

## L'affaire Willy et les réflexions sur une possible motivation par l'évaluation

Waldemar Oliveira de Andrade Junior\*

Master en Didactique de Langues et Cultures – Français langue étrangère et seconde, Université de Clermont-Auvergne.

 <https://orcid.org/0000-0002-1130-8663>

Reçu le 26 oct. 2020. Approuvé le 24 nov. 2020.

### Comment citer cet article :

OLIVEIRA DE ANDRADE JUNIOR, Waldemar. L'affaire Willy et les réflexions sur une possible motivation par l'évaluation. In: CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 22., 2019, Brasília. Actes du XXII<sup>ème</sup> Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFCG. nov. 2020, p. 323-331.

### RÉSUMÉ

L'affaire Willy est une tentative de motiver des apprenants à l'aide de l'évaluation, dont certains de ces instruments sont souvent perçus comme l'une des raisons au décrochage scolaire. Cet article vise à décliner la motivation, dévoiler ses origines en reconnaissant, d'emblée, ses influences. De plus, on retrace aussi les principaux aspects de l'évaluation, bien au-delà du clivage sommatif-formatif. Pour étayer cette tentative, il est avant tout temps de comprendre ce qui démotive ces *Willies* en considérant la définition elle-même de motivation, ses sources et ses influences. De plus, on viendra également tracer les lignes générales de l'évaluation, bien au-delà de la dichotomie sommative-évaluative décourageant souvent tout autre intervention positive au processus d'enseignement-apprentissage. Ces aspects théoriques sont le socle de l'analyse comparative entre les résultats de Willy et celui de ses camarades, de sorte que l'on s'inspire de ces exemples pour les futures adaptations aux pratiques évaluatives adoptées par nos enseignants.

**MOTS-CLÉS** : Motivation ; Évaluation ; Décrochage scolaire ; Apprentissage ; Acquisition.

## 1 Introduction

L'exemple de Willy<sup>1</sup> et aussi celui de toute sa classe sont beaucoup plus fréquents que ce que l'on peut imaginer. Ces *Willies*, des collégiens de 13 ans environ, assistent souvent à des cours de français sans grand intérêt. L'aboutissement à cette inertie est bien connu : cours

\*

 [waldemar.oliveira@edu.se.df.gov.br](mailto:waldemar.oliveira@edu.se.df.gov.br)

<sup>1</sup> Le prénom a été modifié pour préserver l'identité de cette étude.

démotivants ; une note passable pour flatter ses parents, garante d'un système évaluatif dit *bancaire* ; l'abandon des cours de langue ou le décrochage au collège. Le cercle vicieux ouvre désormais ses portes.

Pour sortir de ce cercle vicieux, face à un scénario désespérant mais réaliste, de quels instruments dispose-t-on ? Peut-on mettre la motivation et l'évaluation au diapason ? Peut-on motiver un élève, voire une classe tout entière, seulement en faisant une adaptation des instruments d'évaluation ? Dans *l'affaire Willy*, ces trois questions révèlent notre triple mission. D'abord, il est temps de comprendre ce qui démotive les élèves tant par la définition elle-même de motivation, ses sources et ses influences. Ensuite, il est question de tracer les lignes générales de l'évaluation, comprendre ses limitations face à la simple émulation sommative-certificative et aussi ce que peuvent apporter des instruments évaluatifs diagnostiques et formatifs à l'amélioration de leur capacité d'apprendre des élèves, leur faisant comprendre que l'apprentissage est bien au-delà des résultats à des contrôles bimestriels. Enfin, une fois traités ces deux points théoriques, il sera question d'analyser comparativement les résultats de la classe et ceux de Willy, repérer les points forts de cette adaptation au système évaluatif non seulement aux savoirs acquis par les apprenants mais aussi comme instrument de fidélisation de nos apprenants.

Un des indicateurs de l'importance accordée à la motivation peut se faire mesurer par le nombre d'articles publiés à ce sujet : plus de 500 000 résultats sur Google et quelque 13 000 publications sur *e-cairn.info*. Sa définition, ensemencée des recherches numériques ou analogiques, se fait par des mots simples. Pour Zimmerman-Asta (2015 : p.121), « être motivé, c'est : *avoir envie de* » ; Pour Piaget, c'est « l'énergétique des conduites ». Pour La Garanderie, c'est « l'expression de l'acceptation par chacun de sa vocation à la liberté »<sup>2</sup>.

La motivation dans le cadre de l'apprentissage connaît aussi ses nuances. Barthélémy (2007 : p.143) avance que « dans un apprentissage, être motivé c'est avoir déjà franchi un pas ». Zimmermann-Asta affirme que le fait d'apprendre « incite les apprenants à se dépasser », quelle que soient les conditions données (2015 : p.121). Inspiré de Klein, Lambert (1994) classe la motivation comme un des trois facteurs d'apprentissage car elle rapproche les étudiants. Viau (2010), à son tour, définit la motivation à la fois comme source et conséquence d'un apprentissage.

---

<sup>2</sup> Toutes ces citations ont été extraites de Zimmerman-Asta (2015).

La conférence présentée par Fenouillet se basant sur les études de Deci et Ryan, donne d'importantes pistes au sujet des racines de la motivation. Ce psychologue français distingue la motivation *intrinsèque* (interne à la personne) de la motivation *extrinsèque* (influencée par les renforcements, les rétroactions et les récompenses de l'extérieur). La première est réputée de difficile repérage dans le système éducatif, souvent autodéterminée et dépendante d'une stimulation externe. Tandis que la seconde correspondrait à obtenir une récompense (de bonnes notes ou plaire aux adultes) ou éviter une culpabilisation (avoir de mauvaises notes déplaisant aux adultes). Plus loin, il précise que l'enseignant joue un rôle essentiel au maintien de de la motivation qui, en dépit de cette double filiation, ne se perd pas en fonction de ces deux facteurs, mais qui peut s'améliorer dans la mesure où l'apprenant voit son autodétermination valorisée, voire maintenue.

Or, cette conférence présente ses limites. Il y figure l'influence de l'enseignant sur les motivations des apprenants (autodéterminées ou pas), sans décliner les moyens de le faire. Viau (1996, 2010) comble cette lacune lorsqu'il reconnaît la complexité d'une dynamique motivationnelle « qui fluctue constamment en fonction de plusieurs facteurs externes à l'étudiant, d'une part, et d'autre part, que cette dynamique met en interaction des racines intrinsèques de la motivation et ses manifestations dans l'apprentissage. » (Viau, 2010 : p.1). Prenant la source de trois perceptions (valeur, compétence, contrôlabilité), la dynamique motivationnelle s'avère positive (si la tâche est estimée utile ou intéressante ; si l'apprenant peut l'accomplir et s'il peut contrôler son exécution) ou négative (si la tâche est estimée inutile ou ennuyante ; si l'apprenant ne peut l'accomplir et s'il on la lui impose). Face au premier scénario,

« l'élève motivé planifie son apprentissage, s'auto-évalue, gère son temps d'étude et se motive lui-même. En revanche, l'élève démotivé se limite à utiliser des stratégies de mémorisation comme se répéter régulièrement la définition d'un concept ou relire plusieurs fois le même texte pour se souvenir du contenu. Conséquence de la motivation, la réussite en est également une source. » (Viau, 1996 : p.2)

Le psychologue français et le chercheur canadien reconnaissent que la responsabilité de se motiver est partagée par les apprenants et les enseignants. Le premier dit que ceux-ci sont tenus à valoriser et maintenir l'autodétermination, ce qu'on entend outre-Atlantique comme la mission d'animer les activités d'enseignement, y compris celles concernant l'évaluation, gérer l'ambiance de la classe et aussi punir ou récompenser les apprenants. À tour de rôle, la dynamique traditionnelle positive doit être associée au protagonisme dans les activités d'apprentissage par les

apprenants, où ils utiliseront les connaissances acquises afin de faire leurs activités individuelles ou en équipe, projets de recherche ou simulations.

Ceci étant, il est plus facile de réinsérer les élèves démotivés en classe par l'intermédiaire de leur participation active en classe. Le caractère authentique du projet peut permettre de faire cette réinsertion. Estimé par les études de Viau comme utile, le projet est considéré comme une des activités d'apprentissage

« d'envergure qui remplit la majorité des dix conditions motivationnelles<sup>3</sup>[...]. Nous sommes conscients du fait que telles activités demandent beaucoup d'énergie aux enseignants et traduisent une façon originale de voir la relation avec les étudiants. On ne peut ignorer le fait qu'innover dans le milieu de l'enseignement [...] leur demande aussi une bonne dose de motivation. » (Viau, 2010 : p.9)

Tel que le projet, l'évaluation peut-elle se prêter à être un de ces motivateurs ? Certainement oui. Si d'une part, travailler par projet anime le rapport apprenant-enseignant-action, d'autre part motiver et évaluer sont deux conséquences quasi naturelles des actes d'enseignement et d'apprentissage. Et l'évaluation peut se prêter à motiver les apprenants à condition que l'instrument évaluatif soit valide, fiable et faisable.

Au fil du temps, évaluer s'est constamment confondu avec l'attribution d'une note, aussi bien qu'émulation était confondue avec motivation. Les pratiques décrites par Maulini (2015) montrent souvent l'intérêt du marché d'enseignement et de ses agents (maîtres, élèves, parents et écoles) d'évaluer la prestation/évolution des apprentissages selon le binôme réussite/échec. Selon le pédagogue genevois, ni la réforme luthérienne, ni la débâcle de l'Ancien Régime – deux importantes réactions à l'éducation catholique sous l'égide des Jésuites – n'ont su supprimer les notes et les rangs ; l'avènement de la République a, d'ailleurs, renforcé « les bonnets d'âne et les décorations » intra-muros, encore que l'on s'efforçât de régulariser un modèle d'instruction nationale à l'aide des subdivisions en niveaux et des notes. Même la tentative d'Edgar Faure d'implanter, en 1969, une méthodologie active dont l'évaluation aurait été faite par des appréciations globales a échoué faute d'appui de la part des enseignants encore trop ancrés dans une pédagogie dite bancaire.

<sup>3</sup> Viau (2010 : p.8) considère qu'une activité d'apprentissage doit: « être signifiante aux yeux de l'étudiant ; être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ; représenter un défi pour l'étudiant ; avoir un caractère authentique à ses yeux ; exiger de sa part un engagement cognitif ; le responsabiliser en lui permettant de faire des choix ; lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres ; avoir un caractère interdisciplinaire ; comporter des consignes claires ; se dérouler sur une période de temps suffisante. »

Les lectures de Zimmermann-Asta (2015 : pp. 118-119) à des auteurs comme De Ketele, Raynal et Rieunier contribuent significativement à la définition de l'évaluation ainsi qu'aux rôles joués par l'enseignant-évaluateur et l'apprenant-évaluateur-évalué. L'évaluation, cet acte d'attribution de valeur mené par un enseignant à la fois facilitateur et sélectionneur, est devenue indispensable. Elle prend en compte « les différents composants de l'apprentissage : écrit, oral, pratique, communication, réflexion, savoir, démarche, stratégies de résolution, recueil et choix de l'information, aspect critique etc ». Cette multitude de ressources se fait aussi présente dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), qui reprend aussi le trépied pertinence-validité-fiabilité présent aussi chez Zimmermann-Asta, tout en donnant à ceux-ci un statut de garant du processus évaluatif.

Concernant les types d'évaluation, la paire sommatif-formatif hante plusieurs auteurs se consacrant à ce sujet. L'évaluation sommative s'inscrit souvent dans le contexte administratif de l'école, permettant à l'enseignant de noter, à un moment donné, les acquisitions d'un apprenant qui aura, ainsi, la validation ou non de son cycle d'apprentissage. Barthélémy (2007) relève l'aspect négatif de cette forme d'évaluation car elle ne prend pas en compte les acquis de l'apprenant mais ne s'occupe que du « dépistage des fautes d'une manière soustractive » (p.131), ce qui bloquerait tout vrai progrès. Mais pour Zimmermann-Asta (2015 : pp. 103-104), consciente que l'objet d'évaluation doit être multiple, évaluer sommativement permet à l'apprenant de travailler régulièrement, de connaître à quel stade est son apprentissage et diminue sa tension lors des examens, à condition qu'il prenne en compte différents aspects d'un apprentissage scolaire et que les instruments évaluatifs aillent au-delà d'un devoir sur table.

L'évaluation formative, à son tour, intervient à tout moment dans le processus d'apprentissage. Centrée sur l'apprenant, cette forme d'évaluation permet à l'enseignant de remédier aux problèmes d'apprentissage car les objectifs peuvent s'orienter selon les capacités de chaque apprenant. Vue comme restauratrice de la confiance et de l'intérêt de toute relation éducative et aussi comme favorisant l'autonomie (Zimmermann-Asta, 2015 :104), on attribue à l'évaluation formative aussi une vertu plus « appropriée à une démarche d'enseignement axée sur l'apprenant » (Barthélémy, 2007 :132).

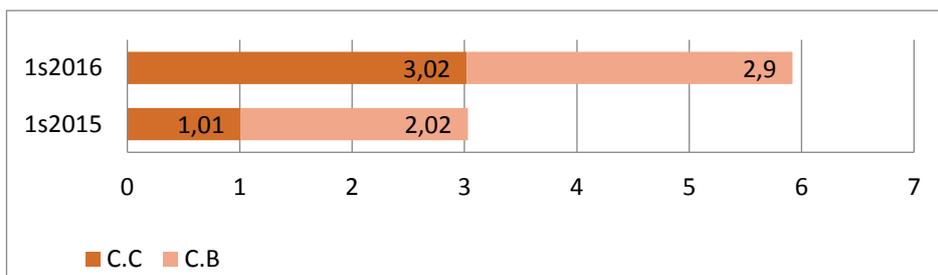
Le constat du parcours historique proposé par Maulini ainsi que la lecture sur les deux formes prédominantes d'évaluation aujourd'hui font un état des lieux de l'actuel statut de l'évaluation dans nos écoles. D'un côté, l'idée reçue qui associe performance aux examens nationaux à *la bonne éducation* gagne du terrain. De l'autre côté, censés mettre en œuvre un

système d'évaluation formative, des collègues enseignants abandonnent les contrôles bimestriels sans les avoir pour autant remplacés par des tests diagnostiques, des auto-évaluations, tout en conservant les notes et les activités de contrôle continu.

Par conséquent, l'on a été confronté à des classes encore plus hétérogènes et des apprenants n'ayant guère la notion de leurs acquis linguistiques, ce qui entrave la mise au point de n'importe quelle activité. Du discours à la pratique, il s'est avéré nécessaire la mise en place d'un vrai système d'évaluation axée sur l'apprenant, hybride, avec l'insertion du projet et des pratiques évaluatives formatives sans se passer des questions et des contrôles bimestriels écrits. Les mots de Barthélémy aident à définir ce système centré sur l'apprenant comme plus approprié à notre démarche d'enseignement :

« Il va de soi qu'une évaluation non contextualisée ne présente pas le même intérêt pour l'apprenant qu'une véritable mise en situation (simulée ou non) pour laquelle la motivation est manifeste, et que les compétences en réception (orale et écrite) sont des capacités pour lesquelles l'initiative ne lui est guère donnée. [...] La crainte de la notation, la peur de la critique ou de la moquerie des autres, le rejet d'une évaluation du type scolaire sont des barrières qui paralysent les apprenants. [...] » (Barthélémy, 2007 : 132 ; 173)

À la lumière de ces lectures, on passe à l'analyse de la performance de Willy et de ses camarades. Le graphique ci-dessous illustre en chiffres les performances distinctes de chaque groupe. Objet de cette étude, ces groupes avaient les niveaux entre A1 et A2.2, avec des adolescents originaires des écoles publiques sur le point de finir le cycle élémentaire de scolarisation :



Graphique 1: notes 1s15 x 1s16<sup>4</sup>

Le modèle d'évaluation peut servir comme justificatif de ces résultats. Les deux groupes ont été évalués selon une perspective sommative, avec des contrôles bimestriels et des contrôles continus. Cependant, l'insertion d'un projet a été décisive pour que le groupe 1s2016 ait présenté

<sup>4</sup> Sigles: C.C: controle continu (mini-test, tâches communicatives en classe et des rédactions). C.B : contrôle bimestriel (tests de littérature, compréhension et expression écrite et orale).

de meilleurs résultats que son prédécesseur grâce à une adhésion plus importante aux tâches de contrôle continu. Même si à la prise en main du projet l'adhésion n'a pas été totale (seulement le tiers de la classe l'a mené jusqu'au bout), les étapes de préparation ont été bien suivies par l'ensemble du groupe. D'où le taux de réussite plus représentatif (soit 46,67% contre 31,81%), ainsi qu'une évansion décroissante (20% contre 31,81%). Ce fait confirme l'importance d'une évaluation pertinente, et en conséquence, l'acte d'étudier défini par Saint-Onge :

« L'efficacité de l'enseignement est dépendante de l'activité de l'élève puisque la modification de la structure cognitive exige un acte volontaire, un effort, une activité soutenue. Les conceptions ou les routines fausses sont plus résistantes que n'importe quel virus. Pour les remplacer, il faut en reconstruire de plus appropriées et les exercer assez pour qu'elles se substituent aux anciennes. » (Saint-Onge, 1996 : 84)

Le fait de *remplacer de fausses routines* ont contraint Willy à adopter une nouvelle posture, qui, dans un nouveau cycle, a fait ses activités, en améliorant sa pratique et sa performance. Un comportement complètement autre d'un jeune adolescent dont les notes étaient à peine au-dessus de la moyenne, quoiqu'il ait obtenu les meilleures notes de la classe, d'une expression orale et adhésion aux activités trébuchantes. Les tableaux et graphique ci-dessous en font la preuve :

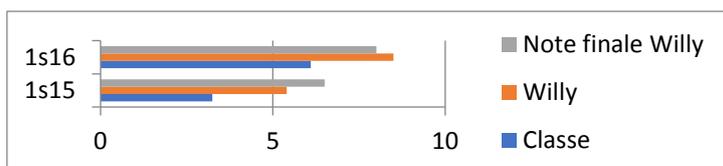
1/2015	Contrôle continu				Contrôle bimestriel				TOTAL
	mini-test	act 1	act 2	act 3	litt.	c.o	test écrit	test oral	
	/1	/1,5	/1	/0,5	/1	/1	/2	/2	/10
Willy	0,43	0,60	0,00	0,35	0,70	1,00	1,32	1,00	<b>5,40</b>
Classe	0,20	0,34	0,24	0,23	0,20	0,34	0,61	0,87	3,03
% Willy x Classe <sup>5</sup>	115%	76%	-100%	52%	250%	194%	116%	15%	78%

Tableau 1. Comparatif des notes au détail 1<sup>er</sup> semestre 2015

1/2016	Contrôle continu			Contrôle bimestriel			TOTAL
	mini-test	act 1	projet	litt.	c.o	test écrit	
	/1	/1	/3	/1	/1	/3	/10
Willy	0,65	0,82	2,46	0,80	0,90	2,87	<b>8,50</b>
Classe	0,52	0,65	2,03	0,59	0,60	1,71	6,10
% Willy x Classe	25,00%	26,15%	21,18%	35,59%	50,00%	67,84%	39,34%

Tableau 2. Comparatif des notes au détail 1<sup>er</sup> semestre 2016

<sup>5</sup> Ce pourcentage mesure la performance de Willy face à l'ensemble de la classe.



Graphique 2: Comparatif des notes Willy x Classe

## Conclusion

Ces résultats rapportent le constat suivant : les notes sont impactées par le type d'évaluation appliquée aux élèves. En dépit de la fausse dichotomie sommative-formative, une évaluation qui a un sens de la pratique d'apprentissage donne à l'apprenant la motivation nécessaire pour s'approprier sa matière. Travailler par projet a été une des réponses à l'échec et au décrochage scolaires : le taux de réussite a connu un bond (de 31,8 à 46,67%), Willy a vu sa note progresser de 57% et tous les apprenants ont gagné un enseignant qui peut « fournir les connaissances qui servent à surmonter les difficultés ». L'écart existant entre un élève moyen et l'ensemble de la classe a connu aussi une chute considérable : de 78% à 39,34%. Bref, un instrument d'évaluation perçu comme une tâche utile est bénéfique non seulement à des élèves en risque de décrochage scolaire, comme l'était Willy, mais aussi qui peut être bénéfique à toute une classe entrant dans la peau du personnage.

Toutefois, il y a une condition *sine qua non* à l'assimilation de ces connaissances. Il est essentiel que les apprenants veuillent « surmonter une difficulté » les menant à « penser différemment, arriver à s'y prendre autrement, arriver à de meilleures performances. » (Saint-Onge, 1996 :84). En guise de conclusion, ces instruments d'évaluation par projet et par contrôle continu sont des plus efficaces parce que vus comme utiles, même si insérés dans un contexte évaluatif sommatif. À condition qu'on y adhère, qu'on abandonne les vieilles pratiques et qu'on s'approprie de nouvelles pratiques non plus pour avoir une mention, mais pour être rendre mieux face aux défis de la vraie vie.

## Références

- BARTHÉLÉMY, F. *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, Collection F, 2007.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, 2001.
- FENOUILLET, F. *La motivation à l'école*, Paris.
- [http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference\\_motivation\\_ecole.pdf](http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf), accès : 15/11/2016.
- LAMBERT, M. *Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère, Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1994. Disponible : <http://aile.revues.org/1258> accès : 20 septembre 2016.
- MAULINI, O. *Mesurer ou Classer ? Histoire et avenir de la notation, chiffrée ou on in : Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon, Chronique sociale, 2015.
- SAINT-ONGE, M. *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ?* Lyon, Chronique sociale, 1996.
- VIAU, R. *La motivation : condition essentielle de la réussite*, in : *Sciences Humaines*, hors-série n° 12, février/mars, Auxerre, 1996.
- VIAU, R. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Kyoto, 2010. Disponible : <http://patrickjidadanaud.com/5EHDAAXMOTIVATION/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRAN%C7AIS-.pdf>, accès : 15 novembre 2016.
- ZIMMERMANN-ASTA, M.-L., *Apprendre par l'autonomie : l'appropriation du savoir par l'apprenant*, Lyon, Chronique sociale, 2015.