

EFFETS DES PRATIQUES ÉVALUATIVES SELON L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE INTÉGRATRICE (API) SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS EN SCIENCES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES BILINGUES AU BURKINA FASO.

Maïmouna SIDIBÉ

*Docteure en Sciences de l'éducation, mesure évaluation
Université Norbert Zongo,
sidibemai45@gmail.com*

Léonce RAMDÉ

*Docteur en Sciences de l'éducation, politique éducative
Université Norbert Zongo,
lionssso547@gmail.com*

Harouna DERRA

*Docteur en Sciences de l'éducation
andragogie Université Norbert Zongo,
derra.harouna47@gmail.com*

Résumé

La présente recherche aborde les effets des pratiques évaluatives selon l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) sur la motivation des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Elle a pour objectif d'évaluer l'influence des pratiques évaluatives selon l'API sur la motivation des apprenants dans leur apprentissage en sciences dans ces écoles. Formulant l'hypothèse selon laquelle ces pratiques évaluatives stimulent la motivation des apprenants, la recherche a eu recours à la méthode mixte. Sur le plan quantitatif, des questionnaires ont été adressés à 46 enseignants titulaires de classes des écoles bilingues issues de trois régions. Les données qualitatives ont été collectées auprès de 106 élèves, 4 enseignants présentateurs de leçons, 19 encadreurs pédagogiques et 2 personnes ressources à travers des entretiens et des observations de leçons. Les données quantitatives ont été traitées par les

logiciels SPSS et Excel, celles qualitatives, par l'analyse de contenus et le logiciel CHILDES. La recherche a révélé que les pratiques évaluatives selon l'API stimulent la motivation des apprenants à travers les situations attrayantes et contextuelles qu'elles nécessitent, l'application de la règle des 2/3 et celle des 3/4 pour les notations, la participation active et l'engagement des apprenants dans l'apprentissage et dans l'évaluation, sans oublier le fait qu'elles donnent du sens aux apprentissages en sciences.

Mots clés : Pratiques évaluatives - API - motivation - sciences.

Abstract

This study examines the effects of assessment practices based on the Integrative Pedagogical Approach (IPA) on student motivation in science in bilingual elementary schools in Burkina Faso. Its objective is to evaluate the influence of IPA-based assessment practices on student motivation in science learning in these schools. Based on the hypothesis that these assessment practices stimulate learner motivation, the study employed a mixed-methods approach. On the quantitative side, questionnaires were administered to 46 classroom teachers from bilingual schools in three regions. Based on the hypothesis that these assessment practices stimulate learner motivation, the study employed a mixed-methods approach. On the quantitative side, questionnaires were administered to 46 classroom teachers from bilingual schools in three regions. Qualitative data were collected from 106 students, 4 teachers delivering lessons, 19 educational supervisors, and 2 resource persons through interviews and lesson observations. Quantitative data were analyzed using SPSS and Excel software, while qualitative data were analyzed using content analysis and the CHILDES software. The research revealed that assessment practices based on the API stimulate learner motivation through the engaging and contextual situations they require, the application of the 2/3 and 3/4 grading rules, and the active participation and engagement of learners in both learning and assessment, not to mention the fact that they give meaning to science learning.

Keywords : Assessment practices - API - motivation - science.

Introduction

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans l'acquisition des notions enseignées à l'école. Ces facteurs sont entre autres l'environnement de l'apprenant, les contenus enseignés, les méthodes et procédés utilisés, la personnalité de l'enseignant. En sus de ces facteurs, il importe de considérer la capacité de réception de l'apprenant et surtout sa disposition à recevoir les contenus d'enseignement. L'état mental de l'apprenant face aux apprentissages est alors très déterminant pour sa réussite. Cependant plusieurs approches ont été mises en œuvre sans pour autant pouvoir amener l'apprenant à atteindre cette détermination optimale pour amorcer les apprentissages. C'est ainsi que le Burkina Faso, dans l'optique d'améliorer la qualité de son système éducatif a mis en place l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) (MEBA, 2015).

Sur le plan social, l'introduction de l'API répond à la nécessité de rapprocher l'école de la société, en rendant les apprentissages plus signifiants, plus fonctionnels et mieux articulés aux réalités culturelles et linguistiques du pays. Elle vise à mieux répondre aux besoins des élèves évoluant dans des contextes multilingues, en favorisant une intégration harmonieuse des langues nationales et du français dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cette orientation favorise le raffermissement identitaire, la valorisation du patrimoine linguistique et la promotion du vivre-ensemble, tout en renforçant la confiance de l'élève en ses capacités d'expression et de compréhension. Elle

contribue également à réduire les inégalités d'apprentissage, en offrant à chaque enfant, quelle que soit sa langue maternelle ou son origine socioculturelle, la possibilité de réussir selon ses potentialités.

L'intérêt cognitif de cette recherche découle du constat que la qualité de l'apprentissage dépend largement de la cohérence entre approche pédagogique, pratiques évaluatives et fonctionnement cognitif de l'apprenant. Cette approche prend en compte les réalités vécues par l'apprenant aussi bien dans les apprentissages que dans leurs évaluations. La qualité des acquis scolaires et la motivation des élèves sont en partie imputables à l'efficacité des pratiques évaluatives dans le processus enseignement-apprentissage.

Nous intéressant particulièrement à l'évaluation des apprentissages à l'école primaire, nous avons porté notre réflexion sur le thème : *« Effets des pratiques évaluatives selon l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) sur la motivation des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso »*. Nous avons pour ambition d'évaluer l'influence de ces pratiques sur la motivation des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso. Nous nous sommes alors posé la question à savoir : quels sont les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur la motivation de l'apprenant en sciences ? De cette question, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les pratiques évaluatives selon l'API stimulent la motivation des élèves en sciences dans les écoles primaires bilingues.

Pour atteindre nos objectifs, nous nous sommes appuyée sur une approche mixte alliant les méthodes quantitative et qualitative. Dans le but d'avoir des données quantitatives,

nous avons utilisé des questionnaires et des grilles d'analyse, et pour le qualitatif, nous avons fait recours à des guides d'entretien et des grilles d'observation. Ainsi les questionnaires ont été adressés aux enseignants, les guides d'entretien aux élèves, aux enseignants présentateurs de leçons, aux encadreurs pédagogiques et aux personnes ressources. Quant aux grilles d'observation, elles ont été utilisées pour l'observation des leçons et des évaluations. Les données quantitatives ont fait l'objet d'une analyse statistique et celles qualitatives d'une analyse de contenus. La présente recherche s'est adossée à la théorie de l'autodétermination.

Afin de mieux appréhender le thème, notre étude est structurée comme suit : 1. cadre théorique, 2. méthodologie, 3. résultats et 4. discussion.

1. Cadre théorique

Dans ce point nous présentons l'Approche Pédagogique Intégratrice (API), l'évaluation des apprentissages selon les principes de l'API et la théorie de référence.

1.1 .Approche Pédagogique Intégratrice (API)

Le Burkina Faso a décidé, en mai 2006 dans le cadre de la réforme globale de son système éducatif, d'actualiser le contenu de ses programmes. Cette réforme a pour but de répondre aux besoins et exigences éducatifs actuels, de satisfaire aux attentes sociales. Face à ces « *analphabètes fonctionnels* » (Sotomayor, cité dans Roegiers, 2010a, pp. 88-89), cette réforme cherche de même à réduire, sinon combler l'écart de plus en plus grandissant entre leurs acquis

scolaires et ceux requis par les situations dans la vie réelle, en proposant de préparer chaque apprenant à pouvoir aborder les situations complexes.

En mars 2013, une commission a procédé à la réécriture de nouveaux curricula en s'appuyant sur les orientations contenues dans la loi d'orientation de 2007 (article II) et en préservant les acquis de la pédagogie par objectifs (PPO). Les résultats des recherches en sciences de l'éducation ainsi que les expériences pédagogiques réussies récentes ont été également prises en compte. C'est ainsi que, se basant sur l'article sus-cité, et le document intitulé « *l'éducation au Burkina Faso : entre statu quo et ruptures* » d'octobre 2011, qui opte pour la construction d'une approche endogène, en adéquation avec les réalités socio-économiques et socioculturelles du Burkina Faso, l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) a été élaborée. Cette approche s'est fortement inspirée de la Pédagogie de l'Intégration (PI). La prise en compte des langues nationales dans l'enseignement, une de ces innovations, reste nécessaire pour une éducation de qualité d'autant plus que ces langues constituent une source d'inspiration et incarne une valeur identitaire pour les apprenants.

1.2. Évaluation des apprentissages selon les principes de l'API

L'API est bâtie sur trois bases didactiques qui sont l'interdisciplinarité, l'interculturalité et le multilinguisme. Elle respecte des principes pour sa bonne mise en œuvre. Ce sont : l'éclectisme didactique, la centration sur l'apprenant, la rationalisation, l'équité, l'éducabilité, la contextualisation,

le multilinguisme et la liaison théorie-pratique (MENA, 2015, p.34).

Tout comme la pédagogie de l'intégration (PI), l'API organise les apprentissages en deux phases. Une phase d'apprentissage des ressources et une autre d'apprentissage de l'intégration. Après une période donnée, on confronte l'élève à des situations d'intégration pour l'exercer à intégrer ses acquis.

S'agissant des modalités d'évaluation, il est retenu dans le guide d'exercice d'observation deuxième année :

- une (01) évaluation-remédiation après deux (02) unités d'apprentissage ou leçons, au bout de deux (02) semaines ;
- une (01) évaluation-remédiation et une (01) situation d'intégration après quatre (04) unités d'apprentissage ou leçons, en principe à la fin de chaque mois ;
- une (01) évaluation-remédiation, une (01) situation d'intégration et une (01) évaluation sommative à la fin de chaque trimestre (MENAPLN, 2019a).

1.3. Théorie de l'auto détermination (TAD)

La TAD a été pour la première fois formalisée par ses initiateurs, Edward L. Deci et Richard Ryan, dans un livre *"Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior"* publié en 1985. La TAD fournit des clés précieuses pour comprendre comment les individus s'engagent dans certaines activités, adoptent certains comportements et développent leur personnalité au contact de ces activités et

comportements. À l'école, l'autodétermination se caractérise par l'élève qui va faire un exercice parce qu'il l'a décidé, il n'est pas contraint (Connac, 2017). Cette détermination de l'individu est tributaire de sa motivation.

Nous distinguons deux grands types de motivations. La motivation intrinsèque est générée par la satisfaction inhérente à l'action elle-même et est perçue par l'individu comme venant de lui. Les comportements sont alors totalement autodéterminés, c'est la forme de motivation où l'autodétermination est la plus forte (Connac, 2017). À l'opposé, la motivation extrinsèque se déploie lorsque nous sommes orientés vers un objectif qui ne vient pas de nous. Elle correspond au type de motivation où l'élève est le moins autodéterminé. Dans ce cas, l'élève va exécuter la tâche car il en aura l'obligation, cela peut également provenir d'une pression sociale ou du souhait d'éviter quelque chose de négatif, comme une punition (Fenouillet, 2012).

La TAD évoque aussi l'amotivation qui est considérée comme l'absence de motivation et présente le niveau le plus faible d'autodétermination ce qui permet d'établir un lien avec la résignation apprise du modèle attributionnel (Connac, 2010). L'amotivation est alors un des obstacles de l'apprentissage puisqu'il n'est pas possible accroître une motivation qui n'est même pas présente (Connac, 2017).

Ryan et Deci (2000) proposent par ailleurs l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont à la fois nécessaires et suffisants pour que le développement de l'individu puisse avoir lieu dans de bonnes conditions. Ces trois besoins sont : l'autonomie, l'appartenance sociale (l'affiliation) et la compétence.

2. Méthodologie

Trois régions sur les dix-sept (17) que compte le Burkina Faso ont été touchées par la présente étude et dans chaque région une province a été retenue. Il s'agit de la province du Bazèga dans la région du Nazinon, la province du Houet dans le Guiriko et le Kadiogo dans la région du Kadiogo. Notons que le choix de la région du Nazinon s'explique par le fait que nous y exerçons notre métier. La connaissance du milieu fut un atout qui a facilité la collecte d'informations en vue d'une analyse pertinente des effets des pratiques évaluatives selon API. La région du Kadiogo a été choisie dans le but de toucher aussi bien une zone urbaine que rurale mooréphone et la région du Guiriko, zone dioulaphone, pour avoir une diversité linguistique.

De ces trois régions, quatre écoles bilingues moore/français et une école bilingue dioula/français sont concernées par l'enquête. Il s'agit des écoles Guirgho bilingue et Kombissiri "E" dans la province du Bazèga, les écoles de Kognonghin et Delwendé "B" dans la province du Kadiogo et l'école Lafiabougou "B" dans le Houet. Trois écoles mooréphones sont situées en zone rurale, une en zone urbaine et l'école dioulaphone en zone urbaine.

Le choix plus représentatif du moore se justifie par le fait que c'est une langue véhiculaire parlée à elle seule par 48% de la population burkinabè (Woldoff, 2005, p. 43) et sur les deux cent soixante-onze (271) écoles bilingues langues nationales/français, cent cinquante-cinq (155) utilisent le moore et les cent seize (116) écoles restantes se répartissent les neuf (09) autres langues en 2021

(MENAPLN, DCEM, 2021). Langue transfrontalière, nous avons retenu également le dioula pour donner une touche internationale à notre étude. En effet les différentes nations ayant le dioula comme langue nationale se sentiront concernées par les résultats auxquels nous allons aboutir. Cette recherche ayant pour objet d'évaluer les effets des pratiques évaluatives selon l'API sur la motivation des apprenants en sciences dans les écoles primaires bilingues concerne les élèves, les enseignants des écoles primaires bilingues langues nationales/français retenues ci-dessus citées ainsi que les encadreurs des CEB abritant ces écoles. Nous avons constitué un échantillon sur la base de la technique du choix raisonné. C'est ainsi que ce sont les élèves des classes où nous avons fait l'observation et les enseignants présentateurs qui ont été interviewés. Ce qui nous a permis de couvrir 35,71% des écoles bilingues des trois provinces retenues, 41,82% des enseignants et 3,38% des élèves. En plus des élèves et des enseignants, des entretiens ont été réalisés avec des Inspecteurs de l'Enseignement de Base et de l'Éducation Non Formelle (IEPENF). Les IEPENF enquêtés ont été choisis de façon aléatoire selon leur disponibilité. Au niveau central, nous avons eu des entrevues avec un formateur des encadreurs pédagogiques et des enseignants intervenant dans l'éducation bilingue, ainsi qu'avec le Directeur Général de la Qualité de l'Éducation Préscolaire et de l'Enseignement Primaire (DGQEP) qui sont nos personnes ressources.

Tableau 1 : Récapitulatif de l'échantillonnage

Populations d'enquête		Echantillon prévu	Echantillon réalisé	Pourcentages de réalisation	Moyen de collecte
Population cible	Encadreurs pédagogiques	20	19	95%	Entretien
	Enseignants présentateurs de leçons	04	04	100%	Observation de leçons et entretien
	Enseignants titulaires des classes bilingues	46	46	100 %	Questionnaire
	Elèves	108	106	98,15%	Focus group
Personnes ressources	Formateur des acteurs de l'enseignement bilingue	01	01	100%	Entretien
	DGQEP	01	01	100%	Entretien
	Total	176	173	98,29 %	

Source : enquête terrain 2024

Ce tableau indique au niveau de la population cible que tous les quarante-six (46) enseignants titulaires de classes bilingues enquêtés ont rempli et retourné nos questionnaires. Ce nombre inclut les quatre (04) enseignants présentateurs de leçons ce qui donne 100% de réalisation. Aussi 95% des inspecteurs et 98,15% des élèves ont-ils participé aux différents entretiens menés. L'ensemble des deux (02) personnes ressources ont effectivement participé aux entrevues.

Comme on le constate, sur un échantillon prévu de cent soixante-seize (176) personnes, l'enquête a pu toucher cent soixante-treize (173) soit un taux de réalisation de 98,29%.

Ce taux satisfaisant nous a permis de mener notre recherche avec des données consistantes de sources diverses.

La méthode utilisée étant celle mixte, les outils de collecte de données ont été les questionnaires, les guides d'entretien, les grilles d'observation et les grilles d'analyse. Comme techniques nous avons procédé à des enregistrements vidéo, des observations de leçons, l'analyse documentaire, des questionnements et des entretiens.

Les données quantitatives ont été traitées grâce au logiciel SPSS (Statistical package for the Social Sciences) et Excel ; celles qualitatives par l'analyse de contenu. Quant aux données audiovisuelles, les séances de leçons filmées ont été transcrites dans l'optique de leur exploitation grâce au logiciel CHILDES (Child Language Data Exchange System), un système de transcription de données orales et vidéos alignées.

Les questions sont codées de Q1 à Q5 et les répondants de E1 à E46. Concernant les entretiens, les répondants ont été codés comme suit : e1 à e106 pour les élèves du focus group, MP1 à MP4 pour les enseignants présentateurs de leçons, les Inspecteurs de I1 à I19 et pour les personnes ressources PR1 et PR2. Les questions du guide d'entretien, à l'endroit des enseignants présentateurs de leçons, sont codées de QL1 à QL6, celles du guide d'entretien après les situations d'intégration de QI1 à QI5, pour les focus group de q1 à q5.

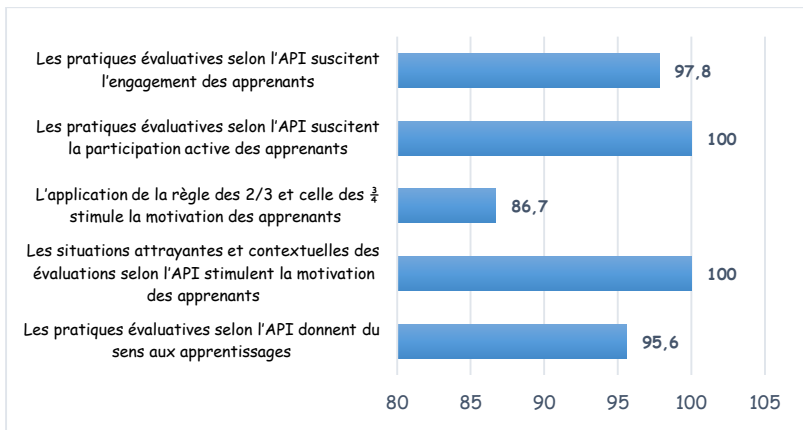
3. Résultats

La stimulation de la motivation des apprenants pour les apprentissages sera présentée par les résultats issus de l'observation de leçons ; des questionnaires ; des entretiens

avec : des IEPENF, des personnes ressources, des maîtres présentateurs de leçons et des élèves.

3.1.Des questionnaires adressés aux enseignants

Figure 1 : Synthèse des réponses sur la stimulation de la motivation des apprenants pour les apprentissages en sciences par les pratiques évaluatives selon l'API



Source : enquête terrain juin 2024

De ce graphique, il ressort que 95,6% des enseignants enquêtés sont d'avis que les évaluations selon l'API donnent du sens aux apprentissages en sciences. L'ensemble des quarante-cinq (45) répondants à la question soit 100% juge d'une part que les situations attrayantes et contextuelles que nécessitent ces pratiques évaluatives selon l'API stimulent la motivation des apprenants, d'autre part que ces pratiques évaluatives incitent à la participation active des apprenants aux séances d'apprentissage et d'évaluation.

La capacité de l'application de la règle des $\frac{2}{3}$ et celle des $\frac{3}{4}$ à stimuler la motivation des apprenants semble mitigée (86,7%) au niveau des enseignants. À première vue, ces règles n'ont pas de relation avec la motivation, mais quand on se réfère aux notes issues de l'application de ces règles il existe une influence sur la motivation. Un taux de 97,8% des enquêtés sont de même d'avis que les pratiques évaluatives selon l'API suscitent l'engagement des apprenants dans l'apprentissage et dans l'évaluation des sciences.

Nous avons procédé au test (Khi2) pour nous rendre compte des liens entre la variable « engagement des apprenants » et les variables « communication des critères de notation aux apprenants », avec $P < 0,05$, un Khi2 = 14,318 et un ddl = 1 et « autoévaluation des apprenants » avec $P < 0,05$, un Khi2 = 14,318 et un ddl = 1, renvoyant à l'autonomie des apprenants. Cela permet d'affirmer que l'autonomie cognitive des apprenants a une influence sur leur engagement, leur motivation. La régression logistique a montré le sens de cette influence. En effet, les apprenants qui connaissent les critères de notation et qui pratiquent l'autoévaluation sont 5,749 fois plus disposés à s'engager pleinement dans les apprentissages et les évaluations que les autres.

Il faut noter que la connaissance des critères de notation par les apprenants facilite la mise en œuvre de l'autoévaluation qui est un signe et un élément important pour l'engagement des apprenants dans les apprentissages. Ces préliminaires mettent les apprenants dans de bonnes dispositions pour entamer des notions nouvelles.

Considérant les résultats ci-dessus concernant la participation et l'engagement des apprenants, l'application de la règle des $\frac{2}{3}$ et celle des $\frac{3}{4}$, les situations attrayantes

ainsi que le sens donné par les pratiques évaluatives selon l'API aux apprentissages, nous retenons que 96,02% des enseignants estiment que ces pratiques évaluatives stimulent la motivation des apprenants face à l'enseignement-apprentissage des sciences.

3.2. De l'observation des leçons

La stimulation de la motivation des apprenants en sciences constitue un enjeu central pour un enseignement-apprentissage efficace, en particulier à l'école primaire. En effet, la motivation conditionne fortement l'engagement cognitif, la persévérance, l'autonomie et le plaisir d'apprendre. Des références de pratiques éducatives mettent en lumière les leviers actionnés pour motiver les élèves lors des pratiques de classe.

Séquence n°3 : stimulation de la motivation des apprenants (Leçon n°2 de Lafiabougou)

- 178 *MTR: on ferme les yeux (.) fermez les yeux..
179 *MTR: on ferme les yeux.
180 *MTR: +, quelque chose s'est passée ?
181 *MTR: ouvrez!
182 *MTR: qu'est-ce qui s'est passé?
183 *ELVS: oui
184 *ELV: c'est quelqu'un a parlé.
185 *MTR: quelqu'un a parlé.
186 *MTR: comment tu as su que quelqu'un a parlé (.) tu as regardé avec les
187 yeux ?
188 *ELVS: non.
189 *MTR: tu as écouté avec quoi ?

- 190 *MTR: +, tu as écouté avec quoi ?
191 *MTR: oui .
192 *ELV: oreille .
193 *MTR: avec oreille (.) c'est ça ?
194 *ELVS: oui..
195 *MTR: ok (.) aujourd'hui nous allons parler de l'oreille.
196 *MTR: +, alors on va voir quelles sont les différentes parties de l'oreille.

À travers la séquence ci-dessus, l'enseignant a mis en place des situations censées susciter la curiosité scientifique des apprenants (lignes n°178, 180). Ces situations basées sur du concret contribuent à donner envie aux apprenants de les comprendre et de les résoudre (lignes n°184, 186). Le recours au feedback renforce aussi la motivation (lignes n°191, 195).

L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement bilingue peut devenir un véritable levier d'équité et de réussite scolaire, à condition qu'elle soit pensée et intégrée de façon structurée. Bien plus qu'un simple outil de traduction, ces langues représentent une ressource pédagogique précieuse. Lorsqu'elles sont mobilisées de manière réfléchie, elles facilitent la compréhension, renforcent l'apprentissage et encouragent une participation plus active des élèves. Dans les classes observées, on remarque d'ailleurs que les enseignants y ont souvent recours, que ce soit pour expliquer une notion complexe, clarifier une consigne ou simplement échanger avec les élèves dans une langue qui leur est familière.

Séquence n°4 : stimulation de la motivation des apprenants par leur participation active (Leçon n°2 de Lafiabougou)

- 126 *MTR : *qui ne sait pas (.) tu as compris ?*
127 *ELVS : [=0].
128 %com: *silence*
129 *MTR: *on reprend en dioula.*
130 *MTR: [-jul] *ko lekol so ka fetira (.) i teriu nana (.) i tara sigijɔɔ ta ka di dɔɔma ...+*
131 %gls: *Qu'à la fête de l'école tes amis sont venus tu as donné une place assise à un*
132 *MTR: [-jul] *bafi kɔɔ maka ka kia jɔɔ nina abana kata sigi (.) mun kama amata sigi je ?*
133 %gls : *A côté des baffles où il y a beaucoup de bruit. Il a refusé d'aller s'asseoir là-bas.*
134 *Pourquoi il ne s'est pas assis là-bas ?*
135 *MTR : [-jul] *dokli nin man daaje (.) walima naa sigira o jɔɔla atulo bina gwa ?*
136 %gls : *Il n'aime pas la chanson ou s'il s'assoie là-bas ses oreilles vont se chauffer ?*
137 *MTR: [-jul] *ibika diabili kele n'ta mije keje.*
138 %gls : *Choisis une seule bonne réponse*
139 *MTR: [-ful] *neta le (.) kie netani taka bila duguma dron (.) ale kuma maseni be:ma .*
140 %gls: *C'est pour moi, met pour moi là en bas seulement, pas besoin de beaucoup parler .*
141 *MTR: [-jul] *aw ye diabili nunni be se:be .*
142 %gls: *Ecrivez toutes les réponses.*
143 *MTR: [-jul] *a ja fara aje mije sa fe*
144 %gls : *Ajoutez à ce que vous avez vu en haut*
145 *ELVS : [=0].
146 %com: *silence*

- 147 *MTR: [-jul] naje minunta dron.
 148 %gls : Choisissez seulement
 149 *MTR: [-jul] gionlo tlara.
 150 %gls : Qui a fini ?
 151 *MTR: [-jul] nin mɔgɔ min tlara a ba ka feyi di sef ma .
 149 %gls: Celui qui finit (.) il remet sa feuille au chef du groupe.
 150 *MTR: il faut bien ranger (..) chef.
 151 *MTR: quel groupe qui n'a pas encore finit.?

Cette séquence atteste l'importance du recours à la L1 pour motiver les apprenants. Face au silence des apprenants (ligne n°127), l'enseignant reprend la consigne en dioula (ligne n°130). Sur les lignes suivantes, il reformule ses consignes, ce qui a permis aux apprenants de mieux comprendre ce qui leur est demandé.

Séquence n°1 : l'évaluation diagnostique pour l'amélioration des acquisitions (n°1 de Kombissiri)

- 10 *MTR : [-mor] tond yaolem ges-kaag kaoreng yii boe ?
 11 %gls : Quelle est notre dernière leçon en exercices d'observation ?
 12 *ELV : [-mor] koom la raam buud toor [/] toore
 13 %gls : L'eau et les boissons alcoolisées.
 14 *MTR : [-mor] d sa n dite d segd n yuu boe ?
 15 %gls : Quelles sont les boissons conseillées à la consommation ?
 16 *ELV : [-mor] d sa n dite d segd n yuu koom bi tiis biis koom
 17 %gls : Il est conseillé de consommer l'eau et les jus de fruits
 18 *MTR : [-mor] yaa soma wusgo (..) guls sida leokra sa n ya sida
 19 (.) zîri a sa n ya zîri boe yuuds niis sen tar alkola konta tond laafi/sid bi zîri ?
 20 %gls : C'est très bien ! Prends ardoise réponds par vrai ou faux.
 21 Les boissons alcoolisées sont bonnes pour la santé.
 22 *ELV : [-mor] zîri
 23 %gls : Faux
 24 *MTR : [-mor] d segd n yuu ko-songo/sid bi zîri ?

- 25 %gls : Nous devons boire de l'eau potable.
26 *ELV : [-mor] sida
27 %gls : Vrai
28 *MTR : [-mor] and n bang zanga?
29 %gls : Levez les doigts ceux qui ont tout trouve
30 *ELVS : [-mor] maam (.) maam
31 %gls : moi, moi
32 *MTR : [-mor] yaa soma wusgo (..) la anda n bang a ye bala ?
33 %gls : C'est très bien ; ceux qui ont trouvé un seul levez !
34 *ELVS : [-mor] maam (.) maam
35 %gls : moi, moi
36 *MTR : [-mor] yaa soma bilfu/sen ka bangb ba a ye modg yindaare.
37 %gls : C'est passable et courage à ceux qui n'ont rien trouvé.
38 Faites l'effort prochainement.

De l'observation des différentes leçons, il ressort que les situations d'apprentissage proposées aux apprenants par les enseignants ont suscité la curiosité scientifique et les émotions des apprenants (lignes n°178, 186 de la séquence 3 de la leçon n°2 de Lafiabougou). Basées sur le concret ces situations suscitent l'envie des apprenants à apprendre, comprendre et de résoudre cette situation ainsi que d'autres de la même famille (lignes n°184, 186 de la séquence 3 de la leçon n°2 de Lafiabougou). Les renforcements positifs à leur endroit les galvanisent. Ces mots permettent aux apprenants de savoir que leurs efforts sont reconnus et valorisés toute chose qui stimule leur motivation (lignes n° 20, 33 et 36 de la séquence 1 de la leçon n°1 de Kombissiri).

3.3. De l'entretien avec les élèves

À la première question (q1) du focus group, on a retenu que les pratiques évaluatives selon l'API suscitent l'intérêt de la majorité des élèves, qu'ils aiment cette manière d'évaluer.

Pour l'élève e45 : « *C'est bien, c'est intéressant.* » parlant de la situation d'intégration et ajoute qu' : « *On peut faire le devoir en groupe* ». La contextualisation dans l'évaluation est ce qui motive davantage e26 : « *On parle de la nourriture que nous mangeons, de notre village* ».

L'ensemble des membres des groupes, pendant le focus group à l'école Kombissiri « E », affirme avoir parlé pendant l'évaluation en groupe (q2), participer activement aux activités pendant les travaux de groupe, et même ceux qui ne lèvent pas le doigt car les responsables de groupe interrogent chaque membre du groupe (q3). Cela incite chacun à se sentir utile dans le groupe donc à avoir confiance en soi, toute chose qui augmente leur désir d'apprendre. Comme nous l'explique e6 en ces termes : « *si madame est là j'ai peur de parler, j'ai peur de ne pas trouver la réponse. Mais avec mes camarades je n'ai pas peur.* », ce temps de travail entre élèves leur permet de s'exprimer librement ce qui augmente à coup sûr leur intérêt pour les contenus évalués.

3.4. De l'entretien avec les enseignants présentateurs de leçons

Les pratiques évaluatives (QI3) selon l'API utilisent des supports attrayants (situation d'intégration), admettent des interactions avec des camarades dans le groupe de travail (production par groupe) et tiennent compte des réalités de l'apprenant : elles sont donc motivantes pour lui (MP3). À MP1 d'ajouter que ces évaluations valorisent les efforts des élèves à travers des critères qui leur permettent d'avoir des notes acceptables ce qui les motive à se donner davantage dans l'apprentissage.

3.5. De l'entretien avec les Inspecteurs de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Non Formelle (IEPNF)

L'ensemble des IEPNF ont répondu à la question n°2. Pour eux, les pratiques évaluatives selon l'API stimulent la motivation des apprenants pour les apprentissages en sciences à travers la capacité de ces pratiques à rendre les apprentissages plus interactifs et significatifs pour les apprenants selon seize (16) Inspecteurs. Le caractère attrayant de ces évaluations et les critères de notation avantageux préconisés par l'API ne sont pas en reste pour respectivement treize (13) et onze (11) Inspecteurs. En outre, l'implication de l'apprenant dans l'élaboration des objectifs de leur évaluation pour neuf (9) encadreurs et la possibilité pour ces apprenants d'avoir plusieurs occasions de validation d'une compétence pour cinq (5) développent l'intérêt de ces derniers pour les apprentissages.

Les activités de prolongement, la collaboration constante avec les autres camarades, l'accompagnement de l'enseignant pour le traitement des exercices ou pour la résolution des situations (apprentissage, évaluation, remédiation), la valorisation de l'effort des apprenants sont signalés comme source de motivation pour les apprenants par certains encadreurs. C'est ainsi que I18 affirme que : *« La valorisation de chaque effort de l'apprenant lui évite le découragement et le pousse à mieux faire les fois prochaines. J'entends par là la notation selon des critères minimaux et des critères de perfectionnement qui réduisent le nombre de mauvaises notes. »*.

3.6. De l'entretien avec les personnes ressources

Concernant les entretiens avec les personnes ressources, PR1, formateur des enseignants et encadreurs en éducation bilingue affirme que les pratiques évaluatives selon API stimulent la motivation des apprenants car lorsqu'on analyse les démarches de l'enseignement et de l'évaluation selon l'API, la motivation occupe une place importante. Il affirme alors : *« Cette motivation se fait en langue nationale et doit être présente tout au long de la séance. Elle permet de communiquer les objectifs de la leçon et le lien/l'utilité des contenus abordés dans la vie des apprenants »*.

Selon PR2 : *« l'API ne vient pas balayer du revers de la main la façon classique d'évaluer les apprentissages. Ça vient renforcer cette façon d'évaluer en donnant beaucoup plus de sens aux évaluations »*. Pour raison, il signale qu'avec l'API, après un certain nombre de leçons, en plus des évaluations journalières, il y a ce qu'on appelle des évaluations-remédiation et les situations d'intégration qui favorisent l'acquisition des connaissances tout en donnant du sens à ces connaissances.

Dit-il à ce propos : *« On évalue l'enfant dans la dynamique de pouvoir corriger ses insuffisances. Ces évaluations-remédiations qui visent à aider l'enfant à corriger ses insuffisances, vont le motiver à aller de l'avant »*. En outre, il affirme que quand l'apprenant a une difficulté et on l'aide à la dissiper, cela va de soi qu'il s'intéresse à ce qui va se passer plus tard.

Les situations d'intégration, ces formes d'évaluation qui ont un rapport avec la vie courante constituent selon lui une nouveauté apportée par l'API dans les pratiques évaluatives

à l'école primaire au Burkina Faso. Elles visent à entraîner les apprenants à mobiliser des ressources pour résoudre une famille de situation problème. Il termine en ces mots : « *En résolvant une famille de situation problème, on l'amène progressivement vers la vie active car ce sont des éléments de la vie qu'on met sous forme d'exercice pour lui permettre de résoudre. Les enseignements-apprentissages ont donc forcément un lien avec la vie et c'est ce que l'API vise véritablement à faire. Une telle façon d'évaluer donne beaucoup plus de sens à l'évaluation de nos apprentissages donc de motiver les apprenants.* ».

3.7. Validation de l'hypothèse

L'analyse des différentes observations de leçons et d'évaluations menées nous ont permis de constater que les pratiques évaluatives selon l'API stimulent la motivation des apprenants. Ces résultats sont appuyés par le fait que la majorité des enseignants enquêtés 96,02%, l'ensemble des dix-neuf (19) IEPENF, des quatre (4) enseignants présentateurs de leçons, les élèves et les deux (2) personnes ressources sont d'avis que les pratiques évaluatives selon l'API stimulent la motivation des apprenants pour les apprentissages en sciences dans les écoles primaires bilingues au Burkina Faso. L'hypothèse de la recherche est ainsi confirmée.

4. Discussion

Loin d'avoir pour objet la sélection, les pratiques évaluatives selon l'API mettent l'accent sur la formation de l'apprenant. L'évaluation-remédiation que préconise cette approche

permet de mesurer le degré d'acquisition des contenus enseignés, de détecter les difficultés de chacun et de l'ensemble des apprenants, et de procéder à la recherche de solution pour pallier à ces difficultés. Tout ce processus d'accompagnement de l'apprenant facilite l'acquisition des savoirs du même coup démystifie les savoirs scientifiques. Un apprenant qui a une certaine aisance dans l'acquisition des savoirs éprouve de l'intérêt pour les apprentissages futurs. C'est ainsi que 95,6% des enseignants ont trouvé que ces pratiques évaluatives donnent du sens aux apprenants. Ces résultats vont dans le sens de Barth qui affirme que : *« quand l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, les élèves ont le temps d'ajuster leur compréhension et peuvent participer à leur propre évaluation, c'est motivant et responsabilisant »* (2013). Cela confirme ainsi les dires de Roegiers :

La pédagogie de l'intégration vise à contextualiser les apprentissages aux yeux de l'apprenant, à les rendre significatifs, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport aux situations qui ont du sens pour lui. Elle cherche notamment à finaliser les apprentissages, à faire en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'apprenant, mais qu'elles puissent lui servir très concrètement dans ses études, dans son milieu familial, ou plus tard dans sa vie d'adulte, de travailleur, de citoyen (Roegiers, 2010a, pp.167-198).

Quant à la capacité des évaluations selon l'API à donner du sens aux apprentissages, 95,6% des enseignants enquêtés sont d'avis. Cependant la capacité de saisir ce sens qui n'est pas évidente. Ainsi Barth annonce que traditionnellement, on pensait que le sens était dans le message que l'enseignant

fait passer aux apprenants ou dans les mots utilisés. Elle soutient que nous savons maintenant que le sens s'élabore dans les personnes, dans leurs expériences, dans leur « sentiment même de soi » (Barth, 2013).

La totalité des enseignants enquêtés reconnaît que les situations attrayantes et contextuelles stimulent la motivation de l'apprenant. Qu'elle soit réelle ou imagée une situation tirée de la réalité, du vécu de l'apprenant afin d'intégrer ses acquis éveille son intérêt. Qu'elle ait pour support un texte écrit, une illustration, un schéma, une carte, une photo ou des instruments, la situation d'intégration retient l'attention de l'apprenant et suscite en lui ce désir de participer à l'évaluation. Le résultat obtenu rejoint cette pensée de Meirieu qui stipule que : *« l'enseignant doit permettre aux élèves d'apprendre en les mettant réellement en situation d'utilisation du savoir dispensé » car beaucoup d'apprentissages sont ainsi stériles parce qu'il leur manque cette mise en situation »* (Meirieu, cité dans Poussogho, 2017).

Tout en exprimant l'importance de la motivation des élèves combien nécessaires pour leur processus d'apprentissage et à leur progression, Barth (2013) déclare que l'enseignant ne doit pas passivement espérer cette « intention d'apprendre » qui serait de la responsabilité de l'élève, mais l'accompagner dans la construction de son engagement cognitif et affectif qui sont complémentaires.

Pourtant, la synthèse globale de l'état des lieux des modalités d'évaluation a révélé de nombreuses insuffisances qui influent la qualité des acquis scolaires des apprenants. On peut noter la forte tendance de l'évaluation qui privilégie l'élitisme et la sanction avec ses corollaires qui sont le

redoublement, l'exclusion, etc. ainsi que la mauvaise qualité des instruments d'évaluation en usage qui privilégiait les ressources au détriment des compétences (MENA, 2015). À Sawadogo d'ajouter que l'évaluation des apprentissages dans le contexte du Burkina Faso est située comme une opération de sur-sélection répondant de prime abord à un besoin social de contrôle même si cet aspect n'est pas à priori explicitement écrit dans les textes ministériels (Sawadogo, 2016).

Dans le cadre de la mise en œuvre du continuum de l'éducation de base, le rôle de l'école n'étant plus de sélectionner une élite, les règles des $\frac{2}{3}$ et des $\frac{3}{4}$ pour l'évaluation des compétences constituent une réponse à cette faille. L'utilisation de ces deux règles permet à l'enseignant de valoriser chaque effort de l'apprenant toute chose qui le galvanise. Ces « notes thérapeutiques », comme les qualifie Merle, deviennent un motif de la mobilisation des élèves, un moyen de paix scolaire dans et hors de la classe, et aussi, une dimension majeure de l'autorité du professeur qui dispose, plus ou moins consciemment, d'une certaine marge de manœuvre lorsqu'il accorde ou non une reconnaissance scolaire par la note (Merle, 2012, p.91). L'application de ces règles, pour 86,7% de répondants, stimule la motivation des apprenants.

L'ensemble des enseignants affirme que la participation active des apprenants aux séances d'apprentissage et d'évaluation stimule leur motivation pour l'enseignement-apprentissage des sciences. La participation active des apprenants est l'action de prendre part à la vie de la classe. Ainsi, il procède par tâtonnement, contribue à améliorer, préciser les réponses en groupe de travail ou en classe. Elle

intervient au cours de l'enseignement apprentissage, des travaux de groupe ou lors des évaluations. Cette participation est une condition sine qua none pour le respect du principe de la centration sur l'apprenant recommandé par l'API (MENA, 2015). Les élèves participent en classe en assistant aux cours, en étant concentré sur la tâche, en contribuant lors des activités, en écoutant et en suivant les règles et les directives.

Quant à l'engagement, il va au-delà de la participation qui est souvent limitée à la présence et à la contribution passive. Pour la plus grande partie des enseignants enquêtés (97,8%), les évaluations selon l'API suscitent l'engagement des apprenants. Ayant pour objectif d'impliquer réellement les élèves dans l'apprentissage, l'engagement doit être requis. Les élèves s'engagent dans l'apprentissage non seulement en participant pendant les cours mais aussi en s'investissant dans l'apprentissage ; en exprimant de l'intérêt, du plaisir, de l'attention pour l'apprentissage ; en travaillant avec leurs pairs et leurs enseignants ; en faisant des efforts pour maîtriser les contenus et pour l'autorégulation. Ce taux atteint vient corroborer la théorie de la régulation (Cardinet, 1984) des apprentissages qui encourage la démarche active de l'apprenant, lui permettant de donner du sens aux concepts scientifiques et de les intégrer de manière plus significative et durable.

Barth à ce sujet signale que l'apprentissage, tout comme son évaluation, demande un engagement, un investissement personnel de l'élève. Ces derniers ont besoin de mode d'évaluation qui les stimulent, leur offrent des défis et permettent d'apprécier ce qu'ils savent. L'auteure invite de même les enseignants à informer les élèves sur la profondeur

de leur compréhension (Barth, 2013a). Le caractère attrayant des situations d'intégration peut constituer un élément déclencheur de l'engagement des apprenants dans les évaluations ainsi que lors des apprentissages.

L'engagement peut être comportemental, émotionnel et/ou cognitif. L'engagement comportemental équivaut à la participation. Les deux autres éléments mettent l'accent sur les sentiments des apprenants à l'égard de l'apprentissage et sur leur investissement dans l'apprentissage. Bien que la participation puisse être un indicateur d'engagement, elle ne rassure pas de l'implication et de l'intérêt de l'apprenant pour le contenu enseigné. En classe l'engagement se réfère à l'implication active et à l'investissement personnel des apprenants dans leur apprentissage. Ces données s'alignent avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) qui met en lumière deux grands types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ainsi être motivé « pour » (motivation intrinsèque) et non être motivé « par » (motivation extrinsèque) (Vianin, 2007), est ce que recherche les pratiques évaluatives selon l'API. La motivation intrinsèque est la forme de motivation où l'autodétermination est la plus forte, où l'élève se sent satisfait d'acquérir des nouvelles compétences dans un domaine qui lui plaît. Elle est liée à la réussite et l'accomplissement, d'où l'intérêt de l'élève de réaliser ce qui lui plaît et d'aller jusqu'au bout de cette activité (Connac, 2017).

La motivation ayant un impact sur l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages, l'évaluation exerce un rôle important sur cette motivation selon Fernandez (2015). Plus spécifiquement, l'autoévaluation, l'autorégulation et

l'évaluation par les pairs auraient toutes un impact positif sur la motivation à apprendre. Une autorégulation efficace peut stimuler la motivation, tout comme une motivation intense peut favoriser l'autorégulation.

Conclusion

La présente recherche s'est fixée comme objectif général d'évaluer les effets des pratiques évaluatives selon l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) sur la motivation des apprenants en sciences au niveau des écoles primaires bilingues au Burkina Faso. Pour atteindre ces objectifs, une approche mixte a été mobilisée, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives par le biais des : questionnaires, entretiens et observations. Le corpus, constitué d'enseignants, d'élèves, d'IEPENF et de personnes ressources, a permis une lecture à la fois multiniveau (élèves, enseignants, encadreurs) et contextuelle (zones rurales et urbaines, langues nationales moore et dioula). Les données recueillies ont été traitées par analyse statistique et analyse thématique de contenu, à l'aide des logiciels SPSS, Excel et CHILDES.

Les principaux résultats mettent en évidence que les pratiques évaluatives selon l'API exercent une influence significative et positive sur les dimensions motivationnelles et comportementales de l'apprentissage des sciences. En effet, ils révèlent que la communication des critères d'évaluation, la fixation d'objectifs clairs et la réalisation individuelle ou coopérative des tâches d'intégration favorisent l'autonomie des apprenants. Pour les enseignants interrogés, ces pratiques permettent aux élèves de mieux se

situer dans leur apprentissage et d'assumer progressivement la responsabilité de leur progression. L'autoévaluation et la coévaluation, introduites par l'API, apparaissent comme des leviers essentiels de cette autorégulation cognitive signe d'engagement et d'autonomie chez l'apprenant.

La quasi-totalité des enseignants (plus de 96 %) et encadreurs affirment que les pratiques évaluatives selon l'API donnent du sens aux apprentissages en sciences et stimulent la motivation des élèves. Les situations d'apprentissage contextualisées, ancrées dans les réalités locales, suscitent l'intérêt, la curiosité et le plaisir d'apprendre. Les feedbacks formatifs et la valorisation des progrès plutôt que des notes renforcent la motivation intrinsèque et l'estime de soi des élèves, conformément à la théorie de l'autodétermination. Au plan scientifique, cette étude confirme la validité du modèle API comme cadre intégrateur de l'évaluation formative, de la régulation et de la motivation dans l'apprentissage des sciences. Elle met en évidence le rôle stratégique de l'évaluation dans la transformation des pratiques pédagogiques et dans la stimulation de la motivation des apprenants.

Bibliographie

BARTH Britt-Mari, 2013. *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris, Retz.

CARDINET, Jean. (1984). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2e éd.). De Boeck.

CONNAC, Sylvain, 2017. *La personnalisation des apprentissages* (3e éd.). Paris, France : ESF.

CONNAC, Sylvain, 2010. *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (2e éd.). Issyles-Moulineaux, France : ESF.

DECI, Edward, L. et RYAN, Richard, M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self Détermination in Human Behavior*. New York : Plenum.

FERNANDEZ, Nicolas, 2015. Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 479-500). Montréal, QC : Chenelière Éducation/Association québécoise de pédagogie collégiale.

FENOUILLET, Fabien, 2012. *Les théories de la motivation*. Paris, France : Dunod.6

MENA, 2015, *Le cadre d'orientation du curriculum*, Ouagadougou, Burkina Faso.

MENAPLN, 2021. *Annuaire statistique du primaire 2020-2021*, MENAPLN, DGEES, Ouagadougou, Burkina Faso.

MENAPLN, 2019. *Exercices d'observation 2^e et 3^e années bilingues*. Guide de l'enseignant. Burkina Faso.

MERLE, Pierre, 2012. L'évaluation des élèves : une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 81-96). De Boeck.Google Scholar.

POUSSOGHO, Désiré. 2017. « Analyse du dispositif d'enseignement apprentissage des écoles primaires de la ville de Ouahigouya pour un meilleur développement des compétences des élèves », science et technique, lettres, sciences sociales et humaines article, vol.33, (1), janvier-juin 2017.

ROEGIERS, Xavier, 2010. *La Pédagogie de l'intégration : des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

RYAN, Richard. M. et DECI, Edward. L., 2000. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. University of Rochester : Academic Press.

SAWADOGO, Marie-Paule, 2016. *Conception d'un guide d'élaboration d'une épreuve de mathématiques dans une visée certificative pour la fin du cycle primaire au Burkina Faso*. [Mémoire de maitrise]. Université de Montréal

VIANIN, Pierre, 2007. *La motivation scolaire* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

WOLDOFF, H. Ekkehard, 2005. Contexte et histoire : politiques linguistiques et politiques de la langue d'éducation en Afrique, problèmes et perspectives. Dans Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (Eds.). *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Hambourg, Allemagne : Institut pour l'Éducation.