

# Influence du rapport à l'école des élèves de l'enseignement secondaire sur leurs performances scolaires

**Ardiouma ouattara**

*Docteur en psychologie des apprentissages et de l'éducation  
Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de  
l'innovation*

*Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso  
peni2000@yahoo.fr*

## Résumé

*Partant du constat que les études les plus courantes visant à expliquer la variabilité des performances chez les élèves au Burkina Faso occultent très souvent les dimensions relationnelle et affective entre l'élève et l'école, nous avons voulu analyser les liens existants entre rapport à l'école et performances scolaires. L'analyse des données collectées a permis de montrer que les élèves du secondaire entretiennent différents types de rapport avec l'école. Cela tient, d'une part, du fait que certains élèves éprouvent du bien-être à l'école tandis que d'autres font preuve d'un état de mal vivre et, d'autre part, des différences constatées entre élèves à propos de la disposition à exécuter les tâches scolaires. En outre, la perception valorisante du travail scolaire attendue des apprenants n'est pas une réalité chez tous les élèves car ne percevant pas tous le sens, l'utilité et la finalité de l'école et des tâches qui y sont demandées. Le croisement des différentes variables considérées a révélé que le rapport à l'école des élèves du secondaire est significativement corrélé à leurs performances scolaires. Cette relation de dépendance tient de diverses composantes du rapport à l'école variant concomitamment avec les performances scolaires. Ainsi, il a été constaté que, chez les élèves du secondaire, vivre ou non sa scolarité dans un état de bien-être psychologique conditionne le niveau de performance atteint. En effet, les élèves éprouvant une sensation de bien-être, à travers une bonne qualité de vie à l'école se révèlent, généralement, être les plus performants. Ces derniers affectionnent la fréquentation de l'école, y vivent à l'aise dans un environnement qui ne les met pas fréquemment dans un état d'ennui. En plus, les résultats révèlent que les élèves, qui dans leur relation à l'école n'ont pas de difficultés à s'adapter aux exigences règlementaires se comptent, la plupart du temps, au nombre des plus performants.*

*Mots clés : Rapport à l'école, Bien-être à l'école, Performances scolaires, Qualité de vie à l'école, Sens du travail scolaire*

---

## Abstract

*Based on the observation that the most common studies aiming to explain the variability of performance among students in Burkina Faso very often obscure the relational and emotional dimensions between the student and the school, we wanted to analyze the existing links between relationship to school and academic performance. The analysis of the data collected showed that secondary school students have different types of relationship with school. This is due, on the one hand, to the fact that some students experience well-being at school while others demonstrate a state of unhappiness and, on the other hand, to the differences observed between students regarding willingness to carry out school tasks. In addition, the rewarding perception of school work expected of learners is not a reality for all students because not all perceive the meaning, usefulness and purpose of school and the tasks required there. Cross-referencing the different variables considered revealed that secondary school students' relationship with school is significantly correlated with their academic performance. This dependency relationship is due to various components of the relationship with school varying concomitantly with academic performance. Thus, it was found that, among secondary school students, whether or not they experience school in a state of psychological well-being determines the level of performance achieved. Indeed, students experiencing a feeling of well-being, through a good quality of life at school, generally turn out to be the most successful. The latter enjoy attending school, living there at ease in an environment which does not frequently put them in a state of boredom. In addition, the results reveal that students who, in their relationship with school, do not have difficulty adapting to regulatory requirements are, most of the time, among the most successful.*

*Keywords: Relationship with school, Well-being at school, School performance, Quality of life at school, Meaning of school work.*

---

## Introduction

L'idée d'une réflexion sur la problématique du rapport à l'école des élèves du secondaire en lien avec leurs performances au Burkina Faso trouve son ancrage dans un certain nombre de constats relevant pour certains de résultats de recherches et pour d'autres d'observations ambiantes. En effet, il est à noter que les travaux de recherche sur les déterminants de la performance scolaire de l'élève ont longtemps porté sur des facteurs familiaux et personnels qui n'intégraient pas forcément le rapport que l'apprenant entretient avec l'école. Dans l'environnement de recherche Burkinabè, il est à déplorer que les différentes approches qui cherchent à expliquer la variabilité des niveaux du rendement scolaire des élèves, l'échec des uns et la réussite

des autres, ne s'intéressent pas très souvent à l'étude des variables telles que le rapport à l'école ou aux savoirs. Sur les terrains de la recherche et de la pratique, une telle situation a pour conséquence une prise en compte très partielle de la relation à l'école des élèves dans l'analyse des déterminants de leur performance. Au regard de cela, nous nous reconnaissons dans l'affirmation de P. Perrenoud (1994, p.17) lorsqu'il soutient que « *la pédagogie novatrice est encore, souvent, d'une grande naïveté, notamment lorsqu'elle investit dans des dispositifs didactiques sophistiqués en ignorant ce que vivent les enfants et les adolescents* ». Ce manque d'intérêt, dont parle P. Perrenoud (1994), pour la dimension relationnelle et affective entre l'école en tant qu'institution et l'élève en tant qu'individu ayant ses expériences propres dans l'explication de l'échec et du décrochage scolaires sera reproché à certaines théories. C'est ainsi que la non prise en compte, dans l'explication des différences de performances chez les élèves, de la singularité du sujet élève à travers son expérience et son vécu scolaire par les théories de la reproduction sociale et de la pédopsychiatrie a été relevée comme étant une insuffisance. Pour cette raison, ces modèles ont pu être taxés d'unilatéraux. À ce sujet, L. Hernandez (2012, p.66) note que « *d'un point de vue théorique, la prise en compte du rapport que l'élève entretient avec l'école et le savoir va permettre de ne plus se centrer seulement sur l'influence du milieu socio-économique et culturel du milieu d'appartenance, mais sur la singularité des sujets en tant qu'acteurs.* » Nous pouvons donc retenir que, malheureusement, dans le contexte du Burkina Faso, cette dimension relationnelle et affective du vécu scolaire semble bien faire les frais d'un désintérêt inexplicable. Pourtant l'étude du rapport à l'école pouvant être considéré comme la relation subjective qui s'établit entre l'élève et l'école et qui intègre à la fois les perceptions de l'apprenant, son bien-être et ses représentations de la signification de l'école et du travail scolaire peut avoir à biens d'égards avoir des retombées positives. Ainsi, un manque d'intérêt pour l'étude de ce concept se traduit concrètement par une insuffisance de connaissances qui pourraient permettre d'aider à la compréhension des contreperformances fréquemment enregistrées chez les apprenants. Dans le contexte burkinabè, les raisons d'étudier le rapport à l'école des élèves paraissent à la fois nombreuses et évidentes. En effet, une investigation sur le rapport à l'école chez les lycéens du pays peut bien

être une piste pour aboutir à une meilleure compréhension de leurs attitudes face à l'école et au travail scolaire et, partant, à une amélioration des connaissances sur leurs différences de performances.

Au regard de ce qui vient d'être dit, il devient pertinent et opportun de poser la question générale suivante : Les performances scolaires des élèves sont-elles significativement corrélées à leurs rapports à l'école ? Pour affiner notre analyse deux questions plus spécifiques ont été posées : Le sens que les élèves donnent au travail scolaire détermine-t-il leurs résultats ? L'état de bien-être psychologique dans lequel l'élève vit sa scolarité détermine-t-il son niveau de performance ? Pour atteindre les objectifs visés par l'étude, nous avons formulé des hypothèses de travail qui se déclinent en une hypothèse générale et deux hypothèses spécifiques. En effet, pour répondre à ces questions, nos investigations se sont déroulées sur la base de l'hypothèse générale selon laquelle les performances scolaires des élèves sont significativement corrélées à leurs rapports à l'école. En lien avec cette hypothèse générale deux autres plus spécifiques ont été formulées dont une première qui stipule que les résultats scolaires obtenus par les élèves sont déterminés par le sens qu'ils donnent au travail scolaire et une deuxième qui prédit que l'état de bien-être psychologique dans lequel l'élève vit sa scolarité détermine son niveau de performance.

Ainsi, au regard des nouvelles problématiques soulevées par les contextes scolaire et social, il devient de plus en plus nécessaire de mettre en place des dispositifs, des moyens et des outils pédagogiques permettant de susciter et de maintenir l'intérêt et la motivation pour l'école. L'atteinte d'un tel objectif passe par une connaissance pointue de la manière dont les élèves vivent leur scolarité, notamment leur rapport à l'école. Nous pouvons affirmer que les besoins de connaître les implications réelles de la relation à l'école dans la détermination des niveaux de performances atteints par les élèves se font véritablement sentir. Cela explique le fait que dans cette étude le choix a été d'aller au-delà des aspects purement théoriques en mettant directement des facteurs majeurs du rapport à l'école en lien avec les résultats obtenus par les élèves.

## 1. Contexte de l'étude

Le rapport à l'école, dans les travaux de recherches, est très souvent questionné pour rendre compte des différences qui existent entre élèves quant au construit subjectif qu'ils ont élaboré concernant l'école et qui prend en compte la relation affective qui existe entre l'apprenant et cette dernière en tant qu'institution avec ses différentes composantes. S'intéressant à la dimension relationnelle du vécu scolaire de l'élève, L. Hernandez (2012) note que cette relation à l'école est propre au sujet qui l'élabore selon ses logiques singulières et ce qui fait sens pour lui. Ainsi, de son point de vue, il à retenir que chaque élève, sur la base de ses expériences propres, construit et entretient un rapport à l'école selon ce qui est important ou non pour lui. Selon elle, ce construit psychologique entre dans la détermination de son état motivationnel, de son degré de satisfaction et de bien-être à l'école. Dans cette logique, elle relève également qu'une approche psychosociale du rapport à l'école et de la valeur accordée à l'école oriente la compréhension de la mobilisation scolaire ainsi que celle de la différenciation des performances. De son côté, G. Lafortune (2012, p. ii) indique que « *le rapport à l'école et aux savoirs scolaires se décline différemment d'un jeune à l'autre, suivant des caractéristiques personnelles, familiales et sociales spécifiques et suivant le savoir/apprentissage scolaire considéré et son mode de transmission par l'enseignant* ». Et plus spécifiquement, elle fait cas des différences en termes de rapport à l'école et aux savoirs, entre élèves en réussite scolaire et élèves en difficulté scolaire en notant que les premiers identifient la valeur formative, qualifiante et socialisante de l'école tandis que les seconds mettent plutôt l'accent sur la socialisation et la qualification tout en faisant preuve d'une moindre mobilisation scolaire.

À considérer ces affirmations, on est tenté d'accepter avec ces auteurs que les élèves en réussite n'appréhendent pas de la même façon l'école et les différentes tâches scolaires que ceux en difficulté. P. Barbé (2006) va dans ce sens en soulignant qu'il existe des différences entre « bons » et « mauvais » élèves quant au rapport qu'ils entretiennent à l'école.

Les résultats des recherches menées par l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV), en 2012, dans le cadre du baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires en France permettent de relever également que la situation scolaire est vécue différemment par les élèves. En effet, selon l'étude, tandis que certains se sentent bien à l'aise au sein de l'école et font montre de bonnes conduites et d'engagement dans les activités scolaires, d'autres vivent, par contre, une situation d'ennui et de mal-être qui ne manque pas d'influencer négativement leur attitude vis-à-vis de l'école. Dans les détails, il ressort de l'étude que 23% des élèves interrogés déclarent « aimer beaucoup » aller à l'école, 47% disent « aimer un peu » s'y rendre. À l'opposé, nous avons 30% d'élèves du groupe enquêté qui affirment ne pas aimer aller à l'école. Cette dernière catégorie qui est répartie entre « n'aiment pas trop » et « n'aiment pas du tout » aller à l'école ressentirait davantage de l'ennui à l'école car 50% d'entre eux reconnaissent s'ennuyer à l'école contre 10% de ceux qui disent aimer y aller. Cette étude révèle également des différences entre élèves quant à leurs attitudes face aux exigences scolaires avec 62% des cas de punition enregistrés chez les élèves déclarant ne pas aimer se rendre à l'école.

Au regard de la complexité du concept de rapport à l'école, sa prise en compte dans l'analyse des différences de performances chez les élèves commande de se pencher sur un certain nombre de facteurs qui entrent, selon les auteurs, dans sa construction. Dans cette perspective donc, en affinant la lecture sur le rapport à l'école, nous remarquons chez les auteurs (A. Barrère, 1998 ; O. Maulini, 2009 ; G. Espinoza, 2000 ; P. Perrenoud, 1994 et 2001 ; L. Hernandez, 2012) que l'analyse de ce concept et sa mise en lien avec les performances scolaires prend généralement en compte trois concepts majeurs très souvent évoqués dans la littérature. Il s'agit des concepts de sens du travail scolaire, de rapport aux savoirs et de rapport à l'enseignant qui reviennent de façon récurrente chez les auteurs. L. Hernandez (2012) ajoute un quatrième, la valeur accordée à l'école qui, selon elle, est tout aussi importante pour la compréhension de la construction et de la manifestation du rapport à l'école.

Les théories de référence qui inscrivent cette étude dans un cadre théorique qui la fondent et qui justifient les principes d'analyse et

d'interprétation des données collectées sur le terrain sont celles de l'autodétermination et des représentations sociales.

Dans le domaine scolaire, les questions liées à la motivation doivent être au centre des préoccupations car comme le souligne M. Fesquet (2005, p.2) « *il n'échappe à personne aujourd'hui, enseignants, parents, spécialistes de l'éducation, qu'à l'origine de tout apprentissage réussi se trouve la motivation de l'élève* ». Ainsi, au regard de la place de choix qu'occupe la motivation dans le domaine de l'éducation plusieurs modèles théoriques ont été formalisés pour rendre compte du rôle déterminant qu'elle joue dans les apprentissages scolaires. Dans le présent travail, un intérêt particulier est porté sur la théorie de l'autodétermination développée E.L. Deci et R.M. Ryan (1985 et 2002). Ce modèle qui cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité décrit trois grands types de motivation organisés selon un continuum : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque selon E.L. Deci et R.M. Ryan (2002) renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente, pour la satisfaction et le plaisir qu'elle procure en elle-même et ceci en l'absence de récompense extérieure. Ce type de motivation, selon ces auteurs, se caractérise par un locus perçu de causalité interne. Quant à la motivation extrinsèque, elle se réfère à l'engagement dans un but non inhérent à l'activité, soit en vue de retirer quelque chose de plaisant, soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant. La motivation extrinsèque a par essence une fonction instrumentale. L'amotivation désignerait l'absence de motivation selon ces auteurs. E.L. Deci et R.M. Ryan (2002), dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, soulignent qu'en psychologie, la motivation est perçue comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions. Pour ces deux chercheurs, la motivation humaine est le fruit de trois besoins psychologiques notamment le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale et le besoin d'autonomie. De leur avis, c'est ce dernier besoin qui semble difficilement conciliable avec l'exercice d'une pression extérieure sur l'élève.

Pour sa part, C. Amoura (2013), note que des résultats de recherche montrent que la motivation autodéterminée est beaucoup corrélée au bien-être et à la performance tandis que la motivation contrôlée l'est beaucoup moins. En nous appuyons sur cette théorie dans le cadre de ce travail, nous percevons tout l'intérêt de s'y référer pour les analyses corrélationnelles entre la motivation et la disposition des élèves à travailler, leur bien-être et leurs performances scolaires. Comme annoncer plus haut la théorie des représentations sociales également a retenu notre attention dans le cadre de ce travail. En effet, au regard du questionnement de la perception qu'ont les élèves de l'école, de son utilité, de sa valeur, de l'utilité des contenus enseignés, il nous a paru pertinent de prospecter dans le champ des représentations socialement construites.

G.N. Fischer (2005) considère les représentations sociales comme une construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc....) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales. À propos des représentations sociales, I.A. Moumoula (2013), souligne que nous devons la formalisation du concept de représentation sociale à S. Moscovici qui s'est inspiré d'une notion proche, celle de représentation collective développée par E. Durkheim. Dans la théorie des représentations sociales, I.A. Moumoula (2013) relève deux idées clés, à savoir l'objectivation et l'ancrage. Il précise que l'objectivation est une opération qui permet de rendre concret ce qui est abstrait avec possibilité d'aboutir à la réification et la naturalisation de l'objet. Quant à l'ancrage, il consisterait en l'incorporation d'informations nouvelles et en la « *domestication de l'étrange* ». Ainsi, selon I.A. Moumoula (2013), la représentation fournit une vision globale et relativement complète de l'objet. Il va plus loin en identifiant dans la représentation sociale, une dimension cognitive qui renvoie aux connaissances que l'on possède sur un objet et une dimension affective relative au fait pour l'individu de donner aux représentations une signification et une valeur négative ou positive. L'auteur retient ainsi qu'au travers de cette valorisation l'individu exprime son rapport à un objet. Prenant appui sur cela, il nous paraît intéressant d'aborder la question du rapport à l'école en



intégrant les représentations qu'élaborent les élèves à propos de l'école en tant qu'institution et des savoirs qui y sont enseignés.

En faisant appel à la théorie des représentations sociales dans le domaine scolaire, on s'aperçoit à travers la littérature que la représentation est un guide pour l'action qui oriente les actions et les relations sociales. À ce titre, les représentations sociales servant de grilles de lecture peuvent être considérées comme des bases sur lesquelles les élèves s'appuient pour se conduire et pour prendre des décisions concernant l'école. Dans le cadre spécifique de notre recherche, la théorie de la représentation sociale peut nous être d'un apport très considérable dans l'analyse de la manière dont l'élève se représente l'école, son utilité sociale, sa valeur etc. Par ailleurs, ces construits sociaux que sont les représentations peuvent servir, comme le pense J. Guichard et M. Huteau (2001), à mieux appréhender l'intérêt ou les valeurs de l'élève. On peut donc imaginer que la manière dont l'individu structure cognitivement ses informations sur l'école détermine ses attitudes, ses préférences et son intérêt vis-à-vis de tout ce qui a trait à l'activité scolaire.

Dans le cadre de ce travail, le choix de la théorie de l'autodétermination et celle des représentations sociales s'avère pertinent dans la mesure où seront questionnés le sens du travail scolaire et le bien-être psychologique à l'école.

## **2. Méthode de la recherche**

Pour la conduite de cette étude, nous avons opté pour une enquête par questionnaire de notre échantillon.

### ***2.1. Le champ de l'étude***

Notre étude s'est déroulée dans la commune de Koudougou qui relève de la région du Centre-Ouest au Burkina Faso. Au regard des objectifs visés par la recherche, notre choix a été porté sur les établissements d'enseignements post primaire et secondaire de la ville de Koudougou. Dans ce champ qui regroupe plusieurs établissements c'est le Collège Saint Joseph MOUKASSA (CSJM) qui, pour des besoins de circonscription, a été retenu. Le choix pour le CSJM est motivé principalement par le fait que ce soit un établissement privé

conventionné donc accueillant à la fois des élèves affectés par l'Etat et ceux inscrits à titre privé.

## ***2.2. La population et l'échantillon de l'étude***

Les investigations entrant dans le cadre de cette étude ont concerné principalement les élèves du secondaire, c'est-à-dire ceux de la seconde à la terminale. Au regard de la thématique abordée et des objectifs visés par l'étude, c'est cette catégorie d'élèves qui se retrouve au centre de nos préoccupations. Le choix pour le secondaire s'explique par le fait que nous estimons que les élèves de ce niveau d'enseignement, plus que ceux du post primaire, ont acquis une expérience scolaire leur permettant de mieux appréhender l'école et les enjeux de la scolarisation. Les élèves du secondaire du CSJM sont repartis entre la série littéraire avec les classes de seconde A, de première A et de terminale A, et celle scientifique avec les classes de seconde C, de première D et de terminale D.

Dans les sciences humaines et sociales, il est couramment relevé qu'envisager d'étudier une population générale nécessite non seulement un budget suffisant mais ajourne également la publication des résultats. Dans cette même logique, en considérant le temps disponible pour conduire de bout en bout l'étude, nous avons fait le choix de procéder à un échantillonnage.

Afin d'avoir un échantillon représentatif de l'ensemble des élèves du secondaire du CSJM, nous avons fixé à cent vingt (120) le nombre total d'élèves à interroger avec une prévision de quarante (40) élèves par niveau d'enseignement.

## ***2.3. Variables de l'étude***

La variable dépendante, les performances scolaires, qui est celle à expliquer renvoie aux performances de l'élève. Elle est indiquée par le niveau de performance atteint lorsque l'on fait la somme des moyennes générales obtenues par l'élève, aux deux premiers trimestres, divisée par deux. À l'instar de A. Paré/Kaboré (1998) nous avons, concernant la démarche pour la répartition des élèves en groupes bon, assez bon, moyen, insuffisant et faible, fait référence aux normes habituellement utilisées par les enseignants.

La variable dépendante a quatre modalités (M1, M2, M3, et M4) qui sont :

- Bon résultat (M1)
- Assez bon résultat (M2)
- Résultat moyen (M3)
- Résultat insuffisant (M4)

Ces modalités sont indiquées de la façon suivante :

- Indicateur M1 : moyenne  $\geq 14$
- Indicateur M2 : moyenne comprise entre [12 – 14[
- Indicateur M3 : moyenne comprise entre [10 – 12[
- Indicateur M4 : moyenne  $< 10$

Deux variables indépendantes, ou explicatives, ont été retenues pour la conduite de l'étude.

La première variable indépendante, le sens donné au travail scolaire, a deux modalités qui sont la valeur accordée à l'école et la représentation des finalités du travail scolaire. Elle est indiquée par la perception (positive ou négative) de l'importance de l'école dans la réalisation des buts personnels, la représentation de l'utilité des contenus enseignés et l'intérêt des études.

La seconde variable, l'état de bien-être psychologique à l'école, a également deux modalités. Il s'agit de la qualité de vie à l'école et de la disposition psychologique à apprendre. La première modalité, la qualité de vie à l'école, renvoie au niveau d'aisance à l'école, au degré de l'ennui à l'école, au type de relation avec les pairs, à l'affection vs désaffection pour le fait d'aller à l'école, au niveau d'adaptation aux règlements de l'école.

La deuxième modalité, la disposition à exécuter le travail scolaire, renvoie au niveau d'aspiration scolaire, à la détermination pour les études, à la priorité donnée aux études, au sentiment de capabilité, et à la persévérance.

#### **2.4. Outils de collecte, collecte de données, dépouillement et modes d'analyse**

Les outils utilisés pour collecter les données de notre étude sont de deux types. Pour recueillir les informations auprès des élèves, une approche quantitative a été privilégiée à travers l'utilisation d'un questionnaire. Ce choix s'explique, d'une part, par le nombre élevé d'élèves à interroger et, d'autre part, par les modes d'analyse statistique retenus.

Pour l'élaboration du questionnaire nous nous sommes inspirés du questionnaire à but préventif, « *le Lycée ça m'intéresse* » (LYCAM) utilisé pour un recensement des élèves susceptibles d'abandonner l'école ainsi que des conseils et suggestions du Centre d'Analyse Stratégique du premier ministère français qui indique que la mesure du bien-être des élèves se révèle complexe car elle mobilise le plus souvent des données déclaratives, donc subjectives, sensibles à la « *désirabilité sociale* ». Il est alors préférable de combiner des questions prenant la forme d'un jugement global (aimer l'école, s'y sentir bien, etc.) à des interrogations plus spécifiques sur l'existence de vécus positifs et négatifs (relation avec les enseignants, sentiment de réussite, fréquence du stress, etc.).

Pour l'enquête proprement dite, la mobilisation de huit jours a été nécessaire pour, d'une part, administrer le questionnaire et, d'autre part, réaliser les différents entretiens. Les questionnaires, cent vingt (120) au total, ont été distribués le même jour dans les classes concernées. En effet, après une coordination avec le chef d'établissement, un rendez-vous nous a été accordé pour l'administration du questionnaire dans les différentes classes. Une fois sur place, le jour prévu pour l'enquête nous avons, avec l'autorisation de l'administration, fait le tour des classes retenues pour distribuer les questionnaires.

Au regard de l'emploi du temps chargé des élèves nous avons eu droit à une heure par classe puisqu'il était déjà prévu avec l'administration de l'établissement que la collecte des questionnaires remplis se ferait ultérieurement.

Notons que sur les cent vingt (120) questionnaires distribués dix-sept (17) n'ont pas pu être pris en compte par l'étude. Cela

s'explique, d'une part, par le fait que douze (12) élèves n'ont pas remis leurs questionnaires et, d'autre part, parce que cinq (5) des questionnaires collectés ont été très partiellement remplis. Ainsi, le nombre de répondants élèves pris en compte finalement par l'étude est de cent trois (103).

Les données brutes collectées à l'aide du questionnaire ont été dépouillées à travers un système de codage des questions fermées. Pour celles ouvertes, le choix retenu a été de faire des regroupements par type de réponse. Afin de pouvoir procéder à l'analyse quantitative de ces données, des calculs de fréquences ont été réalisés et les résultats présentés sous forme de graphiques ou de tableaux. Pour l'atteinte de nos objectifs, l'analyse fréquentielle seule n'aurait pas été suffisante, d'où le choix d'y adjoindre le calcul corrélationnel à travers le croisement de certaines variables. À cet effet, recours a été fait au logiciel « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS) pour procéder à des tests du Khi deux ( $X^2$ ) d'indépendance. À l'aide de ces derniers, la vérification des rapports de dépendance ou d'indépendance entre différentes variables a été rendue possible.

Ainsi que l'exige le test statistique des hypothèses du Khi deux, un seuil de significativité a été fixé en considérant la valeur 0,05. Pour chaque test deux hypothèses ont été posées :

Ho qui est l'hypothèse de nullité, exprime l'indépendance ou l'absence de relation entre deux variables considérées ;

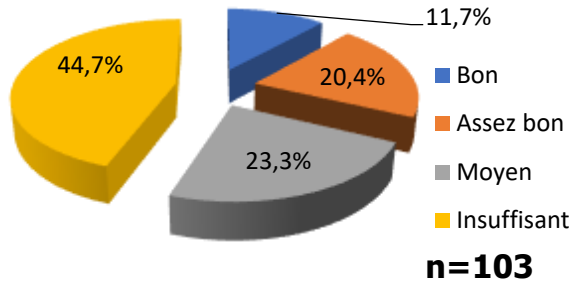
H1 qui est l'hypothèse alternative, traduit la relation de dépendance entre deux variables considérées.

Ainsi, toute valeur calculée inférieure au seuil de significativité de 0,05 entraînera la confirmation de H1 et le rejet de H0.

### 3. Résultats

L'analyse statistique des données a permis de recueillir des informations qui sont présentées sous forme de graphiques ou de tableaux. Ainsi, les informations relatives à la répartition des enquêtés selon le niveau de performance et les principaux calculs corrélationnels sont présentés plus bas.

Graphique 1 : Répartition des enquêtés selon le niveau de performance



Source : Résultats de nos enquêtes

Comme l'indique le graphique ci-dessus, les élèves enquêtés selon leurs résultats scolaires sont repartis en quatre catégories. Au regard de la classification retenue, ceux ayant obtenu des résultats insuffisants, sont les plus nombreux avec 44,7% de l'échantillon et sont immédiatement suivis par les élèves présentant des résultats moyens avec un effectif correspondant à 23,3% de l'ensemble des élèves interrogés. Les meilleurs élèves en termes de performances constituent 11,7% de l'échantillon et ceux ayant enregistré d'assez bons résultats représentent 20,4%.

Ces données qui laissent voir une grande variabilité interindividuelle en termes de performances scolaires amènent à s'interroger sur les facteurs explicatifs de ces différences constatées entre élèves évoluant dans les mêmes conditions d'apprentissages.

Etant donné que cette étude vise à montrer des liens entre l'état de bien-être psychologique dans lequel l'élève vit sa scolarité, le sens qu'il donne au travail scolaire et ses performances, nous présentons plus bas les résultats des calculs corrélacionnels entre des indicateurs clés du rapport à l'école et les performances des élèves.

Tableau 1 : *Importance de l'école pour l'avenir et niveau de performance*

Importance de l'école	Niveau de performance				Total
	Bon	Assez bon	Moyen	Insuffisant	
Très importante	11	21	20	27	79
Importante	1	0	4	7	12
Peu importante	0	0	0	12	12
Très peu importante	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	12	21	24	46	103

$X^2 = 22,369$

ddl = 6

p = 0,001

Pour tester le lien entre les deux variables, nous émettons les hypothèses suivantes :

H0 : il n'existe pas de relation de dépendance entre les variables « perception de l'importance de l'école » et « performances scolaires ».

H1 : il existe une relation de dépendance entre les variables « perception de l'importance de l'école » et « performances scolaires ».

Au vu des données fournies par le tableau, nous relevons que la valeur de la probabilité p est de 0,001, donc strictement inférieure au seuil fixé de 0,05. Cette valeur pour un khi deux de 22,369 et à un degré de liberté de 6 traduit un fort lien de dépendance entre la manière dont l'élève juge ou pas l'école comme étant importante pour son avenir et son niveau de performance.

Dans le tableau suivant sont présentés les résultats du croisement entre la perception de l'utilité des contenus enseignés et le niveau de performance.

Tableau 2 : Perception de l'utilité des contenus enseignés et niveau de performance

	Niveau de performance				Total
	Bon	Assez bon	Moyen	Insuffisant	
Oui	10	20	22	32	84
Non	2	1	2	14	19
Total	12	21	24	46	103

$$X^2 = 8,666$$

$$ddl = 3$$

$$p = 0,034$$

À la lecture des résultats du tableau n° 2, on peut remarquer que le test du Khi deux donne une valeur p de 0,034 qui est inférieure au seuil de 0,05. Cette probabilité calculée pour un khi deux de 8,666 et à un degré de liberté 3 signifie qu'il existe une corrélation entre la perception de l'utilité des contenus enseignés en classe et le niveau de performance de l'élève.

Tableau 3 : Place de l'école dans la réalisation des projets et niveau de performance

Compte sur l'école	Niveau de performance				Total
	Bon	Assez bon	Moyen	Insuffisant	
Oui	10	19	22	28	79
Non	1	0	1	4	6
Je ne sais pas	1	2	1	14	18
Total	12	21	24	46	103

$$X^2 = 13,096$$

$$ddl = 6$$

$$p = 0,042$$

Comme le montrent les données issues du tableau ci-dessus, à un degré de liberté égal à 6 et pour un khi deux de 13,096 la valeur du seuil de significativité fixée de 0,05 est supérieure à la valeur calculée (0,042). Ce résultat conduit à rejeter l'hypothèse de nullité  $H_0$  qui signifie l'absence de lien de dépendance entre le fait pour l'élève de compter sur l'école pour réaliser ses projets et son niveau de performance et à accepter l'hypothèse alternative  $H_1$ . Les informations fournies par le tableau peuvent donc traduire le fait que plus l'élève compte sur l'école pour la réalisation de ses projets, mieux il enregistre de bonnes performances.



Tableau 4 : Perception de l'utilité de poursuivre de longues études et niveau de performance

Utilité des longues études	Niveau de performance				Total
	Bon	Assez bon	Moyen	Insuffisant	
Oui	10	17	19	23	69
Non	0	0	3	15	18
Je ne sais pas	2	4	2	8	16
Total	12	21	24	46	103

$$X^2 = 16,818$$

$$ddl = 6$$

$$p = 0,010$$

Pour tester le lien entre les deux variables, nous formulons les hypothèses suivantes :

H0 : il n'existe pas de relation de dépendance entre les variables « perception de l'utilité de poursuivre de longues études » et « performances scolaires ».

H1 : il existe une relation de dépendance entre les variables « perception de l'utilité de poursuivre de longues études » et « performances scolaires ».

Du croisement entre les variables « perception de l'utilité de poursuivre de longues études » et « performances scolaires » il ressort, selon les données obtenues, qu'il existe un rapport de dépendance entre les deux variables. En effet, la probabilité p de 0,010 calculée à un degré de liberté 6 pour un khi deux de 16,818 révèle un lien de dépendance entre la manière, pour un élève, de percevoir l'utilité de mener de longues études et son niveau de rendement scolaire.

#### 4. Discussion

En rappel, la première hypothèse spécifique de l'étude postulait que les résultats scolaires obtenus par les élèves sont déterminés par le sens qu'ils donnent au travail scolaire. En formulant cette hypothèse nous avions à l'esprit, comme le pense P. Perrenoud (1994), qu'aucune conception du métier d'élève n'assure a priori que les apprentissages souhaités s'opéreront et que tout dépend de la manière dont chaque enfant ou adolescent investit ce métier en lui donnant un sens. Cette hypothèse, au regard des données collectées et des différentes analyses, est confirmée. En effet, les résultats issus de l'analyse

corrélationnelle montrent des liens significatifs de dépendance entre les variables « sens du travail scolaire » et « performances scolaires ».

En considérant la première sous dimension de la variable sens du travail scolaire, la valeur accordée à l'école, les données croisées révèlent des liens de dépendance avec les performances scolaires. En effet, les élèves les plus performants s'enregistrent surtout au nombre de ceux qui accordent de la valeur à l'école. Ainsi, avec une probabilité calculée de 0,001, on a pu mettre en exergue un très fort lien entre la perception de l'importance du travail scolaire dans la réalisation des intentions d'avenir et le niveau de performance atteint. De la même manière, la probabilité de 0,042 montre clairement que les performances scolaires de l'élève varient avec le type de place qu'il attribue à l'école dans la réalisation de ses buts personnels.

Les mêmes liens significatifs avec les performances scolaires sont observés quand on s'intéresse à la seconde sous dimension de la variable sens du travail scolaire, la représentation que se font les élèves de la finalité des études. En effet, la perception de l'utilité des contenus enseignés et celle de l'intérêt de poursuivre de longues études sont respectivement corrélées aux performances scolaires avec des probabilités de 0,034 et 0,010.

Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous admettons avec F. Dubet et D. Martucelli (1998) que l'élève travaille plus s'il est capable de percevoir l'utilité de ce travail et s'il est en mesure d'anticiper les gains du travail qui lui ait demandé au quotidien.

Notre deuxième hypothèse spécifique qui supposait que l'état de bien-être psychologique dans lequel l'élève vit sa scolarité détermine son niveau de performance a été confirmée à l'épreuve des faits. En effet, le croisement entre les sous dimensions du bien-être à l'école et les performances scolaires a révélé l'existence des liens significatifs de dépendance. En prenant en compte la qualité de vie à l'école, l'analyse corrélacionnelle sur la base d'une probabilité calculée de 0,006 a permis de montrer l'existence d'un très fort lien de dépendance entre le niveau d'aisance à l'école et les performances des élèves. La fréquence de l'ennui chez les élèves se révèle également être fortement corrélée aux performances avec une probabilité calculée de 0,000.

L'affection vs désaffection pour le fait d'aller à l'école, le niveau d'adaptation aux exigences scolaires sont quant à eux respectivement corrélés aux performances scolaires avec 0,023 et 0,035 comme probabilités. Pour ce qui concerne la disposition de l'élève pour le travail scolaire, au regard de nos résultats, nous acceptons avec M. Crahay cité par Z. Soré (2015, p.283) qu'« *il ne sert à rien d'allouer du temps à l'apprentissage d'une compétence, si les élèves n'y prêtent pas attention. Le temps qu'un élève consacre à l'appropriation d'une compétence a d'évidence un lien plus étroit avec l'apprentissage que le temps alloué par le maître* ».

L'hypothèse générale formulée dans le cadre de l'étude postulait que les performances scolaires des élèves sont significativement corrélées à leurs rapports à l'école. En rappel, notons que le rapport à l'école a été appréhendé dans cette étude par le bien-être psychologique à l'école et le sens attribué au travail scolaire par l'élève. Les hypothèses spécifiques formulées pour vérifier la corrélation de ces variables avec les performances scolaires ont toutes été validées par conséquent nous disons que l'hypothèse générale de l'étude est confirmée. Au vu de nos résultats, nous admettons avec G. Espinosa (2000) que le rapport à l'objet scolaire des élèves en réussite et celui des élèves en difficulté scolaire est différent, ce qui implique que l'appropriation du savoir est effectivement fonction, pour partie, d'un certain rapport à l'école de l'élève. On peut donc conclure que l'élève est un bon apprenant parce qu'il aime l'école et non qu'il aime l'école parce qu'il est un bon apprenant.

## Conclusion

En décidant de mener une recherche sur le rapport à l'école des élèves de l'enseignement secondaire, nous avons à l'esprit de répondre à une question générale notamment celle de savoir si les performances scolaires de ces derniers sont significativement corrélées à leurs rapports à l'école. Pour y parvenir, la nécessité de formuler des questions plus spécifiques et d'y répondre s'est imposée à nous. C'est ainsi, qu'il est paru nécessaire de chercher spécifiquement à savoir s'il existe des liens de dépendance entre certaines composantes majeures du rapport à l'école, notamment le bien-être psychologique à l'école

et le sens donné au travail scolaire, et les performances enregistrées par les élèves.

Au regard de la problématique traitée, nous avons fixé des objectifs à atteindre. Ainsi, l'étude s'est donnée pour tâches de montrer le lien entre le rapport à l'école des élèves et leurs performances. Pour cela, une analyse de la relation qui existe entre le sens donné au travail scolaire par les élèves et leurs résultats, ainsi qu'une mise en lien entre le bien-être psychologique à l'école et les performances scolaires ont constitué des objectifs spécifiques à atteindre. De l'analyse corrélationnelle, il ressort aussi que les performances scolaires des élèves du secondaire entretiennent des rapports de dépendance avec le sens donné au travail scolaire. Les différents résultats relatifs à la perception de l'utilité des contenus enseignés, à la représentation de l'importance et l'utilité de l'école et aux aspirations scolaires permettent de comprendre le rôle important que joue le rapport à l'école dans le rendement des élèves. Dans ce sens, nous pouvons rappeler avec B. Charlot (1997) que le rapport à l'école est un processus complexe qui interroge l'ensemble des représentations de l'élève ainsi que ses valeurs, ses attitudes vis-à-vis des savoirs, de l'apprentissage, de l'école, des activités scolaires. Au vu de nos observations, dans le contexte spécifique du Burkina Faso, nous acceptons avec L. Hernandez (2012) que le rapport que l'élève entretient à l'école et aux savoirs, le sens qu'il leur accorde modulent sa motivation, ses intérêts et sa mobilisation scolaire. Fort des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que l'étude a permis de mieux cerner les forces en jeu dans la détermination des performances scolaires. Cela a été rendu possible par une meilleure compréhension de la manière dont les élèves du secondaire vivent leurs scolarités. Ces données ainsi obtenues sur le vécu scolaire des élèves et son implication dans la détermination des performances montrent la nécessité de ne plus occulter cette dimension relationnelle à l'école dans les débats sur les questions liées à l'efficacité interne du système éducatif.

Au terme de notre travail de recherche, il est à retenir que les résultats obtenus ont permis d'atteindre nos objectifs. L'analyse des données collectées a montré que les résultats scolaires obtenus par les élèves sont déterminés par le sens qu'ils donnent au travail scolaire, de même

que l'état de bien-être psychologique dans lequel l'élève vit sa scolarité détermine son niveau de performance.

Au vu des résultats obtenus, nous nourrissons l'espoir que les conclusions de cette étude puissent ouvrir des perspectives de recherches plus approfondies pouvant permettre d'alimenter la réflexion sur la priorité à donner au rapport que l'élève entretient avec l'école dans la prise en charge des difficultés du système éducatif liées à l'insuffisance des performances des élèves.

Ces résultats ne conduisent-ils pas à la nécessité d'interroger chez les élèves le rapport aux différentes disciplines enseignées dans nos établissements ?

### Références bibliographiques

Amoura Camille (2013), *La place et le rôle du « Contrôle » dans la Théorie de l'Autodétermination*. Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de Reims Champagne-Ardenne.

Barbé Pauline (2006), *Utiliser l'EPS pour aider les élèves en difficulté scolaire*. Mémoire professionnel, IUFM Bourgogne, Centre départemental d'Auxerre.

Barrère Anne (1998), « Le travail scolaire : crise de sens et réponse lycéenne » in *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 189-210.

Charlot Bernard (1997), *Rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

Deci Edward L. et Ryan Richard M (1985), « The general causality orientations scale : Self-determination in personality », *Journal of research in personality*, vol. 19, no 2, p. 109-134

Deci Edward L. et Ryan Richard M (2002), *Self-determination research : Reflections and future directions*.

Dubet François, et Martucelli Danillo (1998), « Sociologie de l'expérience scolaire » in *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 169-187.

Espinosa Gaele (2001), « Elèves en réussite et élèves en difficulté scolaire : deux façons de vivre son rapport à l'objet scolaire. » Communication présentée au IVe Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation AECSE.

Fesquet Magali (2005) *Comment donner du sens aux apprentissages grâce l'interdisciplinarité. Mémoire de master en littérature*, IUFM, Académie de Montpellier, Site de Carcassonne.

Fischer Gustave Nicolas (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, Dunod, 3<sup>e</sup> édition

Guichard Jean et Huteau, Michel. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.

Hernandez Lucie (2012), *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école*. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Toulouse.

Lafortune Gina (2012), *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Montréal.

Maulini Olivier (2009), *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Moumoula Issa Abdou (2013), *Les adolescents africains et leurs projets d'avenir*. Paris, L'Harmattan.

Paré /Kaboré Afsata (2014), « Soutien et motivation scolaire des filles rurales de niveau scolaire faible » in Science et technique, Lettres, Sciences sociales et humaines, Spécial hors-série n° 1.

Paré /Kaboré Afsata (1998). « Structure familiale à Ouagadougou et performance scolaire des filles et des garçons » (Burkina Faso) in Autrepart n°7, pp125-137.

Perrenoud Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur.

Soré, Zakaria (2015), *Massification scolaire, rapport au savoir et qualité de l'enseignement primaire dans la commune rurale Rambo (province du Yatenga, Burkina Faso)*. Thèse unique de doctorat de sociologie, Université de Ouagadougou.