

論文

Évaluation continue et motivation en cours de français deuxième langue étrangère à l'université

Nicolas DASSONVILLE

要旨

本稿では、大学における第2外国語(L2)としてのフランス語学習に対する学習者の動機づけにおいて、継続的評価(évaluation continue)がどのような意義を持つのかを、具体例を挙げながら論じる。第1部では、日本におけるフランス語教育の現状を概観し、大学でのL2としてのフランス語学習に対する学習者の動機づけの特徴を明らかにする。第2部では、L2としてのフランス語学習における学習者の動機づけに対する教師の関与の方法を考察する。大学1年生を対象としたL2としてのフランス語の授業内での筆者の実践例を紹介し、学習者の動機づけの向上・維持のためのストラテジーを提示する。第3部では、継続的評価(évaluation continue)が学習者の動機づけの向上・維持において果たす役割を明らかにする。第4部では、デジタルツールを用いた継続的評価(évaluation continue)の方法を紹介する。アプリケーションソフト iDoceo を用いた授業内での継続的評価(évaluation continue)の利点を明らかにする。

キーワード：第2外国語としてのフランス語教育、動機づけ、継続的評価(évaluation continue)、デジタルツール

La motivation est un enjeu essentiel dans l'apprentissage de toute langue étrangère, qui exige de la part de l'apprenant des efforts soutenus, une capacité à se remettre en

question et un haut degré d'engagement affectif, comportemental et cognitif avant de produire ses premiers résultats. Cet enjeu est particulièrement complexe dans le cas d'une deuxième langue étrangère au niveau débutant, à plus forte raison une langue lointaine, du fait des inévitables difficultés et frustrations qui le jalonnent. À l'université, cette complexité franchit encore un degré supplémentaire. Les étudiants sont à un moment charnière de leur vie. Ils ont tout intérêt à élargir leurs horizons, à suivre leurs inspirations et leurs envies, mais ils sont aussi dans l'obligation de clarifier et de hiérarchiser leurs objectifs, et de gérer leur temps de façon aussi stratégique que possible. Dans le contexte économique et social japonais, l'apprentissage au niveau débutant d'une deuxième langue étrangère comme le français peut leur apparaître comme un investissement lourd et hasardeux du point de vue de la rentabilité à moyen et long termes. Pour l'enseignant, susciter et entretenir la motivation des étudiants est donc un véritable défi, qui l'oblige à mener une réflexion spécifique sur les stratégies motivationnelles les mieux adaptées et les modalités de leur mise en œuvre dans des classes aux effectifs souvent pléthoriques. L'objet de cet article est de montrer, sur la base de mon expérience, en quoi l'évaluation continue est un élément potentiellement important de ces stratégies et comment l'enseignant peut s'y prendre pour la mettre en œuvre dans de grandes classes.

Dans une première partie, j'analyserai l'enjeu de la motivation dans le contexte spécifique d'un cours de français pour les débutants non spécialistes de première année, en m'appuyant sur le modèle *attentes-valeurs* d'Eccles et Wigfield (2002). Dans une deuxième partie, je présenterai quelques éléments de ma propre stratégie motivationnelle dans ce type de cours. Dans une troisième partie, j'expliquerai le rôle que l'évaluation continue joue dans cette stratégie motivationnelle. Enfin, dans une quatrième partie, j'en décrirai brièvement les modalités pratiques, notamment mon utilisation d'une application de gestion de classe sur iPad, iDoceo, permettant, entre autres choses, de gérer plus facilement et efficacement les divers éléments d'évaluation dans de grandes classes.

I. L'enjeu de la motivation dans le contexte spécifique d'un cours de français de première année pour les débutants non spécialistes.

La plupart des enseignants considèrent la motivation comme une condition importante de la réussite de leur cours et cherchent à mettre en place des stratégies pour

motiver collectivement et individuellement leurs élèves. Cependant, la question de la motivation et donc celle des stratégies motivationnelles ne se présente pas en termes identiques dans les différents types de cours. Dans le cas des cours de français pour les étudiants débutants non spécialistes dans les universités japonaises, elle a une complexité et acuité particulières. Il y a bien sûr de multiples facteurs locaux, liés notamment aux objectifs de l'institution et aux choix pédagogiques de l'enseignant, mais la difficulté à motiver les étudiants et à maintenir un haut degré de motivation tout au long de l'année semble revêtir dans ce type de cours un caractère quasi structurel, appelant une réflexion spécifique. Dans un article intitulé *Optimiser l'engagement des apprenants en cours de communication à l'université* (Dassonville, 2018), j'ai tenté de caractériser le potentiel motivationnel d'un cours de français pour les débutants non spécialistes à l'université. Cette caractérisation est applicable dans une large mesure à d'autres deuxièmes langues étrangères enseignées à l'université, en particulier des langues européennes comme l'allemand ou l'espagnol. Je me suis appuyé sur le modèle *attentes-valeurs* d'Eccles et Wigfield explicatif de la motivation en lien avec l'apprentissage (2002), plus précisément sur la partie cognitive de ce modèle portant sur les facteurs internes de la motivation, résumée dans la figure 1 ci-dessous.

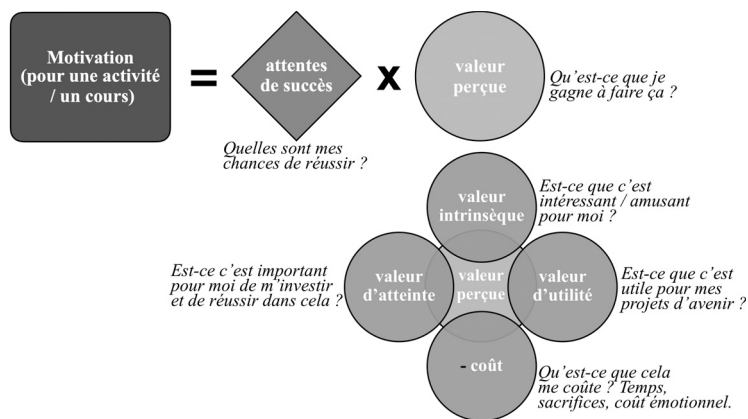


Figure 1. Représentation simplifiée des facteurs internes de la motivation dans une activité d'apprentissage. D'après Eccles et Wigfield (2002).

D'après ce modèle, la motivation à s'engager et à persévérer dans une activité d'apprentissage comme un cours, émerge de deux types de perception : *les attentes de succès* (liées au sentiment de compétence) et *la valeur perçue* de l'activité. Ces

deux perceptions sont reliées entre elles par une fonction multiplicative, ce qui signifie qu'il suffit que l'une des deux soit nulle pour que la motivation soit elle aussi nulle. La perception de la valeur est elle-même une combinaison de quatre perceptions : *la valeur d'atteinte* (l'importance de s'investir dans l'activité et de la réussir pour soi, avec une dimension d'identification personnelle à l'activité), *la valeur intrinsèque* (l'intérêt et le plaisir que l'on tire de l'activité elle-même), *la valeur d'utilité* (le bénéfice concret que l'on attend de l'accomplissement de l'activité en lien avec un projet personnel) et *le coût perçu* (l'effort qu'exigent l'activité elle-même et sa préparation, le temps consacré, le coût émotionnel comme le stress ou l'anxiété). La valeur d'atteinte, la valeur intrinsèque et la valeur d'utilité ont plutôt tendance à s'additionner, ce qui signifie que si l'une est forte, elle peut compenser les carences des autres. Le coût perçu compte de façon négative (il amoindrit la valeur perçue) et s'apprécie en comparaison avec d'autres activités possibles, d'autres manières d'investir son temps. Cette dimension de calcul et de comparaison est très intéressante pour appréhender la motivation en contexte universitaire, en particulier pour un cours de deuxième langue étrangère proposé dans le cadre d'une offre diversifiée, dans lequel l'étudiant choisit d'abord de s'inscrire, puis d'investir du temps et des efforts dans la durée, hiérarchisant ses priorités en fonction de critères rationnels mais aussi de facteurs affectifs plus difficiles à établir.

En 2009, Ohki et ses collègues ont utilisé le cadre conceptuel d'Eccles et Wigfield pour mener une enquête sur la motivation auprès de 124 étudiants non spécialistes de première année à l'université de Kyoto. Cette enquête a confirmé l'hypothèse suivante : « Concernant l'apprentissage du français par les apprenants japonais, les attentes de succès et les valeurs (i.e., valeur d'atteinte du but, valeur intrinsèque, valeur d'utilité) sont faibles alors que le coût est élevé. Cette disproportion décourage les apprenants japonais de français et les mène à la baisse de leur motivation. » (p. 78). Ces conclusions vont dans le sens de ce que de nombreux enseignants de français à l'université constatent empiriquement dans leurs classes et qui apparaît comme un problème spécifique au cours de français pour les débutants non spécialistes :

- L'utilité instrumentale de l'apprentissage du français est perçue comme faible comparativement à d'autres, en particulier celui de l'anglais avec lequel il est directement comparé, de façon plus ou moins consciente. Cela incite naturellement à des arbitrages défavorables. On peut supposer que, parmi les secondes langues

étrangères proposées à l'université, ce problème n'affecte pas autant certaines langues asiatiques comme le chinois, dont l'utilité apparaît plus nettement aux étudiants.

- Son coût, en termes d'effort, de temps et de coût émotionnel (lié aux inévitables échecs et frustrations dans l'apprentissage d'une langue lointaine au niveau débutant) est élevé comparativement à d'autres cours. Plus on avance dans l'année, plus les étudiants prennent la mesure de l'ampleur et de la difficulté de la tâche, et plus la perception du coût est forte.
- Les étudiants ne s'attendant pas a priori à acquérir un jour une véritable compétence langagière en français, leurs attentes de succès sont faibles dès le début du premier semestre. Elles le sont d'autant plus si la perspective de poursuivre leur apprentissage au delà de la première année est incertaine, ou pire, inexistante. Elles auront tendance à baisser encore chez les étudiants qui, par des manquements répétés au contrat pédagogique, se mettent en situation de ne plus s'estimer capables de satisfaire aux exigences du cours.

Estimant qu'il est difficile pour l'enseignant d'agir sur les attentes de succès, la valeur d'utilité et le coût, Ohki et ses collègues recommandent des stratégies visant prioritairement à améliorer les perceptions de valeur sur lesquelles l'enseignant a le plus de contrôle : la valeur intrinsèque et surtout la valeur d'atteinte, au moyen notamment d'outils pédagogiques visant à aider les apprenants à s'identifier positivement à leur apprentissage et à en comprendre l'importance (p. 86).

Dans mon article (Dassonville, 2018), je montre l'intérêt pour les enseignants de français de recourir au modèle *attentes-valeurs* pour tenter de caractériser le *potentiel motivationnel* d'un cours dans un contexte donné et pour déterminer sur cette base ses objectifs et grandes orientations, au moment par exemple de la préparation du syllabus. Rejoignant pour l'essentiel le diagnostic posé par Ohki et ses collègues sur les raisons de la fragilité de la motivation chez les apprenants japonais de français (2008), mais estimant pour ma part qu'il est possible d'agir positivement sur toutes les perceptions, y compris le coût, les attentes de succès et même la valeur d'utilité (dans une moindre mesure mais de manière significative), je propose quelques stratégies, regroupées en cinq catégories en fonction du/des type(s) de perception prioritairement visé(s) : (1) l'ensemble

des perceptions, (2) le coût et les attentes de succès, (3) la valeur d'utilité, (4) la valeur d'atteinte, (5) la valeur intrinsèque. Il revient à chaque enseignant, en fonction des situations qu'il rencontre, de son expérience, de ses aspirations et du temps qu'il est prêt à consacrer à la préparation de ses cours, d'élaborer ses propres stratégies pour renforcer les perceptions qui déterminent la motivation. Le modèle d'Eccles et Wigfield offre un cadre commode qui peut l'aider à organiser sa réflexion pédagogique et à anticiper les effets de telle ou telle inflexion sur les différentes perceptions et donc sur la motivation. Les stratégies les plus simples à mettre en œuvre, susceptibles de produire les résultats les plus immédiats et tangibles, sans risque d'effets négatifs, sont à privilégier, mais il est possible d'en associer plusieurs dans une démarche d'optimisation. La difficulté réside dans l'équilibrage de ces stratégies, dans la prise en compte de certaines incompatibilités et d'éventuels effets collatéraux sur les autres perceptions¹, et dans l'anticipation d'effets indirects causés par les interrelations complexes entre les perceptions elles-mêmes et par les changements de comportement que ces perceptions induisent à moyen terme. Trouver les bon réglages demande des efforts constants d'expérimentation et d'adaptation, avec sans doute quelques tâtonnements et erreurs, mais qui sont entièrement justifiés par l'importance de l'enjeu.

II. Quelques éléments de ma stratégie motivationnelle en cours de français pour les débutants non spécialistes.

Avec mes classes de français pour les étudiants débutants non spécialistes de première année (36 à 41 étudiants par classe provenant de différentes facultés), j'ai développé une approche pédagogique visant à optimiser la motivation, dont j'ai exposé les principes et le fonctionnement dans deux communications (mars 2018, juillet 2018) et un article (2018). Dans l'élaboration des objectifs généraux, des grandes orientations du cours et de mon style d'enseignement, je place en priorité ce qui me semble être l'enjeu principal de la motivation : la valeur intrinsèque et la valeur d'atteinte. Je ne détaillerai pas ici les stratégies visant prioritairement les autres perceptions, mentionnées dans mon article de 2018. Pour renforcer prioritairement la valeur intrinsèque et la valeur d'atteinte, trois grands axes sont envisageables :

- Rendre le cours *intéressant* et en faire comprendre l'*importance*, en lui donnant la forme d'un voyage linguistique et culturel en francophonie, en accordant une

large place au récit, en ménageant de nombreux détours, anecdotes et surprises, en s'appuyant sur des documents diversifiés. Comme le suggère Ohki (2012), on peut motiver les étudiants par une éducation au plurilinguisme, avec un travail de réflexion, a priori en japonais, sur les enjeux linguistiques et culturels dans un monde globalisé, pour susciter chez eux la prise de conscience de l'importance de maîtriser une langue comme le français. À l'université, cet axe correspond sans doute mieux au rôle habituellement confié à l'enseignant japonais qu'à celui habituellement confié à l'enseignant natif, en particulier si ce dernier maîtrise imparfaitement le japonais.

- Rendre le cours *amusant, source de plaisir*, en valorisant la dimension ludique et coopérative, en créant un environnement peu contrôlant pour favoriser l'autonomie, le sentiment d'autodétermination et la motivation intrinsèque. Pour que cette stratégie continue de produire ses effets tout au long de l'année, il faut faire en sorte que tous les étudiants *jouent le jeu* et que l'autonomie émerge réellement, ce qui représente un défi dans la plupart des contextes d'enseignement.
- Rendre le cours *convaincant* en misant sur *le sentiment de compétence* et la sensation de vivre *une expérience transformatrice*. Plutôt qu'une véritable compétence langagière, qui semble hors de portée en seulement 30 séances de 90 minutes, ce que l'on peut chercher à susciter, c'est le plaisir qui découle de la perception de cette compétence naissante. Cette stratégie vise aussi les attentes de succès, puisqu'il s'agit de créer un effet de surprise chez des étudiants qui n'imaginaient pas au départ être capables en jour de communiquer *pour de vrai* en français. Elle nécessite une bonne cohésion du groupe-classe, beaucoup de régularité dans le travail et l'acceptation d'un certain niveau de discipline.

J'ai choisi de donner la priorité à ce troisième axe, sans complètement renoncer au premier et en y intégrant autant que possible des éléments du second, en insistant notamment sur la coopération et la corporalité. Initialement conçue pour des étudiants au départ peu autonomes et aux motivations floues, comme on en trouve souvent dans ce type de cours, cette approche est adaptable à des étudiants plus autonomes et plus motivés. L'enjeu principal est de montrer qu'il est possible d'avoir dès les premières semaines des échanges naturels en français, même avec un contenu linguistique très limité, tout en posant des fondations solides pour la suite de l'apprentissage. En donnant

très tôt aux étudiants les moyens de s'exprimer en français sur leur vie quotidienne et en faisant en sorte que cette expérience soit gratifiante, on accroit les chances qu'ils s'investissent pleinement et poursuivent le français au-delà de la première année. Pour que l'apprentissage soit effectif, il faut que l'acquisition des différentes compétences langagières s'opère de manière intégrée et progressive. J'utilise pour cela le manuel *Moi, je... Communication* (Vannieuwenhuysse, B et al., 2017), qui répond bien à cette nécessité.

Dans la gestion de classe, mon approche se traduit par les principes d'action suivants :

- Rassembler dès le premier jour un consensus le plus large, le mieux informé et le plus solide possible sur les objectifs au terme de l'année, les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre et la nécessité d'un haut degré de cohésion et d'entraide au sein du groupe-classe.
- Centrer le cours sur le travail en interaction et la coopération entre étudiants.
- Utiliser le plaisir à parler de soi et à découvrir les autres par le biais d'une autre langue comme une ressource pour la motivation, placer régulièrement les étudiants de façon à ce qu'ils aient chaque semaine un nouveau partenaire, pour rendre la communication aussi authentique et gratifiante que possible. La curiosité que les apprenants éprouvent naturellement les uns pour les autres est une ressource de première importance pour l'apprentissage, mais une ressource épuisable qui doit être gérée en tant que telle.
- Travailler sur le rythme et la fluidité du cours (compréhension immédiate des instructions / rôle des routines / chasse aux temps morts / alternance des rythmes).
- Prévoir systématiquement une phase de préparation du lexique (à l'écrit et à l'oral) avant le cours pour faciliter les activités de communication en classe. C'est l'un des fondements de la méthode *Moi, je... Communication*.
- Respecter scrupuleusement le principe d'une leçon du manuel par cours (le méthode *Moi, je... Communication* est conçue pour que ce soit possible), avec systématiquement en fin de cours une longue phase de communication authentique (une enquête auprès des autres étudiants à réaliser en circulant dans la classe, puis un dialogue permettant d'intégrer les acquis de la leçon du jour et ceux des leçons précédentes) et au début du cours suivant une phase de réemploi des acquis de la leçon précédente sous la forme d'un dialogue en autonomie. L'un des enjeux de ces deux phases est de montrer aux étudiants ce qu'ils sont capables de réaliser eux-mêmes au terme de la séquence pédagogique et de renforcer ainsi le sentiment de

compétence.

- Optimiser la charge cognitive dans l'enchaînement des activités pour faciliter l'acquisition et réduire les micro-frustrations, la fatigue et le sentiment de découragement qui en résulte.
- Privilégier la pratique intensive de structures langagières très simples pour développer une habileté à communiquer et donner ensuite aux étudiants la possibilité d'y intégrer librement des éléments lexicaux et syntaxiques supplémentaires (en privilégiant le réemploi des acquis des leçons précédentes).
- Valoriser la corporalité, faire régulièrement bouger les étudiants dans l'espace de la classe (leur demander de déposer le matériel superflu au fond de la classe afin d'être plus légers et mobiles).
- Dans le déroulement des activités, être aussi connecté que possible aux étudiants, leur manifester attention et reconnaissance et leur fournir un feedback régulier.
- Utiliser l'écran de manière à donner de la fluidité au cours, être mobile dans la classe, attentif et disponible pour les étudiants. Dans ce but, j'ai mis tous mes cours de français débutant sous forme de présentations Keynote animées, que j'utilise avec une télécommande de présentation. Cela m'apporte beaucoup de liberté dans la gestion de classe. Je n'utilise que ponctuellement le tableau pour préciser certaines consignes ou certains points grammaticaux ou lexicaux.
- Prévenir autant que possible les situations d'échec et l'hétérogénéisation du groupe en s'assurant que chaque étudiant effectue le travail de préparation demandé et s'engage de son mieux dans les activités.

Le pari consiste à induire chez les étudiants un degré d'engagement comportemental et cognitif plus élevé que celui initialement escompté. Pour cela, je mise sur le fait que le plaisir à communiquer et le sentiment de compétence vont alimenter à la fois la valeur intrinsèque et la valeur d'atteinte, avec par ricochet des effets bénéfiques sur les autres perceptions (les attentes de succès, le coût et même la valeur d'utilité puisque le fait de développer une nouvelle compétence invite à réfléchir plus profondément sur ce que l'on peut être amené à en faire). Au fil des semaines, ces perceptions dépendent de plus en plus fortement des performances passées. Il est donc essentiel de faire en sorte que ces performances soient au rendez-vous.

III. Le rôle que l'évaluation continue joue dans ma stratégie motivationnelle.

L'approche pédagogique que j'ai choisi d'adopter dans mes classes se rapproche à bien des égards du coaching sportif, avec à certains moments et sur certains aspects du cours un degré de contrôle relativement élevé. L'évaluation continue est un élément important de ma stratégie motivationnelle, qui vise à maintenir tout au long de l'année un engagement maximum dans les activités et le travail de préparation. J'intègre des évaluations simples au déroulement de chaque cours (des tests de vocabulaire à l'écrit et à l'oral portant sur la révision des phrases de base de la leçon précédente et la préparation du vocabulaire du jour, une vérification des devoirs et d'autres vérifications d'usage, ainsi que divers éléments d'appréciation de l'engagement et du comportement en classe). Cette évaluation continue est complétée à mi-semester par un test oral « réflexes » et en fin de semestre par un petit examen final à l'écrit et un test « conversation préparée ». Ce mode d'évaluation, bien compris et accepté par les étudiants, facilite grandement la réussite dans les activités et alimente une dynamique positive, tant au niveau individuel que collectif.

L'évaluation à l'université (évaluation continue ou évaluation finale) a plusieurs fonctions. C'est d'abord une obligation administrative, un outil permettant de valider les acquis et de sélectionner les étudiants en vue de l'obtention du diplôme. La réalité de cette fonction sélective dépend de l'institution et du type de cours. Elle est à relativiser dans le contexte universitaire japonais, la sélection en cours de cursus y étant généralement peu marquée, les différences de performance peu visibles² et les échecs rares. C'est aussi un outil pédagogique, qui donne à l'étudiant des points de repère lui permettant de se situer et d'orienter ses efforts pour progresser, à condition qu'il puisse bénéficier d'un feedback régulier et précis. Enfin, une évaluation bien comprise et acceptée est un outil permettant d'agir positivement sur la psychologie de l'apprenant, de l'inciter à donner le meilleur de lui-même, de le motiver. Il convient cependant de manier cet outil avec délicatesse car des effets négatifs sont aussi possibles (exacerbation de l'esprit de compétition au détriment du plaisir d'apprendre et de communiquer, anxiété, perte d'autonomie, perte de confiance, dévoiement de l'objectif de l'apprentissage vers l'obtention de la note, etc.).

De nombreux enseignants de langue à l'université ne donnent qu'un examen final, éventuellement assorti d'un examen de mi-semester et d'une « note de participation » aux contours incertains, sans procéder à une véritable évaluation continue. Les principaux arguments justifiant le fait de repousser l'évaluation au milieu ou à la fin du semestre et d'en débarrasser ainsi le fonctionnement normal de la classe sont les suivants :

- Le français deuxième langue étrangère étant généralement considéré comme une matière à enjeu faible, évaluer à chaque cours serait une peine inutile tant pour les étudiants que pour l'enseignant. En poursuivant cette logique, il n'apparaît pas non plus nécessaire de prendre trop au sérieux l'évaluation finale.
- L'évaluation continue contribuerait à installer dans la classe un climat de contrainte antinomique avec l'autonomie et le plaisir de l'apprentissage. Elle relèverait d'une logique béhavioriste trop étroite et risquerait de détourner la motivation à apprendre vers l'obtention de récompenses. Cette idée prend appui sur plusieurs études, dont celle de Ryan (1982), qui ont montré que dans un climat de contrainte, les rétroactions positives sont susceptibles d'avoir un effet contre-productif, affaiblissant la motivation intrinsèque.
- Certains enseignants estiment que pour être fiable, l'évaluation doit porter sur la tâche finale (dans l'exécution de laquelle l'ensemble des compétences acquises sont censées s'agréger) plutôt que sur de petits éléments épars ne reflétant pas le niveau réel.
- Le temps consacré à l'évaluation continue empièterait sur le temps de l'apprentissage et nuirait à la fluidité et au dynamisme du cours.
- Enfin, l'évaluation continue impliquerait pour l'enseignant une charge de travail trop lourde.

On voit que ces objections sont de plusieurs ordres : pédagogique (validité, efficacité), psychologique voire éthique, et enfin pratique. Elles ne sont pas à rejeter, mais doivent être nuancées et mises en balance avec les arguments en faveur de l'évaluation continue, nombreux et consistants :

- L'expérience montre que dans ce contexte, lorsqu'on donne des devoirs (exercices, travail de révision ou de préparation) et que l'on ne s'assure pas d'une manière ou d'une autre qu'ils ont été faits, il y a toujours une proportion significative des étudiants qui s'en affranchissent, avec des conséquences négatives en chaîne sur

la réussite dans les activités, la cohésion du groupe et le climat motivationnel. Une classe de langue, en particulier dans un cours basé sur les interactions entre étudiants, est une communauté interdépendante. Si l'on fait reposer les activités de classe sur un travail de préparation entre les cours, il est essentiel que ce travail soit effectué par la totalité des étudiants. L'évaluation régulière de ce travail apparaît comme un moyen commode et efficace de faire respecter les termes du contrat pédagogique, d'avoir prise sur la classe et d'en maintenir la cohésion tout au long de l'année. Une autre option acceptable consiste à proposer un contrat pédagogique ne prévoyant pas de travail entre les cours, ce qui a pour avantage de ne nécessiter aucun contrôle.

- Le principe de l'évaluation continue est parfaitement compris et généralement bien accepté par les étudiants de première année. Il s'inscrit dans les habitudes d'apprentissage prises au lycée.
- L'évaluation, en particulier à l'oral, a dans le contexte japonais un effet désinhibant. Si l'enseignant pose une question et que l'étudiant sait que sa réponse est obligatoire et donnera lieu à une évaluation, il ressentira beaucoup moins d'embarras à faire de son mieux.
- L'évaluation continue, conduisant les étudiants à travailler raisonnablement et de façon régulière, est finalement moins coûteuse émotionnellement que l'évaluation au moyen d'un ou deux examen(s) par semestre. Lorsqu'elle est complétée par un examen final, elle facilite grandement la préparation de ce dernier. Il faut rappeler ici que la régularité de l'évaluation d'une part et son degré d'exigence et de sévérité d'autre part sont deux choses distinctes.
- L'évaluation continue incite à faire des efforts, lesquels peuvent à certaines conditions contribuer à renforcer la valeur. En effet, si l'effort subi est généralement assimilable à un coût, affaiblissant la perception de la valeur, l'effort choisi peut être au contraire source de plaisir, celui que l'on retrouve dans le sport par exemple, qui s'accroît encore lorsqu'il s'accompagne de la satisfaction de la performance. De plus, lorsque l'individu a le sentiment d'avoir surmonté une difficulté grâce aux efforts qu'il a investis dans la tâche, cela donne de la valeur à cette dernière et l'incite à persévérer. C'est ce que Norton, Michael, Mochon et Ariely ont appelé « l'effet IKEA » (2002).
- Il ressort aussi des observations en classe et des témoignages d'étudiants que l'évaluation continue par l'enseignant répond au profond besoin de reconnaissance

que ces derniers ressentent à toutes les étapes de leur apprentissage et qui n'est que partiellement satisfait dans les interactions avec les autres étudiants. Le besoin de reconnaissance est un besoin fondamental et son degré de satisfaction a des effets considérables sur l'engagement dans une tâche, bien supérieurs à ce que l'on pourrait imaginer (Ariely, 2008).

- Enfin, l'effet positif le plus puissant sans doute de l'évaluation continue sur la motivation est un effet indirect. Comme le fait d'être évalués régulièrement incite les étudiants à être constants dans le travail de préparation demandé et à s'investir dans les activités, ils réussissent beaucoup mieux qu'ils s'imaginaient en être capables. L'acquisition des compétences langagières devient alors effective, suscitant un plaisir et un sentiment de compétence supérieurs aux attentes initiales. Cela influence favorablement l'ensemble des perceptions et alimente ainsi une dynamique vertueuse de motivation et d'engagement.

Pour comprendre à quelles conditions l'évaluation continue peut renforcer la motivation, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (cf. figure 2 et figure 3) est d'une grande aide. Selon les auteurs, l'environnement social nourrit, ne nourrit pas ou contrarie les besoins fondamentaux de l'individu : *le besoin d'autonomie*, *le besoin de compétence* et *le besoin de proximité sociale* (*relatedness* en anglais, le besoin de se sentir relié aux autres). Il en résulte certains types de motivation qui ont des conséquences sur l'épanouissement et les comportements individuels (cf. figure 2, adaptée pour l'occasion au contexte d'apprentissage). Les différents types de motivation forment un continuum, qui va de *l'amotivation* (ou absence de motivation) qui en est le degré le plus faible avec les conséquences les plus négatives, jusqu'à *la motivation intrinsèque*, qui en est le degré le plus élevé avec les conséquences les plus positives. C'est un modèle hiérarchique, à la différence du modèle *attentes-valeur* d'Eccles et Wigfield qui place sur un plan d'équivalence les différentes perceptions déterminant la motivation. Plus l'individu a l'impression d'être à l'origine d'un comportement, plus son comportement est autodéterminé. Un étudiant motivé de façon autonome, sera plus épanoui et plus autonome dans son apprentissage.

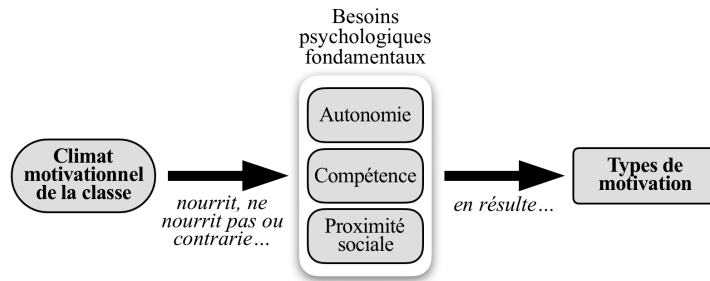


Figure 2. L'impact du climat motivationnel sur les besoins psychologiques fondamentaux et les conséquences sur les types de motivation (version simplifiée et adaptée au contexte d'apprentissage). D'après Deci et Ryan (1985a).

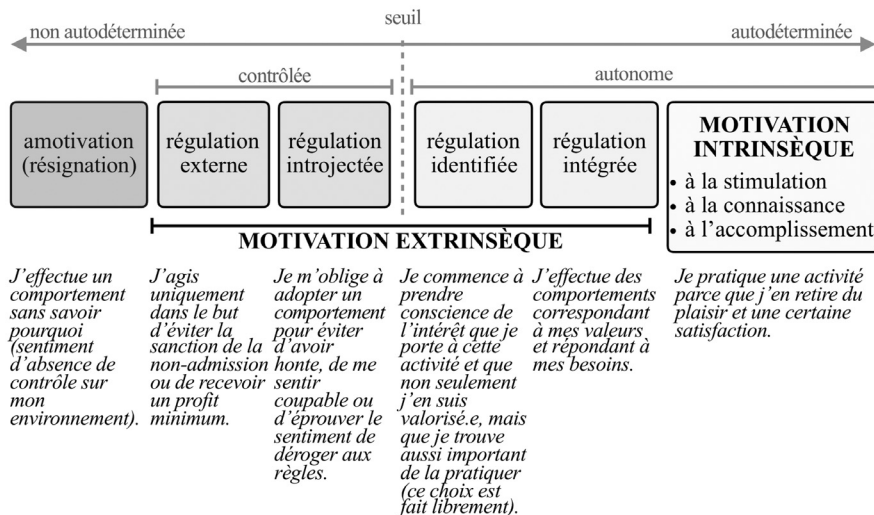


Figure 3. Le continuum de l'autodétermination (version simplifiée). D'après Deci et Ryan (1985a).

L'évaluation, par essence, relève d'abord de la régulation contrôlée, mais la façon dont elle agit sur la motivation dépend très largement du climat dans laquelle elle prend place et auquel elle contribue. Comme évoqué plus haut, des recherches ont montré que si le climat est contraignant, les récompenses ont plutôt tendance à affaiblir la motivation intrinsèque (Ryan, 1982). À l'opposé, dans un climat encourageant qui favorise l'autonomie, ces récompenses peuvent avoir des effets positifs (Ryan, Mims et Koestner, 1983). Il n'y a donc aucune incompatibilité entre l'évaluation continue et l'autonomie d'apprentissage. S'il en accepte le principe et en comprend l'intérêt,

l'individu a la capacité d'intégrer cette évaluation à son identité propre et à ses valeurs.

Dans mes classes, je me suis efforcé de mettre en place un climat motivationnel répondant à ces besoins psychologiques fondamentaux pour susciter les types de motivation les plus autodéterminés possibles. Dans le domaine de l'évaluation continue, cela se traduit par les principes suivants :

- Besoin d'autonomie : faire en sorte que les moments d'évaluation individuelle se déroulent sans lourdeur ni temps mort et présentent un intérêt pédagogique pour l'ensemble du groupe ; limiter la phase contrôlante aux 10–15 premières minutes du cours (petit test écrit de 3 minutes, test oral de vocabulaire de 5–8 minutes qui est aussi l'occasion de préparer collectivement à l'oral le vocabulaire du jour, vérification des devoirs en 1 minute au moment de la correction en groupe qui prend 5 minutes) avec ensuite des moments de respiration et des activités soutenant l'autonomie, en particulier dans la dernière demi-heure. Bien préparées, ces activités en autonomie deviennent naturellement agréables et gratifiantes, intrinsèquement motivantes. Les étudiants s'y investissent pleinement, ne pensent plus à la note et aucun contrôle n'est alors nécessaire. Ces activités ne sont néanmoins pas détachées de toute perspective d'évaluation puisqu'elles visent à développer des compétences qui seront évaluées ultérieurement.
- Besoin de compétence : procéder aux premières évaluations le plus tôt possible dans le semestre (dès la deuxième semaine) pour mettre tout de suite en place de bonnes habitudes et susciter un attachement au cours par l'effort investi ; supprimer toute ambiguïté quant au contenu des évaluations et aux critères de notation ; bien doser la difficulté pour qu'elle représente un défi sans être dissuasive et donner les moyens aux étudiants de réussir dès le premier test ; démontrer au plus tôt l'intérêt de préparer au mieux les tests pour la réussite des activités de classe et le plaisir à communiquer.
- Proximité sociale : dédramatiser la note, manifester à chaque occasion son attention et son empathie, valoriser l'effort plutôt que la performance, fournir un feedback régulier, précis et bienveillant.

Les modalités pratiques de l'évaluation continue dans mes classes.

À l'université Aichi, j'ai généralement 7 classes de première année, 35 à 41 étudiants

par classe, pour un total situé entre 260 et 270 étudiants. Dans ces conditions, le principal obstacle à l'évaluation continue est d'ordre technique :

- En classe, il peut sembler compliqué d'être précis et disponible, concentré sur l'acquisition des compétences et le plaisir de l'apprentissage, lorsqu'il faut dans le même temps placer, procéder à de multiples vérifications et évaluations individuelles. Par ailleurs, le principe de l'évaluation individuelle sur le vif dans des classes de 40 étudiants paraît techniquement peu compatible avec le fait de les faire changer régulièrement de place.
- Le traitement de l'énorme quantité d'indices collectés (cf. tableau 1) et la correction de plus de 260 copies chaque semaine apparaît comme une tâche accaparante.

Tout cela est finalement plus simple qu'il n'y paraît, mais demande une réflexion sur la nature et les modalités des évaluations ainsi que sur les outils permettant de les réaliser et de traiter les résultats de la façon la plus aisée et la plus rapide possible. Pour cela, j'utilise iDoceo, une application de gestion de classe sur iPad entièrement configurable, dont je présenterai brièvement le fonctionnement.

Tableau 1. Évaluations entrant en compte dans le calcul de la note finale et indication du nombre d'éléments évalués chaque semestre.

| Types d'évaluation <i>et temps consacré en classe</i> | barème | Nombre d'éléments évalués par étudiant et par semestre | Nombre d'éléments évalués par classe (40 élèves) par semestre | Nombre d'éléments évalués pour 7 classes (260 élèves) par semestre <i>et traitement de l'information pour le calcul de la note</i> |
|---|--------|--|--|--|
| Engagement en classe, devoirs, présence/ponctualité <i>intégrés dans le déroulement du cours (aucune perte de temps)</i> | 10 % | 60 indices | 2400 | 15600 <i>traitement automatisé sur iDoceo et petite intervention en fin de semestre pour harmoniser la note finale</i> |
| Mini-tests écrits « révision/préparation » <i>3 min. /cours</i> | 30 % | 10 mini-tests | 400 | 2600 <i>environ 2h / semaine (x 10 semaines) (préparation + correction + saisie)</i> |
| Tests oraux de vocabulaire <i>5-8 min. / cours (intégrés dans une activité collective de préparation du vocabulaire du jour)</i> | 10 % | 20 énoncés <i>(2 / cours x 10 cours)</i> | 800 | 5200 <i>traitement automatisé avec iDoceo</i> |
| Test « réflexes » (cours 7) <i>(1 min. 30 / étudiant) 1 cours complet / semestre</i> | 10 % | 1 test « réflexes » | 40 | 260 <i>notation le jour du test 1h de saisie sur iDoceo</i> |
| Examen final (cours 14) <i>1 test de 20 min. / semestre</i> | 20 % | 1 examen final | 40 | 260 <i>environ 12h (préparation + correction + saisie)</i> |
| Test « conversation préparée » (cours 15) <i>(2 min. 30 / groupe) 1 cours complet / semestre</i> | 20 % | 1 test « conversation préparée » | 40 | 260 <i>notation le jour du test 1h de saisie sur iDoceo</i> |

Je n'aborderai ici que les trois premiers types d'évaluation, ceux qui entrent dans le

domaine de l'évaluation continue :












- La note « Engagement en classe, devoirs, présence/ponctualité » se base sur des éléments d'appréciation divers, représentés dans l'application iDoceo par des icônes (préalablement configurées) et collectés sur toute la durée du cours (ou notés juste après). Certains éléments sont traités automatiquement par l'application iDoceo pour obtenir une note indicative (cf. tableau 2). À la fin du semestre, j'harmonise cette note en fonction de l'ensemble des éléments collectés, visibles en un seul coup d'œil dans l'application. C'est la seule partie de la notation où intervient, très marginalement, mon jugement subjectif.
- Le test de vocabulaire débute dès la première minute du cours et ne dure que trois minutes, ce qui a l'avantage d'inciter tous les étudiants à arriver à l'heure. Ce test correspond exactement à la liste « verbes, vocabulaire et phrases de base » du livret. Les étudiants doivent aussi se préparer à l'oral sur le site multimédia du manuel (ou avec l'application Quizlet sur smartphone ou tablette). Ce test fonctionne sur le principe de la traduction japonais - français, qui montre certaines limites mais présente deux immenses avantages : les étudiants comprennent parfaitement ce qu'ils ont à préparer et par conséquent ce travail est fait sérieusement ; les copies sont très faciles et rapides à corriger, ce qui est une nécessité absolue avec 260 étudiants. En outre, les feuilles de test sont fournies par l'éditeur. Il suffit de les imprimer, ce qui représente un gain de temps supplémentaire. Pour ce test, les étudiants sont assis dans l'ordre de la liste de classe, ce qui permet de collecter les copies dans le bon ordre et de gagner ainsi du temps au moment de la saisie. J'écris d'abord au tableau les numéros de 6 éléments de la liste choisis aléatoirement et le test commence. J'affiche ensuite sur l'écran de la salle le plan de classe (les places) du jour, les étudiants changent aussitôt de place et saluent leur nouveau partenaire.
- Le test oral de vocabulaire commence juste après et se déroule sur 5 à 8 minutes. Il porte sur la totalité des éléments à réviser et à préparer. Le mot ou la phrase à traduire s'affiche sur l'écran de la salle, je désigne aléatoirement, à l'aide de l'application iDoceo sur mon iPad, l'étudiant qui doit le prononcer en français, je l'évalue instantanément au moyen d'une icône (cf. figure 4), le mot ou la phrase en français apparaît ensuite sur l'écran de la salle et la classe le prononce, et ainsi de suite.
- S'ajoutent à cet ensemble les exercices de la leçon donnés chaque semaine en

devoirs, que je vérifie systématiquement au moment de la correction en groupe. Il est très rare que ces devoirs ne soient pas faits. Les années précédentes, dans le même contexte d'enseignement, avec le même manuel, mais sans vérification systématique des exercices de la leçon donnés en devoirs, 20% à 50% des étudiants ne les faisaient pas.

L'application iDoceo, entièrement configurable, est un outil qui me permet de surmonter la plupart des difficultés techniques posées par l'évaluation continue dans de grandes classes. Elle permet notamment de :

- générer automatiquement des plans de classe aléatoires (cf. figure 4) et de les modifier manuellement ;
- noter rapidement les absences, les retards et leur justification (cf. tableau 2) ;
- désigner des étudiants de façon aléatoire ;
- saisir des informations relatives à chaque étudiant avec un système d'icônes que l'on glisse et dépose sur le dossier individuel de l'étudiant avec la fonction « Icon Drop » (cf. figure 4), ces icônes correspondant à des notes et entrant automatiquement dans le calcul de la note finale (cf. figure 5) ;
- saisir les notes des tests écrits de façon beaucoup plus ergonomique, rapide et sûre que sur un ordinateur ;
- traiter automatiquement les données collectées pour obtenir une note finale (à partir de quelques semaines, je peux avoir à tout moment une estimation de la note finale de l'étudiant) ;
- envoyer automatiquement un rapport d'évaluation à chaque étudiant par e-mail (ou sur des feuilles imprimées distribuées en classe). J'envoie généralement un rapport d'évaluation à mi-semestre et un autre en fin de semestre.

Tableau 2. iDoceo - Les icônes, leur signification et leur prise en compte dans le calcul de la note finale.

| Gestion des absences et des retards (entre dans le calcul automatique de la note finale) | |
|---|---|
|  |  (vert / bleu / jaune / rouge) |
| présent absent retard justifié retard non justifié | <ul style="list-style-type: none"> • vert : « dossier absence » complet (+ justification officielle) • bleu : « dossier absence » complet (sans justification officielle) • jaune : « dossier absence » rendu mais incomplet • rouge : « dossier absence » non rendu (si le devoir de rattrapage n'est pas fait, le dossier est refusé) |
| Devoirs et tests oraux (éléments entrant dans le calcul automatique de la note finale) | |
|  (vert / jaune / rouge) | Exercices du livret ou autres devoirs écrits : faits / incomplets / pas faits |
|  | Test oral de vocabulaire : exceptionnel / correct / tout juste intelligible / échec |
| Éléments d'appréciation divers (éléments indicatifs pour la note de participation) | |
|  | Dialogue personnalisé lu à deux pendant le cours : (Si bien réalisé, deux voire trois icônes.) |
|  | Pour supprimer des icônes mises par erreur. |
|  | Indices d'engagement dans les activités : productions d'une qualité exceptionnelle / engagement visible dans les activités / questions au professeur / attitude coopérative vis-à-vis des autres apprenants |
|  | Indices de désengagement dans les activités : fait autre chose en classe / dort (ou se montre passif) / utilise son téléphone portable |
|  | Appréciation de l'engagement en classe (en complément des indices objectifs) : excellente / bonne / moyenne / mauvaise |
|  | Icône signifiant : « J'ai noté quelque chose dans mon carnet au sujet de cet élève. » |
|  | Problèmes à traiter : Incident (ou problème nécessitant une prise en compte particulière) / élément à vérifier / élève visiblement perdu (proposer de l'aide) / non-respect des règles |

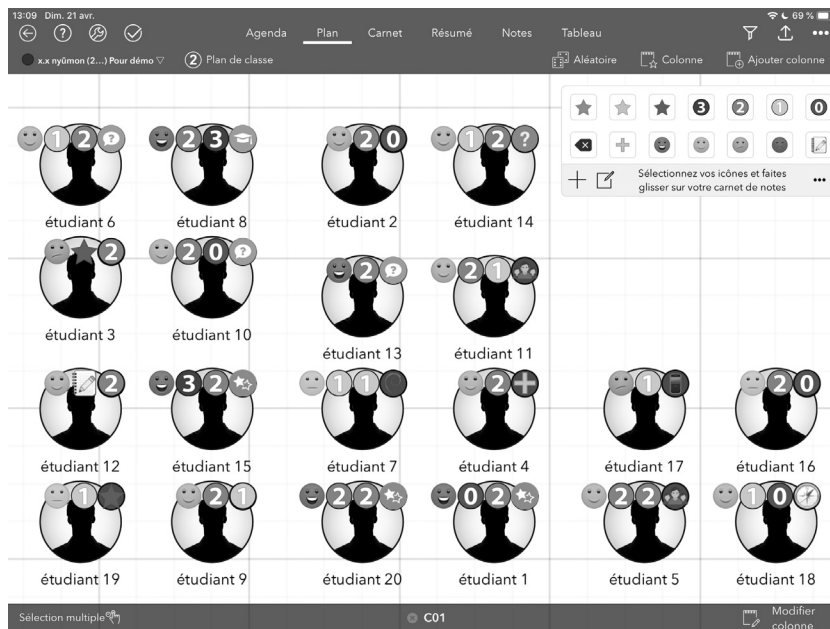


Figure 4. iDoceo - Exemple de plan de classe (sans photo) et fonction « Icon Drop ».

| (1) Moyenne* | | 20 Étudiants | | français 1ère année | | | | | | | |
|--------------|---|------------------------------|---|---------------------|-------|------------------------|----|---|-------|-----------------------|----|
| Mode Groupe | | Classement | | SABCF POUR SERVEUR | | NOTE FINALE | | Tests écrits (40pts) | | Tests oraux (40pts) | |
| | | Conversion 0-100 vers SABCF* | | 100pts | | 0-40 couleurs* | | 0-40 couleurs* (arrondi à 0.1) | | 0-10 couleurs* | |
| | | Harmo. finale | | 0-100 | | Voca. du cours (10pts) | | Note particip. automatique (indicative) | | Participation (10pts) | |
| | | 0-10 couleurs* | | 0-10 couleurs* | | 0-10 couleurs* | | 0-10 couleurs* | | 0-10 couleurs* | |
| étudiant 1 | 1 | 13 | B | 77.00 | 77.00 | 33.3 | 32 | 5.00 | 10.00 | 7 | 20 |
| étudiant 2 | 2 | 8 | A | 83.00 | 83.00 | 33.3 | 36 | 5.00 | 8.00 | 9 | 02 |
| étudiant 3 | 3 | 4 | S | 91.00 | 91.00 | 40 | 36 | 10.00 | 3.00 | 5 | 2★ |
| étudiant 4 | 4 | 14 | B | 71.00 | 71.00 | 20 | 32 | 10.00 | 8.00 | 9 | +2 |
| étudiant 5 | 5 | 16 | C | 64.00 | 64.00 | 13.3 | 34 | 10.00 | 8.00 | 7 | 22 |
| étudiant 6 | 6 | 7 | A | 84.00 | 84.00 | 40 | 28 | 7.50 | 8.00 | 8 | 21 |
| étudiant 7 | 7 | 18 | C | 61.00 | 61.00 | 26.7 | 24 | 5.00 | 6.00 | 5 | 11 |
| étudiant 8 | 8 | 1 | S | 97.00 | 97.00 | 40 | 34 | 12.50 | 10.00 | 10 | 20 |

Figure 5. iDoceo - Tableau de calcul automatique de la moyenne.

Notes

- 1 L'enquête de Ohki et ses collègues montre certaines corrélations possibles entre les différentes perceptions déterminant la motivation, mais ne permet pas d'inférer des liens de causalité entre elles (2008, p. 86).
- 2 Le principe de la note de passage fixée à 60% plutôt qu'à 50% a pour effet de les masquer encore un peu plus.

Références

- Ariely, D., Kamenica, E., & Prelec, D. (2008). Man's search for meaning: The case of Legos. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 67(3-4), pp. 671–677, DOI: 10.1016/j.jebo.2008.01.004
- Dassonville, N. (2018). Optimiser l'engagement des apprenants en cours de communication à l'université. *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 32, pp. 85–89.
- Dassonville, N. (2018, mars). *Quelles stratégies pour optimiser la participation des apprenants en cours de communication ?* Communication présentée aux 32^{èmes} Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka.
- Dassonville, N. (2018, juillet). *Models and strategies to optimise student engagement in language learning at university*. Communication (en anglais) présentée au 4th Culture and Language Symposium, université Aichi, Toyohashi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1985a). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*, New York: Plenum Press.
- Eccles J. S., Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109–132.
- Norton, Michael I., Daniel Mochon, and Dan Ariely. (2002). The IKEA Effect: When Labor Leads to Love. *Journal of Consumer Psychology*, 22, no. 3, pp. 453–460.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, n° 1. *Études didactiques*, pp. 71–88.
- Ohki, M. 2012. « Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon » In Alao, G. et al. (Eds.) *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé* (pp. 150–160), Paris : Editions des archives contemporaines.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, pp. 450–461.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 736–750.
- Vannieuwenhuysse, B et al. (2017). *Moi, je ... Communication*, Kyoto : Alma Editeur.