moment de se mettre au travail" et cela par (04) fois, soit un nombre concordant avec un taux de 20,0 o/o . Après ce premier constat, nous avons pu remarquer également que cet apprenant a adopté un deuxième comportement d'évitement celui où il " a fait semblant de travailler " pour donner l'impression de travailler à son

enseignante et à ses pairs et cela par (03) fois de suite, soit un nombre qui correspond à un pourcentage de 15,0 o/o. Nous avons remarqué en outre que l'élève "x" a adopté un 3<sup>ème</sup> comportement d'évitement qui consistait à "rigoler" et cela par (04) fois ; un nombre de fois concordant avec un taux de 20 o/o. Après ce troisième moment d'observation des comportements d'évitement, nous avons remarqué en outre qu'il a eu recours à une quatrième stratégie d'évitement afin de ne pas participer à l'activité proposée pendant cette quatrième séance d'observation des comportements d'évitement, celle qui consistait à "Poser des questions inutiles" à son enseignante, et cela par (04) fois, soit un nombre concordant avec un pourcentage de 20,0 o/o. Soit un pourcentage similaire au premier et au troisième. Nous pouvons dire alors que les fréquences d'apparition des comportements adoptés par l'élève "x" sont différentes parfois en croissance et parfois en décroissance comme nous pouvons déduire que cet élève observé a varié ses comportements d'évitement en fonction des difficultés d'apprentissage du FLE qu'il éprouvait. En dernier, nous avons remarqué que cet élève observé a eu recours à un 5<sup>ème</sup> comportement d'évitement ; celui de "déranger les autres" pendant la séance d'apprentissage du FLE et cela par (05) fois, soit un pourcentage de 25 o/o. Nous constatons dès lors que ce dernier pourcentage est supérieur aux précédents. Donc, nous déduisons que si les fréquences d'apparition des comportements d'évitement sont en croissance ce qui signifie qu'il y a deux cas de figure concernant cet élève observé. Nous déduisons donc que si cet apprenant démotivé a augmenté de stratégies d'évitement ; c'est qu'il était désintéressé par l'activité d'apprentissage du FLE proposée en classe. Après cette troisième séance d'observation des comportements d'évitement concernant l'élève (x) observé, nous avons procédé à une quatrième séance d'observation des comportements d'évitement pour mieux nous informer des comportements récurrents durant (04) séances d'observation afin que nous puissions appréhender cet autre aspect de démotivation. En consultant ces deux dernières grilles dont la première a trait aux fréquences d'apparition des comportements d'évitement adoptés par l'élève "x" et dont la deuxième est relative aux effectifs ( nombre de fois ) et aux pourcentages obtenus, nous avons constaté d'abord que l'effectif global des fréquences d'apparition des comportements adoptés par cet élève observé au cours de cette 4<sup>ème</sup> séance d'observation est de (18) fois. Nous avons remarqué que les comportements d'évitement les plus récurrents sont au nombre de (12) relatifs au deuxième, au quatrième et au cinquième comportement d'évitement dont a recouru l'élève démotivé "x". Nous avons constaté aussi que ces stratégies d'évitement appliquées par cet apprenant étaient appliquées par ordre décroissant et croissant ; ce qui signifie qu'à chaque fois et ce, pendant les différents moments de la séance d'apprentissage du FLE, il change de

comportement ainsi que le nombre de fois de ces stratégies afin de pouvoir gérer la situation dans laquelle il était ; c'est-à-dire celle où il se trouvait incompetent. Nous avons remarqué que cet élève observé a d'abord adopté un premier comportement d'évitement qui consistait à " *retarder le moment de se mettre au travail* " et cela par (03) fois, soit un pourcentage de 16,7 o/o, puis nous avons également constaté que l'élève observé a adopté un deuxième comportement d'évitement qui consistait à " *faire semblant de travailler* " pour bavarder et ce, par (04) fois, nombre qui va de pair avec un taux 22, 2 o/o qui est supérieur au premier taux obtenu et cela signifie également que cet apprenant observé a légèrement augmenté le nombre de stratégies d'évitement. Recourir à différents comportements d'évitement par l'élève "x" signifie qu'il est en mauvaise posture vu les difficultés d'apprentissage qu'il éprouve et auxquelles il n'a pas trouvé de solutions plausibles pour les surmonter. Donc, il recourt à ces stratégies d'évitement pour gérer la situation dans laquelle il se trouvait même d'une façon négative. Après ces deux premiers moments d'observation, nous avons constaté que l'élève "x" a adopté un troisième comportement d'évitement celui de " *rigoler* " au moment où ses pairs travaillaient en classe et ce, au nombre de (03) fois, un nombre concordant avec un taux de 16,7 o/o qui est inférieur au deuxième pourcentage obtenu. Nous soulignons que l'ordre des stratégies d'évitement est en décroissance et en croissance et ce, selon l'état d'esprit de cet élève observé au cours de cette 4<sup>ème</sup> séance d'apprentissage du FLE et d'observation des stratégies d'évitement. Après avoir fait ces trois premiers constats à propos des comportements d'évitement adoptés par l'élève "x", nous avons remarqué en outre qu'il a recouru à un quatrième comportement d'évitement ; consistant à " *Poser des questions inutiles* " à son enseignante et ce, par (04) fois, nombre qui va de pair avec un pourcentage de 22, 2 o/o, un taux qui est supérieur au précédent. Nous avons pu constater en dernier que l'élève "x" a adopté un cinquième comportement d'évitement celui de " *déranger les autres* " et ce, par (04) fois, nombre qui concorde avec un taux de 25.00 o/o. Nous pouvons dire que les comportements d'évitement adoptés par l'élève "x" au cours de ces quatre séances d'observation sont au nombre de soixante douze (72) qui est l'effectif global des fréquences d'apparition des comportements d'évitement qu'avait adoptés l'élève "x". Pendant la première séance d'observation, cet élève a eu recouru à ces (05) stratégies d'évitement par (19) fois, soit un nombre concordant avec un pourcentage de 24,4 o/o. Pendant la 2<sup>ème</sup> séance d'observation des comportements d'évitement, l'élève observé a eu recouru à un nombre de stratégies d'évitement inférieur au premier nombre constaté. Il a adopté ces stratégies d'évitement lors de cette deuxième séance par (15) fois, soit un nombre qui va de pair avec un pourcentage de 20,8 o/o. Au cours de la troisième séance d'observation



des comportements d'évitement, l'apprenant 'x' a adopté par (20) fois les (05) comportements d'évitement précités, soit un nombre relatif à un pourcentage de 27, 8 o/o qui est supérieur au précédent. Pendant la 4<sup>ème</sup> séance d'observation, il a recouru à ces stratégies d'évitement par (18) fois comme il a recouru à (5) comportements d'évitement, nombre qui concorde avec un taux de (25o/o), qui s'avère inférieur au pourcentage précédent. Nous soulignons que les (02) comportements d'évitement récurrents auxquels a eu recourt l'élève 'x' sont :

- L'élève 'x' " " *retarde le moment de se mettre au travail* " par (15) fois.

- l'apprenant " x " " *fait semblant de travailler* " pour bavarder et ce, au nombre de (14) fois.

En définitive, nous avons pu déduire que cet élève démotivé a adopté ces cinq comportements d'évitement vu le déficit d'apprentissage qu'il accuse en FLE.

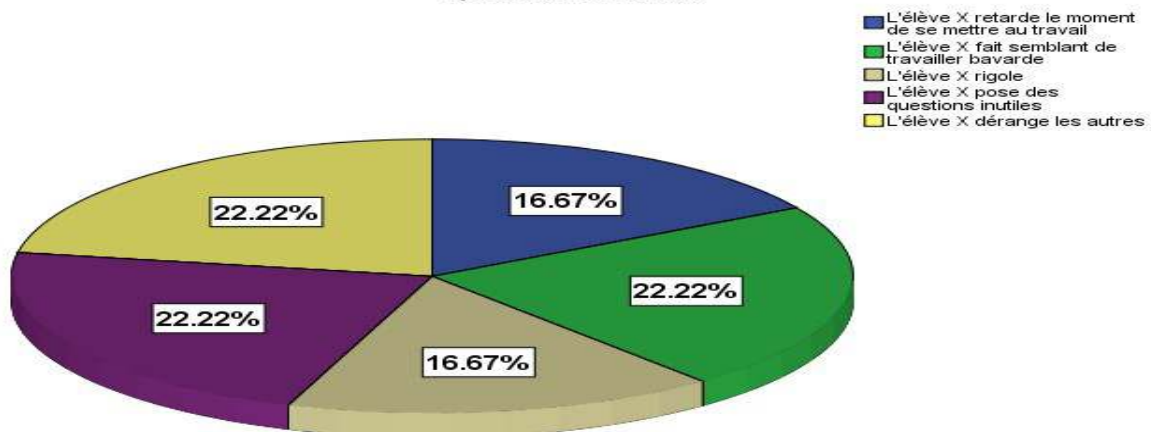
**3.4 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (X) pendant la quatrième séance d'observation**

	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (X) rigole	L'élève (X) pose des questions inutiles	L'élève (X) dérange les autres	Total
Quatrième séance	3	4	3	4	4	18

Quatrième séance					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	3	16.7	16.7	16.7
	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	4	22.2	22.2	38.9
	L'élève (X) rigole	3	16.7	16.7	55.6

(X) pose des question:	4	22.2	22.2	77.8
(X) dérange les	4	22.2	22.2	100.0
Total	18	100.0	100.0	

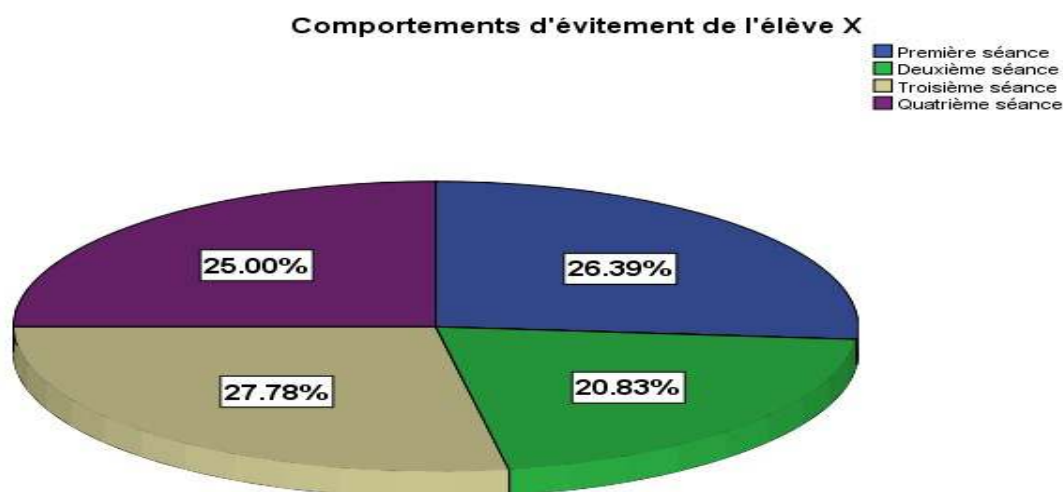
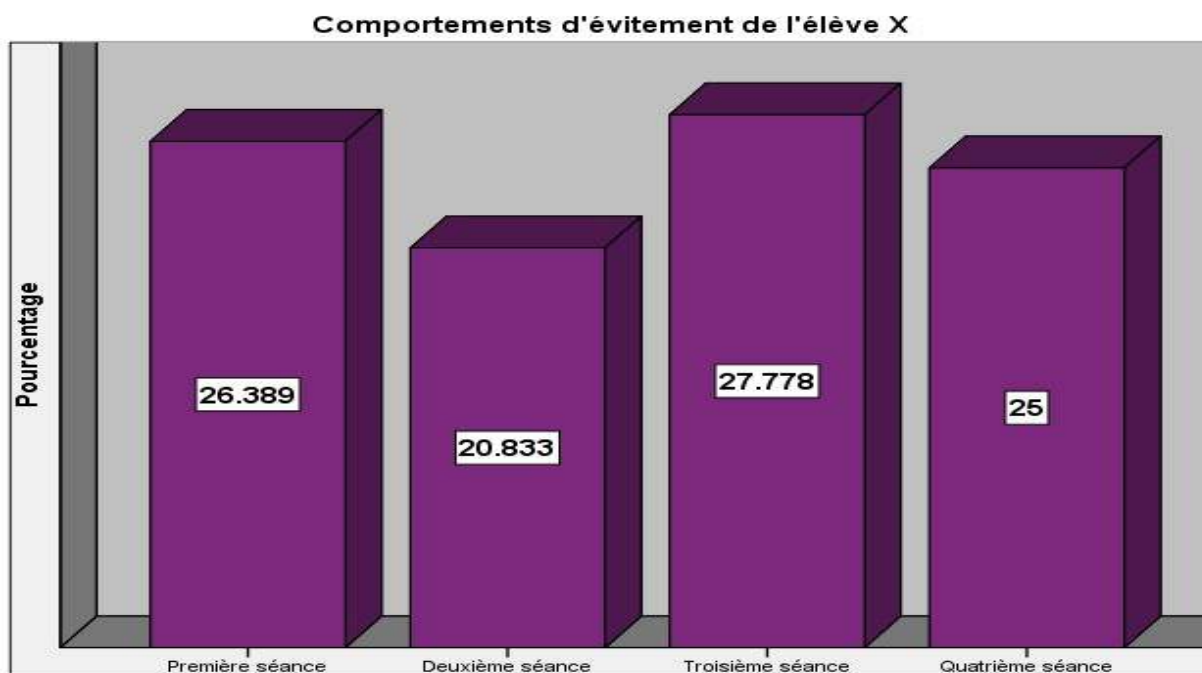
Quatrième séance



### 3.5 L'effet de la séance sur l'élève (X)

	Comportements d'évitement de l'élève (X)
Première séance	19
Deuxième séance	15
Troisième séance	20
Quatrième séance	18
total	72

Comportements d'évitement de l'élève (X)					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Première séance	19	26.4	26.4	26.4
	Deuxième séance	15	20.8	20.8	47.2
	Troisième séance	20	27.8	27.8	75.0
	Quatrième séance	18	25.0	25.0	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

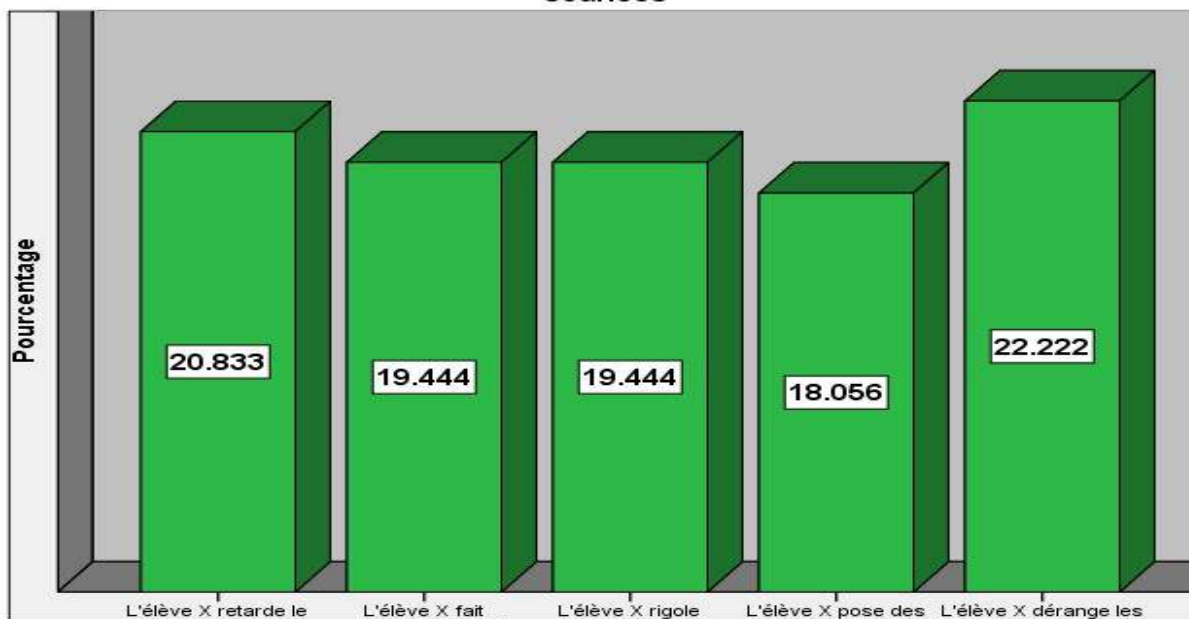


**3.6 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (X) pendant les quatre séances d'observation**

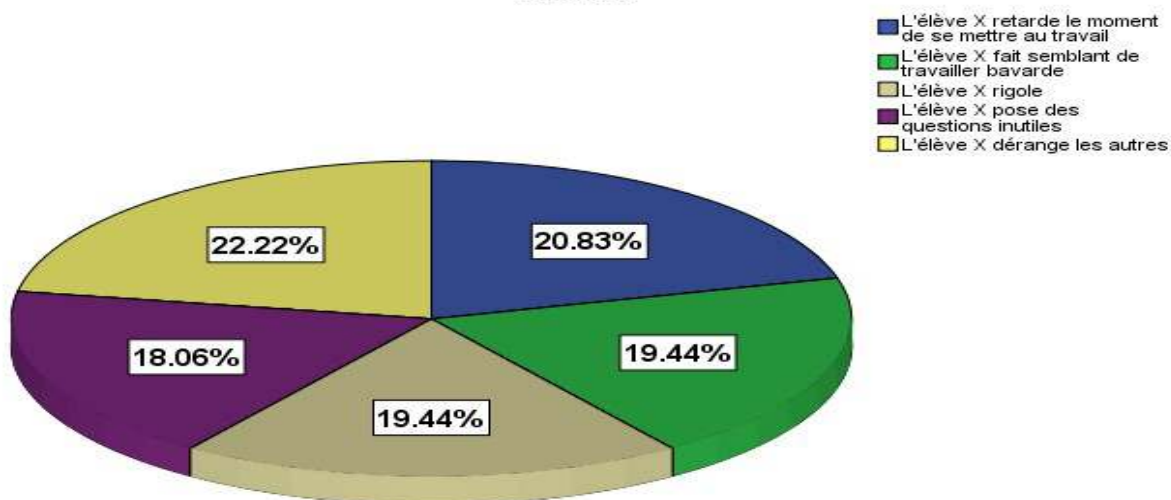
	Comportements d'évitement pour l'élève (X)
L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	15
L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	14
L'élève (X) rigole	14
L'élève (X) pose des questions inutiles	13
L'élève (X) dérange les autres	16
Total	72

Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (X) pendant les quartes séances					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (X) retarde le moment de se mettre au travail	15	20.8	20.8	20.8
	L'élève (X) fait semblant de travailler bavarde	14	19.4	19.4	40.3
	L'élève (X) rigole	14	19.4	19.4	59.7
	L'élève (X) pose des questions inutiles	13	18.1	18.1	77.8
	L'élève (X) dérange les autres	16	22.2	22.2	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

**Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève X pendant les quartes séances**



**Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève X pendant les quarts séances**



### 3. L'élève (Z)

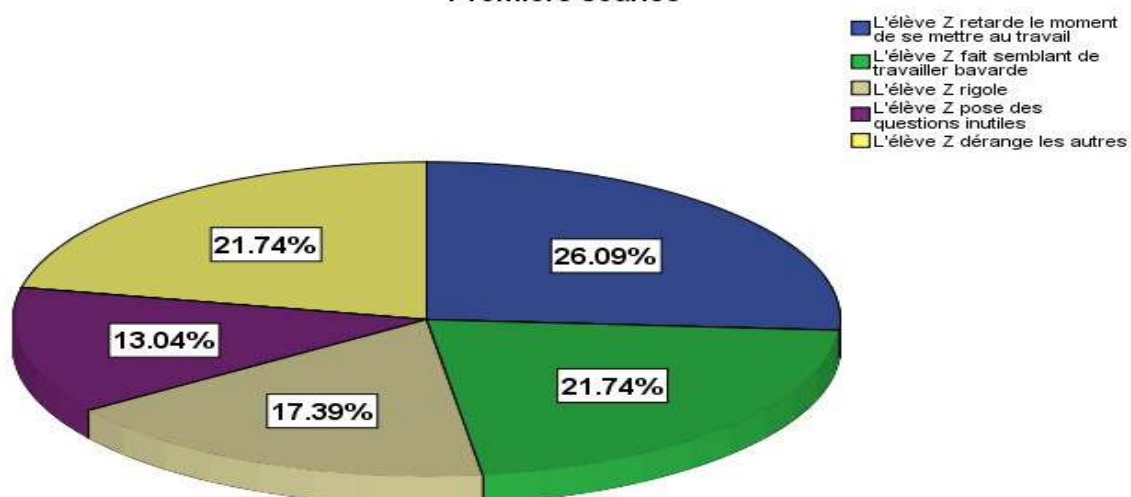
#### 3.1 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la première séance d'observation

	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	L'élève(Z) rigole	L'élève (Z) pose des questions inutiles	L'élève (Z) dérange les autres	Total
Première séance	6	5	4	3	5	23

Première séance		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	6	26.1	26.1	26.1
	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	5	21.7	21.7	47.8
	L'élève (Z) rigole	4	17.4	17.4	65.2
	L'élève (Z) pose des questions inutiles	3	13.0	13.0	78.3

(Z) dérange les	5	21.7	21.7	100.0
Total	23	100.0	100.0	

### Première séance



### Interprétation et discussion des résultats

Après avoir fait l'analyse des résultats auxquels nous avons aboutis concernant les comportements d'évitement qu'avait adoptés l'élève "x" au cours des (4) premières séances d'observation des comportements d'évitement, nous passons dès lors à l'examen des résultats obtenus ; relatifs aux comportements d'évitement adoptés par l'apprenant "z" pendant les (04) séances d'observation qui se sont déroulées dans cette même classe où nous avons observé l'élève "x", une classe de 2<sup>ème</sup> A.S encadrée par la même enseignante ; Mlle B.K.I. En se référant à la première grille comportant le nombre des fréquences des comportements d'évitement adoptés par l'apprenant "z", et en faisant une première lecture, nous avons constaté en premier lieu que le nombre total des stratégies d'évitement appliquées par l'apprenant "z" est de (23) et les comportements d'évitement récurrents sont au nombre de (10) dont (05) sont relatifs au deuxième comportement d'évitement adopté par l'apprenant "Z" qui se traduit comme suit : " il fait semblant de travailler pour bavarder " puis (05) autres comportements d'évitement qui vont de pair avec cette stratégie d'évitement dont je cite comme suit : " il dérange les autres " c'est-à-dire ses camarades de classe au moment où ils étaient en train d'accomplir une tâche d'apprentissage du FLE. Puis, en me référant à la seconde grille renfermant les totaux obtenus des comportements d'évitement et de leurs pourcentages, nous avons remarqué que l'apprenant "Z" " retarde le moment de se mettre au travail " et cela par fois (06) concordant avec un

pourcentage de 26,1 o/o. A ce niveau, nous constatons que ce nombre de fois qu'est (06) est supérieur aux autres nombres de fois des « comportements d'évitement » adoptés par l'apprenant 'Z' lors de cette première séance d'apprentissage du FLE. Après ce premier moment d'observation des comportements d'évitement adoptés par l'apprenant 'Z', nous avons remarqué qu'il a eu recours à un 2<sup>ième</sup> comportement d'évitement consistant à '*faire semblant de travailler*' pour bavarder au nombre de (05) fois ; concordant avec un pourcentage de 21,70 o/o. Nous remarquons que ce 2<sup>ième</sup> pourcentage obtenu est légèrement supérieur au premier ce qui signifie que cet apprenant observé change de comportement d'évitement à chaque fois pendant cette première séance d'apprentissage du FLE. Après avoir constaté les (02) premiers comportements adoptés par l'apprenant 'z', nous avons également remarqué qu'il a eu recours à une 3<sup>ième</sup> stratégie d'évitement qui consistait à '*rigoler*' et cela par fois (04), soit un nombre concordant avec un pourcentage de 17,40 qui est inférieur aux deux premiers taux obtenus. Ceci dit, nous avons pu constater aussi que cet apprenant observé a appliqué une quatrième stratégie d'évitement qui consistait à '*poser des questions inutiles*' à son enseignante et cela par (03) fois, soit un nombre concordant avec un pourcentage de (13,0 o/o) qui est le plus bas en comparaison des précédents pourcentages obtenus. Enfin, nous avons pu remarquer que l'apprenant 'x' a adopté un 5<sup>ième</sup> comportement d'évitement qui consistait à '*déranger ses camarades de classe*' au moment où ils participaient à la réalisation d'une activité proposée au cours de cette première séance d'observation et d'apprentissage du FLE. Il a appliqué une cinquième stratégie d'évitement par fois (05), soit un nombre qui concorde avec un taux de 21,7 o/o. Après avoir procédé à l'examen de chaque résultat concernant les comportements d'évitement adoptés par cet élève, j'ai déduit que les comportements d'évitement récurrents dont il a eu recours sont le deuxième et le cinquième comportement sont :

'*Il a fait semblant de travailler*' pour bavarder.

'*Il a dérangé ses camarades de classe*' au moment où ils étaient absorbés par l'accomplissement de la tâche d'apprentissage proposée dans l'activité du jour.

Sur la base de ce constat, nous pouvons dire que l'apprenant 'x' a recouru à (05) comportements d'évitement lors de cette première séance d'observation. A ce niveau, nous déduisons que cette variation des comportements dont la courbe est parfois croissante et décroissante reflète l'état d'esprit de cet apprenant démotivé pendant différents moments où il était en vraies difficultés pour accomplir la tâche proposée.

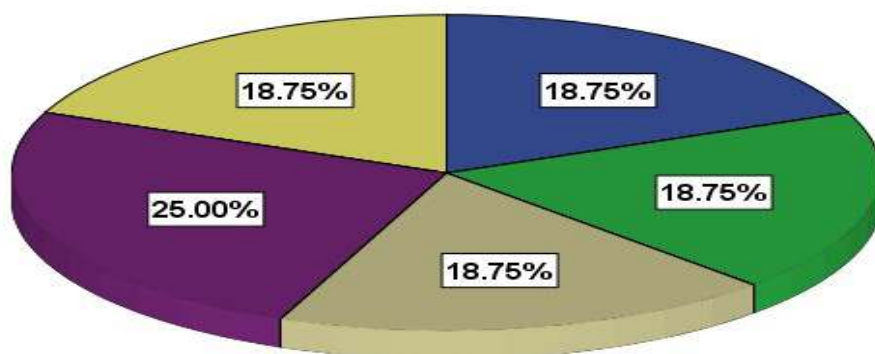
#### **4.2 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la deuxième séance d'observation**

	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (Z) rigole	L'élève (Z) pose des questions inutiles	L'élève (Z) dérange les autres	total
Deuxième séance	3	3	3	4	3	16

Deuxième séance					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	3	18.8	18.8	18.8
	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	3	18.8	18.8	37.5
	L'élève (Z) rigole	3	18.8	18.8	56.3
	L'élève (Z) pose des questions inutiles	4	25.0	25.0	81.3
	L'élève (Z) dérange les autres	3	18.8	18.8	100.0
	Total		16	100.0	100.0

Deuxième séance

- L'élève Z retarde le moment de se mettre au travail
- L'élève Z fait semblant de travailler bavarde
- L'élève Z rigole
- L'élève Z pose des questions inutiles
- L'élève Z dérange les autres



Interprétation et discussion des résultats



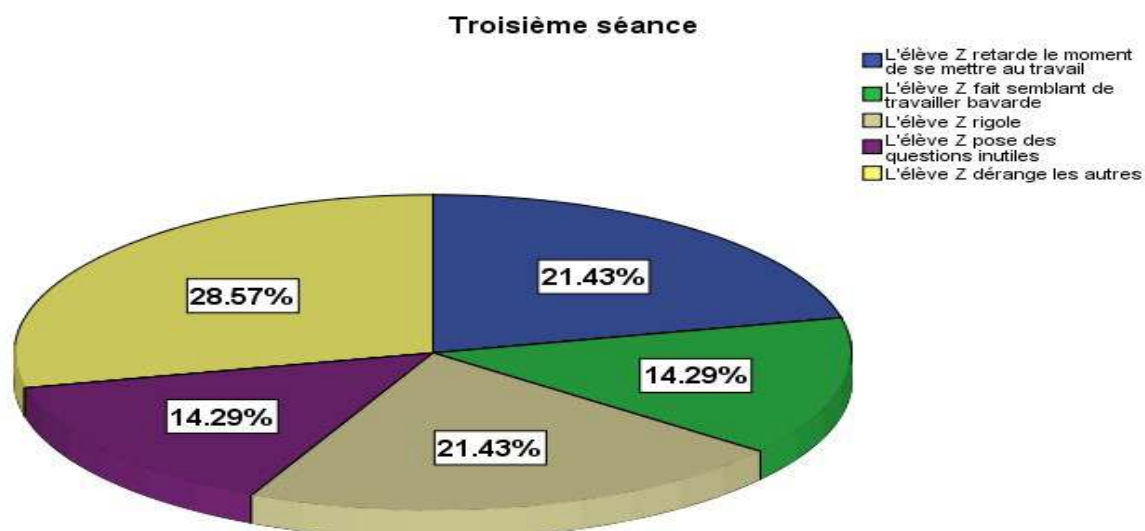
Ayant procédé à l'examen et à l'analyse des résultats obtenus ; relatifs aux comportements d'évitement adoptés par l'apprenant " x " lors de cette première séance d'observation, nous sommes passés après coup à l'analyse des résultats dont nous sommes parvenus , relatifs aux « stratégies d'évitement » adoptées par cet élève observé pendant une seconde séance d'observation qui s'est déroulée au sein de la même classe ou' nous avons observé les « comportements d'évitement » de ce même élève démotivé au sein du même établissement précité. Après avoir consulté la première grille relative aux résultats obtenus et plus précisément le nombre d'apparition des fréquences d'apparition des comportements d'évitement qu'avait adopté l'apprenant " z " durant cette 2<sup>ième</sup> séance d'observation, nous avons constaté en premier lieu que le nombre total des comportements d'évitement dont l'élève observé a eu recours ; était de (16) et les stratégies d'évitement les plus récurrentes constatés sont au nombre de (12) dont (03) étaient relatives au 2<sup>ième</sup> comportement d'évitement, trois autres aussi ont trait à la deuxième stratégie d'évitement et enfin les (03) dernières stratégies sont celles relatives à la quatrième stratégie d'évitement préalablement citée. En consultant la deuxième grille renfermant les effectifs et les pourcentages validés relatifs aux (05) comportements d'évitement adoptés par l'apprenant " x " pendant cette deuxième séance d'observation, nous avons pu remarquer que cet élève observé a recouru à un premier comportement d'évitement qui consistait à " *retarder le moment de travail* " par (03) fois, soit un nombre qui concorde avec un taux de 18, 80 o/o qui est identique aux (03) autres pourcentages constatés que renferme cette même grille. Après avoir fait ce premier constat, nous avons remarqué que l'apprenant " z " a recouru à un 2<sup>ième</sup> comportement d'évitement ; celui de " *faire semblant de travailler en classe* " pour bavarder et cela par (03) fois ; nombre qui va de pair avec un taux de 18,8 o/o qui est identique aux deux premiers pourcentages obtenus. Nous avons remarqué après cela que cet élève observé a recouru à une 3<sup>ième</sup> stratégie d'évitement qui consistait à " *rigoler* " en classe par (03) fois qui est relatif à un pourcentage de 18, 8 o/o. Nous avons remarqué aussi qu'il a adopté en plus un quatrième comportement d'évitement celui de " *Poser des questions inutiles* " à son enseignante et ce, par quatre (04) fois, soit un nombre concordant avec un pourcentage de 25, 00 o/o qui est inférieur aux autres taux obtenus. En dernier, nous avons constaté également que l'apprenant " z " a adopté un 5<sup>ième</sup> comportement d'évitement consistant à " *déranger ses camarades de classe* " et cela par trois fois (03) ; soit un nombre concordant avec un pourcentage de 18, 8 o/o, pendant que ses pairs étaient en train d'accomplir les tâches d'apprentissage du FLE. Après avoir décortiqué les résultats obtenus concernant les comportements d'évitement qu'avait adopté l'apprenant " z " durant cette deuxième séance d'observation, nous pouvons

dire que le nombre des fréquences d'apparition est le même que celui des (04) autres comportements qui concorde avec la première stratégie d'évitement, la deuxième, la troisième et la cinquième qui sont les plus récurrentes. Si l'apprenant 'z' qui est démotivé a recouru à ces cinq comportements d'évitement ; cela signifie qu'il était en vraies difficultés pour y participer au processus d'apprentissage du FLE.

#### 4.3 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la troisième séance d'observation

	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (Z) rigole	L'élève (Z) pose des questions inutiles	L'élève (Z) dérange les autres	total
Troisième séance	3	2	3	2	4	14

Troisième séance					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	3	21.4	21.4	21.4
	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	2	14.3	14.3	35.7
	L'élève (Z) rigole	3	21.4	21.4	57.1
	L'élève (Z) pose des questions inutiles	2	14.3	14.3	71.4
	L'élève (Z) dérange les autres	4	28.6	28.6	100.0
	Total	14	100.0	100.0	



### Interprétation et discussion des résultats

Concernant la troisième séance d'observation des comportements d'évitement adoptés par l'apprenant "z", une première lecture de la première grille renfermant le nombre d'apparition des fréquences d'apparition des stratégies d'évitement qu'avait adopté l'apprenant observé s'est imposée. Nous avons constaté que le nombre total des fréquences d'apparition de ces stratégies précitées est de (14) et les comportements d'évitement les plus récurrents sont au nombre de (02) qui sont relatifs au premier comportement d'évitement dont nous énumérons comme suit :

l'apprenant (z) " *retarde le moment de se mettre au travail* " et ce, par trois fois.

l'élève (z) " *rigole* " au nombre de trois fois.

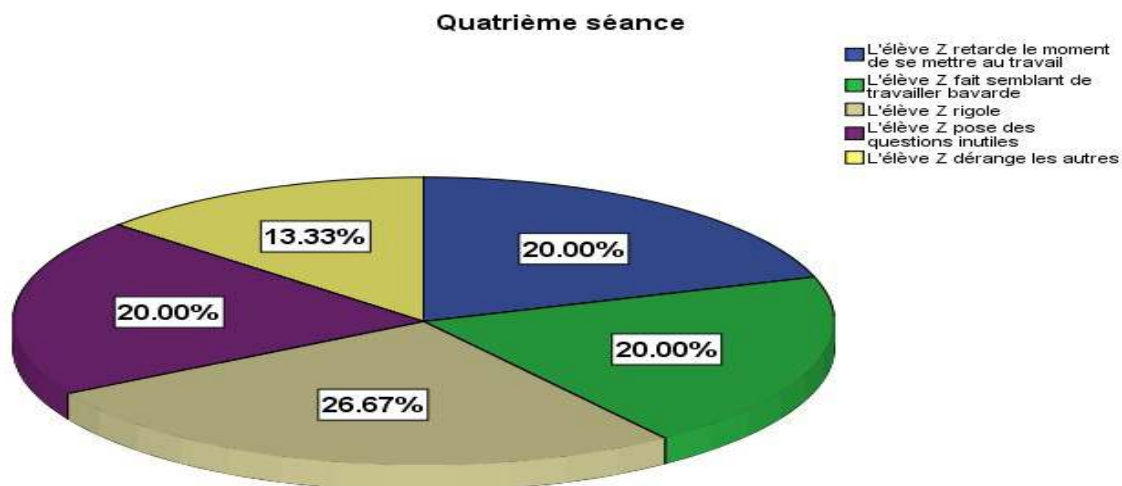
Ce sont donc des « comportements d'évitement » les plus récurrents dont nous avons pu constater grâce à cette première lecture. Nous pouvons dire en plus que les fréquences d'apparition des comportements d'évitement adoptés par l'apprenant "z" ont parut à la fois dans un ordre croissant et décroissant. Après cela, nous avons examiné la deuxième grille renfermant le nombre des fréquences d'apparition des stratégies d'évitement qui vont de pair avec les pourcentages obtenus. Dans un premier moment, nous avons constaté que l'apprenant "z" a adopté un premier comportement d'évitement consistant à " *retarder le moment de se mettre au travail* " et cela, au nombre de (03) fois, concordant avec un pourcentage de 21,4 o/o. Puis, nous avons constaté que cet élève observé a recouru à un deuxième comportement d'évitement celui de " *faire semblant de travailler* " pour bavarder qui est une deuxième stratégie d'évitement qu'il a appliquée deux fois de suite (02), soit un nombre relatif à un taux de 14,3 o/o. Après ce deuxième constat, nous avons remarqué que cet élève observé a

adopté un 3<sup>ième</sup> comportement d'évitement qui consistait à " *rigoler* " et ce, par trois fois ( 03 ) , soit un nombre qui va de pair avec un taux de 21,4 o/o. Nous avons constaté en outre que l'apprenant "z" a appliqué une quatrième stratégie d'évitement qui consistait à " *poser des questions inutiles* " à son enseignante et cela au nombre de (02) fois, concordant avec un pourcentage de 14, 3 o/o qui se révèle pareil au pourcentage obtenu néanmoins inférieur au premier et au deuxième taux obtenus. Finalement, nous avons constaté que l'apprenant "z" a recouru à un cinquième comportement d'évitement celui de " *déranger les autres* " par (02) fois soit un taux de 13,3 o/o.

#### 4.4 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (Z) pendant la quatrième séance d'observation

	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	L'élève (Z) rigole	L'élève (Z) pose des questions inutiles	L'élève (Z) dérange les autres	total
Quatrième séance	3	3	4	3	2	15

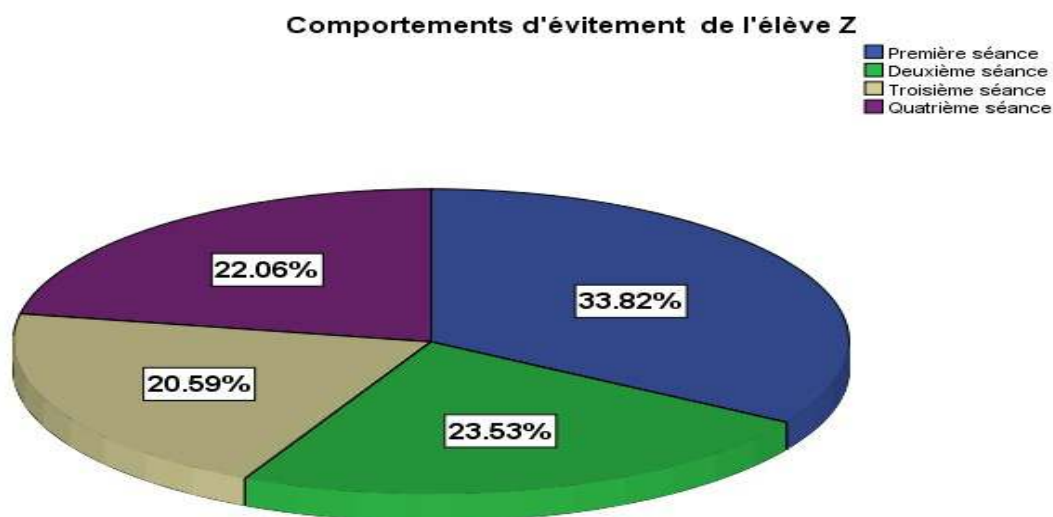
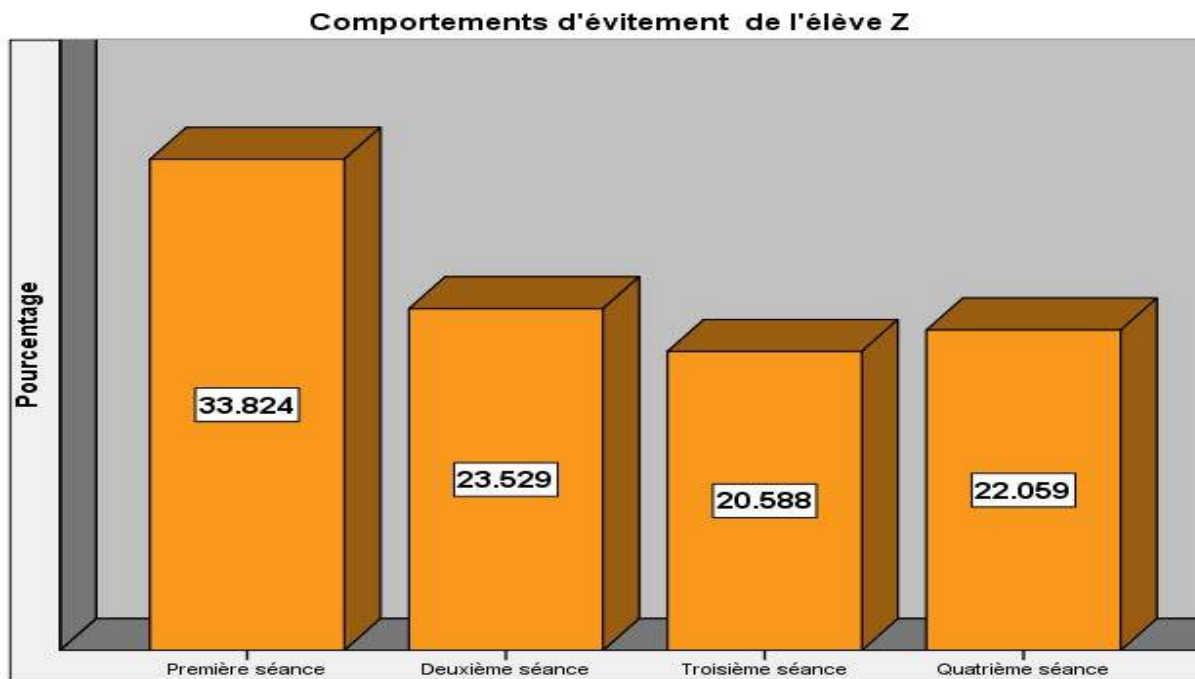
Quatrième séance					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	3	20.0	20.0	20.0
	L'élève (Z) fait semblant de travailler et bavarde	3	20.0	20.0	40.0
	L'élève (Z) rigole	4	26.7	26.7	66.7
	L'élève (Z) pose des questions inutiles	3	20.0	20.0	86.7
	L'élève (Z) dérange les autres	2	13.3	13.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	



#### 4.5 L'effet de la séance sur l'élève (Z)

	Comportements d'évitement de l'élève (Z)
Première séance	23
Deuxième séance	16
Troisième séance	14
Quatrième séance	15
total	68

Comportements d'évitement de l'élève ( Z )					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Première séance	23	33.8	33.8	33.8
	Deuxième séance	16	23.5	23.5	57.4
	Troisième séance	14	20.6	20.6	77.9
	Quatrième séance	15	22.1	22.1	100.0
	Total	68	100.0	100.0	

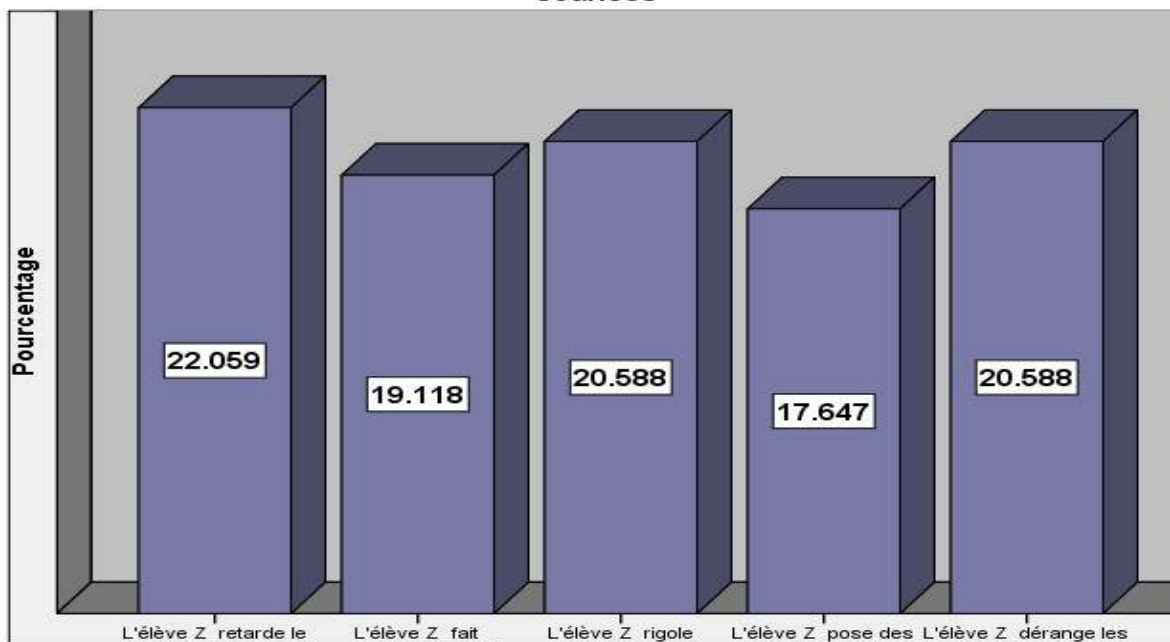


**4.6 « Le comportement d'évitement » le plus utilisé par l'élève (Z) pendant les quatre séances d'observation**

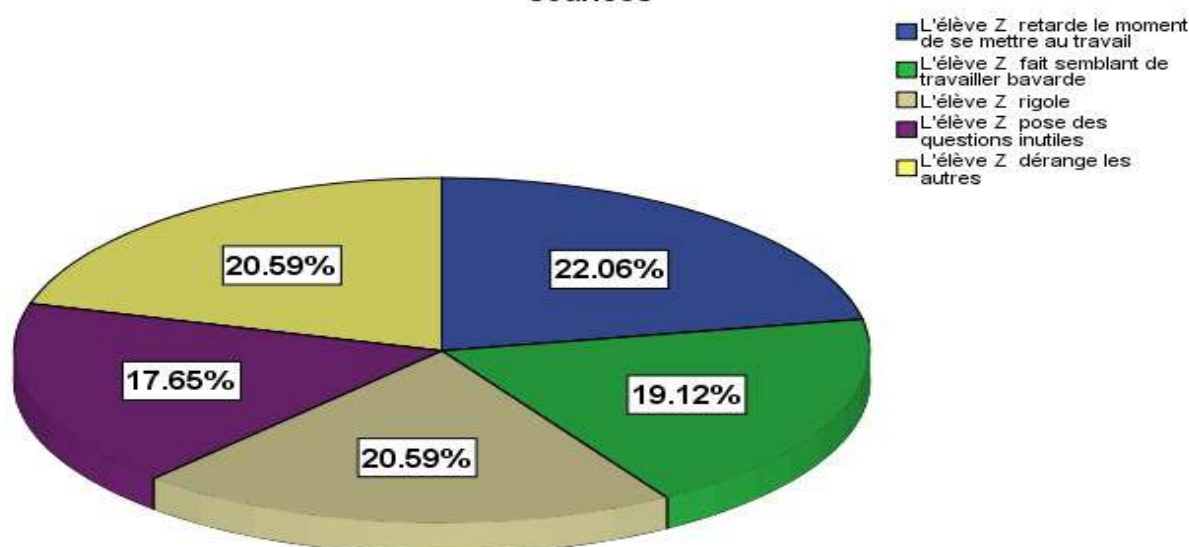
	Comportements d'évitement pour l'élève (Z)
L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	15
L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	13
L'élève (Z) rigole	14
L'élève (Z) pose des questions inutiles	12
L'élève (Z) dérange les autres	14
Total	68

Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève (Z) pendant les quartes séances					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'élève (Z) retarde le moment de se mettre au travail	15	22.1	22.1	22.1
	L'élève (Z) fait semblant de travailler bavarde	13	19.1	19.1	41.2
	L'élève (Z) rigole	14	20.6	20.6	61.8
	L'élève (Z) pose des questions inutiles	12	17.6	17.6	79.4
	L'élève (Z) dérange les autres	14	20.6	20.6	100.0
	Total	68	100.0	100.0	

**Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève Z pendant les quartes séances**



### Le comportement d'évitement le plus utilisé par l'élève Z pendant les quartes séances



### Interprétation et discussion des résultats

Concernant la 4<sup>ème</sup> séance d'observation des « comportements d'évitement » adoptés par l'élève 'z', nous avons fait d'abord une première lecture des résultats obtenus en se référant à la première grille contenant le nombre des fréquences d'apparition des comportements d'évitement et cela ; nous a permis de constater que le total des stratégies d'évitement adoptées par l'apprenant 'z' est de (15) fois dont les plus récurrentes sont au nombre de trois, qui ont trait à la 1<sup>ère</sup>, à la 2<sup>ème</sup> et à la 3<sup>ème</sup> stratégie d'évitement. Nous signalons que les fréquences d'apparition des comportements d'évitement paraissent dans un ordre croissant et décroissant. Après cela, en examinant la deuxième grille renfermant le nombre des fréquences d'apparition et les pourcentages qui y concordent, des comportements d'évitement de l'élève 'z' pendant cette quatrième séance d'observation, nous avons constaté que l'élève 'z' a adopté un premier comportement d'évitement, consistant à '*retarder le moment de se mettre au travail*' par (03) fois soit un nombre concordant avec un pourcentage de 20 o/o. Après cela, nous avons pu constater aussi que l'élève observé a adopté une seconde stratégie d'évitement consistant à '*faire semblant de travailler*' pour bavarder et cela par (03) fois, nombre qui est relatif à un taux de 20 o/o qui est similaire au pourcentage précédent. Puis, nous avons remarqué également que l'apprenant 'z' a recouru à une troisième stratégie d'évitement qui consistait à '*bavarder*' par (04) fois, nombre qui va de pair avec un taux de 26,7 o/o. Il a également recouru à une 4<sup>ème</sup> stratégie d'évitement par (03) fois, soit un pourcentage de 20 o/o qui est inférieur au pourcentage précédent. En dernier, nous avons constaté que l'apprenant 'z' a adopté un 5<sup>ème</sup> comportement d'évitement qui consistait à '*déranger ses camarades de classe*' pendant qu'ils travaillaient par (02) fois, soit un nombre



concordant avec un taux de 13,3 o/o. Nous pouvons dire qu'au cours de cette quatrième séance d'observation des comportements d'évitement, l'élève 'z' a adopté (05) comportements d'évitement dont les plus récurrents sont relatifs au premier, au deuxième et au quatrième comportement d'évitement. Ceci dit, nous signalons que l'effet de la séance d'apprentissage du FLE sur l'élève 'z' était vraisemblablement senti par lui et les statistiques obtenues le confirment. Nous observons que le comportement d'évitement auquel avait plus recours l'apprenant 'z' durant les (04) séances d'observation des stratégies d'évitement sont comme suit :

L'élève 'z' '*retarde le moment de se mettre au travail*' et ce, par (15) fois, un nombre concordant avec un pourcentage de (22,10 o/o).

l'élève 'z' '*fait semblant de travailler*' pour bavarder et cela au nombre de (13) ; un nombre qui va de pair avec un taux de (14,1 o/o).

Il '*rigole*' (14) fois ; un nombre relatif à un pourcentage de (26,6 o/o).

il '*pose des questions inutiles*' à son enseignante pendant le cours de FLE et cela au nombre de (12) ; soit un pourcentage de (17,6 o/o).

il '*dérange les autres*' et ce, par (14) fois, soit un nombre concordant avec un taux de (26,00 o/o).

Nous avons constaté que le nombre global des « comportements d'évitement » de l'élève 'z' pendant les (04) séances d'observation est de (68). En dégageant la valeur comparative entre les nombres des fréquences d'apparition des comportements d'évitement adoptés par l'élève 'z' et l'élève 'x' notamment ceux qui sont les plus récurrents, nous remarquons que l'élève 'x' a recouru à (72) stratégies d'évitement pendant 04 séances d'apprentissage du FLE alors que l'élève 'z' a adopté (78) comportements d'évitement et les plus récurrents qui sont apparus sont ceux où '*il avait fait semblant de travailler*' pour bavarder dont le nombre est (14) fois et '*avait rigolé*' par (14) fois aussi et cela ; pendant la deuxième et la troisième séance d'apprentissage du FLE. Quant à l'élève 'z' comme nous l'avons précédemment souligné, celui-ci a adopté pendant ces (04) séances d'observation des comportements d'évitement un nombre global de (68) comportements d'évitement et les stratégies d'évitement les plus récurrentes étaient au nombre de (02) ; celles qui consistaient à '*rigoler*' et celles où '*il dérangeait ses camarades de classe*' pendant l'apprentissage de cette langue-culture. Nous pouvons dire que le nombre des

fréquences d'apparition des comportements d'évitement de l'élève " x " est supérieur à celui de l'élève " z ". Nous observons que le nombre des comportements d'évitement de l'élève " x " au cours des (04) séances d'observation des stratégies d'évitement est de (72) mais celui de l'élève " z " est de (68) qui est inférieur au premier nombre mentionné. Quant aux stratégies d'évitement les plus récurrentes sont au nombre de (02) et leur apparition s'est fait constater pendant la deuxième et la troisième séance d'observation dont je cite comme suit :

- L'élève " x " "*fait semblant de travailler*".

- il "*pose des questions inutiles*".

A la lumière de ces deux derniers résultats auxquels nous sommes parvenus et par le biais de cette optique d'analyse qui nous a permis de dégager la valeur comparative entre ces deux résultats obtenus des comportements d'évitement de l'élève " x " et de l'élève " z " qui étudient le FLE dans la même classe et au sein du même établissement scolaire, nous pouvons dire à ce niveau que le nombre des fréquences d'apparition des comportements d'évitement de l'élève " x " est supérieur à celui de l'élève " z " (72) comportements d'évitement de l'élève " x " et (68) comportements d'évitement de l'élève " z " dont la différence est nettement apparente. Nous signalons que chacun des deux apprenants a eu recours à (02) stratégies d'évitement qui nous paraissent les plus récurrentes mais qui diffèrent les unes des autres. A ce titre, nous pouvons dire que les comportements d'évitement les plus récurrents concernant l'élève " x " apparaissent pendant la deuxième et la troisième séance d'observation. Quant aux comportements les plus récurrents de l'apprenant " z " ont eu lieu durant la troisième et la quatrième séance d'observation néanmoins, Nous signalons que chacun de ces deux élèves démotivés a recouru à (02) comportements d'évitement qui s'avèrent les plus récurrents mais qui diffèrent de type. Au terme de cette analyse relative aux stratégies d'évitement auxquelles a eu recours les deux élèves observés, révèlent bel et bien un déficit criard qu'ils accusent en matière d'apprentissage du FLE. Démotivés et démunis des savoirs et des compétences à mobiliser dans des situations- problèmes, ils ont recouru à ces (05) comportements d'évitement dans le

but de faire face à ces situations- problèmes si difficiles pour eux pour pouvoir les surmonter, selon leur état d'esprit et ce, pendant les séances d'apprentissage du FLE. Nous pouvons dire que cette analyse, nous a permis de dresser deux « Portraits motivationnels » inhérents à ces deux élèves démotivés qui ont plus que jamais besoin d'une prise en charge effective en vue d'une remise à niveau. Finalement, nous pouvons dire à la fin que ces comportements d'évitement adoptés par ces deux apprenants démotivés affectent leurs différentes perceptions envers l'apprentissage de cette langue-culture et compromettent leur engagement cognitif ce qui pourrait impacter leur « dynamique motivationnelle » et ce, selon les postulats du modèle de R. Viau dont nous avons adopté pour la réalisation de la présente étude et les résultats auxquels nous avons aboutis par le biais de cette analyse concernant cet autre aspect de la démotivation à l'apprentissage du FLE dont souffrent les élèves en difficultés ne font que confirmer provisoirement nos hypothèses de départ afin de porter des éléments de réponse aux questions préalablement formulées.

#### **7.4.27 Commentaire**

Concevoir une grille d'observation des comportements d'évitement, nous est paru une tâche simple et rapide car elle nous a permis de déterminer les stratégies d'évitement concernant quatre (04) élèves qui n'ont pas été choisis de notre part mais que nous avons choisis d'une façon aléatoire. Nous pouvons dire que les informations voire les données dont nous avons pu cueillir et ce ; grâce à cette grille d'observation dont nous avons élaborée, nous a non seulement permis de constater que ces quatre élèves observés étaient démotivés mais puisons de notre expérience en matière d'enseignement de FLE, des lectures faites et des contacts dont j'ai pris avec des inspecteurs de l'éducation nationale à la retraite, avec des enseignants de l'enseignement secondaire compétents et qui ont de l'expertise, avec des chercheurs installés en France et au Canada (Québec) ainsi qu'avec d'autres acteurs, d'identifier différents facteurs liés à la classe ou les perceptions négatives des élèves qui sont à l'origine de leur démotivation dont nous citons comme suit :

Les caractéristiques des activités pédagogiques proposées par Viau dans son modèle ne sont pas mises en valeur ;

les pratiques enseignantes de beaucoup d'enseignants du FLE au secondaire sont défaillantes ;

le climat d'apprentissage ne permet pas aux élèves de se motiver ;

les modes d'évaluation mis en place sont centrés sur la performance et non sur la maîtrise ;

le système de récompenses et de sanctions appliqué nuit à la dynamique motivationnelle des élèves ;

les facteurs inhérents à l'école, les facteurs relatifs à la société, les facteurs qui sont liés à l'élève soit les facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques ».

Mais, nous estimons que la grille d'observation demeure un instrument subjectif car elle permet seulement d'interpréter les comportements de certains élèves d'une certaine classe. Or, nous savons que toute interprétation est subjective et induit une lecture de la réalité qui n'est pas forcément correcte.

#### 7.4.26 Synthèse

A la lumière des résultats obtenus et à la suite de leur examen, analyse, interprétation et discussion et ce, grâce aux données récoltées sur terrain grâce aux différents participants à mon enquête, il s'avère qu'il ya d'abord des facteurs relatifs à la classe selon le modèle de R. Viau, des facteurs dont nous avons voulu identifié d'abord et qui font défaut aux enseignants de FLE au secondaire et ceux-ci nuisent à la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant. Parmi ces cinq facteurs relatifs à la classe, il y a 1) les activités pédagogiques et les tâches qu'elles comportent qui ne sont pas authentiques et non adaptées au niveau des élèves, 2) la pratique enseignante qui est défaillante ce qui démotive les élèves à l'apprentissage de cette langue-culture, 3) les modes d'évaluation sont centrés seulement sur la performance, qui sont au profit des bons élèves et non en faveur du reste de la classe au 4) le climat de la classe s'est révélé non propice à l'apprentissage ; 5) et le système de récompenses et de sanctions en vigueur qui est aussi un facteur qui impacte la motivation de l'apprenant. En plus, viennent d'autres facteurs dont nous avons pu identifier qui font aussi défaut et qui impactent la motivation de l'apprenant. Trois types de facteurs qui sont relatifs à l'apprenant lui-même, à l'institution scolaire et à la société et qui constituent à eux trois autres composantes du cadre de référence de R. Viau.

Parmi ces trois autres types différents facteurs qui font défaut, nous citons comme suit :

Absence de sécurité chez l'apprenant ;

Facteurs d'ordre « affectif » et « émotionnel » dont devrait prendre en charge l'enseignant ;

Milieu défavorable qui ne permet pas aux élèves issus de couches sociales défavorisées de se motiver et de s'épanouir à tous les plans ;

Un enseignement purement magistral et transmissif appliqué jusqu' alors ;

Absence du ludique et des moyens audio-visuels ;

Représentations « socioculturelles » négatives envers la langue française ; des représentations socioculturelles négatives et « provoquées » envers la langue française

Une législation scolaire et une réglementation qui demeurent abstraites ;

Classes chargées et mal équipées ;

Troubles d'apprentissage constatés chez les apprenants en difficultés et démotivés et qui ne sont pas pris en charge ;

Des approches d'enseignement appliquées, qui ne concordent pas avec le contexte d'enseignement algérien ;

Démissions totale d'un grand nombre de parents.

absence du bain linguistique ; « facteurs sociolinguistiques » etc.

Finalement, nous pouvons dire que les facteurs relatifs à la classe qui sont au nombre de cinq proposés par Viau dans son modèle de la « dynamique motivationnelle » font défaut comme ils influent négativement sur la motivation intrinsèque de l'apprenant à l'apprentissage du FLE.

Donc, ces facteurs qui ne sont pas à l'ordre du jour sont les causes de ce phénomène de démotivation qui afflige les élèves en difficultés au secondaire. Puis, nous ne sommes pas limités à l'identification des cinq facteurs relatifs à la classe, nous avons pu identifier également d'autres facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui compromettent l'élan de l'apprenant car ils impactent la motivation de l'élève et impactent son apprentissage du français langue étrangère au secondaire. Ce deuxième type de facteurs qui relève du contexte « sociolinguistique » et « socioculturel » de l'apprenant, sont donc d'autres facteurs qui viennent s'ajouter aux cinq facteurs de la classe en référence au modèle de Viau, qui font aussi défaut et qui constituent à leur tour d'autres causes qui ont engendré ce phénomène de démotivation ou d'amotivation en référence à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci et Rya ». Un phénomène qui afflige tant d'élèves en difficultés au secondaire, et il ne fait que perdurer dont l'impact est alarmant. Ces résultats auxquels nous avons aboutis, confirment nos hypothèses de recherche pour apporter des éléments de réponse aux questions préalablement formulées et ceci, permet de dire que la problématique de la motivation scolaire et de la motivation à apprendre une langue seconde ou étrangère n'est pas seulement la responsabilité de l'enseignant mais elle se révèle l'affaire de toute une société néanmoins,

l'enseignant a une lourde responsabilité et un rôle d'avant-garde à jouer. Une responsabilité à qui on lui incombe de par son statut, la qualité de sa pratique pédagogique, les valeurs qu'ils véhiculent et de ses conceptions à l'égard de son métier qui ne cesse d'évoluer et se complexifier notamment dans ce contexte de mondialisation, à l'ère du numérique et des nouvelles technologies de communication et d'information. Il devrait être un enseignant motivateur et un acteur de changement car il joue un rôle déterminant pour motiver ses apprenants à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et préparer le futur citoyen responsable et forcément intègre dans sa société en référence à « l'approche actionnelle » de Ch.Puren a parlé dans sa méthodologie en didactique des langues-cultures (DLC).

### Conclusion

Ce neuvième chapitre était consacré à la présentation, à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur quelques principes inhérents à la méthodologie de Ch Puren en didactique des langues étrangère (DLC) et ceux relatifs aux principes de méthodologie de R.Viau pour l'analyse dont nous avons procédé et ce ; par le biais de la narration, la description et la confrontation, la comparaison et l'articulation des données récoltées et grâce à un processus d'induction et de déduction. Donc, cela était fait en vue de dégager la valeur comparative entre les données collectées par l'entremise d'un travail d'objectivation quoiqu' une part de subjectivité est toujours là. Les résultats auxquels nous avons aboutis, nous ont permis de comprendre que ce phénomène de démotivation ou d'amotivation qui afflige les apprenants du secondaire à l'apprentissage du FLE est dû à deux types de facteurs qui font malheureusement défaut, dont nous citons comme suit :

- *Les cinq facteurs relatifs à la classe en référence au modèle de Viau font défaut ;*

- *Les facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » nuisent à la motivation de l'apprenant à l'apprentissage du FLE au secondaire.*

*Des facteurs relatifs à l'apprenant lui-même, à l'institution scolaire et à la société.* Donc, ces facteurs précités se révèlent les causes de ce phénomène de démotivation qui afflige les élèves en difficultés ou démotivés voire amotivés à l'apprentissage du français langue- étrangère au secondaire dans le contexte de la wilaya de Khenchela. Finalement, nous pouvons dire que les facteurs de ce phénomène de démotivation voire d'amotivation qui afflige les apprenants en difficultés à l'apprentissage du FLE sont à priori les cinq facteurs liés à la classe seul le modèle de Viau, ceux qui sont relatifs à la vie personnelle de l'apprenant, à l'institution scolaire et à la société dont la responsabilité lui incombe aussi à cette dernière. Donc, ces facteurs qui nuisent à la motivation de l'apprenant à l'apprentissage du FLE au

secondaire se révèlent des causes profondes du phénomène de démotivation voire d'amotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du français langue étrangère au secondaire et qui ont plus que jamais d'un accompagnement et d'une prise en charge effective en vue d'une remise à niveau.



**CONCLUSION  
GENERALE**



Pour conclure, nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche était de contribuer à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le contexte du système éducatif algérien. Cette contribution vise à aider les enseignants du FLE au secondaire en vue d'améliorer leurs pratiques en leur suggérant quelques solutions qu'ils mettraient en pratique au sein de leurs classes et ce, pour une meilleure prise en charge des apprenants démotivés ou en difficulté, ceux qui accusent un déficit au niveau des apprentissages de cette langue-culture du FLE au secondaire à cause du manque d'intérêt à l'égard des activités qui leur sont proposées en classe.

Pour atteindre les objectifs que cette recherche s'est assignés, nous avons engagé la réflexion pour formuler au départ une question qui servira de problématique à ce travail de recherche et que nous rappelons comme suis :

- Quels sont les facteurs qui influent sur la motivation de l'apprenant à l'apprentissage du français langue étrangère dans l'enseignement secondaire ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons formulé les questions suivantes :

- Comment l'enseignant peut-il susciter et maintenir la motivation des élèves à l'apprentissage du FLE ?

- Quel est l'impact de la qualité de la pratique enseignante sur la motivation des apprenants ?

- Dans quelle mesure les facteurs « socioculturels » et les facteurs « sociolinguistiques » influent sur la dynamique motivationnelle des apprenants à l'apprentissage du français langue étrangère au secondaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 1) L'enseignant susciterait et maintiendrait la motivation de ses apprenants à l'apprentissage du FLE en agissant efficacement sur les cinq facteurs de la classe.
- 2) La motivation est un déterminant essentiel dans les processus d'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère; elle pourrait être co-construite par l'enseignant et ses apprenants en classe, si celui-ci mettait en place un contexte propice à l'apprentissage de cette langue-culture et réunissait les conditions motivationnelles.
- 3) Le milieu « socioculturel » et le milieu « sociolinguistique » seraient à l'origine, soit de la réussite, soit de l'échec des apprenants à l'apprentissage du FLE.

Nos questions de départ s'interrogeaient sur les cinq facteurs de la classe, sur les facteurs « socioculturels » et sur les facteurs « sociolinguistiques » qui pourraient être des causes profondes de ce phénomène de démotivation qui afflige tant d'élèves en difficulté ou démotivés. Pour répondre aux questions formulées, nous avons d'abord fait une recherche théorique, en adéquation avec notre étude. Pour pouvoir réaliser cette recherche et l'asseoir sur des assises solides, il nous a fallu de prime abord penser l'architecture de notre thèse, de concevoir les parties qui la composent qui sont trois ainsi que le nombre de chapitres qui viennent étoffer chaque partie dont nous avons intitulée. Nous avons appliqué le même procédé pour chaque chapitre et ce, en fonction des questions formulées et des hypothèses émises.

Notre travail de recherche comporte trois parties distinctes : la première s'intitule : Fondements théoriques de la recherche. Elle comporte quatre chapitres dont le premier s'intitule : l'enseignement du français dans l'école algérienne, quant au second chapitre, il prend pour intitulé : la motivation entre conceptualisation et définition. Le troisième chapitre nous l'avons réservé au cadre de référence de notre recherche et prend pour intitulé : l'approche sociocognitive en éducation : le modèle de Rolland Viau. En Fin le quatrième chapitre de cette première partie est consacré à l'intervention et ce ; grâce aux « portes d'entrée » d'une intervention motivante ou nous avons mis en lumière les différents facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant à l'apprentissage du FLE.

La seconde partie de notre travail de recherche s'intitule : le socioculturel : les représentations envers la langue française. Cette deuxième partie comporte un seul chapitre intitulé : le socioculturel et les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française. La troisième partie de notre travail de recherche s'intitule : Protocol expérimental. Elle est constituée de quatre chapitres. Le premier chapitre de cette troisième partie s'intitule : Contexte d'acquisition : Etude monographique de la wilaya de Khenchela. Le deuxième chapitre de cette troisième partie s'intitule : Etude quantitative : Enquête par questionnaire. Le troisième chapitre de cette troisième partie prend pour intitulé : Etude qualitative : Analyse des entretiens libres et évaluation des pratiques. En fin le quatrième chapitre de cette troisième partie s'intitule : Expérimentation : Analyse et discussion des résultats obtenus.

Après avoir donné un aperçu sur la confection de notre thèse et procéder à une mise en lumière du nombre des parties et du nombre de chapitres, et après avoir cité les

différents intitulés, cela, nous a permis dès lors de faire une recherche théorique, en adéquation avec notre sujet de recherche, avec les questions formulées au départ et avec les hypothèses émises afin d'articuler les différentes parties et de veiller à l'harmonie de notre travail de recherche tant au plan conception et au plan contenu afin d'atteindre les objectifs visés. Nous avons jeté la lumière sur le contenu de chaque chapitre en suivant une démarche appropriée, basée sur la logique scientifique et ceci nous a permis de centrer réflexion sur deux aspects fondamentaux qui s'articulent et qui sous-tendent notre recherche théorique : l'enseignement du français en Algérie pendant la colonisation française et à l'heure actuelle en relation avec l'étude de la motivation en contexte scolaire.

Après une première étape consacrée à la recherche théorique, nous sommes passés à à une seconde phase ; relative au travail expérimental que nous avons effectué sur terrain, au sein de quatre établissements du secondaire situé dans deux communes de la wilaya de Khenchela. Pour mener à bien notre enquête et procéder à l'expérimentation, nous avons recouru à la méthode qualitative/quantitative et à la méthode comparative en adoptant le plan analytique pour réaliser cette enquête sachant que notre travail de recherche s'inscrit dans une approche recherche-action et une approche recherche-expérimentation. Pour les besoins de notre travail expérimental, des outils de recherche et d'analyse que nous énumérons comme suit : A)

- Trois questionnaires administrés aux élèves de 2<sup>ième</sup> A.S,
- Un entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2<sup>ième</sup> A.S
- L'observation-directe des « stratégies d'évitement » adoptées par quatre élèves démotivés observés en binômes.

B)

- des entretiens libres auprès de sept enseignantes du secondaire.
- L'observation-directe des pratiques de trois enseignantes.

Notre échantillon est composé de deux échantillons : l'un relatif aux élèves enquêtés et l'autre aux enseignantes observées et interviewées.

L'étude et l'analyse de nos deux corpus nous a permis d'aboutir aux résultats suivants :

a ) Cinq facteurs relatifs à la classe selon le modèle de R. Viau ne sont pas mis en évidence par les enseignants de FLE au secondaire et cela se révèle une carence qui nuit à la « dynamique motivationnelle » de l'apprenant. Les cinq facteurs relatifs à la classe sont :

- 1) les activités pédagogiques proposées aux élèves ne sont pas authentiques et les tâches qu'elles comportent ne sont pas adaptées au niveau des élèves car elles dépassent leurs connaissances antérieures et cette défaillance impacte la motivation des élèves ;
- 2) les pratiques enseignantes se révèlent défailtantes ; ce qui démotive les élèves à l'apprentissage du FLE au secondaire ;
- 3) les modes d'évaluation sont centrés seulement sur la « performance » et non sur « la maîtrise ». Ils sont au profit des bons élèves et non en faveur du reste de la classe ;
- 4) le climat de la classe s'est révélé non propice à l'apprentissage ;
- 5) le système de récompenses et de sanctions en vigueur s'est révélé aussi un facteur qui impacte la motivation de l'apprenant.

Une analyse plus en profondeur nous a permis aussi d'affiner le grain pour nous intéresser également aux caractéristiques d'une activité pédagogique proposée aux apprenants sachant que chacune d'elles est une condition nécessaire à la construction de la motivation des apprenants. Les résultats obtenus permettent également de vérifier que :

b) Les caractéristiques des activités pédagogiques proposées aux élèves ne sont pas mises en évidence par les enseignants, sachant que chacune d'elles est une condition nécessaire à la construction de la motivation de l'apprenant. Parmi les 10 conditions motivationnelles proposées par Viau, il y a trois conditions qui ne sont pas respectées et énumérées comme suit :

- « Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres disciplines » ; ( 3<sup>ième</sup> condition ) .
- « Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer. » ( 8<sup>ième</sup> condition ) .-
- « Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire » ( 9<sup>ième</sup> condition ). Ces trois conditions ne sont respectées et nous considérons cela une carence qui influe négativement sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

c) La motivation des élèves envers « l'activité d'écriture » proposée en classe est dysfonctionnelle ce qui a impacté les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle des élèves :

Les différentes perceptions des apprenants sont négatives et que nous énumérons comme suit :

- Perception de l'élève envers l'activité proposée,

- Perception de l'élève envers sa compétence à réussir l'activité d'apprentissage quant à la réalisation.

- Perception de l'élève sur le contrôle de son déroulement.

Et ceci a engendré une carence chez-eux et qui a influé négativement sur leur performance, leur engagement et sur leurs stratégies pour réaliser l'activité pédagogique proposée. Donc, c'est une autre anomalie qui influence négativement la motivation des apprenants.

d) « Les stratégies d'évitement » adoptées par les élèves observés (A) et (B) et (X) et (Z)

1) Résultats relatifs aux « stratégies d'évitement » adoptées par les élèves observés (A) et (B)

Si nous comparons les résultats relatifs aux stratégies d'évitement adoptées par l'élève (A) et l'élève (B) qui sont tous les deux démotivés ou amotivés ; nous constatons dès lors que la fréquence d'apparition d'une stratégie en particulier est celle qui consiste à '*déranger ses pairs*' pendant qu'ils participaient à la réalisation d'une activité pédagogique et cela au nombre de (21) fois. Quant au 2<sup>ème</sup> apprenant démotivé qu'est l'élève (B), nous avons remarqué que parmi les (05) stratégies d'évitement qu'il a adoptées au cours de quatre séances d'apprentissage du FLE, qu'il a adopté une cinquième (05) stratégie dont la fréquence est supérieure aux quatre autres fréquences. Cette stratégie consistait également à '*déranger les autres élèves*' pendant qu'ils étaient absorbés par le travail par (14) fois, un nombre inférieur à celui des nombres de fois de l'élève (A) néanmoins nous estimons que cette stratégie d'évitement représente de facto un dénominateur commun entre les deux élèves observés. En dernier, nous nous sommes rendus compte que l'utilisation des stratégies d'évitement commençait à être plus fréquente chez l'élève (A) pendant la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> séance alors que l'utilisation des stratégies d'évitement chez l'élève (B) commençait à être plus fréquente durant la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup> séance d'apprentissage du FLE.

2) Résultats « des stratégies d'évitement adoptées par les élèves observés (X) et (Z)

Le nombre des fréquences d'apparition des comportements d'évitement de l'élève 'x' est supérieur à celui de l'élève 'z' (72) comportements d'évitement de l'élève 'x' et (68) comportements d'évitement de l'élève 'z' dont la différence est nettement apparente. Nous signalons que chacun des deux apprenants a eu recours à (02) stratégies d'évitement qui nous paraissent les plus récurrentes mais qui diffèrent les unes des autres. A ce titre, nous pouvons dire que les comportements d'évitement les plus récurrents concernant l'élève 'x' apparaissent pendant la deuxième et la troisième séance d'observation. Quant aux comportements les plus récurrents de l'apprenant 'z' ont eu lieu durant la troisième et

la quatrième séance d'observation néanmoins, Nous signalons que chacun de ces deux élèves démotivés a recouru à (02) comportements d'évitement qui s'avèrent les plus récurrents mais qui diffèrent de type. Les stratégies d'évitement auxquelles ont eu recours les deux élèves observés, révèlent bel et bien un déficit criard qu'ils accusent en matière d'apprentissage du FLE. Démotivés et démunis des savoirs et des compétences à mobiliser dans des situations-problèmes, ils ont recouru à ces (05) comportements d'évitement dans le but de faire face à ces situations-problèmes si difficiles pour eux pour pouvoir les surmonter, selon leur état d'esprit et ce, pendant les séances d'apprentissage du FLE. Nous pouvons dire que le nombre de fréquences « des stratégies d'évitement » observées chez les élèves observés ( A) et (B) et (X) et ( Z) est en croissance pendant toutes quatre séances d'observation et cela est du aux difficultés qu'ils éprouvent pendant les séances de FLE et ce à cause des pratiques enseignantes défailantes, des activités d'apprentissage qui ne sont pas authentiques et un système d'évaluation centré uniquement sur la « Performance » et non sur la « maîtrise » et cette lacune a impacté la dynamique motivationnelle des élèves démotivés ou en difficultés.

En plus, viennent d'autres facteurs s'ajouter dont nous avons pu identifier grâce à d'autres outils d'analyse et de recherches mobilisés pour les fin de notre enquête, qui font aussi défaut et qui impactent la motivation de l'apprenant. Trois types de facteurs qui sont relatifs à l'apprenant lui-même, à l'institution scolaire et à la société et qui constituent à eux trois autres composantes du cadre de référence de R. Viau.

Parmi ces trois autres types ; différents facteurs font défaut et que nous citons comme suit :

Absence de sécurité chez l'apprenant ;

Facteurs d'ordre « affectif » et « émotionnel » dont devrait prendre en charge l'enseignant ;

Milieu défavorable qui ne permet pas aux élèves issus de couches sociales défavorisées de se motiver et de s'épanouir à tous les plans ;

Un enseignement purement magistral et transmissif appliqué jusqu' à l'heure actuelle .

Absence du ludique et des moyens audio-visuels ;

Représentations « socioculturelles » négatives et **provoquées** envers la langue française ;

Une législation scolaire et une réglementation qui demeurent abstraites ;

Classes chargées et mal équipées ;

Troubles d'apprentissage constatés chez les apprenants en difficultés et démotivés et qui ne sont pas pris en charge ;  
Des approches d'enseignement appliquées, qui ne concordent pas avec le contexte d'enseignement algérien ;  
Démissions totale d'un grand nombre de parents.  
absence du bain linguistique ; « facteurs sociolinguistiques » etc.

Finalement, nous pouvons dire que les facteurs relatifs à la classe qui sont au nombre de cinq proposés par Viau dans son modèle de la « dynamique motivationnelle » font défaut comme et ils influent négativement sur la motivation intrinsèque de l'apprenant à l'apprentissage du FLE. Donc, ces facteurs qui ne sont pas à l'ordre du jour sont les causes de ce phénomène de démotivation qui afflige les élèves en difficultés au secondaire. Puis, nous ne sommes pas limités à l'identification des cinq facteurs relatifs à la classe, nous avons pu identifier également d'autres facteurs « socioculturels » et « sociolinguistiques » qui compromettent l'élan de l'apprenant car ils impactent la motivation de l'élève et affectent son apprentissage du FLE au secondaire. Ce deuxième type de facteurs relève du contexte « sociolinguistique » et « socioculturel » de l'apprenant, et sont d'autres facteurs qui viennent s'ajouter aux cinq facteurs de la classe en référence au modèle de Viau, et aux autres facteurs précités qui font aussi défaut et qui constituent à leur tour d'autres causes qui ont engendré ce phénomène de démotivation ou d'amotivation en référence à la théorie de « l'autodétermination » de « Deci et Ryan ». Ces résultats auxquels nous avons aboutis, confirment nos hypothèses de recherche pour apporter des éléments de réponse aux questions préalablement formulées et ceci, permet de dire que la problématique de la motivation scolaire et de la motivation à apprendre une langue seconde ou étrangère n'est pas seulement la responsabilité de l'enseignant mais elle se révèle l'affaire de toute une société. C'est un problème sociétal. Néanmoins, l'enseignant a une lourde responsabilité et un rôle d'avant-garde à jouer.

Les résultats obtenus ont montré l'importance de la prise en compte des cinq facteurs de la classe édictés par R. Viau dans son modèle vu leur importance dans les processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. D'autres facteurs viennent s'ajouter ; ceux qui relèvent du « socioculturel » et du « sociolinguistique » ainsi que d'autres et qui méritent toutefois d'être pris en compte et par l'enseignant et par les autres acteurs devenus partenaires de l'institution scolaire et ce ; vu leurs incidences sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Ils nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ, d'atteindre les objectifs fixés pour cette étude et de montrer

l'importance de la variable didactique motivation dans les processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère notamment du FLE dans le contexte du système éducatif algérien. Comment le modèle de « la dynamique motivationnelle » de R. Viau et la théorie de « Deci & Ryan » rendent compte de la valeur de la motivation scolaire notamment la motivation à apprendre une langue étrangère, du rôle que joue l'enseignant pour motiver ses élèves, pour les prendre en charge non seulement au plan « cognitif » mais aussi au plan « affectif et émotionnel » afin de les impliquer à participer au processus d'apprentissage de cette langue-culture. L'enseignement/apprentissage du FLE s'inscrit aujourd'hui dans les approches communicatives et actionnelles d'où l'élève est devenu le centre d'intérêt vers qui focalisent tous les efforts de la communauté éducative afin de préparer le futur citoyen responsable et forcément intègre au sein de sa société. En effet, la motivation est un facteur essentiel de réussite dans les apprentissages. Elle est au carrefour de presque tous les problèmes pédagogiques et relève d'approches très variées que nous pouvons regrouper autour de quatre pôles :

- relationnel : motivation se joue dans la relation duelle. ‘’ Motiver, c'est d'abord accepter l'autre, le reconnaître tel qu'il est, et être convaincu de sa capacité à évoluer, c'est lui faire confiance. ( Odile Brouet )
- des besoins-pulsions-désirs profonds de l'apprenant. Qu'est ce qui fait sens pour lui ?
- de la réussite, où apparaît la didactique. Ce qui motive l'apprenant à réussir, c'est la réussite ; apprenons à la faire, et il sera motivé.
- du sens social des apprentissages. L'élève apprend mal ce dont il ne voit pas l'utilité. Il apprend pour jouer un rôle au sein d'une société, y avoir un statut, et y inscrire ses projets. Le motiver, c'est donner un sens social à ce qu'il apprend.

En fin, il faut souligner que, quel que soit le milieu social de nos élèves, la motivation n'est pas une donnée immuable. Il n'existe pas d'élèves motivés à la fois pour toutes, pour ceci ou cela. Les enseignants ont non seulement le pouvoir de motiver ou de démotiver leurs



apprenants, mais la motivation dépend aussi de ce que disait ‘Philippe Perrenoud ‘ « de ce qui passe ici et maintenant. » en classe mais également dans la vie quotidienne de l’élève : santé, dérèglement affectif, émotionnel et psychologique, événements privés. Pour chaque apprenant, il y a des jours avec et des jours sans et la reconnaissance sans dramatisation de cet état de fait pour l’aider mieux à vivre les heures de découragement.

Le cadre théorique de notre étude implique que l’urgence d’une intervention motivante agissant sur la dynamique motivationnelle de l’apprenant au sein du parcours pédagogique est une priorité que les premiers responsables du secteur éducatif ne doivent pas négliger, vu son importance pour la mise en place d’un dispositif d’une formation pédagogique selon différentes modalités au profit des enseignants du FLE afin d’améliorer la qualité de leurs pratiques au bénéfice d’un enseignement de FLE de qualité. La problématique de la démotivation est une responsabilité qui n’incombe pas à l’enseignant lui seul mais c’est aussi la responsabilité des différents acteurs sociaux qui sont devenus partenaires de l’école. La motivation se révèle donc la responsabilité de toute une société et elle s’avère un problème sociétal.

Cette problématique ouvre les portes à diverses études scientifiques qui cherchent l’actualisation des informations et des nouvelles théories de la motivation scolaire en vue d’une meilleure prise en charge de l’apprenant car il a besoin du plus grand bonheur du monde. Cette expérimentation sera l’occasion de s’interroger sur les possibilités de la meilleure manière de prendre en charge les enseignants de FLE pour apprendre le métier d’enseignant qui évolue et se complexifie davantage. Nous savons que l’exhaustivité d’un travail de recherche est loin d’être parfaite, car il est souvent à être corrigé. En ce sens, nous tenons à faire remarquer que notre étude est loin d’être achevée, étant donné qu’il y a des détails qui nous ont échappé, des facettes inexplorées et des pistes qui demeurent à exploiter.



# **BIBLIOGRAPHIE**

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages de référence :

1. Allègre, C.-B., Andréassian, A.-E., Augry, S. & Bouny, M. (2015). *Gestion des ressources humaines : valeur de l'immatériel*. Paris : De Boeck.
2. Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
3. Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
4. Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (3<sup>e</sup> éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
5. Delannoy, C. & Lévine, J. (2005). *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
6. Dourari, A. (2003). *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui : Crise de langues et crise d'identité*. Alger : Casbah éditions.
7. Flament-Boistrancourt, D. « Ed. ». (1994). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Colloque international. Lille : Presses universitaires de Lille.
8. Flament, C. (1994). *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*, in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
9. Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
10. Kant, E. (1803). *Traité de pédagogie* (éd. 1981). Paris : Hachette.
11. Martinet, A. (2015). *Éléments de linguistique générale* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
12. Martinez, P. (2014). *Didactique des langues étrangères* (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
13. Meyer, S. (2015). *De l'activité à la participation*. Paris : Solal Éditeurs.
14. Miles, M.B. & Huberman, M.A. (2003). *Analyses des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck.
15. Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan.
16. Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine: Du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.
17. Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
18. Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
19. Rillaer, J. Van. (2003). *Psychologie de la vie quotidienne*. Paris : Odile Jacob.
20. Tardif, J. (1998). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Paris : Les éditions logiques.
21. Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck Supérieur.
22. Viau, R. (2015). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck.

### Mémoires et thèses :

1. Bennacer, N. & Chebouli S. (2016). *L'apport interculturel du spot publicitaire en 3<sup>ème</sup> année secondaire*. Mémoire de master en didactique du français. Université Abderrahmane Mira de Bejaïa, Algérie. URL : <http://www.univ-bejaia.dz/dspace/handle/123456789/9975>
2. Delannoy, C. (2005). *Le paradigme de l'apprentissage sans erreur appliqué à la rééducation d'une dysorthographe de surface*. Mémoire de licence en logopédie.

- Université catholique de Louvain-La-Neuve, Belgique. URL : <http://pontt.net/wp-content/uploads/2006/05/travailDelannoy.pdf>
3. Ensergueix, P.J. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes L'exemple du tennis de table au collège*. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives. Université Bordeaux 2, France. URL : [file:///D:/PJEnsergueix\\_2THESE\\_Version\\_-\\_electronique\\_.pdf](file:///D:/PJEnsergueix_2THESE_Version_-_electronique_.pdf)
  4. Guerfi, H. (2016). *La récompense comme moyen de motivation dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. - Cas des apprenants de 5ème année primaire*. Mémoire de master en didactique. Université de Biskra, Algérie. URL : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8141/1/GUERFI%20Hadjer.pdf>
  5. Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction des pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal, Canada. URL : <http://www.karsenti.info/pdf/scholar/RAP-karsenti-7-1998.pdf>
  6. Lafon, D. (1999). *Célestin Freinet ou la révolution par l'école*. Mémoire de maîtrise d'Histoire. Université de Nice, France. URL : <http://www.ordiecole.com/freinet.pdf>
  7. Lallouche, F. (2013). *Le traitement de l'erreur en classe de français à l'école algérienne en milieu rural : quelle influence sur l'apprentissage du français ?* Mémoire de magister en didactique. Université Constantine 1, Algérie. URL : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/LAL1354.pdf>
  8. Methivier, J. (2012). *L'impact de la peur sur les représentations sociales*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Montpellier III, France. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00817930/document>
  9. Mignon, J. (2012). *Étude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de 1<sup>ère</sup> année*. Thèse de doctorat en sciences agronomiques et ingénierie biologique. Université de Liège – Gembloux Agro-Bio Tech, Belgique. URL : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/129242>
  10. Ndagijimana, J.-B. (2013). *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'École Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda*. Thèse de doctorat en psychologie et comportements. Université de Bouaké, Côte d'Ivoire. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00920269/document>
  11. Ndagijimana, J.-B. (2008). *Motivation et réussite des apprentissages scolaires. Cas des élèves de la 4<sup>ème</sup>, École Normale Primaire du système éducatif rwandais*. Mémoire de D.E.A en psychologie de l'éducation. École normale supérieure de l'université de Bouaké, Côte d'Ivoire. URL : [https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires0.html](https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires0.html)
  12. Strenna, L. (2011). *Étude des tracés quotidiens des étudiants de Grandes Ecoles : liens avec la santé perçue, la qualité de vie et importance de la prise en compte de l'influence des traits de personnalité et de l'estime de soi*. Thèse de doctorat. Psychologie. Université de Bourgogne, France. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00836471/document>

## Articles :

1. Archambault, J. & Chouinard, R. (2006). Chapitre 12. Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ?. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 135-144). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0135.

2. Baudry de Vaux M., Ceccaldi S., Paddeu J., Tissot F., Viviers J., Carre P. & Caspar P. (dirs), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999,. In : *Formation Emploi*. N.69, 2000. Recrutement RMI Certification. p. 72. URL : [www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_2000\\_num\\_69\\_1\\_3112\\_t1\\_0072\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2000_num_69_1_3112_t1_0072_0000_4)
3. Bento, M. « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 01 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
4. Bernier, J.-P. « Contribution de Jean-Paul Bernié », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011, consulté le 01 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/>
5. Boubakour, S. (2008). *Étudier le français... Quelle histoire ! Le Français en Afrique*, numéro 23, 51-68. URL : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/BOUBAKOUR%20Samira.pdf>
6. Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 28 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/61> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.61>
7. Brasselet, C. & Guerrien, A. « Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 39/4 | 2010, Online since 31 December 2013, connection on 01 March 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2883> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2883>
8. Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial, volume 5, numéro 3. URL : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/enseigner-les-strategies-dapprentissage-aux-eleves-du-collegial-pour-que-leur-francais-se-porte-mieux/>
9. Cheriguen F. Politiques linguistiques en Algérie. In : *Mots*, n°52, septembre 1997. L'état linguiste, sous la direction de Josiane Boutet, Lamria Chetouani et Maurice Tournier. pp. 62-73. DOI : <https://doi.org/10.3406/mots.1997.2466>
10. Claude Cortier, « De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 36 | 2006, mis en ligne le 31 août 2011, consulté le 01 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1179>
11. Cloarec, C. (s.d.). La motivation au travail : Tour d'horizons des grandes théories. URL : <http://lesclesdelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationautravail.pdf>
12. Daniel, V. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 29 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4845>
13. Dessus, P. « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 01 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2098> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2098>
14. Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P. & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. LES CAHIERS DE

- RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION, numéro 73. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>
15. Edward L. Deci, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier & Richard M. Ryan. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, 26:3-4, 325-346, DOI : 10.1080/00461520.1991.9653137
  16. Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, hors série(5), 91-116. DOI:10.3917/savo.hs01.0091.
  17. Galand, B. « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 29 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
  18. Grandguillaume, G. (1979). Langue, identité et culture nationale au Maghreb. *Peuples méditerranéens*, numéro 9, 3-28. URL : <https://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=6>
  19. Joigneaux, C. « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 01 mars 2020. URL:<http://journals.openedition.org/rfp/4345> ;DOI :<https://doi.org/10.4000/rfp.4345>
  20. Kalampalikis, N. & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 66(2), 15-24. DOI : 10.3917/cips.066.0015.
  21. Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome liii(4), 67-82. doi:10.3917/rpve.534.0067.
  22. Lent, R.W. (2011). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 37/1 | 2008, en ligne depuis le 15 Mars 2011, consulté le 1er Mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1597> ; DOI :<https://doi.org/10.4000/osp.1597>
  23. Martinez, P. (2017). Chapitre premier. La problématique de l'enseignement. Dans : Pierre Martinez éd., *La didactique des langues étrangères* (pp. 9-45). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
  24. Paquette, C. (1979). Quelques fondements d'une pédagogie ouverte. *Québec français*, (36), 20–21. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1979-n36-qf1208689/51334ac/>
  25. Pelletier, L. & Patry, D. (2006). Chapitre 15. Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. Dans : Benoît Galand éd., (Se) motiver à apprendre (pp. 171-181). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0171.
  26. Pierrel, J.-P., « Ortolang », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 11-1 | 2014, mis en ligne le 07 janvier 2014, consulté le 28 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1724> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1724>
  27. Pouliot, S. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Tardif, Jacques. *Logiques-Écoles*, Montréal, 1992. In: *La Lettre de la DFLM*, n°13, 1993. p. 38. URL : [www.persee.fr/doc/airdf\\_1260-3910\\_1993\\_num\\_13\\_1\\_1123\\_t1\\_0038\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1993_num_13_1_1123_t1_0038_0000_1)
  28. Py, B. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 01 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4874>

29. Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF éditeur. URL : [https://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/3650/34116\\_091116.pdf](https://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/3650/34116_091116.pdf)
30. Safourcade, S. (2012). « Les pratiques enseignantes au collège », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 | mars 2011, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 01 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/788>
31. Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 28 février 2020.
32. Tenaerts, M.-N. (2010). *Motivation en contexte scolaire : Pourquoi certains réussissent et d'autres pas ?* Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique.
33. Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford University Press, Oxford. URL : [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/Reference.sPapers.aspx?ReferenceID=1934459](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/Reference.sPapers.aspx?ReferenceID=1934459)
34. Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies, Chili* numéro 6, 71-86. URL : <https://es.scribd.com/document/156531362/D-LE-APPRENDRE-a-apprendre>
35. Villemain, A. & Lévêque, M. (2005). L'évolution des attributions causales en situation d'accomplissement : effet des situations d'action et de non-action en basket-ball. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 66(2), 65-76. doi:10.3917/cips.066.0065.
36. Wang, Z. (2015). Représentations en didactique des langues. URL : <https://arlap.hypotheses.org/3381>
37. Weinstein, C.E. & Meyer D.K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. DOI : <https://doi.org/10.1002/tl.37219914505>
38. Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191–196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>

### **Dictionnaires :**

1. Dubois, J., Mitterand, H. & Dauzat, A. (2011). *Dictionnaire étymologique et historique de français*. Paris : Larousse.
2. Fröhlich, W. D. (1997). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : LGF – Livre de Poche.
3. Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
4. Le Petit Robert (éd. 1987).
5. Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

### **Sites consultés :**

crpe.free.fr/Lamotivation.htm  
christianpuren.com  
faireensemble.wordpress.com/2015/11/07/carl-rogers-et-la-pedagogie-ouverte  
larousse.fr  
nadiarevaz.ch/index.php/fr  
ortolang.fr  
selfdeterminationtheory.org  
techno-science.net/definition/741.html  
www2.occe.coop/

...

### **Entretiens en ligne :**

Lévy-Leboyer, C. (2004). *La motivation n'est pas un trait de caractère*. URL:[http://www.journaldunet.com/management/dossiers/040123motivation/motivation\\_leboyer.shtml](http://www.journaldunet.com/management/dossiers/040123motivation/motivation_leboyer.shtml)

### **Cours et ateliers en ligne :**

Giroux, M. & Vezeau, N. (s.d.). *L'estime de soi à la base de la motivation scolaire*. Atelier tenu dans le cadre de l'Office Central de la Coopération à l'École. Compte-rendu de l'atelier disponible sur : OCCE.<http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/at/008.pdf>.

Porcher, L. (s.d.). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cours en ligne : Chapitre premier. URL : <http://www.esb.co.uk/pdf/8630summary.pdf>

Puren, C. (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. Cours en ligne : Chapitre 5. URL : <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>

### **Conférences :**

Lateurtre-Zinoun, M. (2012). *L'expérience et les compétences peuvent-ils se transmettre ?*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00800029/document>

Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficultés d'apprentissages : Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. In « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner ». URL : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>



***ANNEXES***

***(Corpus)***

## 1) Questionnaire auprès des élèves

Résultats statistiques du questionnaire (no1) auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> A. S sur les cinq facteurs relatifs à la classe qui influent sur « la dynamique motivationnelle » de l'apprenant à l'apprentissage du FLE

Amorce:	Pas du tout	Pas assez	Assez	Beaucoup
<b>1) A quel point les activités faites en classe te motivent-elles? (Coche l'expression qui correspond le mieux à ton jugement.)</b>				
L'activité de compréhension de l'écrit, te motive-t-elle ?	02	05	06	06
L'activité d'expression écrite, te motive-t-elle ?	02	08	04	05
<b>2) Les moyens par lesquels tu es évalué (interrogations orales, interrogations écrites, devoirs, compositions, évaluation continue, réalisation des projets didactiques ), t'incitent-ils à travailler davantage pour progresser en français ?</b>				
	03	05	05	06
<b>3) Si on te laissait la possibilité de choisir, comment aimerais-tu être évalué ?</b>				
<b>Les différentes réponses fournies par les élèves questionnés qui concordent avec la question no 3</b>				
a) Réponse no 1 d'un premier répondant :	Par exemple: Lire des textes et expliquer le tout le Prof, vocabulaire. difficile d'une manière que l'élève comprend, et fait des plusieurs exercices pour les règles difficiles			
b) Réponse attendue du deuxième élève questionné :	Aucune réponse de la part du second répondant. L'espace conçu pour cette réponse est laissé vierge.			
c) Réponse d'un troisième répondant :	-Je choisis L'interrogation écrite. -J'aimerais bien avoir une bonne enseignante, pas comme cette dernier.			

d) Réponse d'un quatrième répondant :	Pour moi J'aime être évalué par les devoirs et les compositions parce qu'ils ont la note de la personne exacte .
e) Réponse d'un cinquième répondant :	Pour moi J'aime être évalués par Les devoirs et les compositions parce qu'ils ont la note de la personne exacte.
f) Réponse fournie par un sixième répondant :	Les moyens par lesquels vous évaluez (projets d'apprentissage ) que vous avez obtenu plus de succès.
g) Réponse du septième répondant :	N'a pas répondu
h) Réponse du huitième répondant :	Je choisis L'interrogation écrite mais avec Melle (x) notre enseignante on est besoin d'une enseignante avaient des expériences et des efforts pour apprendrait nous .
i) Réponse d'un neuvième répondant :	A mon avis il faut évaluer une interrogation orale au une devoir orale parce que j'aime l'activité de compréhension orale ( c'est mon avis )
j) Réponse du dixième répondant :	-Evaluation écrite pour nous les cours de français sont très difficile et ont a rien a comprendre depuis les années du primaire désolée !
k) Aucune réponse de la part du 12ième répondant	/
l) Idem pour le 13 <sup>ième</sup> élève questionné : n'a fourni aucune réponse	/
m) Idem pour le 14 <sup>ième</sup> élève questionné	/
n) idem pour le 15 <sup>ième</sup> élève questionné	/
o) idem pour le 16 <sup>ième</sup> élève questionné	/
p) dix septième élève questionné n'a fourni aucune réponse	/
q) Aucune réponse de la part du dix huit ième élève	/

r) Réponse du 19 ième répondant	Réalisation de projets didactiques.			
4)Croyez-vous que la relation qui existe entre les élèves et l'enseignant(e) de français ( FLE ) vous aide à maintenir votre motivation dans la classe ?	00	00	09	10
5)Selon toi, qu'est ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les rapports entre l'enseignant et les apprenants encore plus motivants ? ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves				
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un premier répondant :</b>  La langue.  La relation personnel  Le calme dans la classe.			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse attendue d'un deuxième élève :</b>  Aucune réponse			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un troisième élève :</b>  Elle est beaucoup de bavardage,  L'enseignante n'explique pas bien et donne que les exercices.  Je choisis cette réponse et j'espère que ça sera partir			
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse d'un quatrième élève :</b>  Aimez le prof = aimez la langue  Ce qui devrait être amélioré est de faire espace entre nous.  Adhérer aux limites.			
ce qui devrait être conservé	<b>Réponse d'un cinquième élève :</b>  Le respect			

<p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p>Rapports relations et communication</p> <p>Aucune réponse</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse d'un sixième élève :</b></p> <p>Le respect</p> <p>Communication et les rapports relations.</p> <p>Communication et les rapports relations.</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du septième élève :</b></p> <p>N'a pas répondu</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du huitième élève :</b></p> <p>Le calme dans la classe.</p> <p>Rien</p> <p>Etre sérieux.</p>
<p>ce qui devrait être conservé</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du neuvième élève :</b></p> <p>Aucune réponse</p>
<p>ce qui devrait être conserve</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant</p> <p>ce qui pourrait être amélioré chez les élèves</p>	<p><b>Réponse du dixième élève :</b></p> <p>Respect mutuel Encourager les élèves a étudié et à remonter le moral.</p> <p>Le bon traitement.</p> <p>Ethique</p>
<p>ce qui devrait être conserve</p>	<p><b>Réponse fournie par le onzième élève :</b></p> <p>Respect mutuel Encourager les élèves à étudier et à remonter le moral.</p>

ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	Le Bon traitement. Ethique.
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du douzième élève :</b> N'a pas répondu
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du 13<sup>ième</sup> élève :</b> Aucune réponse
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du 14<sup>ième</sup> élève :</b> Respect mutuel Le Bon traitement Ethique.
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du quinzième élève :</b> N'a fourni aucune réponse
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du seizième élève :</b> N'a pas répondu
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du dix septième élève :</b> Climat de compétition Faciliter les mots utilisés . La compréhension
ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du dix huitième élèves :</b> N'a pas répondu

ce qui devrait être conservé ce qui pourrait être amélioré chez l'enseignant ce qui pourrait être amélioré chez les élèves	<b>Réponse du dix neuvième élève :</b> N'a pas répondu.			
<b>Observation :</b> <b>J'ai recopié les réponses fournies par les élèves qui ont répondu au questionnaire telles qu'elles étaient écrites et exprimées par eux-mêmes afin de donner à mes lecteurs et lectrices une vision des niveaux réels des élèves questionnés.</b>				
<b>6) Crois-tu que la relation entre toi et les élèves (tes camarades de classe ) t'aide à maintenir ta motivation en classe ?</b>	01	04	07	07
<b>7) A ton avis, qu'est ce qui devrait être conservé ou amélioré pour rendre les relations entre les élèves encore plus motivantes ?</b> -Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse fournie par le premier répondant :</b> -compétition et change Le Prof , -le calme durant l'explication			
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du deuxième répondant :</b> Respect et bonne relation Remonter le moral et Echec et progrès			
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du troisième répondant :</b> -N'a pas répondu.			
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du quatrième répondant :</b> -la compétition entre les élèves -la compréhension écrite			
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du cinquième répondant :</b> - N'a pas répondu.			
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du sixième répondant :</b> -N'a pas répondu			

-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du sixième répondant :</b> -Respect et bonne relation -Remonter le moral et Echech et progrès
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du septième répondant :</b> -N'a pas répondu.
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse d'un huitième répondant :</b> -N'a pas répondu.
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du neuvième répondant :</b> -bien expliquée la leçon -pas de réponse de la part du répondant.
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dixième répondant :</b> -Le respect -La participation en classe
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du onzième répondant :</b> -N'a pas fournit de réponse
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du douzième répondant :</b> - N'a pas répondu
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du douzième répondant :</b> -Ya pas de contact entre nous -changer cette enseignante
-Ce qui devrait être conservé  -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du treizième répondant :</b> -Rien ! mais capable de change Le Prof svp -comportement des étudiants au sein du département
-Ce qui devrait être conservé	<b>Réponse du quatorzième répondant :</b> -D'abord changer le fusible externe qui



-Ce qui pourrait être amélioré	convient à l'élève et d'autre part maintenir la lante de ca que l'on dit, -changer l'enseignante				
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du quinzième répondant :</b> -Collaboration mutuelle, -Les rapports				
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du seizième répondant :</b> -la compétition entre les élèves -la compréhension écrite				
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dix septième répondant :</b> -N'a pas répondu.				
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dix huitième répondant :</b> -N'a pas fourni de réponse.				
-Ce qui devrait être conservé -Ce qui pourrait être amélioré	<b>Réponse du dix neuvième répondants :</b> -N'a pas écrit de réponse.				
<b>8) Selon toi, dans la classe existe-t-il un climat de collaboration ou plutôt un climat de compétition entre les élèves ? ( Mettez une croix entre parenthèses dans l'endroit qui convient selon votre jugement )</b>	-Climat de collaboration : ( 04 )		Climat de compétition : (15)		
<b>9) Pour les deux énoncés ci-dessous, dis moi votre degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 (1étant le plus faible et 5 le plus élevé) entoure les chiffres correspondant à ton choix.</b> - La collaboration entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre le FLE : - La compétition entre les élèves m'aide à me motiver à apprendre le FLE :	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	2	3	4	5	5
	0	2	9	2	6
<b>10) Les récompenses qui sont données en classe; t'incitent-elles à travailler davantage ?</b>	Pas du tout	Pas assez	Assez	beaucoup	

	0	3	8	8
--	---	---	---	---

**Résultats relatifs au questionnaire (no 02) auprès des élèves de 2<sup>ième</sup> A.S portant sur « les activités d'écriture » menées dans un cours de FLE en vue de mesurer la motivation générale et de déterminer le « Profil motivationnel » de l'ensemble des élèves d'une classe**

	énoncé	Résultats obtenus: (fréquences des réponses pour chaque catégorie )				
		Tout à fait	assez	Pas assez	Beaucoup	Total
1) Motivation générale	1	4	8	9	8	29
2) Perception que l'élève a de la valeur des activités d'écriture (utilité)	2a	6	08	08	7	29
3) Perception que l'élève a de la Valeur des activités d'écriture (intérêt )	2b	4	9	10	6	29
4) Perception que l'élève a de sa compétence à réussir des activités d'écriture	2c	6	10	9	4	29
5) Perception de contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement	2d	9	6	9	5	29

des activités d'écriture						
6)Engagementcognitif :Stratégie s d'apprentissage	3	4	6	8	11	29
Persévérance	4	9	4	9	07	29
Résultats ( rendement)	5	2	13	9	5	29

**3) Questionnaire no3 auprès des élèves de 2<sup>ième</sup> A.S dont le but est de connaître leurs avis sur les activités proposées et sur les 10 conditions motivationnelles proposées par R.**

**Viau**

**En général, trouvez-vous :**

Les items	Nombre d'apprenants qui jugent que :				
	Tout à fait	assez	Pas assez	Pas du tout	Total
<b>(Condition 1) :</b> Qu'on vous a clairement présenté l'objectif de l'activité ?	11	9	5	4	29
<b>(Condition 2) :</b> Qu'on vous a suffisamment expliqué l'activité pour que vous sachiez quoi faire ?	8	10	6	5	29
<b>(Condition 3) :</b> Qu'on vous a clairement dit pourquoi il était important de faire cette activité ?	4	13	4	8	29
<b>(Condition 4) :</b> Que l'activité exige de vous d'accomplir des tâches différentes ?	5	8	6	10	29
<b>(Condition 7) :</b> Que vous avez eu des choix à faire en l'accomplissant ?	12	7	5	5	29
<b>(Condition 5) :</b> Que l'activité comportait un défi à relever ?	4	15	5	5	29
<b>(Condition 6) :</b> Qu'elle a nécessité de travailler fort pour réussir	10	8	5	6	29
<b>(Condition 9) :</b> Que l'activité a exigé que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres	8	5	11	5	29

cours (EX: Anglais ....) ?					
<b>(Condition 8) :</b> Qu'elle nécessitait de collaborer avec vos camarades de classe	3	12	6	8	29
<b>(Condition 10) :</b> Qu'on vous a laissé assez de temps pour que vous Fassiez du bon travail ?	10	12	6	1	29

### Entretien auprès des élèves

4) Résultats de l'entretien auprès d'un élève de 2<sup>ème</sup> A.S, filière : lettres et philosophie), Technicum Djebaili Med Salah (Khenchela), en vue de mesurer la motivation générale des élèves et de dresser le « Portrait motivationnel » d'une classe de FLE

Amorce	Oui	Non
- Gardez-vous de bons souvenirs de vos années du primaire?	Oui:(+)	Non:(...)
-Vous souvenez-vous d'une situation ou d'un projet qui vous a vraiment motivé?	Oui:(...)	Non:(-)
-Pouvez-vous me le raconter ?	Oui:(...)	Non:(-)
- Vos parents vous encourageaient-ils à fournir de gros efforts en français ?	Oui:(+)	Non:(...)
- Que faisaient-ils pour ça?	<b>Réponse :</b> Ils me donnaient de précieux conseils et m'accompagnaient .	
. Le font-ils encore ?	<b>Réponse :</b> oui, bien sûr et jusqu'à maintenant.	
<b>Sources de la motivation</b>		
Perception que l'élève a de la valeur des activités proposées.		
Actuellement dans les cours de français langue étrangère ( FLE), y	Oui:	Non:

a-t-il des activités ( p.ex. la compréhension de l'écrit dont le texte support a trait au théâtre et autres, réalisées en classe dont l'utilité ne vous semble pas évidente ?	(+)	(...)
Quelles sont –elles ?	<b>Réponse :</b> Les textes qui traitent du théâtre.	
Quelles sont celles que vous aimez le plus et celles que vous aimez le moins ?	<b>Réponse :</b> j'aime la compréhension de l'écrit dont les textes parlent de sports, d'informatique, de voyages	
<b>Perception :</b>	Je n'aime cette activité de production écrite (expression écrite) parce qu'elle comporte des tâches difficiles comme je ne connais pas les mots pour exprimer telle ou telle idée. Ce qu'on me demande de faire dans cette activité est difficile pour moi car il dépasse mon niveau .	
1) Dans quelles activités êtes-vous certain(e) de réussir et dans lesquelles doutez-vous de parvenir ?	<b>Réponse :</b> je peux réussir en grammaire mais je ne peux réussir en production écrite ou quand il s'agit de réalisation d'un projet didactique tout seul car cela nécessite des compétences qui me font vraiment défaut	
2) Vous est-il facile ou difficile de réaliser les activités d'apprentissage du FLE qui sont proposées en classe	Oui: (+)	Non: (...)
3) Pourquoi ?	<b>Réponse :</b> Elles sont difficiles et je ne comprends pas le sens des mots utilisés dans ces activités. Les tâches qu'elles comportent dépassent mes connaissances	
4) Si l'élève doute de sa capacité à réussir : pour quelle raison doutez-vous de votre capacité à réussir ? Est-ce à cause des résultats que vous aviez eus dans le passé dont les activités vous ont été présentées? ou du fait que vous vous	<b>Réponse :</b> Je doute de mes capacités à réussir parce que j'ai peur que mes camarades rient si je fais des fautes ou d'avoir une mauvaise appréciation de mon Prof. Oui, dans le passé je n'ai pas pu réaliser des activités et j'ai peur encore de ne pas être capable de les réaliser.	

comparez à vos camarades ?	Oui, du fait que je me compare à mes camarades surtout les plus forts en français dans ma classe.
Perception que l'élève a du contrôle des activités	
1) Avez-vous l'impression d'avoir votre mot à dire sur la façon dont se déroulent les activités d'apprentissage du FLE ?	<p><b>Réponse :</b></p> <p>a) Je ne peux pas le dire à mon enseignante parce que le déroulement des activités dépend de la méthode qu'elle applique en classe et de sa manière d'enseigner.</p> <p>b) nous ne travaillons pas en groupes en classe, donc seuls les plus forts qui sont un petit nombre de la classe travaillent bien en classe mais la majorité des élèves ont des difficultés pour participer aux activités et ils n'ont pas les capacités pour participer aux activités ils n'ont pas leur mot à dire mais font ce que l'enseignante leur demande de faire.</p>
1-Lorsque vous étudiez, essayez-vous la plupart du temps d'apprendre par cœur la matière (FLE) ou plutôt de Comprendre ? Pouvez-vous m'expliquer comment vous faites quand vous avez un travail à remettre à votre enseignante? Quand vous avez un travail à remettre à votre. citez-moi un exemple	<p><b>Réponse (1) :</b></p> <p>Non, je n'apprends pas par cœur. J'utilise mon intelligence</p> <p><b>Réponse (2) :</b></p> <p>Pour faire le travail demandé, je demande à l'un de mes camarades de m'aider ou à mon frère qui est instruit et qui a un diplôme mais qui ne travaille pas quand il s'agit d'une activité comme sujet à écrire chez-moi.</p>
Persévérance 1) Considérez-vous que vous ne baissez pas les bras face à une tâche difficile dans une activité comme la production écrite ou vous êtes plutôt porté à abandonner à abandonner rapidement ? Pouvez-vous me donner un exemple ?	<p><b>Réponse :</b></p> <p>Je ne baisse pas les bras face à une activité qui est difficile pour moi mais je dois fournir beaucoup d'efforts pour la faire en s'armant d'une grande volonté.</p>
2) Pouvez-vous me citer un exemple ?	<p><b>Réponse de l'élève :</b></p> <p>J'utilise toujours une feuille d'essai (de brouillon ) sur</p>

	laquelle j'essaye d'écrire la réponse plusieurs fois et chaque fois j'essaye decrire la réponse la plus correcte en se servant d'un dictionnaire.
Apprentissage 1) Les notes que vous obtenez actuellement correspondent elles à ce que vous avez vraiment appris? Sur quoi vous fondez-vous pour porter ce jugement ?	Réponse de l'élève : - Non, les notes que j'obtiens actuellement ne correspondent pas vraiment à ce que j'ai appris. - A mon avis, je vois que les notes données ne correspondent pas à ce que j'ai appris concernant les différentes notions qu'on a étudiées dans les leçons au cours des séquences didactiques qu'on a étudiées dans ce premier projet, il y a des notions qui ont été étudiées en classe mais les questions qui nous ont été posées pendant le devoir surveillé portaient sur autres choses.

**7.4.9 Grille : Résultats relatifs à l'entretien semi-dirigé auprès d'un élève de 2ième A.S en vue de mesurer la motivation générale et de dresser son ' Portrait motivationnel ' à l'apprentissage du FLE**

Activités	Compréhension de l'écrit	Production écrite	Compréhension orale	Autres	Remarques
Perception de la valeur des activités	Utilité	très bonne	Faible	Moyenne	
La compréhension de l'écrit est la seule activité qu'il juge utile.	Intérêt	Très bonne	Faible	Moyenne	
Perception de sa compétence	Très bonne	Faible	moyenne	Il sous - estime	
Perception de sa controlabilité	Moyenne	Faible	Moyenne		
Manifestations	Moyenne	Faible	Assez faible	Il croit	Il ne parait

Engagement				que tout doit être mémorisé	pas connaître les bonnes stratégies
Persévérance	Très bonne	Faible	Moyenne		
Apprentissage	Acceptable	Faible	En bas de la moyenne	Il se juge plus faible qu'il ne l'est vraiment	

Grille élaborée par Rolland Viau

### 5) Observation des « stratégies d'évitement »

Grille d'observation des « stratégies d'évitement » adoptées par les apprenants démotivés.

La grille permet seulement de constater quels sont les élèves démotivés.

.....

#### 7.4.25 Résultats relatifs aux séances d'observation sur « les stratégies d'évitement » des élèves démotivés (A) et (B) et (X) et (Z)

1. Grille d'observation (n°1) des « stratégies d'évitement » des élèves démotivés et en difficulté d'apprentissage du FLE au secondaire concernant les quatre premières séances d'observation qui se sont déroulées au lycée Mohamed Bouzaher (Khenchela)

Remarque : Les élèves observés sont au nombre de deux

Semaine :	3 <sup>ème</sup> du mois d'octobre 2017
Classe :	2 <sup>ème</sup> A.S
Filière :	<i>lettres et philosophie</i>



Comportements d'évitement	l'élève retarde le moment de se mettre au travail	l'élève fait semblant de travailler bavarde	l'élève rigole	l'élève pose des questions inutiles	l'élève dérange les autres	Total
<b>L'élève( A )</b>						
Première Séance	02	02	03	02	03	12
Deuxième Séance	00	02	02	03	08	15
Troisième Séance	03	03	03	03	06	18
Quatrième Séance	02	04	03	04	04	17
Total	07	11	12	10	15	/
<b>L'élève( B )</b>						
Première Séance	03	02	04	01	05	15
Deuxième Séance	01	01	02	00	02	06
Troisième Séance	02	01	01	00	03	07
Quatrième Séance	03	03	02	00	04	12
Total	09	07	09	01	14	/

.....

**2. Grille d'observation (n°2) des « stratégies d'évitement » concernant les quatre premières séances d'observation effectuées au sein du Technicum Djebaili Med Salah ( Khenchela ) en date du 26 octobre 2017 de 9h à 10h**

<b>Semaine :</b>	<b>3<sup>ème</sup> du mois d'octobre 2017</b>					
<b>Classe :</b>	<b>2<sup>ème</sup> A.S</b>					
<b>Filière :</b>	<b>lettres et langues étrangères</b>					
Grille d'observation des comportements d'évitement	l'élève retarde le moment de se mettre au	l'élève fait semblant de	l'élève rigole	l'élève pose des questions inutiles	l'élève dérange les autres	Total

	travail	travailler bavarde				
<b>L'élève( X )</b>						
Première Séance	05	03	04	03	04	19
Deuxième Séance	03	04	03	02	03	15
Troisième Séance	04	03	04	04	05	20
Quatrième Séance	03	04	03	04	04	18
Total	15	14	14	13	16	/
<b>L'élève( Z )</b>						
Première Séance	06	05	04	03	05	23
Deuxième Séance	03	03	03	04	03	16
Troisième Séance	03	02	03	02	04	14
Quatrième Séance	03	03	04	03	02	15
Total	15	13	14	12	14	/

**N.B /** La première grille est relative à 2 élèves seulement et la seconde grille concerne deux autres élèves également.

## 6) Les entretiens

Le « Résumé des entretiens »

### Entretien 1 :

**Profession :** Professeur d'enseignement secondaire

Age : 29 ans

**Grade :** titulaire

**Durée :** 2mns 30s

**Question :** « Quelles seraient les causes de la démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du FLE au secondaire ? »

### Réponse

« Les causes de la démotivation à l'apprentissage du FLE au secondaire sont innombrables mais je peux vous citer quelques unes qui me semblent importantes et la démotivation de l'enseignant affecte l'apprentissage des élèves :

- 1) L'absence du sentiment de sécurité en classe (l'enseignant, le groupe-classe) ;
- 2) le sentiment de stress, de peur, de délaissement, d'ennui.... ;
- 3) l'absence d'un climat favorable et apaisant (l'amour, l'humour de l'enseignant) ;
- 4) l'absence d'interaction ;
- 5) la rigidité, l'inflexibilité et l'intolérance de l'enseignant ;
- 6) si les apprenants n'aiment pas leur enseignant, ils rejeteront par conséquent la matière ;
- 7) le désintérêt et l'indifférence de certains enseignants ;
- 8) un milieu familial et/ou social tendu affectera également la motivation des apprenants ;
- 9) le manque de soutien et d'encouragement ;
- 10) la thématique choisie ne les intéresse pas ;
- 11) le contenu présenté dépasse leur capacité ;
- 12) l'absence du ludique ;

le manque du matériel pédagogique pour les motiver lors de l'apprentissage »

## **Entretien 2**

**Profession :** Professeur d'enseignement secondaire

**Age :** 31 ans

**Durée :** 2mns 15s

**Question :** « Quels seraient les facteurs qui pourraient être les causes de la démotivation des élèves en difficultés à l'apprentissage du français langue étrangère au secondaire ? »

### **Réponse**

« En exerçant son métier ; l'enseignant d'une langue étrangère rencontre des difficultés et des problèmes différents qui empêchent la réussite de sa tâche. Parmi ces problèmes, on peut citer la démotivation à apprendre le (FLE) qui peut conduire à des effets néfastes tant chez l'apprenant que chez l'enseignant. Cette démotivation est due à plusieurs facteurs qu'on peut rendre leurs origines à la société, à la famille, et aux deux partenaires qui sont l'enseignant et l'apprenant. Je vous cite quelques causes de la démotivation à apprendre le FLE au secondaire.

- 1) Le point de vue de la société qui voit que la langue française et la langue du colonisateur ce qui va pousser l'apprenant à détester cette langue ;
  - 2) absence du bain linguistique pour maîtriser cette langue, c'est-à-dire que l'apprenant ne voit le français qu'à l'école surtout dans notre région, donc il n'a pas besoin de cette langue en dehors de l'école ;
  - 3) l'enseignant peut négliger les travaux de ses apprenants, il ne les encourage pas et ne valorise pas leurs efforts ;
- 1) négligence du côté relationnel dans la classe entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant ;
  - 2) il y a des apprenants qui souffrent des troubles d'apprentissage comme la dyslexie et qui peut influencer psychologiquement sur l'apprenant et peut être aussi un obstacle dans son apprentissage ;
  - 3) l'approche appliquée dans le contexte algérien qui est « l'approche par compétences » importée de l'Europe.

A mon avis, elle est inapplicable chez-nous parce qu'on a apporté l'approche, les concepts... et on a laissé le contexte ; le contexte européen n'est pas le même que le contexte algérien. A titre d'exemple, une classe en France contient à peu près vingt (20) élèves, la salle est informatisée : les ordinateurs, le data-show ... ce qui n'est pas le même cas chez-nous, on trouve des salles de classe, sans tableaux, sans éclairage...etc »

**Entretien : 3**

**Profession :** Profession de l'enseignement secondaire

**Age :** 30 ans

**Durée :** 2mn 30s

**Question :** « Selon vous quels seraient les facteurs de la démotivation des élèves du secondaire notamment ceux en difficultés à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) ? »

**Réponse :**

1) « Des élèves en difficultés, sont des élèves qui n'aiment pas la langue étrangère notamment le français, car ils ne la comprennent pas, et cela est dû à leur environnement ou' ils n'entendent que l'arabe parlé ;

2) des élèves issus de familles ou' le père et la mère sont analphabètes ou ne maîtrisent pas le français ;

3) d'autres voient que le français est une langue difficile et complexe en sa grammaire, sa conjugaison etc. par rapport à l'anglais par exemple »

**Entretien : 4**

**Profession :** Professeur d'enseignement secondaire

**Age :** 31 ans

**Durée :** 2 mn 30s

**Question :** Selon vous quels seraient les facteurs qui pourraient être les causes profondes de la démotivation des élèves du secondaire en difficultés à l'apprentissage du FLE ?

**Réponse :**

« Les élèves sont démotivés parce que :

1. Les programmes scolaires sont chargés et difficiles à saisir avec dix autres matières, donc, ils ont beaucoup de travaux et d'activités à faire, sans compter les projets à réaliser ;
2. beaucoup d'élèves sont très mal préparés, arrivés au lycée, ils se retrouvent en difficultés avec des textes dont ils ne comprennent qu'un peu le sens des mots utilisés, de ce fait ils se désintéressent et se démotivent ;
3. c'est un problème de société entière pas seulement des élèves, cela est dû au fait que la technologie a pris une grande partie de notre temps ;
4. les parents disent à leurs enfants que le français est la langue du colonisateur et des non-croyants ;

5. ils voient à l'intérieur des exemples d'échec social et économique de ceux qui ont terminé leurs études et d'autres exemples de réussite flagrante de ceux qui ont quitté l'école »

**Entretien : 5**

**Profession :** Professeur d'enseignement secondaire

**Age :** 32 ans

**Durée :** 2mn 35s

**Question :** « Selon vous quelles seraient les causes du phénomène de démotivation voire d'amotivation des apprenants en difficultés au secondaire à l'apprentissage du FLE ? »

**Réponse :**

- 1) « Selon mon expérience dans l'enseignement et selon mes constatations tout au long de mon parcours professionnel, je peux vous dire qu'il y a deux types de cause qui démotivent les élèves du secondaire à apprendre le FLE : Il y a les causes scolaires dont je peux vous citer quelques unes :

Insécurité linguistique.

manque de confiance en soi.

des élèves en vraies difficultés qui détestent la langue française.

des apprenants qui sont complètement désintéressés des études.

l'enseignant qui ne s'intéresse qu'aux bons éléments et ignore les autres qui accusent un déficit au niveau des apprentissages du FLE et qui constitue le grand nombre au sein de sa classe.

- 2) Je vous cite un deuxième type des causes de démotivation à apprendre le FLE au secondaire :

Les causes extrascolaires ;

une démission totale des parents ;

les cours spéciaux qui sont seulement en faveur des élèves qui ont un bon niveau ;

les problèmes familiaux sont à mon avis l'une de ces causes ;

la délinquance ;

la mauvaise fréquentation des élèves ;

Une démission totale de la part de beaucoup de parents d'élèves ;

l'impact des cours spéciaux (voire cours particuliers) sur les élèves démotivés et qui ne sont qu'en faveur des apprenants qui ont un bon niveau ;

les problèmes familiaux qui sont aussi l'une des causes de cette démotivation qui affligent les élèves démotivés et en difficultés ;

la délinquance ;

la mauvaise fréquentation »

### **Entretien : 6**

**Profession** : Professeur d'enseignement secondaire

**Durée** : 2mn37s

**Age** : 30 ans

**Question** : « Pourriez vous me dire quels seraient les facteurs de la démotivation des élèves en difficultés au secondaire à l'apprentissage du FLE ? »

### **Réponse**

« Un élève démotivé n'est pas forcément un élève de mauvaise volonté, c'est pour cela que les causes de la démotivation des élèves à apprendre le FLE tout particulièrement ceux qui sont en vraies difficultés sont nombreuses et je peux vous citer quelques unes :

#### 1) Les problèmes familiaux :

Nos élèves sont très sensibles, c'est pour cela qu'ils sont touchés par les conflits qui se passent à la maison entre leurs parents, cette cause a un effet négatif sur le comportement et la démarche de nos élèves parce que cette dernière peut mener aussi aux mauvaises fréquentations qui conduisent à leur tour à la consommation de la cigarette puis le cannabis et même la drogue pour raison de fuir ses problèmes familiaux.

#### 2) La solitude :

C'est l'un des facteurs importants de la démotivation, être seul, avoir le sentiment de l'exclusion rend l'élève incapable de participer au processus d'apprentissage du FLE, ce qui nourrit en lui le sentiment d'humiliation surtout si son enseignant l'oblige de parler devant

tout le monde, ce sentiment lui cause des dégâts irréversibles lors de la construction de sa personnalité.

3) L'impression de ne pas atteindre les objectifs fixés par ses parents :

Voire les résultats attendus par ces derniers et même par ses professeurs ce qui provoque en lui une souffrance interne. Pour les raisons précédentes, je souhaite que tous les enseignants prennent en compte le côté psychologique de leurs élèves ou je préfère dire leurs enfants parce que ce sont eux la lumière de notre avenir »

**Entretien : 7**

**Profession :** Professeur d'enseignement secondaire

**Age :** 32 ans

**Durée :** 2mn 20s

**Question :** « A votre avis quels seraient les facteurs qui ont engendré ce phénomène de démotivation qui afflige les élèves du secondaire notamment ceux en difficultés à l'apprentissage du FLE ? »

**Réponse :**

« D'après l'observation et le dialogue que j'entame régulièrement avec mes élèves, je peux conclure que les causes qui ont engendré la démotivation des élèves sont les suivantes :

- 1) Elles sont d'ordre personnel car les élèves préfèrent l'anglais au français ;
- 2) elles sont d'ordre intentionnel : pour ces élèves démotivés, le français n'est pas une matière principale notamment pour les élèves dont la filière est scientifique mais pour les apprenants qui sont inscrits dans la filière littéraire, ils focalisent leur intention sur les matières d'apprentissage ;
- 3) les causes de cette démotivation sont d'ordre « socio-linguistique » : les élèves ont des clichés, des stéréotypes et des idées reçues ce qui a donné naissance à des représentations négatives envers la langue française qui à leurs yeux :



elle est la langue du colonisateur ;

c'est une langue en voie de disparaître ;

les parents n'encouragent pas leurs enfants à parler, à étudier et à aimer la langue française.

4) Une langue difficile à apprendre :

d'ordre éducatif ;

l'enseignant de français parle beaucoup plus en arabe qu'en français ;

les élèves démotivés qui sont majoritaires dans la classe et souvent en vraies difficultés car ils ont grandement besoin d'une prise en charge effective car ils n'ont pas bénéficié auparavant d'un enseignement/apprentissage en langue française »

## 7) Observation des pratiques enseignantes

### Grille d'observation des pratiques

#### 7.4.22 Résultats relatifs aux deux séances d'observation sur les pratiques

Enseignante observée : *Mme Houha Loubna*

Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed ( Khenchela )

Les attentes envers un élève en difficulté ou démotivé l'amènent-elle à :	Oui	Non
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(...)	(-)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(...)	(-)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(-)
Moins l'encourager à persévérer ?	(+)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(+)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(-)

Lui consacrer moins de temps ?	(...)	( - )
Eviter son regard ?	(+ )	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
A leur témoigner du respect qui leur est dû ?	(+)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	( - )
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	( - )
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(...)	( - )
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situations où elle peut leur démontrer (et pas seulement leur dire) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	( - )
Créer des situations où ils la voient apprendre ( à découvrir les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	( - )
<b>Les pratiques enseignantes:</b>		
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	( - )
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(+)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (-) ou en profondeur (+) qu'elle dispense ?	(...)	( - )
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	( - )
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	( - )

A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	(-)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines ?	(+)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(+)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(-)
Adapte t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(-)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(-)
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(-)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(-)
Maîtrise-t-elle la langue française ?	(+)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(-)
Résiste-t-elle au changement et à l'innovation ?	(+)	(...)

### 7.4.23 Résultats relatif à la séance d'observation sur les pratiques

**Enseignante observée : Mlle D.I**

**Lieu : Lycée Bouzaher Mohamed**

**(Khenchela)**

<b>Les attentes envers un élève en difficulté et démotivé l'amènent- elle à :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(+)	(...)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(+)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(-)
Moins l'encourager à persévérer ?	(+)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(+)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(-)
Lui consacrer moins de temps ?	(+)	(...)
Eviter son regard ?	(+)	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		
Le respect qui leur est dû ?	(+)	(...)
Son ouverture sur le dialogue ?	(...)	(-)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(+)	(...)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(+)	(...)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situation ou' elle peut leur démontrer ( et pas seulement leur dire ) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	(-)
Créer des situations ou' ils la voient apprendre ( les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques ) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(-)

Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(+)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (+) ou en profondeur (-) ? qu'elle dispense ?	(+)	(...)
Applique-t-elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(-)
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	(-)
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(...)	(-)
A-t-elle des habiletés dans les relations humaines ?	(+)	(...)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(+)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(-)
Adapte-t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(-)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(-)
Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(-)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(-)
Maîtrise-t-elle la langue française ?	(+)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue	(...)	(-)

étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?		
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(-)
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	(+)	(...)

#### 7.4.24 Grille d'observation sur les pratiques

Enseignante observée : *Mlle B.K.I*

Lieu : Technicum Djebaili Med Salah ( Khenchela)

Grille relative aux séances d'observation qui sont au nombre de quatre (04)

Les attentes envers un élève en difficulté ou démotivé l'amènent – elle à :	Oui	Non
L'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	(+)	(...)
Porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	(+)	(...)
Commenter ses travaux de façon plus sévère ?	(...)	(-)
Moins l'encourager à persévérer ?	(+)	(...)
Etre moins patiente avec lui ?	(+)	(...)
Le réprimander fréquemment ?	(...)	(-)
Lui consacrer moins de temps ?	(+)	(...)
Eviter son regard ?	(+)	(...)
<b>Style d'autorité lui permet-elle de démontrer à ses élèves :</b>		

Le respect qui leur est dû ?	(...)	(-)
Son ouverture sur le dialogue ?	(+)	(...)
La cohérence dans ses décisions et dans leur application ?	(...)	(-)
De la transparence dans ses consignes et dans ses exigences ?	(+)	(...)
<b>Son souci d'être un modèle pour ses élèves l'amène-t-elle à :</b>		
Créer des situation ou' elle peut leur démontrer (et pas seulement leur dire) le grand intérêt qu'elle a pour la matière qu'elle leur enseigne ?	(...)	(-)
Créer des situations ou' ils la voient apprendre (les ficelles du métier voire les ficelles pédagogiques) et surtout prendre plaisir de le faire ?	(...)	(-)
Est-ce que l'enseignante applique l'approche par compétences dans sa classe ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle applique le modèle d'enseignement magistral traditionnel dans sa classe ?	(+)	(...)
S'agit-il d'un enseignement en surface (+) ou en profondeur (...)? ( qu'elle dispense ?	(+)	(...)
Applique- t- elle une pédagogie différenciée ?	(...)	(-)
Applique-t-elle une pédagogie d'accompagnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?	(...)	(-)
A-t-elle bénéficié d'une formation initiale en psychopédagogie ?	(+)	(...)
A-t'elle des habiletés dans les relations humaines	(...)	(-)
Porte-t-elle du respect à ses apprenants ?	(+)	(...)
Est-t-elle à l'écoute de tous élèves ?	(...)	(-)
Adapte t-elle sa leçon en fonction du niveau de sa classe ?	(...)	(-)
Fait-elle travailler ses apprenants en groupes ?	(...)	(-)

Permet-elle à ses élèves d'interagir, de collaborer et faire des échanges en classe ?	(...)	(-)
Est-ce que ses élèves ont réussi à construire des apprentissages significatifs, construire la compétence attendue et acquérir des savoirs et des savoir-faire ?	(...)	(-)
Maîtrise-t'elle la langue française ?	(+)	(...)
Est-ce qu'elle sait motiver ses apprenants ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle a mis en place un contexte propice à l'enseignement – apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle pu surmonter les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère qu'éprouvaient ses élèves démotivés pendant la séance d'apprentissage du FLE ?	(...)	(-)
A-t-elle des compétences professionnelles pour prendre en charge les élèves démotivés qui sont en vraie difficulté ?	(...)	(-)
Est-ce qu'elle s'auto-évalue et se remet en cause en vue d'améliorer sa pratique pédagogique ?	(...)	(-)
Résiste-elle au changement et à l'innovation ?	(+)	(...)



## **Résumé**

En contexte scolaire, l'état motivationnel de l'apprenant en classe de FLE, conditionne à la fois l'enseignement et l'apprentissage. Pour apprendre, l'élève est appelé à participer activement d'autant plus en langue étrangère car l'apprentissage comporte très souvent des implications psychologiques importantes qu'en d'autres matières scolaires. Cela, réclame de la part de l'apprenant, une disponibilité et un engagement total dans les activités proposées mais ce qui est loin d'être toujours le cas. Dans la wilaya de Khenchela, collégiens et lycéens se montrent très passifs pendant les séances d'apprentissage du français langue étrangère. Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogés sur la raison principale de cette attitude récurrente de passivité, d'adoption de comportements d'évitement d'effort et de comportements perturbateurs notamment lors des séances de FLE. S'agit-il d'une question de manque de motivation ? Si oui, quelles en seraient les causes principales ?

Cette variable didactique n'étant qu'une simple résultante d'autres facteurs ? Pour obtenir des réponses à ces interrogations, nous avons mobilisé des outils d'analyse et de recherche pour réaliser le travail expérimental effectué sur terrain. Les instruments utilisés pour mener à bien cette enquête sont : un questionnaire auprès des élèves enquêtés de (2<sup>ième</sup>A.S), un entretien semi-dirigé à l'attention d'un apprenant du même niveau précité, un entretien libre auprès des enseignantes interviewées en vue de connaître leurs différents avis à propos des différents facteurs qui dépassent le cadre scolaire notamment ceux relatifs à la classe et qui impactent la motivation de l'apprenant, comme nous avons recouru à un autre outil d'analyse qu'est l'observation des « pratiques enseignantes » et l'observation des « comportements d'évitement » adoptés par les élèves démotivés voire amotivés. Ainsi, les résultats obtenus nous ont permis de porter des éléments de réponse aux questions de départ. En vue d'aider les enseignants de FLE du secondaire à améliorer leurs pratiques, nous leur avons suggéré quelques solutions en fonction des difficultés rencontrées sur terrain afin de pallier cette carence de démotivation à l'apprentissage de cette langue-culture et dans le but d'une prise en charge effective des apprenants qui accusent un déficit au niveau des apprentissages de cette langue étrangère, qui ont perdu goût et intérêt pour s'impliquer dans la réalisation des activités pédagogiques proposées en classe et l'exécution des tâches qu'elles comportent. Notre contribution vise à priori l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte du système éducatif algérien.

### **Mots clés :**

- Enseignement, apprentissage, démotivation, français langue étrangère, activité, Langue-culture.

## Summary

In the school context, the teaching and learning of French as a foreign language (FLE) is conditioned by the motivation that is the engine of learning and key to academic success. The learner should show interest in participating actively in the learning process of this language-culture and this very often implies a greater psychological commitment than in other school subjects. The learner must demonstrate full availability and involvement in carrying out the learning activities of the FLE and the accomplishment of their tasks, which is far from being the case. In the province of Khenchela, high school students, particularly those in difficulty, who are numerous, are very passive and indolent during French as a foreign language, which has caused deep concern both among parents, educational leaders and teachers. Conscientious teachers in this research, we wondered why a passive attitude and a recurring behavior of evasive efforts, even troubling, occur mainly and especially during the FLE courses.

Is this due to a lack of motivation? If so, what would be the factors that affect student motivation and are unfortunately lacking? These factors that are not on the agenda could be underlying causes of this phenomenon of demotivation. To Porter, we have mobilized tools of investigation and analysis that guide us in our research: a questionnaire, two polls, a semi-directed interview, an observation grid of strategies of response to our main question. Avoidance to 2nd AS learners and also an observation grid on teaching practices, free interviews with teachers and teachers teaching high school French to four institutions on factors that could be latent causes from this phenomenon of demotivation to the learning of the FLE secondary school in the state of Khenchela. Thus, the results obtained allowed us to answer the questions asked previously. In order to improve the teaching / learning process of French as a foreign language at the secondary level, we have developed proposals to remedy this deficiency in order to help learners in difficulty to motivate themselves to learn this language. -culture and thereby help teachers to improve their practices in favor of teaching / learning FLE that would meet the interests and aspirations of these remedial teaching students based on difficulties encountered on the ground.

## صخلم

سندفله حرهاتدددحده : سدده تبهاهنلذ ذنل ادطهت عطرنثله الف لى عرنثله عارله الف ن : ل نى : ع ع :  
ذنه اطلاى لى بهه اعلم ولا عبغ عرنثله ادع ارله-قالذ ع :م رآ ل ر طولم و يه ق بلوع اع رة عطذله و لاد  
بح اة و و و ذبه يله لى ق الادله : ح برمه م : م رنم : ج الم اع نى نله ناله : أ حدده : عر سدده  
تهاهة للاع ذنه اط عرنثله عارله الف ن عط عارك م اعطه الادنى نله ن ذه الف نث : قى ح به هاشحلا : سدده  
تهاهنلذ لى : نى ن : د : سدده ذبه : ذنه ادط لى عرت الف عاى بهنلذ لى اع الادنى نله ن و ن ع : اد : سدده م :  
مهبل نلسط نر لى اس ح ع اش ع لى لى نر عرا مهبل نله ن مة : اع ع عى م د : أ ش و مهبل و طهم نله ن دم :  
ل نر نل ذنل ادط لى : ع و به ناد : مهبل نلسط لى و د : ل نر نل لى ح اة عطرنثله الف لى فادله نوسنله ع عبغ ذبه  
ي : سدده ات ش و به عرن : ل : ذنه ادط لى : ق به ع : طبشح ق عذر شح و ش و ق عرل به مى ع :

لى ولاده : دحت تذ ع : طدطف ذله دحده ش : داة ل لى : ع و ف : دد : نر ن عرد : عله م بنفسطبل لى ف نث : عله : ن :  
ر ع ذنه ادط لى فادله : نى قى : : سدده تبهاهنلذ سدده م ع : لى : ع : ش و م : هار ع : ل : ح اة عطرنثله الف  
به قى و به اهل : نلسط لى د : ن ش ذل ش ف و بى ر دح اذت م و ع لى سدده : ح ت : تذ اش لى بنفسطبل لى و  
عردال نحا شفو س ق ل رحه اع و لى نى ش نى ال أ ش و مدهبل لى لى رمتشحف دم : م : م و ع لى د  
ن : ل و لى و عرت بههنلذ و ن ع به ب لى نر م سله ن و ن م نث

ع جى ١١ سله عحه قى لى ع عرن ن عارله الف ن عط عدارك م اعط لى رل عطرنثله الف لى عى سدده و ن : نذك ش  
ذنل اط لى لى : نى قى : اد لى : عرو نادى : مسع اعده نة رطد ع و لاد عى سدده نذك ش : ح اة : سدده عه قى

أ لى ع بنفسطبل لى و و ناهرك لى س ج و لى قهه قه لى رة و عرن ن عارله الف ن عط عارك م اعط لى لى