



**HAL**  
open science

# Pratiquer une évaluation positive, comme les brevets de réussite, permet-elle d'influer sur la motivation des élèves ?

Marion Montsarrat

## ► To cite this version:

Marion Montsarrat. Pratiquer une évaluation positive, comme les brevets de réussite, permet-elle d'influer sur la motivation des élèves ?. Education. 2017. dumas-01579760

**HAL Id: dumas-01579760**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01579760v1>**

Submitted on 31 Aug 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Languedoc-Roussillon

Année universitaire : 2016 - 2017

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation**

Professeur des écoles

2<sup>ème</sup> année

*Pratiquer une évaluation positive, comme les  
brevets de réussite, permet-elle d'influer sur  
la motivation des élèves ?*

Marion MONTSARRAT – Groupe M2A2

Tuteur mémoire : Noémie FAVIER

## Résumé

L'évaluation positive est fortement plébiscitée ces dernières années, notamment dans les nouveaux programmes de maternelle. Cette évaluation place l'élève au cœur des apprentissages et permet au maître de réguler son enseignement.

Les brevets de réussite sont un exemple d'évaluation positive car ils permettent d'identifier rapidement les réussites, d'en garder des traces et ainsi percevoir la progression des élèves.

L'évaluation positive, par ses composantes, influe sur la motivation des élèves, en contribuant à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et à créer un climat favorisant leur sentiment d'autodétermination.

Il existe deux sortes de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque. La dynamique motivationnelle des élèves est influencée par plusieurs facteurs, dont certains relèvent de l'enseignant, comme les évaluations.

La partie pratique de ce mémoire compare les effets de l'évaluation positive sur la motivation des élèves.

Mots clés : *motivation, évaluation positive, brevets de réussite, sentiment d'efficacité personnelle, autodétermination.*

---

## Abstract

Positive evaluation has been highly praised in recent years, especially in new kindergarten programs. This evaluation puts the student at the heart of learning and allows the teacher to regulate his teaching.

Successful patents are an example of a positive assessment because they allow you to quickly identify successes, keep track of them and perceive student progress. Positive evaluation, by its components, influences student motivation by helping to increase their sense of self-efficacy and create a climate that fosters their sense of self-determination.

There are two kinds of motivation: intrinsic and extrinsic motivation. The motivational dynamics of students are influenced by several factors, some of which belong to the teacher, such as evaluations. The practical part of this paper compares the effects of positive evaluation on student motivation.

Keywords: *motivation, positive evaluation, success patents, self-efficacy, self-determination.*

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mes tutrices, Patricia Goutorbe et Muriel Barascud pour leur bienveillance et leurs conseils tout au long de mon année de stage.

Je souhaite aussi remercier mes collègues, Myriam Di Betta et Lydie Wenger pour leur soutien et leurs encouragements.

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à ma tutrice, Noémie Favier, je la remercie pour ses nombreux conseils.

Je remercie aussi mes proches pour leur soutien et leurs encouragements pendant cette année de stage.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>p.1</b>
<b>PARTIE A : CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>p.2</b>
<b>I. L'ÉVALUATION POSITIVE.....</b>	<b>p.2</b>
1. Définition générale de l'évaluation.....	p.2
2. L'évaluation positive.....	p.3
a. Dans le cadre institutionnel.....	p.3
b. Une démarche préconisée par le rapport de l'IGEN .....	p.5
<b>II. LA MOTIVATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....</b>	<b>p.6</b>
1. Définition de la motivation.....	p.6
2. La motivation scolaire.....	p.6
a. La théorie de l'autodétermination .....	P.7
b. La théorie de Rolland Viau.....	p.11
<b>PARTIE B : PARTIE PRATIQUE.....</b>	<b>p.17</b>
1. Présentation de l'école.....	p.17
2. Répartition des programmes.....	p.17
3. Présentation du fonctionnement de ma classe.....	p.18
4. La mise en place d'une évaluation positive.....	p.18
5. Présentation des participants.....	p.22
6. Présentation du matériel.....	p.23
7. La procédure.....	p.24
8. Recueil et analyse des données.....	p.24
9. Interprétation des résultats.....	p.29
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>P.39</b>

## **BIBLIOGRAPHIE**

## **ANNEXES**

## INTRODUCTION

Parmi le référentiel de compétences du professeur des écoles, une concerne l'évaluation : « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». L'évaluation est un des points sur lesquels je me suis beaucoup intéressée au cours de mon année de stage. En effet, la création d'une séquence pédagogique est relativement simple aujourd'hui grâce notamment aux nombreuses ressources disponibles notamment via Internet, les livrets pédagogiques...

En revanche, concernant l'évaluation je me suis beaucoup interrogée : Quel mode de notation dois-je utiliser ? A partir de combien d'erreurs dois-je mettre « un smiley qui n'est pas content » sur la copie ? Les smileys sont-ils dévalorisants pour des élèves de maternelle ?...

De plus, étant enseignante à mi-temps dans une classe de TPS-PS-MS, j'ai choisi de m'intéresser à l'évaluation positive. En effet, les programmes de maternelle encouragent fortement cette pratique et prônent « une école qui pratique une évaluation positive ».

J'ai également le souci d'amener mes élèves à entrer de manière forte dans les apprentissages, ce qui m'a amené à me questionner sur les motivations des élèves.

J'ai donc décidé de réfléchir aux rapports que peuvent avoir l'évaluation positive et la motivation, à travers la problématique suivante :

*Pratiquer une évaluation positive, comme les brevets de réussite, permet-elle d'influer sur la motivation des élèves ?*

Pour répondre à cette problématique, dans une première partie, nous nous intéresserons d'abord à l'évaluation positive puis aux différentes théories sur la motivation scolaire.

Dans une seconde partie, nous nous intéresserons aux effets sur la motivation de mes élèves suite à la mise en place de brevets de réussite sur un atelier autonome.

## **I. L'ÉVALUATION POSITIVE**

### 1. Définition générale de l'évaluation

Afin de désigner ce que peut être une évaluation positive, il convient tout d'abord de définir le concept d'évaluation.

Selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), évaluer c'est « *estimer, juger pour déterminer la valeur et mesurer (une quantité, une grandeur, un ensemble mesurables)* ».

Le dictionnaire Larousse propose deux définitions du verbe évaluer :

- « *Déterminer, fixer, apprécier la valeur, le prix de quelque chose, d'un bien, etc* »
- « *Déterminer approximativement la durée, la quantité, le nombre, l'importance de quelque chose* »

Intéressons-nous maintenant à l'évaluation dans le cadre scolaire. Je vais m'appuyer sur deux définitions : La première de Jean-Marie De Ketele dit que « *l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à exprimer le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision* ».

Puis selon Maurice Chastrette « *évaluer c'est simultanément porter un jugement sur le résultat d'une mesure. Donner une signification à ce résultat par rapport à un cadre de référence, un critère, une échelle de valeur. Tout ceci dans le but de prendre une décision* ».

Ainsi l'évaluation n'est pas une finalité, elle fait partie du processus d'apprentissage notamment au début lors d'une évaluation diagnostique, en cours dans le cadre d'une évaluation formative ou formatrice et en fin de processus lors d'une évaluation sommative.

Néanmoins l'évaluation est très souvent perçue comme une étape indépendante du processus d'apprentissage, « *une sorte de contrôle à posteriori, quasiment technique, d'un apprentissage qui serait indépendant des modalités d'évaluation* » (REY FEYFANT – 2014). En effet, elle est souvent associée à une forme « *d'évaluation-bilan* » (ZERBATO-POUDOU 2007).

## 2. L'évaluation positive

### a. Dans le cadre institutionnel

Il est très difficile de définir ce qu'est l'évaluation positive, il n'existe pas une définition unique. On peut la relier à son synonyme, l'évaluation bienveillante qui littéralement « veut le bien de celui qui est évalué ».

En revanche, les nouveaux programmes de l'école maternelle du 26 mars 2015 donnent des indications sur cette nouvelle évaluation. En effet on y trouve dans la première partie « Une école qui s'adapte aux jeunes enfants » l'item quatre intitulé « Une école qui pratique une évaluation positive » :

*« L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction, ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe. Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de l'école. Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle ».*

Dans cet item, plusieurs éléments ont retenu mon attention : Tout d'abord le terme d'évaluation positive apparaît pour la première fois dans les instructions officielles. Ensuite le rôle de l'enseignant y est précisé. En effet, le professeur des écoles doit être un observateur attentif et ainsi interpréter ses résultats. Egalement, la notion d'évaluation formative est sous-entendue car il est précisé que l'enseignant doit mettre en avant la progression de l'enfant par rapport à lui-même. La métacognition est aussi mise en valeur car l'enseignant en interaction avec l'élève va permettre à chacun d'identifier les réussites, d'en garder des traces pour ainsi percevoir les évolutions. La vision socio-constructiviste de l'apprentissage développé par Vygotsky est également présente car il est inscrit que l'enseignant doit être attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien ou avec celui des autres enfants.

Pendant longtemps l'évaluation des apprentissages notamment en maternelle se résumait à un livret d'évaluation qui était complété par l'enseignant pour être transmis aux familles. En revanche certains enseignants ont été précurseurs... En effet, ces enseignants ont évalué en mettant en avant les progrès et les réussites de leurs élèves sous la forme d'un cahier de réussite, cahier de progrès ou portfolio. Les nouveaux programmes de maternelle encouragent et officialisent la mise en place de ces outils. C'est pourquoi deux nouveaux outils sont entrés en vigueur depuis la rentrée 2016 : Le carnet de suivi des apprentissages qui est renseigné tout au long du cycle 1 et la synthèse des acquis des élèves à établir en fin de grande section lors du passage au cours préparatoire.

Les documents d'accompagnement des programmes révèlent l'intérêt de la mise en place d'un cahier de réussite dans le cadre d'une évaluation positive. En effet, ce document indique que *« l'évaluation doit être conçue comme permettant de réguler les enseignements, de manière dynamique et positive. Elle est raisonnablement constitutive de la démarche d'enseignement, le temps consacré à l'évaluation ne devant pas amputer celui d'enseignement »*. *« Le suivi des acquis doit permettre d'objectiver les progrès réalisés par chaque enfant, de donner à voir ses réussites : il convient de penser des critères, des observables raisonnables et pertinents »*. *« Il doit également donner les moyens d'identifier des points d'alerte et de repérer des difficultés spécifiques, sans bien sûr établir de diagnostic »*. Le carnet de réussite va aider l'enfant à prendre conscience des étapes à franchir, des progrès réalisés ou à effectuer et de valoriser les étapes franchies. Cette conscience permet à l'enfant de se donner un programme ou un projet et d'entrer dans un contrat d'apprentissage.

Outre les nouveaux programmes de maternelle, il existe aussi des documents officiels qui abordent la notion d'évaluation positive de manière implicite. La circulaire de rentrée de mai 2014 propose une définition de l'évaluation positive : *« Il ne s'agit, en aucun cas, d'abaisser le niveau d'exigence requis par les prescriptions des programmes d'enseignement, mais de faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser »*. (B.O mai 2014)

Le référentiel des compétences du professeur des écoles (contenu dans le B.O du 25 juillet 2013) donne des indications également sur l'évaluation positive. En effet, un enseignant du premier degré doit atteindre les compétences suivantes : « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » et « Prendre en compte la diversité des élèves ». Ces deux compétences caractérisent l'évaluation positive.

Enfin, Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Education Nationale donne également des éléments concernant l'évaluation positive. En effet, dans sa conférence intitulée « l'évaluation à l'école maternelle : une refondation aussi », elle indique que pour qu'un enseignant évalue positivement à l'école maternelle il doit privilégier l'observation des élèves. Elle caractérise même les professeurs des écoles comme « des guetteurs de progrès ». Elle définit deux observations : l'observation spontanée en ayant en tête des observables possibles et l'observation préparée qui est planifiée, déterminée au préalable voire instrumentée. L'enseignant doit donc observer des comportements, des attitudes, des démarches, des procédures, des productions, des réalisations... Ainsi pour qu'une évaluation soit positive, l'enseignant ne peut pas constater uniquement le résultat d'une évaluation quelle soit sommative, diagnostique ou formative ; il doit comprendre comment l'élève a fait telle chose.

#### *b. Une démarche préconisée par le rapport de l'I.G.E.N*

En 2011, dans son rapport concernant la maternelle, l'Inspection Générale de l'Education Nationale propose une nouvelle conception de l'évaluation. Pour favoriser le plaisir d'être à l'école, l'I.G.E.N recommande une pédagogie de l'encouragement notamment dans « *des attitudes au quotidien et dans la conception de l'évaluation* ». D'après le rapport, « *il convient d'établir des bilans individuels à intervalles réguliers de ce qui est fait, de ce qui est acquis et de fixer des buts, des perspectives ; il convient de regarder les réussites d'abord, les progrès toujours, au lieu de développer une approche par le manque ou le défaut, de prendre en compte autant les procédures et processus que d'apprécier des résultats. Il faut le faire sans leurrer sur les progrès qui restent à accomplir* ». Là aussi on retrouve l'intérêt d'une évaluation positive, formative et socio-constructive. Une démarche métacognitive est également présente dans ce rapport : « *Il convient enfin d'impliquer les enfants dans leur évaluation selon des modalités adaptées à leur développement, voire les parents qui sont aussi porteurs d'observations intéressantes* ».

*et, surtout, de mettre en place des stratégies de suivi personnalisé afin que tout enfant trouve à l'école des conditions de plein épanouissement et de stimulations ».*

## **II. LA MOTIVATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

### 1. Définition de la motivation

L'étymologie du mot « motivation » vient du latin « movere » qui signifie, être en mouvement, se déplacer. La motivation est donc l'origine de tous les mouvements et apprentissages. Une des plus vieilles définitions de ce concept remontent à l'Antiquité : Les philosophes grecs de cette époque prônaient que la motivation était due à la recherche du bonheur, à l'évitement de la douleur appelé aussi l'hédonisme (Trasymaque) ainsi qu'à l'idée de rationalisme caractérisée par Socrate, Platon et Aristote.

Le dictionnaire Larousse propose deux définitions de la motivation :

- *« Ce qui motive, explique, justifie une action quelconques ; cause »*
- *« Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir »*

Maintenant intéressons-nous à une définition plus spécifique au milieu scolaire : la motivation scolaire.

### 2. La motivation scolaire

Selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), la motivation Psychopédagogique est *« l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ».*

Dans son livre, « La motivation en contexte scolaire », Rolland Viau (1994) propose la définition suivante : *« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».*

Je m'intéresse à deux théories sur la motivation scolaire : Tout d'abord la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, puis la théorie de Rolland Viau.

*a. La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985) - TAD*

Cette théorie permet de comprendre et d'expliquer la motivation car elle facilite l'identification des différents facteurs du contexte social qui viennent affecter la motivation. C'est une théorie qui a évolué et qui propose l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne.

Dans leur premier modèle, Deci & Ryan distinguent deux types de motivation :

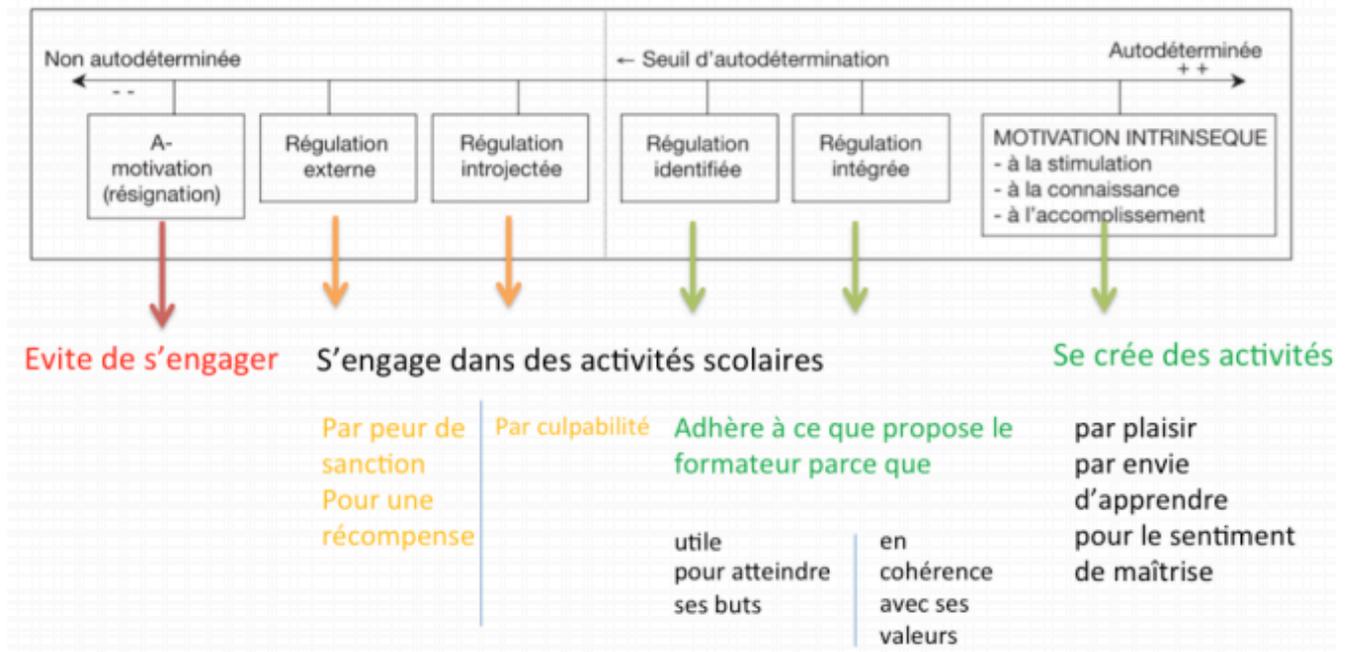
- *La motivation intrinsèque :*

Les comportements de l'élève sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense.

- *La motivation extrinsèque :*

L'élève agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité. Dans le cadre scolaire nous pouvons citer plusieurs exemples : travailler pour obtenir un diplôme, réviser pour avoir une bonne note ou éviter une mauvaise note, vouloir faire plaisir à ses parents ou à son enseignant, faire son travail pour éviter une punition.

Plus tard, d'autres chercheurs ont travaillé sur la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci & Ryan notamment Philippe Sarrazin et David Trouilloud (2006). Ainsi cette théorie a évolué. En effet, selon cette nouvelle approche, les différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination.



Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination

Ils ne parlent plus de motivation intrinsèque et extrinsèque mais de motivation autodéterminée et non-autodéterminée. Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. A l'inverse, la motivation est « non-autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne.

En contexte scolaire, les élèves font preuve d'une motivation non autodéterminée :

- L'a-motivation :

Elle se définit comme l'absence de motivation. Les élèves ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats.

*Par exemple pour le suivi d'une formation continue* : « Je ne vois pas ce que je pourrais apprendre dans cette formation, je ne m'y engage pas ».

- Régulation externe :

Cela correspond à la définition de la motivation extrinsèque. L'élève n'est motivé que par des stimuli externes comme des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales.

*Par exemple pour le suivi d'une formation continue :* « Parce que je ne veux pas m'opposer à mon supérieur hiérarchique qui m'encourage vivement à suivre cette formation.

- Régulation introjectée :

L'élève agit pour éviter la culpabilité ou pour chercher l'approbation des autres. Cette forme de motivation est dépendante des facteurs externes car l'élève a intériorisé les sources de contrôle. Ainsi l'action n'est pas encore librement choisie par l'individu.

*Par exemple pour le suivi d'une formation continue :* « Parce que je me sentirais mal face à mon employeur qui me paye la formation et m'encourage à la suivre »

Par contraste, les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée :

- La régulation identifiée :

L'élève s'engage dans des tâches scolaires qu'il juge importante pour atteindre des buts personnels.

*Par exemple pour le suivi d'une formation continue :* « Parce que finalement je trouve ce qu'on m'enseigne intéressant et je me rends compte que ça m'aiderait à devenir un meilleur formateur »

- La régulation intégrée :

L'élève s'engage dans l'activité parce qu'il la considère comme quelque chose de cohérent avec ses valeurs et ses besoins.

*Par exemple pour le suivi d'une formation continue :* « Parce qu'à travers la formation, je sens que je peux maintenant prendre la responsabilité de faire des changements dans mes pratiques de formateur ».

- La régulation autodéterminée :

Cela correspond à la définition initiale de la motivation intrinsèque. L'élève s'engage dans la tâche pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'il ressent en la pratiquant (les auteurs parlent de motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'il en retire (les auteurs parlent de motivation intrinsèque à l'accomplissement), ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance).

*Par exemple pour le suivi d'une formation continue :* « Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis complètement absorbé dans un atelier de formation ».

En résumé, la théorie de l'autodétermination prévoit l'existence de six types différents de motivation qui sont plus ou moins autodéterminées. La motivation intrinsèque représente le degré le plus autodéterminé, alors que l'a-motivation est le niveau le moins élevé. Les régulations « intégrée », « identifiée », « introjectée » et « externe » se situent entre ces deux extrêmes (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997).

Selon la théorie de l'autodétermination, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales. En contexte scolaire, plusieurs études (Reeve, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin & Trouilloud, 2006) ont dévoilé que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées). A l'inverse, ils ont montré que les formes de motivation les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix des tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances).

*Mais alors, comment provoquer une motivation autodéterminée ?*

La théorie de l'autodétermination apporte des réponses à cette interrogation. En effet, selon cette théorie les facteurs sociaux peuvent favoriser une motivation autodéterminée (ou non autodéterminée) en nourrissant ou entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale.

- Le besoin de compétence :

Lorsque l'élève « *recherche et persiste dans une tâche dont la difficulté est adaptée à ses capacités et quand il démontre de l'intérêt pour tester, s'informer, développer, étendre, évaluer ses capacités, habiletés et ressources* » (Reeve, Deci & Ryan, 2004). L'élève doit avoir l'envie de développer des comportements donnant une satisfaction liée à la réussite et à un sentiment de progression. En classe, cela peut se traduire par la mise en place d'objectifs et de critères de réussite clairement définis ou encore de fichiers auto correctifs.

- Le besoin d'autonomie :

« *Il pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, à le réguler lui-même plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression externe ou interne* » (Deci & Ryan, 1985). Par exemple, on peut trouver la satisfaction de ce besoin en classe lorsque les

élèves font des plans de travail puisqu'ils peuvent choisir l'activité qu'ils vont pratiquer, lors d'expression orale (débats philosophiques), les écrits libres, en art visuel car les élèves peuvent laisser parler leur créativité ou encore en sciences car les élèves formulent leurs propres hypothèses et réalisent les expériences qui leur semblent pertinentes. L'élève ressent « *un sentiment élevé de liberté, une faible pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée* » (Reeve, 2002).

- Le besoin de proximité sociale :

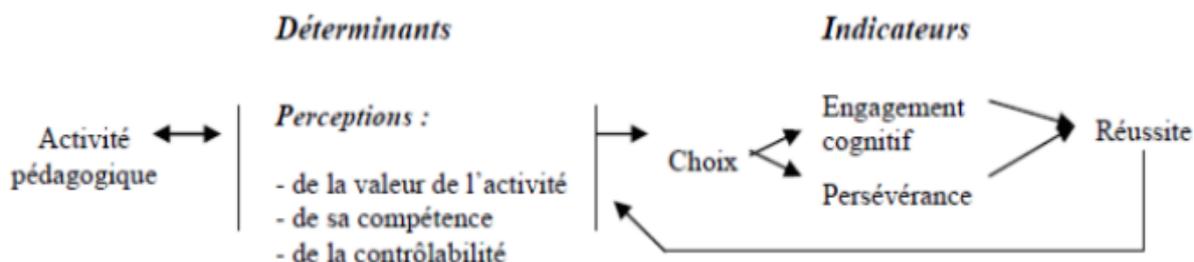
Il correspond au « *besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social* » (Baumeister & Leary, 1995 ; Deci & Ryan, 1991). Ainsi ce besoin correspond à l'envie d'interagir avec ses pairs, de construire des relations sociales de confiance et de coopération dénuées de tout esprit de compétition.

Ainsi tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins provoquerait en retour une motivation autodéterminée, une sensation de bien être chez l'individu. A l'inverse, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.

*b. La théorie de Rolland Viau (1994)*

Rolland Viau définit la motivation scolaire comme suit : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ».

De la définition de la motivation scolaire découle la notion de dynamique motivationnelle de l'élève présentée dans la figure ci-après.



*La dynamique motivationnelle de l'élève – Rolland Viau (1994)*

La dynamique motivationnelle prend son origine dans les perceptions qu'a un élève de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Ainsi les perceptions que l'élève a de lui-même ont une importance majeure sur sa motivation scolaire. Celles-ci permettent d'expliquer pourquoi certains élèves sont motivés à apprendre alors que d'autres le sont moins. Les perceptions sont donc les sources de la motivation scolaire qui influencent l'engagement et la réussite des élèves.

- La perception de la valeur de l'activité :

C'est « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit » (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Ces buts peuvent être d'apprentissage, c'est à dire apprendre pour en savoir davantage ou de performance, c'est à dire apprendre pour être le meilleur.

- La perception de sa compétence :

C'est « une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir » (Pajares, 1996 ; Bandura, 1993). Cette perception est aussi nommée « sentiment d'efficacité interpersonnelle ».

- La perception de contrôlabilité :

En contexte scolaire, elle se définit comme le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent. Par exemple, un élève montrera une perception élevée de contrôlabilité s'il affirme aimer les activités de lecture en classe, car on lui permet de choisir son roman. A l'opposé, un élève aura une faible perception de contrôlabilité s'il croit que l'enseignant dicte tout et qu'il n'a pas son mot à dire dans le déroulement des activités.

Les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire sont : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. Les sources de motivation développées précédemment déterminent le niveau de motivation de l'élève. En revanche les indicateurs sont des conséquences de la motivation. Ainsi il est possible d'observer ou d'évaluer ces indicateurs afin de porter un jugement sur le niveau de motivation de l'élève.

- *Le choix de s'engager :*

Cet indicateur concerne le choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage. Un élève qui n'est pas motivé adoptera une stratégie d'évitement face à l'activité qui peut se traduire par les comportements suivants : poser des questions inutiles, se lever à plusieurs reprises pour tailler son crayon, déranger l'enseignant lors de la transmission des consignes, questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité...

- *La persévérance :*

La persévérance s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Plus l'élève est motivé, plus il y consacre du temps et plus il augmente ses chances de réussir l'activité pédagogique. A l'inverse, une personne démotivée tend à abandonner rapidement une activité ou à faire le strict nécessaire. En revanche, il faut demeurer prudent avec la notion de temps consacré à une tâche et il importe aussi de tenir compte de la qualité de ce temps. En effet, certains élèves étudient pendant plusieurs heures mais bavardent en même temps ou regardent la télévision en faisant leurs devoirs.

- *L'engagement :*

« L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983). Au quotidien, les termes « attentif » et « concentré » sont souvent utilisés pour traduire l'engagement de l'élève face aux tâches qui lui sont proposées. On peut juger l'engagement d'un élève en examinant les stratégies d'apprentissage auxquelles il fait appel pour accomplir une activité pédagogique.

Il existe quatre types de stratégie d'apprentissage selon Weinstein (1986), McKeachie (1986 et 1987) et Mayer (1987) : (Voir annexes 1, 2, 3 et 4)

➤ Les stratégies cognitives ou les techniques de mémorisation :

Ce sont les comportements qui facilitent le processus d'encodage de l'information. On entend par encodage le « *processus qui transforme un événement ou un fait en une trace mnésique* » (Tulving 1983).

Les stratégies d'association et les stratégies de répétition sont les deux incontournables : L'association concerne les liens entre les réseaux de connaissance. Ainsi associer un fait à d'autres permet de mémoriser. La répétition est indispensable car elle seule permet de garder un souvenir.

➤ Les stratégies de planification et de gestion des ressources :

Elles permettent d'établir les meilleures conditions d'efficacité pour acquérir des connaissances. La planification consiste à se fixer des buts réalistes, prévoir les étapes à suivre et planifier son temps de façon réaliste (estimer justement le travail à faire). Les stratégies d'organisation et de gestion des ressources matérielles et l'environnement consistent à identifier les matériels et ressources disponibles et appropriés, les gérer de façon efficace et adaptée à ses besoins et enfin savoir varier les lieux de travail et les aménager pour en tirer bénéfice. La stratégie pour bénéficier des ressources humaines disponibles est d'identifier les personnes ressources disponibles et de savoir solliciter leur aide.

➤ Les stratégies affectives :

Elles permettent de contrôler les sentiments et les émotions pendant l'apprentissage, de créer le climat psychologique le plus favorable. Les stratégies pour établir et maintenir la motivation sont d'établir des objectifs personnels de performance et de mettre en place un système de récompense. Les stratégies pour maintenir la concentration sont de créer un climat favorable de travail, d'aménager des moments de détente et enfin d'éliminer les distractions extérieures. Les stratégies pour contrôler son anxiété sont d'identifier et d'utiliser des techniques de relaxation ou de réduction de stress.

➤ Les stratégies métacognitives :

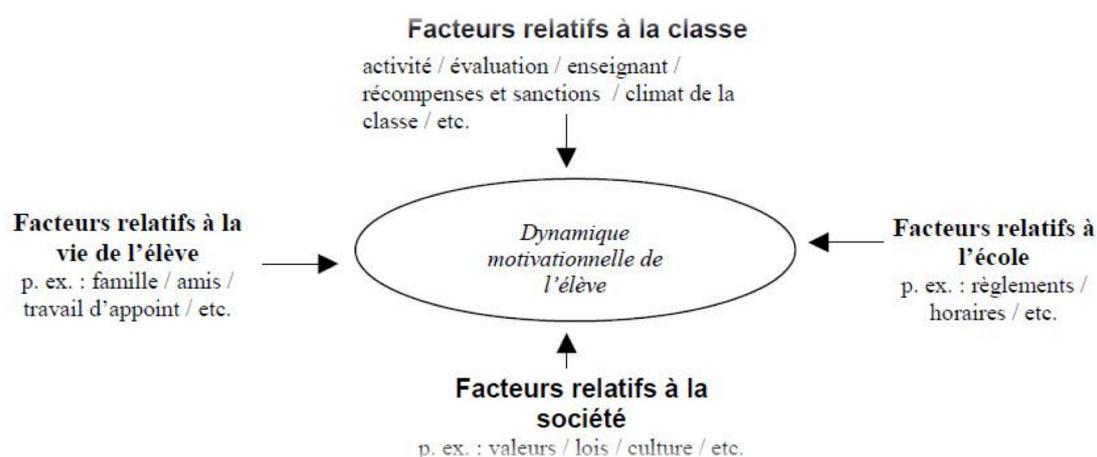
La métacognition est l'aptitude à prendre conscience de ses capacités et des résultats de ses actions, de porter un jugement sur soi-même, de réguler ses actions. Les stratégies de contrôle permettent de savoir ce qu'on fait, d'estimer ses progrès, d'évaluer l'efficacité de son travail et d'estimer ses chances de réussite. La régulation consiste à savoir modifier sa stratégie en tenant compte de sa capacité de travail, son temps de travail et de sa vitesse de travail.

Par exemple, si un élève se limite à utiliser des stratégies de mémorisation, on peut considérer qu'il est peu engagé au plan cognitif. Un élève démotivé recourt à des stratégies d'évitement, c'est à dire à des stratégies qui lui permettent de retarder voir d'éviter d'accomplir une activité pédagogique.

- La performance :

La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage qui influenceront positivement sa réussite. En revanche, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation. La performance, appelée aussi la réussite est la conséquence finale de la motivation. Ainsi la réussite est une conséquence de la motivation mais elle est également une source car elle influence les perceptions de l'élève qui sont à l'origine de la motivation.

La dynamique motivationnelle d'un élève est influencée par des facteurs externes. Ces facteurs sont regroupés en quatre catégories :



*Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Rolland Viau)*

L'intérêt de cette catégorisation réside dans le fait qu'elle permet de distinguer les facteurs sur lesquels les enseignants ont du contrôle de ceux sur lesquels ils en ont peu

ou pas. Ainsi, les enseignants ne sont pas les seuls responsables de la détérioration de la motivation de leurs élèves. Les parents, tout comme les décideurs politiques et les responsables administratifs des institutions scolaires ont leur part de responsabilité. Un enseignant a donc beaucoup de contrôle sur les facteurs relatifs à la classe et très peu sur les trois autres facteurs (relatifs à la vie de l'élève, à l'école et à la société). L'enseignant doit jouer avec les facteurs relatifs à la classe, il doit les considérer comme « des portes d'entrée » pour susciter la motivation de ses élèves.

Les cinq principaux facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle d'un élève sont :

- *L'activité pédagogique proposée en classe*

Elle doit être signifiante aux yeux de l'élève, être diversifiée et s'intégrer aux autres activités, représenter un défi pour l'élève et enfin avoir un caractère authentique à ses yeux

- *Les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant doivent être centrés sur l'apprentissage*

L'accent doit être mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats. Le progrès accompli par l'élève devient alors un des principaux critères d'appréciation. La performance n'est qu'un des indices retenus pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des indices tout aussi importants que la performance. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage dans lequel sont regroupés les travaux importants de l'élève est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage.

- *L'enseignant lui-même*
- *Les systèmes de récompenses et de sanctions utilisés par l'enseignant pour susciter la motivation de ses élèves*
- *Le climat de travail et de collaboration qui règne entre eux*

## PARTIE B : PARTIE PRATIQUE

### 1. Présentation de l'école

J'enseigne à mi-temps à l'école maternelle Jean Moulin située à Limoux qui est composée de quatre classes :

Niveau de classe	Dispositif	Evaluation
<p><u>TPS – PS – MS :</u> 2 élèves en TPS, 6 élèves en PS et 14 élèves en MS</p> <p><u>Les enseignantes :</u> <b>Mme Anne Barrau</b> (enseignante titulaire) <b>Mle Marion Montsarrat</b> (enseignante stagiaire)</p>	<p>L'enseignante titulaire de la classe propose des activités sous la forme de plusieurs ateliers. Les élèves sont répartis par groupe de couleur : Le groupe bleu rassemble les élèves en toute petite section et petite section. Puis les élèves de moyenne section sont répartis dans trois groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>groupe jaune</u> : cinq élèves</li> <li>- <u>groupe rouge</u> : quatre élèves</li> <li>- <u>groupe vert</u> : cinq élèves</li> </ul> <p>L'enseignante titulaire a composé ces groupes en fonction des comportements et des personnalités des élèves. Ainsi il y a un roulement dans la classe, chaque groupe doit effectuer une activité sur un temps donné. Les activités proposées sont sous la forme de fiches.</p>	<p>Les fiches réalisées par les élèves sont corrigées et évaluées par l'enseignante titulaire. Pour noter le travail, elle utilise des smileys de différentes couleurs : le smiley vert, jaune et rouge.</p> <p>En revanche une fois qu'elle a noté le travail de l'élève, celui-ci est directement classé par l'ATSEM dans le classeur de l'élève.</p>

### 2. Répartition des programmes

Concernant les programmes, mon binôme et moi travaillons l'intégralité des programmes de maternelle. En revanche, nous nous sommes réparties trois domaines : Le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », je suis chargée de « l'écrit » et ma collègue de « l'oral ». Le domaine 4 « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », je m'occupe de la « Découverte des nombres et de leurs utilisations » et mon binôme celui de « L'exploration des formes, des grandeurs, des suites organisées ». Enfin, concernant le domaine 5 « Explorer le monde », je travaille

avec les élèves « l'espace » et la « découverte du monde vivant » et ma collègue gère « le temps » et « l'exploration de la matière et l'utilisation, la fabrication, la manipulation des objets ».

### *3. Présentation du fonctionnement de ma classe*

Le matin et avec l'intégralité des élèves je propose des activités sous la forme de plusieurs ateliers qui permettent de travailler les connaissances et compétences des domaines cités ci-dessus. Ces ateliers se présentent souvent comme suit : un atelier dirigé par moi même, un atelier semi-dirigé par l'ATSEM et des ateliers autonomes qui sont évolutifs notamment grâce à une progression et quasi les mêmes sur une période. Ce sont les élèves eux-mêmes qui s'inscrivent sur l'atelier sur lequel ils souhaitent travailler. Pour cela, je matérialise au TBI les différents ateliers proposés et j'y intègre la liste des prénoms des élèves de la classe sous chaque atelier. Ainsi, pour s'inscrire l'élève doit tracer une croix à côté de son prénom dans l'atelier qu'il aura choisi.

Les croix qui permettent l'inscription à l'atelier changent de couleur chaque jour ce qui me permet de voir les différentes activités suivies par l'élève sur une période. De plus, cela est un bon support pour motiver un élève qui s'inscrit toujours sur un même atelier.

L'après-midi, je travaille l'écriture, la phonologie et le dénombrement uniquement avec les élèves de moyenne section. Ainsi les après-midi, les activités sont plus dirigées que celles du matin. Très souvent, je mène une activité avec un petit groupe d'élèves en fonction de leurs besoins et les autres élèves sont en autonomie ou dans une activité semi-dirigée par l'ATSEM.

### *4. La mise en place d'une évaluation positive dans ma classe :*

Depuis le début de l'année, au fil de mes observations et de mes recherches, j'ai expérimenté plusieurs moyens d'évaluation. J'ai d'abord utilisé le mode de notation utilisé par mon binôme notamment des smileys pour créer une harmonisation. Je l'ai rapidement abandonné car cela me paraît être stigmatisant pour l'élève et ainsi peut le dévaloriser.

Ensuite, j'ai utilisé des feux tricolores pour noter les connaissances et compétences des élèves : un point vert correspond à « acquis », un point orange à « en cours d'acquisition » et un point rouge à « non acquis ». J'ai aussi abandonné ce système de notation car il ne me paraît pas être représentatif des efforts et des progrès des élèves. En effet, les smileys ou l'utilisation de feux tricolores ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une évaluation positive.

L'institution demande aux écoles de « pratiquer une « évaluation positive ». C'est pourquoi, j'ai décidé de mettre en place des brevets de réussite sur un atelier autonome proposé aux élèves le matin. Cet atelier permet de travailler le domaine 1 des programmes « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus particulièrement le « langage écrit ». En effet, les élèves doivent reconstituer des mots en fonction d'un modèle en utilisant des lettres mobiles.

J'ai proposé cette activité pendant les cinq périodes de l'année scolaire :



- Période 1 : champ lexical de « la rentrée »

Les élèves ont reconstitué des mots comme « cartable », « crayon » ou « école » en utilisant des lettres mobiles aimantées en les plaçant sur une ardoise.

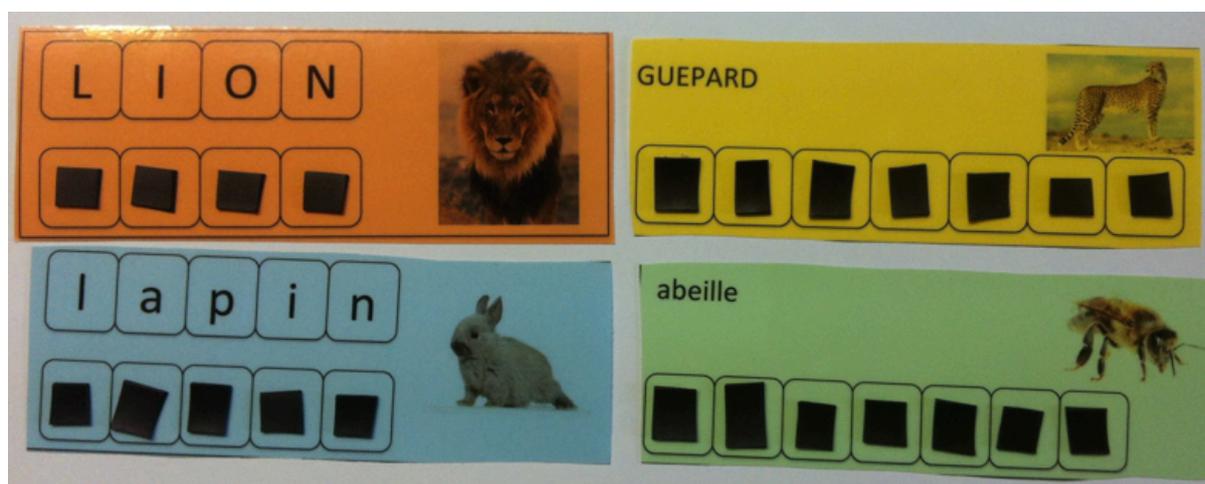
- Période 2 : champ lexical de « Noël »

Les élèves ont reconstitué des mots comme « sapin » ou « guirlande » en utilisant des lettres mobiles aimantées en les plaçant sur une ardoise

- Période 3 : champ lexical des « animaux »

En sciences, pendant la période 2, les élèves ont suivi une séquence sur la locomotion des animaux. Ainsi les élèves ont reconstitué des noms d'animaux vus pendant cette séquence. De plus, en période 3, les élèves ont participé à un projet notamment la création d'un abécédaire dans lequel ils ont écrit et dessiné des animaux. L'abécédaire est composé d'animaux connus (notamment ceux étudiés en période 2) mais aussi d'animaux inconnus. Ainsi, cet atelier m'a permis d'introduire des animaux inconnus et de produire un abécédaire complet.

Pendant cette période, suite aux recommandations de mes deux tutrices lors d'une visite dans ma classe, j'ai décidé de mettre en place une différenciation pédagogique sur cet atelier.



- Le niveau orange : les mots sont écrits en majuscule d'imprimerie. Les élèves recherchent et placent dans l'ordre les lettres mobiles en dessous du modèle en taille réelle.
- Le niveau jaune : les mots sont aussi écrits en majuscule d'imprimerie. Les élèves recherchent et placent dans l'ordre les lettres mobiles en fonction du modèle en taille réduite.
- Le niveau bleu : les mots sont écrits en script. Les élèves cherchent et placent dans l'ordre les lettres mobiles en dessous du modèle en taille réelle.
- Le niveau vert : les mots sont écrits en script. Les élèves recherchent et placent dans l'ordre les lettres mobiles en dessous du modèle en taille réduite.

Chaque niveau de couleur est composé de huit mots à reconstituer.

J'ai créé des brevets de réussite en fonction des quatre niveaux de cet atelier :



Les brevets sont de la même couleur que les modèles de mots à reconstituer. Ainsi l'élève peut facilement identifier ses réussites.

Pour que l'élève valide le brevet, il doit reconstituer au minimum quatre mots de

chaque niveau. Une fois qu'il valide le brevet, je lui demande de colorier les étoiles et je note la date de réussite. Ainsi, en coloriant les étoiles, l'élève prend conscience de sa réussite dans cette activité. Les brevets de réussite sont ensuite collés par l'élève sur une fiche individuelle nommée « les réussites de (prénom de l'élève) ». Les fiches de réussite des élèves sont regroupées sur un panneau et sont affichées dans la classe.

Les brevets de réussite s'inscrivent dans le cadre d'une évaluation positive. En effet, selon les programmes de maternelle et suite à la conférence de Viviane Bouysse, les critères d'une évaluation positive sont : ne pas sanctionner l'erreur, proposer des activités différenciées, adopter un regard bienveillant, fournir des feedbacks verbaux réguliers, impliquer l'élève dans son apprentissage et mettre en valeur les réussites et les progrès.

- Période 4 : champ lexical de « la mer »

Les élèves ont reconstitué des mots comme « poisson » ou « bateau » en utilisant des lettres mobiles.

- Période 5 : champ lexical de « la graine »

Les élèves ont reconstitué des mots comme « pot » ou « arrosoir » en utilisant des lettres mobiles.

## 5. Présentation des participants

J'ai observé quatre élèves de moyenne section. Pour les sélectionner, je me suis référée à la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan. Pour rappel, selon cette théorie il existe deux types de motivation : La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Pour que l'échantillon d'élèves soit représentatif de la classe, j'ai sélectionné deux élèves qui semblent avoir une motivation intrinsèque et deux autres élèves ayant une motivation extrinsèque.

<b>Nouran</b> <i>L'extrinsèque</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Date de naissance</u> : 20/02/2012 (âge : 5 ans et 3 mois)</li></ul> <p>Nouran est volontaire et autonome dans les activités. Elle est très performante et termine son travail rapidement. Elle semble avoir une motivation extrinsèque car quelque soit l'activité que je lui propose, elle s'y engage. Ainsi je suppose que Nouran agit dans l'intention d'obtenir la reconnaissance et les félicitations des enseignantes.</p>
<b>Nawri</b> <i>L'intrinsèque</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Date de naissance</u> : 11/02/2012 (âge : 5 ans et 3 mois)</li></ul> <p>Nawri s'engage dans les activités dans lesquelles il s'inscrit lui-même. Il est d'ailleurs souvent en réussite et travaille rapidement. En revanche, lorsque les activités sont plus dirigées avec de fortes contraintes notamment lorsqu'il n'a pas le choix, il peut bouder, s'agiter et même refuser de s'engager dans l'activité. C'est pourquoi, je pense qu'il n'est motivé uniquement en vertu de l'intérêt et du plaisir qu'il éprouve dans la pratique de l'activité.</p>
<b>Théo</b> <i>L'extrinsèque</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Date de naissance</u> : 24/12/2012 (âge : 4 ans et 5 mois)</li></ul> <p>Théo est très volontaire mais il a tendance à vite s'agiter. Il oublie rapidement des consignes, il faut donc les répéter et rester près de lui pour qu'il s'investisse pleinement. Ainsi, je pense que Théo s'engage dans une activité pour éviter une sanction de la part des enseignantes. De plus, il est très performant dans l'atelier des lettres mobiles dans lequel il peut avoir un brevet de réussite. Il agit donc dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité notamment la récompense matérialisée par les brevets.</p>

<p><b>Guilhem</b></p> <p><i>L'intrinsèque</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Date de naissance</u> : 25/04/2012 (âge : 5 ans et 1 mois)</li> </ul> <p>Guilhem est introverti, il a tendance à rester passif et parle peu. En revanche, une fois qu'il est engagé dans l'activité, il est très souvent performant. Néanmoins, sur certaines activités j'ai constaté qu'il rêve ou papillonne. Ainsi, je pense que Guilhem est motivé en fonction de l'intérêt et du plaisir qu'il éprouve dans la pratique de l'activité.</p>
---	---

## 6. Présentation du matériel

Pour mesurer la motivation de ces quatre élèves, je me suis référée aux travaux de Rolland Viau. En effet, dans son ouvrage « *La motivation en contexte scolaire* » il définit quatre indicateurs permettant de mesurer le niveau de motivation des élèves :

- Le choix de s'engager : si l'élève s'inscrit lui même sur l'activité et si il déploie des stratégies d'apprentissage où à contrario des stratégies d'évitement lorsqu'il s'engage dans la tâche.
- La persévérance : c'est le temps que l'élève consacre à la tâche. Un élève motivé consacre du temps pour augmenter ses chances de réussir. A l'inverse, un élève démotivé abandonne rapidement une activité où fait le strict nécessaire.
- L'engagement : Cela peut s'observer par la concentration et l'attention que l'élève manifeste pendant les activités. L'engagement de l'élève peut se mesurer en examinant les stratégies auxquelles il fait appel pour accomplir une activité pédagogique.
- La performance : cela se mesure par la réussite ou non de l'élève dans l'activité

A partir de ces quatre indicateurs, j'ai élaboré la grille d'observation suivante :

	Elève 1	Codification
<b>Le choix de s'engager</b>		
<b>L'engagement</b>		
<b>La persévérance</b>		
<b>La performance</b>		

J'ai ajouté une colonne permettant de codifier chaque critère en quatre niveaux (++ / + / - / --). « ++ » étant le niveau le plus élevé et « -- » le moins élevé. Cette codification me permet une meilleure comparaison entre les deux dispositifs qui sera détaillée ci-après

dans l'interprétation des résultats.

### 7. La procédure

Pour connaître l'influence de l'évaluation positive sur la motivation des élèves, j'ai observé les quatre participants dans deux situations différentes le matin : pendant l'accueil en classe et lorsqu'ils participent à l'atelier avec les lettres mobiles.

Dans un premier temps, pendant l'accueil du matin, j'ai imposé des activités aux quatre élèves : réaliser un collier de perles, façonner une échelle en pâte à modeler, construire une maison en Kaplas et construire un bonhomme avec des Duplos.

Pour observer les élèves pendant ces activités, je les ai filmé et j'ai utilisé la grille d'observation ci-dessus. J'ai décidé de filmer les élèves et ainsi ne pas être à côté d'eux pendant l'activité car cela peut fausser les résultats de cette expérience. En effet, j'ai pu constater que lorsque je m'approche physiquement d'un élève en activité, il peut soudainement changer de comportement face à la tâche.

Dans un second temps, j'ai filmé les élèves lorsqu'ils participent à l'activité avec les lettres mobiles. Je les ai observé en analysant le film et en utilisant la même grille d'observation.

### 8. Recueil et analyse de données

#### a. Observation pendant le temps d'accueil du matin

	<b>Nouran</b>	<i>Codification</i>
	<i>Activité : Réaliser un collier de perles (sans modèle)</i>	
Le choix de s'engager	Je propose cette activité à Nouran, elle s'installe et accepte d'y participer. Elle choisit de réaliser l'algorithme ternaire suivant : une perle rouge, une perle bleue et une perle jaune.	<b>++</b>
L'engagement	Elle réalise son collier de perles avec une grande concentration. Elle reste assise sur sa chaise pendant la conception du collier et se lève pour me le montrer une fois terminé.	<b>++</b>

La persévérance	Nouran prend son temps pour réaliser l'algorithme avec des perles. Elle y parvient au bout de huit minutes.	++
La performance	Elle réussit l'algorithme ternaire de perles sans utiliser un modèle	++

	<b>Nawri</b> <i>Activité : Construire un bonhomme avec des Duplos</i>	<i>Codification</i>
Le choix de s'engager	Je propose cette activité à Nawri mais dans un premier temps il la refuse. J'insiste, je lui donne un modèle à réaliser et finit par accepter d'y participer. En revanche, il semble un peu râler et s'installe en « soufflant » avec sa bouche.	-
L'engagement	Nawri ne regarde pas le modèle pour construire son bonhomme. Il ne respecte pas la consigne, il dérive de l'objectif que je lui ai fixé car il construit des tours avec les Duplos.	--
La persévérance	Il reste très peu de temps sur l'activité, seulement cinq minutes. Il a construit une petite tour en encastrant six Duplos. Il n'a pas envie de continuer, abandonne et rejoint ses camarades de classe	--
La performance	Nawri ne parvient pas à construire le bonhomme en Duplos proposé sur le modèle.	--

	<b>Théo</b> <i>Activité : Construire une maison en Kaplas (à partir d'un modèle)</i>	<i>Codification</i>
Le choix de s'engager	Je propose cette activité à Théo, il s'installe et accepte d'y participer.	+
L'engagement	Dans un premier temps Théo empile les Kaplas les uns sur les autres. Puis il s'agite, se lève de sa chaise pour rejoindre ses camarades. Je lui rappelle la consigne. Ainsi il construit la structure de la maison notamment un carré	-

	(les murs) et un triangle (le toit) et m'appelle en espérant pouvoir s'arrêter. Je lui montre que sur le modèle la maison contient aussi une fenêtre et une porte. Il les ajoute dans sa maison.	
La persévérance	Malgré mes rappels de consigne, Théo fait preuve de persévérance car il parvient à construire la même maison que sur son modèle au bout de vingt minutes.	++
La performance	Il réussit à construire la même maison que sur le modèle grâce à mon intervention. En effet, j'ai dû lui rappeler qu'elle est composée d'une fenêtre et d'une porte.	+

	<b>Guilhem</b>	<i>Codification</i>
	<i>Activité : Façonner une échelle en pâte à modeler (à partir d'un modèle)</i>	
Le choix de s'engager	Je propose cette activité à Guilhem, il s'installe et accepte d'y participer.	+
L'engagement	Tout d'abord, Guilhem regarde attentivement le modèle. Puis il malaxe la pâte à modeler, s'arrête et se met à rêver pendant un long moment. Puis il façonne des colombins pour réaliser son échelle. En revanche, ses colombins ne sont pas réguliers et ne sont pas uniformes entre eux. Or, ce geste est normalement maîtrisé par Guilhem.	+
La persévérance	Malgré ces moments rêveurs, Guilhem parvient à modeler l'échelle au bout de vingt minutes. Il fait donc preuve de persévérance car il réalise la tâche demandée. En revanche, il ne persiste pas dans l'activité pour réaliser des colombins parfaits et uniformes entre eux.	-
La performance	L'échelle en pâte à modeler réalisée par Guilhem présente des imperfections. De plus, les colombins placés horizontalement sont penchés. Ainsi, l'échelle n'est pas identique au modèle.	-

*b. Observation pendant l'atelier avec les lettres mobiles*

	<b>Nouran</b>	<i>Codification</i>
Le choix de s'engager	Nouran s'est inscrite quatre fois à cet atelier pendant la période 3	<b>++</b>
L'engagement	Pendant l'activité, elle est concentrée et attentive. En effet, elle recherche les lettres mobiles en respectant le sens de l'écriture. Elle met donc en place des stratégies pour réussir en commençant par la première lettre du mot, puis la seconde... Lorsqu'elle termine la recomposition d'un mot, elle se lève pour que je lui valide.	<b>++</b>
La persévérance	Nouran fait preuve de persévérance car elle a validé les quatre brevets de réussite. De plus, à chaque niveau elle réalise la totalité des mots à reconstituer (soit huit mots d'animaux pour chaque niveau).	<b>++</b>
La performance	A chaque participation de Nouran à cette activité, elle a validé les brevets de réussite. De plus, à chaque reconstitution de mots, il n'y a pas d'erreurs.	<b>++</b>

	<b>Nawri</b>	<i>Codification</i>
Le choix de s'engager	Nawri s'est inscrit huit fois à cet atelier pendant la période 3. De plus, même après la validation des quatre brevets, il souhaite encore y participer.	<b>++</b>
L'engagement	Il est concentré et attentif pendant l'activité. Il met en place des stratégies pour réussir l'activité en recherchant les lettres mobiles dans le sens de l'écriture du mot. Il aide aussi ses camarades dans la recherche des lettres. Lorsqu'il reconstitue le mot, il se lève pour que je lui valide.	<b>++</b>
La persévérance	Nawri fait preuve de persévérance puisqu'il a validé les quatre brevets de réussite. Il a recomposé : huit mots du niveau orange, six mots du niveau jaune, sept mots du	<b>++</b>

	niveau bleu et huit mots du niveau vert. En moyenne, Nawri reste environ vingt cinq minutes dans cette activité.	
La performance	Nawri a validé les quatre brevets de réussite. Les mots recomposés sont corrects, parfois il y a quelques erreurs sur le sens de la lettre (lettre à l'envers)	++

	<b>Théo</b>	<i>Codification</i>
Le choix de s'engager	Théo s'est inscrit cinq fois à cet atelier pendant la période 3. J'ai dû parfois le motiver pour qu'il y participe notamment lorsqu'il était proche de valider un brevet.	+
L'engagement	Théo s'engage dans l'activité mais pendant un court instant. Il met en place des stratégies pour réussir la tâche notamment en prononçant oralement la lettre recherchée. En revanche, au bout d'un moment il a tendance à s'agiter et se lève de sa chaise. Souvent il joue avec le matériel : il prend des poignées de lettres pour les relâcher....	+
La persévérance	Il fait preuve de persévérance car il a validé deux brevets de réussite. Lorsque Théo s'agite, je lui rappelle la consigne et lui explique qu'il faut recomposer plusieurs mots pour valider un brevet. Lorsque je lui rappelle la consigne, il s'engage dans l'activité et ainsi fait preuve de persévérance. Il a recomposé quatre mots du niveau orange et quatre mots du niveau jaune.	++
La performance	Théo a validé deux brevets de réussite notamment le niveau orange et le niveau jaune. Souvent il confond des lettres et certaines sont placées à l'envers (le W placé dans le sens inverse pour le M, le V au lieu de la lettre U, le C souvent placé à l'envers...)	+

	<b>Guilhem</b>	<i>Codification</i>
Le choix de s'engager	Guilhem a participé cinq fois à cet atelier pendant la période 3.	<b>++</b>
L'engagement	Il s'engage dans l'activité, il est concentré et attentif. Il met en place des stratégies pour réussir la tâche notamment en prononçant oralement la lettre qu'il recherche. Il reste assis sur sa chaise et attend que je lui valide le mot recomposé.	<b>++</b>
La persévérance	Il fait preuve de persévérance car il valide trois brevets de réussite. Il a recomposé cinq mots du niveau orange, six mots du niveau jaune et cinq mots du niveau bleu. En moyenne, il reste trente minutes dans cette activité.	<b>++</b>
La performance	Guilhem a validé trois brevets de réussite. Les mots recomposés sont justes, il n'y a pas d'erreurs.	<b>++</b>

## 9. *Interprétation des résultats*

### a. *Nouran*

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Choix de s'engager</b>	<b>++</b>	<b>++</b>
<b>Engagement</b>	<b>++</b>	<b>++</b>
<b>Persévérance</b>	<b>++</b>	<b>++</b>
<b>Performance</b>	<b>++</b>	<b>++</b>

En regardant ces résultats, on constate que la motivation de Nouran ne semble pas être influée par la pratique d'une évaluation positive. En effet, elle se montre engagée, persévérante et performante dans les deux activités notamment lorsqu'elle réalise l'algorithme ternaire avec les perles et lorsqu'elle recompose les noms d'animaux avec les lettres mobiles. De plus, je n'ai constaté aucune stratégie d'évitement lorsqu'elle participe aux deux activités.

En revanche, elle a utilisé plusieurs stratégies d'apprentissage pour accomplir les deux activités pédagogiques.

Il convient de les analyser pour juger son niveau d'engagement dans les tâches :

Les stratégies d'apprentissage utilisées	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Les stratégies de planification</b>	✓	✓
<b>Les stratégies d'organisation et gestion des ressources matérielles et l'environnement</b>	✓	✓
<b>Les stratégies affectives</b>	✓	✓
<b>Les stratégies métacognitives</b>	✓	✓
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Nouran utilise les mêmes stratégies d'apprentissage dans les deux activités :

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Les stratégies de planification</b>	Je lui ai donné la consigne suivante : réalise un collier de perle. Elle a décidé de réaliser un collier de perles en créant un algorithme ternaire. Ainsi Nouran a prévu des étapes à suivre pour la réussite de son collier. Elle montre une planification de la tâche.	Pour recomposer le mot, Nouran a suivi le sens de l'écriture du mot. Ainsi, elle fait une liste mentale des étapes à suivre. Ce comportement montre une planification de la tâche.
<b>Les stratégies d'organisation et gestion des ressources matérielles et l'environnement</b>	Pour réaliser son algorithme ternaire sans erreur, elle a d'abord estimé visuellement quelle couleur de perles utiliser. En effet, les perles rouges, bleues et jaunes sont les plus présentes dans le bac.	Avant de commencer la reconstitution du mot, elle identifie le matériel à sa disposition. Elle positionne les lettres devant elle et dans le bon sens.
<b>Les stratégies affectives</b>	Nouran se lance un objectif personnel de performance. Elle ne réalise pas un simple collier mais choisit de créer un collier en créant	Nouran se lance là aussi un objectif personnel de performance puisqu'elle valide l'intégralité des brevets. De plus, elle recompose l'intégralité des

	un algorithme ternaire.	mots de chaque niveau.
<b>Les stratégies métacognitives</b> Les stratégies de contrôle	Une fois que son collier est terminé, elle le contrôle. Ainsi elle évalue l'efficacité de son travail.	Les brevets de réussite lui permettent d'estimer ses progrès. De plus, lorsqu'elle recompose un mot, elle le contrôle. Elle s'auto-évalue et contrôle l'efficacité de son travail.

L'analyse des stratégies d'apprentissage me permet de dire que Nouran est engagée au plan cognitif dans les deux activités pédagogique. De plus, ce niveau d'engagement est le même puisqu'elle utilise les mêmes stratégies d'apprentissage.

Je peux donc en conclure qu'elle est motivée extrinsèquement : quelque soit l'activité, elle s'engage de façon intense et persévère. Ainsi, elle agit dans le but d'obtenir la reconnaissance et les félicitations des enseignantes. Ses réussites l'aident à se forger une perception de compétence élevée et contribuent à alimenter sa dynamique motivationnelle. Egalement, à chaque validation d'un brevet elle réalise l'intégralité des mots à recomposer. Ce comportement montre qu'elle se fixe un but de performance notamment apprendre pour être la meilleure. On retrouve ce désir de performance lorsqu'elle réalise son collier de perles, elle ne réalise pas un simple collier mais crée un algorithme ternaire. Ceci alimente aussi sa dynamique motivationnelle notamment au travers de la perception de la valeur de l'activité. Les multiples inscriptions de Nouran sur l'activité avec les lettres mobiles montrent une perception élevée de la valeur de l'activité. De plus, le fait de lui laisser le choix de s'inscrire dans cette activité lui permet d'avoir une perception élevée concernant sa contrôlabilité.

Elle est sensible à l'étape de validation du brevet et se montre fière d'avoir réalisé les quatre niveaux de brevet.

*b. Nawri*

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Choix de s'engager</b>	-	++
<b>Engagement</b>	--	++
<b>Persévérance</b>	--	++
<b>Performance</b>	--	++

En regardant ces résultats, on constate que la motivation de Nawri est influencée par la pratique d'une évaluation positive. En effet, pendant le temps d'accueil du matin, il déploie des stratégies d'évitement notamment en refusant puis en abandonnant l'activité pédagogique. Ce comportement montre une a-motivation. En revanche, pendant sa participation à l'atelier avec les lettres mobiles il se montre motivé car il est engagé, persévérant et performant. De plus, je n'ai pas constaté de stratégie d'évitement. Il utilise plusieurs stratégies d'apprentissage, il convient de les analyser :

Les stratégies d'apprentissage utilisées	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Les stratégies cognitives :</b> <i>Stratégie de répétition</i>	X	✓
<b>Les stratégies de planification</b>	X	✓
<b>La stratégie pour bénéficier des ressources humaines disponibles</b>	X	✓
<b>Les stratégies affectives</b>	X	✓
<b>Les stratégies métacognitives :</b> <i>Les stratégies de contrôle</i>	X	✓
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

Nawri ne déploie aucune stratégie d'apprentissage lors de l'activité pendant le temps d'accueil. En revanche, il utilise cinq stratégies d'apprentissage pendant sa participation à l'atelier avec les lettres mobiles.

<i>Les stratégies d'apprentissage utilisées</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<p><b>Les stratégies cognitives :</b> <i>Stratégie de répétition</i></p>	<p>Nawri est l'élève qui a le plus participé à cette activité pendant la période 3 (huit fois exactement). Même en ayant validé les quatre brevets, il souhaite encore y participer.</p>
<p><b>Les stratégies de planification</b></p>	<p>Il suit le sens de l'écriture du mot pour le recomposer avec les lettres mobiles. Il fait donc une liste mentale des étapes à suivre. Ce comportement montre une planification de la tâche.</p>
<p><b>Les stratégies pour bénéficier des ressources humaines disponibles</b></p>	<p>Il identifie les moments où il peut me consulter. Si je suis occupée avec d'autres élèves, il recompose plusieurs mots en attendant que je puisse les valider.</p>
<p><b>Les stratégies affectives</b></p>	<p>Nawri se lance un objectif personnel de performance puisqu'il valide l'intégralité des brevets. De plus, il recompose presque l'intégralité des mots de chaque niveau. Il ne se contente pas du strict minimum pour valider un brevet (soit quatre mots).</p>
<p><b>Les stratégies métacognitives :</b> <i>Les stratégies de contrôle</i></p>	<p>Les brevets de réussite lui permettent d'estimer ses progrès. De plus, lorsqu'il recompose un mot, il le contrôle. Il s'auto-évalue et contrôle l'efficacité de son travail. De plus, lorsqu'une lettre est placée à l'envers je lui indique qu'il y a une erreur. En revanche, je ne donne aucune indication sur cette erreur. Il a été capable de se corriger en trouvant les différences entre son mot recomposé et le modèle.</p>

Nawri n'a pas semblé accorder de la valeur à l'activité que je lui ai proposée le matin. En revanche, lors de sa participation à l'atelier avec les lettres mobiles, il s'est montré motivé. Ainsi, cela se traduit par une perception élevée concernant cette activité pédagogique. Les multiples inscriptions de Nawri montrent qu'il a une forte perception

de la valeur de l'activité. Egalement, cela dévoile que cette activité lui procure du plaisir ce qui augmente sa perception de contrôlabilité. De plus, la validation des quatre brevets de réussite prouve une perception de compétence élevée. Nawri, se fixe un but d'apprentissage notamment apprendre pour en savoir plus mais aussi un but de performance. En effet, il se montre très fier lorsqu'il est l'un des premiers élèves à valider un brevet. Ces éléments alimentent sa dynamique motivationnelle, on peut en conclure que Nawri est motivé intrinsèquement.

### c. *Théo*

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Choix de s'engager</b>	+	+
<b>Engagement</b>	-	+
<b>Persévérance</b>	++	++
<b>Performance</b>	+	+

La pratique d'une évaluation positive semble influencer l'engagement de Théo dans l'activité. En revanche, dans les deux activités proposées, il déploie des stratégies d'évitement : Le matin, pendant le temps d'accueil il ne respecte pas la consigne car il empile les Kaplas. De plus, il abandonne un court instant l'atelier pour rejoindre ses camarades. Pendant l'activité avec les lettres mobiles, là aussi il emploie des stratégies d'évitement en jouant avec le matériel à disposition.

Néanmoins, lorsque je lui rappelle les consignes, il s'engage dans la tâche et utilise des stratégies d'apprentissage.

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Les stratégies cognitives :</b> <i>Stratégie de répétition</i>	<b>X</b>	<b>✓</b>
<b>Les stratégies de planification</b>	<b>✓</b>	<b>X</b>
<b>La stratégie pour bénéficier des ressources humaines disponibles</b>	<b>X</b>	<b>✓</b>

<b>Les stratégies affectives</b>	X	✓
<b>Les stratégies métacognitives :</b> <i>Les stratégies de contrôle</i>	✓	✓
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Théo utilise seulement deux stratégies d'apprentissage pendant la construction de la maison en Kaplas. En revanche, il en utilise quatre lors de sa participation à l'atelier avec les lettres mobiles.

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Stratégie cognitive :</b> Stratégie de répétition	X	Pour rechercher une lettre, il la répète oralement.
<b>Les stratégies de planification</b>	Pour construire la maison, il regarde une seule fois le modèle. Ainsi il se crée une image mentale du modèle à reproduire. Il procède étape par étape : d'abord il construit la structure de la maison puis le toit.	X
<b>La stratégie pour bénéficier des ressources humaines disponibles</b>	X	Il recherche l'aide de ses pairs : « Quelqu'un a vu la lettre O ? ». Très souvent, lorsqu'il commence à composer un mot, il me montre le suivi de son travail pour que je l'encourage.
<b>Les stratégies affectives</b>		Souvent en recomposant les mots, il se récompense en répétant « je vais avoir un brevet ». Il persiste dans l'activité car il valide deux brevets malgré mes rappels de

	<b>X</b>	consigne. La validation des brevets montre qu'il se lance un objectif personnel de performance.
<b>Les stratégies métacognitives :</b> <i>Les stratégies de contrôle</i>	Lorsqu'il termine la construction de sa maison, il la vérifie par rapport au modèle. Ainsi il contrôle l'efficacité de son travail en s'auto-évaluant.	Les brevets de réussite lui permettent d'estimer ses progrès. Lorsqu'il place la mauvaise lettre ou la positionne à l'envers je lui indique. En revanche, je ne lui indique pas où est l'erreur. Théo réussit à se corriger en trouvant les différences entre le modèle et le mot recomposé.

L'analyse des stratégies déployées par Théo montre qu'il est engagé sur le plan cognitif pendant l'activité avec les lettres mobiles. Il parvient à construire la maison en vingt minutes. Ce temps est relativement long et peut se traduire par une persévérance de l'élève. En revanche, puisqu'il adopte des stratégies d'évitement, ce temps consacré à la tâche n'est pas de qualité. De plus, dans un premier temps, il essaye de faire le strict nécessaire car il ne construit pas la porte et la fenêtre de la maison. Ainsi, ce comportement montre que Théo est démotivé. Egalement, il se contente de faire aussi le strict nécessaire pour la validation d'un brevet. En effet, il recompose quatre mots de chaque niveau, soit le minimum pour valider le brevet. Cela montre une faible motivation de sa part dans cette activité.

Concernant la dynamique motivationnelle de Théo, son comportement pendant l'atelier avec les lettres mobiles montre une perception assez moyenne de la valeur de l'activité. Il montre aussi une perception d'efficacité faible : il ne pense pas pouvoir être capable de valider un brevet. Le fait que ses camarades parviennent à valider un brevet l'encourage à s'inscrire dans cette activité.

d. Guilhem :

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Choix de s'engager</b>	+	++
<b>Engagement</b>	+	++
<b>Persévérance</b>	-	++
<b>Performance</b>	-	++

La pratique d'une évaluation positive semble influencer la motivation de Guilhem. Pendant le modelage de l'échelle, il façonne des colombins présentant des imperfections. De ce fait, cela montre qu'il n'est pas motivé. En revanche, pendant l'atelier avec les lettres mobiles, il semble motivé et déploie des stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage utilisées	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Les stratégies cognitives :</b> Stratégie de répétition	✗	✓
<b>Les stratégies de planification</b>	✓	✗
<b>Les stratégies métacognitives :</b> <i>Stratégie de contrôle</i>	✗	✓
<b>Les stratégies affectives</b>	✗	✓
<b>TOTAL</b>	1	3

Guilhem utilise seulement une stratégie d'apprentissage pendant la construction de l'échelle. En revanche, il en utilise trois pendant sa participation avec les lettres mobiles.

	<i>Pendant le temps d'accueil du matin</i>	<i>Pendant l'atelier avec les lettres mobiles</i>
<b>Les stratégies cognitives :</b> Stratégie de répétition	X	Il répète oralement les lettres recherchées
<b>Les stratégies de planification</b>	Tout d'abord, il regarde attentivement le modèle. Il procède étape par étape pour fabriquer l'échelle : d'abord, il façonne six colombins. Puis il place les colombins (d'abord verticalement puis horizontalement)	X
<b>Les stratégies métacognitives :</b> <i>Stratégie de contrôle</i>	X	Les brevets de réussite lui permettent d'estimer ses progrès. Il vérifie le mot recomposé avec le modèle avant de me le montrer. Ainsi il s'auto-évalue.
<b>Les stratégies affectives</b>	X	La validation de trois brevets de réussite montre qu'il se lance un objectif personnel de performance.

Les multiples inscriptions de Guilhem à l'atelier avec les lettres mobiles montrent une perception élevée de la valeur de l'activité. De plus, la validation de plusieurs brevets montre également une bonne perception d'efficacité interpersonnelle. L'activité avec les lettres mobiles a contribué à satisfaire son besoin de contrôlabilité : il a eu la liberté de choisir cette activité et a décidé d'y consacrer du temps en validant plusieurs brevets de réussite.

## CONCLUSION

L'évaluation positive agit sur la motivation des élèves. Sa pratique permet de développer un climat propice aux apprentissages, développe l'autonomie et participe à la construction du sentiment de compétence des élèves, composantes essentielles de la dynamique motivationnelle.

Les brevets de réussite donnent aux élèves une vision positive de leur perception de compétence. Ainsi chacun d'entre eux peut progresser en fonction de ses capacités.

En revanche, il serait inexact de dire que seule l'évaluation positive permet de motiver de les élèves. D'autres facteurs influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève : Tout d'abord l'activité pédagogique elle-même, elle doit être diversifiée. Ensuite l'enseignant lui-même, notamment à travers son regard bienveillant. En effet il ne suffit pas de valider un brevet de réussite ou de remplir un cahier de réussite pour décréter que son évaluation est positive.

Egalement les modes d'évaluation utilisées ont des conséquences sur la motivation des élèves. En revanche, une d'évaluation traditionnelle peut aussi dynamiser la motivation de l'élève si elle est associée à des feedbacks régulier et constructifs.

Pour motiver ses élèves, l'enseignant doit veiller à ses pratiques évaluatives mais surtout au regard qu'il porte sur eux. L'évaluation formative doit impérativement être utilisée par le maître pour lui permettre de réguler son enseignement et d'aider l'élève à prendre conscience de ses réussites, ses échecs mais surtout de ses progrès.

Enfin, l'enseignant doit aider l'élève à se forger un sentiment d'efficacité personnel élevé. Pour cela, il doit l'inclure dans une spirale de la réussite, qui deviendra par la suite une source de motivation.

## BLIBLIOGRAPHIE

- Viau, Rolland, « *La motivation en contexte scolaire* », Boeck Edition 2009
- Vianin, Pierre, « *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* » de Boeck Supérieur, 2006
- « *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* » Coordonné par Noémie Carbonneau, Yvan Paquet et Robert J. Vallerand. Editions DeBoeck Supérieur - 2016

### Les articles :

- Conférence de Viviane Bouysse « *L'évaluation à l'école maternelle : une refondation aussi* » 25 novembre 2015 à Nîmes
- « *Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle* » Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>
- Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 : « Préparation de la rentrée scolaire 2014 »
- B.O du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle
- Document d'accompagnement des programmes de maternelle « *Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 : suivi et évaluation à l'école maternelle* »
- B.O du 25 juillet 2013 : « *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* »
- Rapport n°2011-108 de l'IGEN (inspection générale de l'Education Nationale) – octobre 2011 « *l'Ecole maternelle* »
- Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud, « *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* », Revue française de pédagogie, 157 | 2006, 147-177.
- « *La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* » de Rolland Viau – 3<sup>ème</sup> congrès de chercheurs en Education – Bruxelles mars 2004
- « *La motivation Scolaire* » de Marie-Eve Lacroix et Pierre Potvin – RIRE (réseau d'information pour la réussite éducative) – 2016
- « *L'étude et les stratégies d'apprentissage* » de Lise Saint-Pierre, Professeure de Mathématiques, revue Pédagogie collégiale, décembre 1991 – Vol. 5 n°2

## Annexes

*Annexe 1* : « Les stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives » Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991

### Les stratégies cognitives

#### STRATÉGIES DE RÉPÉTITION

- répéter plusieurs fois (mentalement, à voix basse ou à voix haute)
- ombrer, souligner, encadrer
- recopier (formules, symboles...) à chaque exercice
- prendre des notes mot à mot
- faire des listes de termes, de symboles...

#### STRATÉGIES D'ÉLABORATION

- Utiliser des moyens mnémoniques (méthode des lieux, méthode des associations, méthode des mots clés)
- paraphraser (réécrire en ses propres mots)
- résumer
- faire une analogie
- produire des notes (commentaires, questions)
- formuler des questions et y répondre
- créer une image mentale
- écrire une phrase qui fait le lien avec ce qu'on sait déjà
- inventer un exemple
- trouver des implications
- créer des relations

#### STRATÉGIES D'ORGANISATION

- regrouper
- écrire (les idées principales dans la marge)
- énumérer
- classer
- comparer
- faire des schémas, des réseaux, des matrices
- identifier la sorte de liens entre les parties d'un réseau : les parties de... ; les types de... ; les caractéristiques de... ; les causes de... ; les conséquences de... ; les analogies... ; les séquences temporelles...

#### STRATÉGIES DE GÉNÉRALISATION

- faire des hypothèses : trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept
- rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée
- comparer deux exemples : trouver les ressemblances
- inventer des exemples

#### STRATÉGIES DE DISCRIMINATION

- faire des hypothèses : trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné n'est pas un exemple du concept
- rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière n'est pas appropriée
- contraster un exemple et un contre-exemple
- trouver les différences
- identifier le type d'exercices à faire
- inventer des contre-exemples

#### STRATÉGIES D'AUTOMATISATION D'UNE PROCÉDURE (procéduralisation et composition)

- trouver un exemple et le suivre étape par étape
- faire une liste des étapes à suivre
- pratiquer de petites étapes à la fois
- pratiquer la procédure entière
- pratiquer suffisamment longtemps pour que les étapes s'enclenchent automatiquement
- comparer sa performance au modèle d'un « expert »

*Annexe 2 : « Les stratégies d'apprentissage : les stratégies métacognitives »* Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991

<b>Les stratégies métacognitives</b>			
<b>STRATÉGIES DE PLANIFICATION</b>	<i>se poser des questions, se parler</i>	<b>STRATÉGIES DE RÉGULATION</b>	<i>se poser des questions, se parler</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• survoler le travail à faire (les tables de matières, les introductions, les titres et sous-titres, les objectifs d'apprentissage, les résumés des chapitres, les exercices...)</li> <li>• estimer le temps nécessaire</li> <li>• établir des buts d'apprentissage</li> <li>• activer les connaissances antérieures</li> <li>• faire une analyse de la tâche</li> <li>• se donner des intentions de lecture (formuler des questions avant de lire un texte)</li> </ul>	<p><i>qu'est-ce que j'ai à faire ?</i></p> <p><i>combien de temps dois-je prévoir ?</i></p> <p><i>que vais-je faire en premier ?... et ensuite ?</i></p> <p><i>qu'ai-je déjà lu sur le sujet ?</i></p> <p><i>qu'est-ce que ça prend comme outil ?</i></p> <p><i>que ferai-je de ce que j'aurai lu ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ajuster la vitesse de lecture</li> <li>• relire pour mieux comprendre</li> <li>• revoir les étapes passées</li> <li>• évaluer l'efficacité de la stratégie choisie et la modifier au besoin</li> <li>• estimer le résultat attendu</li> <li>• évaluer si une nouvelle information est cohérente avec les autres</li> <li>• faire des ajustements continuels</li> <li>• sauter une question d'examen pour y revenir plus tard</li> </ul>	<p><i>ai-je bien compris l'énoncé ? dois-je le relire ?</i></p> <p><i>qu'ai-je fait jusqu'à maintenant ?</i></p> <p><i>est-ce utile ?</i></p> <p><i>normalement, à quel résultat dois-je m'attendre ?</i></p> <p><i>est-ce logique avec ce que je viens de lire ?</i></p> <p><i>cette méthode est trop longue, je vais en essayer une autre</i></p> <p><i>s'il me reste du temps, je répondrai à cette question que je ne comprends pas maintenant</i></p>
<b>STRATÉGIES DE CONTRÔLE</b>		<b>STRATÉGIES DE PRISE DE CONSCIENCE DE SON ACTIVITÉ MENTALE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'auto-évaluer et faire de l'auto-renforcement</li> <li>• concentrer son attention</li> <li>• évaluer l'efficacité de la stratégie choisie</li> </ul>	<p><i>bon, c'est OK ; ça va bien</i></p> <p><i>attends une minute et répète les consignes ; qu'est-ce que je veux faire ? qu'est-ce qui est important ?</i></p> <p><i>est-ce que je me rapproche du but ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître son propre style d'apprentissage</li> <li>• identifier ses lacunes</li> <li>• identifier les conditions d'utilisation d'une démarche et son efficacité</li> </ul>	<p><i>qu'est-ce que j'ai aimé, réussi, en quoi suis-je efficace ?</i></p> <p><i>quelles questions, quels trous, inquiétudes, me reste-t-il ?</i></p> <p><i>pourrais-je réutiliser cette démarche ?</i></p>

(Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991)

*Annexe 3 : « Les stratégies d'apprentissage : les stratégies affectives »* Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991

- se récompenser
- se parler de façon positive
- contrôler son anxiété (techniques de relaxation)
- garder sa concentration
- établir et maintenir sa motivation
- persister plus longtemps
- attribuer la réussite à des facteurs internes et modifiables

(Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991)

*Annexe 4 : « Les stratégies d'apprentissage : les stratégies de gestion des ressources »*  
Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991

### **Les stratégies de gestion des ressources**

<p><b>IDENTIFIER LES RESSOURCES DISPONIBLES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• le matériel</li><li>• les camarades qu'on peut consulter</li><li>• les moments où l'on peut consulter le professeur</li></ul> <p><b>GÉRER LE TEMPS EFFICACEMENT</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• planifier des périodes de travail à l'avance</li><li>• planifier des périodes plus courtes et plus fréquentes</li><li>• se donner des sous-objectifs à atteindre pour chaque période de travail</li></ul>	<p><b>GÉRER L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉTUDE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• trouver un lieu précis pour étudier</li><li>• trouver un lieu calme</li><li>• trouver un lieu organisé</li></ul> <p><b>SOLLICITER L'AIDE DES AUTRES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• rechercher l'aide du professeur</li><li>• rechercher l'aide des pairs</li><li>• travailler en petits groupes</li><li>• obtenir le tuteurage d'un pair ou d'un professeur</li></ul>
---	---

(Traduit et adapté par Lise Saint-Pierre, 1991)