

Méthodes d'apprentissage, de motivation et de performance scolaire chez les élèves des classes de 3^{ème} dans les matières d'orientation

Kouakou Mathias AGOSSOU

Docteur en Psychologie de l'éducation

Université de Man /Côte d'Ivoire

agossouakm@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser les méthodes et stratégies d'apprentissage, de motivation sur la performance chez les élèves des classes de 3^{ème} dans les matières d'orientation. Un échantillon aléatoire simple des 131 élèves de deux (2) classes de troisième du Collège Catholique Jean de la Mennais de la ville Man ont été interrogé. La recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'entretien semi-directif ont été utilisées. Les méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées. Dans les résultats de l'étude, nous avons remarqué que les facteurs tels que la recherche d'une meilleure compréhension pour une meilleure performance, la réussite scolaire et sociale, la recherche d'instruction et de formation communs aux deux groupes, la foi et la recherche d'efficacité chez les élèves non performants, la recherche récompense, les difficultés invoquées par les individus performants sont favorables à une motivation et un engagement élevé. En revanche, les facteurs tels que la paresse et la crainte de la réaction des pairs et des enseignants qui concernent les deux catégories de sujets, et certains autres comme le caractère pénible et ennuyeux des activités scolaires et la fatigue due aux tâches ménagères majoritairement invoqués par les élèves non performants ont des effets négatifs sur ces variables. Par ailleurs, les résultats indiquent que des relations positives modérées entre l'intention et les variables motivationnelles telles que le sentiment de compétence à l'école, l'intérêt général envers l'école, l'utilité générale des apprentissages, les buts de performance-approche, de maîtrise-approche et de performance-évitement.

Mots-clés : Méthodes d'apprentissage, Motivation, Performance scolaire, Matières d'orientation

Abstract

The objective of this study is to analyze the methods and strategies of learning and motivation on performance among students in 3rd grade classes in orientation subjects. A simple random sample of 131 students from two (2) third grade classes at Collège Catholique Jean de la Mennais in the town of Man were

interviewed. Documentary research, questionnaire survey and semi-structured interview were used. Quantitative and qualitative methods were used. In the results of the study, we noticed that factors such as the search for better understanding for better performance, academic and social success, the search for education and training common to both groups, faith and the search for efficiency among non-performing students, the search for rewards, the difficulties invoked by high-performing individuals are favorable to high motivation and commitment. On the other hand, factors such as laziness and fear of the reaction of peers and teachers which concern both categories of subjects, and certain others such as the painful and boring nature of school activities and fatigue due to household chores mainly invoked by non-performing students have negative effects on these variables. Furthermore, the results indicate that moderate positive relationships between intention and motivational variables such as the feeling of competence at school, general interest in school, general usefulness of learning, performance goals -approach, mastery-approach and performance-avoidance.

Keywords : Learning methods, Motivation, Academic performance, Guidance subjects

Introduction

Les États africains et particulièrement la Côte d'Ivoire, on entend rarement des discours relatifs à la motivation comme facteur de bonnes performances scolaires. En fait, elle est absente des discours officiels sur l'école. Dans les milieux familiaux, la situation n'est guère différente il en est de même dans les établissements scolaires. Les raisons généralement invoquées pour expliquer le faible taux de réussite dans les écoles sont pour la plupart en lien avec : la situation économique dont les conséquences se répercutent sur les élèves, la démission des parents dans le suivi et l'encadrement de leur enfant, les effectifs pléthoriques, le manque de conscience professionnelle des enseignants, la recherche de la facilité chez les apprenants, la baisse de la qualité de l'enseignement et l'inadéquation des pratiques d'enseignement. Au regard des points ci-dessus énumérées, qu'en est-il de la motivation ? Qu'en est-il de « ce construit » sur le plan pratique dans les écoles ? Fait-elle partie intégrante des activités scolaires et séquences pédagogiques ? Et que peut-elle apporter ? Pour ce faire, nous avons trois grands axes à étudier au cours de cette étude. Elle vient compléter celles déjà effectuées sur les grands thèmes de l'éducation en générale. Mais elle ne saurait être exhaustive, vu la

complexité des problèmes de l'école ivoirienne. La première partie se consacre à la méthodologie, la deuxième porte sur les résultats et la dernière présente la discussion des résultats.

Problématique

Les méthodes, les stratégies d'apprentissage et la motivation scolaire sont aux bénéfiques de nombreuses recherches et théories à ce jour. Parmi les auteurs et chercheurs s'y étant intéressés, nous retiendrons ici les apports de A. Bandura (2003), J. Nuttin (1984), R. Vallerand et E. Thill (1993), P. Vianin (2007) et R. Viau (1994). Pour ces auteurs, M. Amerine, L. Pender et K. Schuler (2009) dans leur article, ont fait prendre connaissance des différents points de vue et constats, en matière de motivation, établis à ce jour. Tout d'abord, les recherches entreprises par J. Nuttin (1984) lui permettent de définir la motivation comme étant « *l'aspect dynamique du comportement* » (p.337). Un comportement peut alors être qualifié de dynamique dès lors que l'élève se trouve en situation de tension. Evoluant dans un contexte donné qui ne saurait le combler pleinement, l'élève imagine alors un contexte inédit lui permettant d'être satisfait. Il y a donc présence d'un déséquilibre entre la situation dans laquelle évolue l'élève, qui ne le lui convient pas, et celle dans laquelle il souhaiterait évoluer, qui lui donnerait accès à sa satisfaction. C'est la présence de ce déséquilibre qui, justement, donne naissance à la motivation. Au travers de ce constat, J. Nuttin (1984) nous donne une première piste d'action à la fois élémentaire et concrète pour, en tant qu'enseignant, susciter la motivation des élèves. Il s'agit de proposer, à travers les leçons, un problème que les élèves auront à résoudre. Motivé et intéressé à apporter une réponse au problème posé, l'élève s'impliquera de manière active dans ses apprentissages, car c'est au travers de ces derniers qu'il pourra trouver la réponse au problème posé. Voici donc, dans ce premier point, les constats opérés par J. Nuttin (1984) mais aussi par les auteurs comme J. Xu (2006, 2009 et 2011) et J. Xu et L. Corno (1998 et 2003). Au-delà de susciter la motivation de l'élève par la pose d'un problème, tel que nous venons de le voir, il est également très important de veiller à ce que les objectifs d'apprentissage visés soient à la fois précis et atteignables,

selon le résultat de plusieurs études, comme nous en informent A. Bandura (2003), D. Schunk (1990), B. Zimmerman (1990) et de P. Pintrich et B. Schrauben (1992). C'est de cette manière que la motivation, et par conséquent la qualité de la performance réalisée, seront maximisées. En l'absence de but, il est difficile de soutenir le développement de l'efficacité personnelle, l'individu ne possédant pas d'indicateurs lui permettant de constater sa progression (A. Bandura, 2003 ; A. Astin, 1984, 1993 ; D. Barbeau, 1993 ; S. Bradley et S. Graham, 2000 ; P. Terenzini, E. Pascarella, et G. Blimling, 1996 ; K. Brady et R. Eisler, 1999 ; M. Frenay, E. Bourgeois et A. Schever, 1996 ; S. Karabenick et R. Sharma, 1994). Des auteurs comme M. Crawford et M. Macleod, (1990), A. Kozanitis (2001), E. Skinner, J. Wellborn et J. Connell (1990), K. Voelkl (1995) et A. Bandura (2003) précisent enfin qu'il convient de différencier la motivation de la compétence. L'individu motivé veut faire, alors que la personne compétente sait faire. L'un pouvant être présent sans que l'autre ne le soit, il convient donc de bien distinguer ces deux concepts. L'auteur démontre que l'être humain est motivé d'une part par la possibilité d'effectuer un choix, donc de s'autodéterminer, ainsi que par sa croyance en sa capacité à pouvoir résoudre la tâche choisie. Sans cela, l'élève adopte une posture complètement passive, ne lui permettant généralement pas de prendre conscience de sa responsabilité et du rôle que joue son propre travail dans l'obtention des résultats de ses actions. Dans un tel cas, nous parlons alors d'amotivation (P. Vianin, 2007). Précisons de plus que plusieurs recherches, menées par R. Vallerand et E. Thill (1993), M. Garjria et S. Salend (1995), J. Patton (1994) et L. Corno (2000) mettent en évidence le fait que la motivation intrinsèque augmente la qualité des résultats de l'élève en termes d'apprentissage scolaire.

En Côte d'Ivoire, en nous référant au statistique annuelle pour l'année 2021-2022, l'un des objectifs affichés par le Ministère de l'Education Nationale est relatif à la promotion de l'excellence dans les établissements du secondaire qui connaissent des difficultés. En effet, depuis plus d'une décennie, les examens à grand tirage, notamment le Brevet d'Etude du Premier Cycle présentent des taux de réussite très faibles n'atteignent pas la plupart, le seuil de 50%. En outre, le taux de déperdition annuelle ainsi que les cas de

redoublements des élèves des classes intermédiaires sont assez significatifs. En 2022 par exemple, le système éducatif a enregistré dans le secondaire environ 20% de redoublement dans le premier cycle et 21% dans le secondaire pour diverses raisons. Pour expliquer ces mauvais rendements, les raisons invoquées, tant par les spécialistes du monde éducatif que le citoyen lambda sont multiples. Ces raisons sont relatives entre autres à des facteurs d'ordre économique tels que l'insuffisance des ressources publiques par rapport aux besoins en enseignants et en infrastructures scolaires, la pauvreté des ménages, d'ordre socio démographique tels que l'accroissement très rapide de la population d'âge scolaire dont le taux dans le secondaire a été estimé à 43,04% sur la période 2019-2020 et 2020-2021 et les conflits sociaux et politiques et d'ordre institutionnel(système éducatif inadapté) etc. Des actions ont été engagées dans la recherche de solutions. Nous avons ainsi observé, au cours de ces dernières décennies un certain nombre de réformes scolaires, notamment dans l'acte pédagogique et dans les évaluations. À titre d'exemple, nous pouvons citer la pratique de l'Approche Par Compétence (APC), qui fait suite à la Formation Par Compétence (FPC), substitut de la Pédagogique Par Objectifs (PPO)... Aussi, jamais ou trop peu souvent, on n'invoque la motivation comme l'une des causes probables des échecs en milieu scolaire en Côte d'Ivoire. Et quand, quelques acteurs l'invoquent, c'est pour attribuer la causalité de l'échec aux élèves, comme pour dire c'est leur faute puisqu'ils refusent de se motiver. Or, l'examen de la situation de l'école ivoirienne pourrait permettre d'appréhender cette notion sans désabusement, repli ou agression. Il paraît des lors nécessaire de rechercher, au moins en partie, les causes des mauvaises performances des apprenants du côté des problèmes de motivation. Ainsi, en dépit des dispositifs pédagogiques élaborés et des explications fournies en vue d'accroître la performance des élèves, les résultats scolaires présentent des problèmes. Or il est de plus en plus admis que les échecs scolaires engendrent des frustrations chez des apprenants, parents et autres acteurs du système éducatif. Ces échecs posent aussi, à terme, des problèmes d'insertion socio professionnelle pouvant déboucher sur des comportements d'incivilités (vagabondage, enfants en conflits avec la loi...). Sous cet angle, une réflexion dans cet article,

pourrait être conduite pour identifier les variables explicatives de ces échecs. Pour cette étude, l'élève étant l'acteur principal du processus d'apprentissage, la logique serait qu'o s'interroge sur son degré d'engagement dans ce processus. Au regard de ce qui précède, Quel est le degré de la motivation sur la performance des apprentissages chez les élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation ? En d'autres termes, la dynamique de la réussite des apprentissages dans les matières d'orientation intègre - t-elle la motivation scolaire ? Cet article a pour objectif de décrire les indicateurs de la motivation chez les élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation. De façon spécifique il s'agit d'établir le lien entre le degré de motivation et le niveau de performance des élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation au Collège Catholique Jean de la Mennais de la ville Man. L'hypothèse qui se dégage est la suivante : Plus les élèves sont motivés, plus ils sont performants dans les stratégies apprentissages dans les matières d'orientation dans les classes de troisième.

1-Méthodologie

1-1-Site et participants à l'étude

L'enquête s'est déroulée du 12 Octobre 2023 au 12 janvier 2023. Le Collège Catholique Jean de la Mennais est, le second cycle des établissements catholiques de la région du Tonkpi, en Côte d'Ivoire. L'échantillon est constitué des élèves des deux sexes sans distinction d'appartenance ethnique, religieuse, ni la provenance sociale et ni les élèves en situation de redoublement. La technique d'échantillonnage est aléatoire simple des élèves de troisième. Les élèves interrogés dans les deux classes sont au nombre de 131. Ils sont repartis en deux catégories selon leur performance dans les matières d'orientation qui sont, pour rappel, les Mathématiques, le Français, les Sciences Physiques et l'Anglais. Au niveau de la discipline Français, c'est seulement la composition Française qui est prise en compte dans le calcul de la moyenne d'orientation ; c'est donc cette sous-discipline qui fera l'objet de notre analyse. Il ne s'agit toutefois pas de leur moyenne d'orientation qui fait intervenir les notes du Brevet d'Etude

du Premier Cycle, notes dont nous ne disposons pas puisque l'enquête a été menée au premier trimestre de l'année scolaire.

1-2-Instruments de collecte des données

Trois techniques de recherches ont été utilisées. Ce sont : la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'entretien semi-directif. La recherche documentaire a permis de réunir quelques publications faites par des auteurs déjà connus dans ce domaine. Les fiches de notes remplies par les enseignants pour les conseils de classe ont été consultées. L'entretien semi-directif vient ici en renfort au questionnaire et porte sur les mêmes thèmes du questionnaire. Ils comportent deux grandes parties : une partie relative à l'identification de l'élève et une deuxième partie constituée de 6 items. Au niveau de ces items, nous en avons 5 des propositions de réponses multiples et un item à deux propositions de réponse. Les items à choix multiples sont notés comme suit : Toujours- Parfois- Rarement- Jamais. Afin de faire une synthèse assez concise des résultats, nous considérons les réponses « *Toujours* » et « *Parfois* » comme les indicateurs d'une variable à fréquence élevée et les réponses « *Rarement* » et « *Jamais* » comme ceux d'une variable à faible fréquence.

1-3-Méthodes d'analyse des données

Deux méthodes d'analyse des données ont été utilisées. Ce sont : l'analyse quantitative et qualitative. Pour l'analyse quantitative, les instruments statistiques et informatiques ont facilité le traitement et l'exploitation des données. Elles ont permis de traduire les données recueillies en sommes, moyennes et proportions. Ce premier niveau de calcul a rendu possible, la présentation des données en tableaux. D'une part, au niveau informatique, pour l'exploitation des données, nous avons recouru au programme Excel. Et d'autre part une analyse différentielle a mis en évidence les liens entre les variables indépendantes et les variables dépendantes que nous avons manipulé. Pour faire cette analyse différentielle, nous avons recours à un test non paramétrique, plus précisément le Khi deux (χ^2). Ce programme a apporté beaucoup de commodité dans la réalisation de cette étude. Ensuite, la méthode qualitative se réfère à la nature des faits. Généralement, elle décrit des variables qui par essence ne sont pas

mesurables. En réalité cette méthode vient pallier les carences de la précédente (méthode quantitative) en expliquant les opinions, les attitudes, grâce au contenu des discours des enquêtés. Dans le cadre de notre étude, l'analyse qualitative va nous permettre d'analyser des opinions, les attitudes des enquêtés par rapport à leur pratique pédagogique, leur qualité en termes de relation avec les élèves et le climat de classe afin de cerner leur influence sur les performances scolaires des élèves du secondaire. Quels sont les résultats ?

2-Résultats

2-1-Motivation et performance dans les matières d'orientation chez les élèves des classes de troisième

L'exploitation des résultats de l'enquête menée auprès des élèves a permis de classer les différents degrés de motivation en termes de faible motivation d'une part, et de motivation élevée, d'autre part. Quant à la performance, nous distinguons les élèves performants (les élèves ayant une moyenne pondérée supérieure ou égale à 10/20 dans les matières d'orientation) et les élèves non performants (élève ayant une moyenne inférieure à 10/20). La taille de l'échantillon est de 131 individus dont 75 performant et 56 non performants ainsi que le présente le tableau ci-dessous :

Tableau N°1 : répartition des élèves selon le type de motivation et de performance

Type de motivation	Elèves non performants		Elèves performants		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%		
Motivation élevée	40	71,42	54	72	94	71,75
Motivation faible	16	28,57	21	28	37	28,24
Total	56	100	75	100	131	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Ce tableau présente la répartition de l'échantillon de cette étude en fonction de type de motivation mis en exergue. L'objectif poursuivi est de mettre en évidence le type de relation possible entre la motivation et la performance. Nous pouvons distinguer, dans ce tableau, d'une part, les élèves fortement motivés, et d'autres, part, ceux faiblement motivés. Les élèves fortement motivés représentent 71,75% de l'effectif total. Ils appartiennent aux deux groupes d'élèves, à savoir les élèves performants et les élèves non performants. Parmi les performants, 72%, soit 54/75 enquêtés sont concernés. Quant aux enquêtés non performants, le taux s'élève à 71,42% et représentent 40/56 élèves. Ce qui signifie que : la majorité des élèves performants déploie certains comportements relatifs à la motivation ; la majorité des élèves non performants produit elle aussi ces mêmes comportements. En d'autres mots, certains élèves ayant une motivation élevée ont cependant de faibles rendements. Les élèves faiblement motivés appartiennent aux deux groupes. 28% des élèves ayant une performance levée sont issus des « *faiblement motivés* ». C'est aussi ce que nous observons à la lecture de certains propos tels que celui-ci : « *ce n'est pas tous les jours que j'ai envie d'étudier à cause des corvées de la maison* ». Cette élève poursuit en disant : « *... parce que je me sens souvent fatiguée et à cause de la paresse* ». On le voit, à travers ces mots, qu'un individu performant peut manifester des comportements d'évitement, synonymes d'une faible motivation. Ceci nous permet de soutenir que la motivation varie sans cesse chez un même individu en fonction de plusieurs facteurs et indicateurs.

2-2-Motivation et élaboration de stratégies d'apprentissage chez les élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation

Le rapport entre ces deux variables sera établi en tenant compte des différents types d'élèves, c'est à dire élèves performants et élèves non performants.

2-2-1-Motivation et élaboration de stratégies d'apprentissage chez les élèves performants

Ici, l'intérêt s'est porté sur l'élaboration de stratégies d'apprentissage par les élèves lors de leurs activités scolaires. Le rapport des élèves aux stratégies d'apprentissage se trouve résumer dans le tableau ci-dessus :

Tableau N°2 : répartition des élèves selon le type de rapport avec les stratégies d'apprentissage

Sexe et pourcentage	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Réponse						
Utilisation élevée de stratégies d'apprentissage	34	82,92	22	64,70	56	74,66
Faible utilisation de stratégies d'apprentissage	07	17,02	12	35,29	19	25,33
Total	41	100	34	100	75	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Le tableau montre que plus de la moitié des élèves ont recours aux stratégies d'apprentissage dans leurs activités scolaires. Cette proportion s'élève à 74,66%. Cependant quand on considère ce taux par genre, on remarque que les filles sont majoritairement à plus de 82%. La quasi-totalité des élèves mettent l'accent sur la multitude des tâches à accomplir et surtout la trop grande quantité des leçons qui sont, de surcroît, trop longues et sur la nécessité d'une bonne organisation. Si la plupart des élèves sont unanimes quant à l'importance des stratégies d'apprentissage, les raisons en revanche, sont diverses comme le laisse apparaître le tableau ci-dessous :

Tableau N°3 : répartition des élèves selon les facteurs relatifs à l'élaboration de d'apprentissage

Typologie des causes de motivation	Sexe et pourcentage					
	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Une meilleure compréhension	22	53,65	15	44,11	37	49,33
Une meilleure mémorisation	04	09,75	07	20,58	11	14,66
Méconnaissance des stratégies d'apprentissage	07	17,07	12	35,29	19	25,33
Manque de temps	08	19,51	00	00	08	10,66

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La typologie des causes de l'élaboration de stratégies d'apprentissage permet de découvrir quatre types de causes : une meilleure compréhension des cours, une meilleure mémorisation des cours, la méconnaissance des stratégies d'apprentissage et le manques de temps. La plus mentionnée de ces causes est cependant la recherche d'une meilleure compréhension. Elle l'a été par 49,33% de l'effectif total, soit 37/75. En ce qui concerne la répartition par genre, les filles sont majoritaires avec 53,65% de leur effectif (22/41) devant les garçons (44,11% avec un effectif de 15/34 enquêtés). La seconde cause est la méconnaissance des stratégies d'apprentissage (25,33%). Cette méconnaissance est surtout manifestée par les garçons à plus de 35% (12/34) contre 17% des filles (7/41). L'ignorance dans le domaine des stratégies d'apprentissage semble très criarde chez certains élèves qui déclarent n'en « avoir aucune idée ». Pour ces élèves l'apprentissage des leçons se résumait en une simple lecture du cours comme en témoignent les propos d'un élève : « je ne fais que lire mes cours simplement ». La deuxième cause importante chez les filles est le manque de temps. Elle les concerne exclusivement avec 19,51% (8/41).

2-2-2-Motivation et élaboration de stratégies d'apprentissage chez les élèves non performants

L'élaboration de stratégies d'apprentissage chez les élèves non performants de cet échantillon semble obéir aux mêmes soucis d'efficacité comme chez les performants. En effet, pour certains élèves les stratégies d'apprentissage offrent un grand avantage dans l'organisation des cours. Cette importance est mise en évidence à travers le tableau ci-après/

Tableau N°4 : répartition des élèves selon le type de rapport aux stratégies d'apprentissage

Sexe et pourcentage	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Réponse						
Utilisation élevée de stratégies d'apprentissage	28	80	18	85,71	46	74,66
Faible utilisation de stratégies d'apprentissage	07	20	03	14,28	10	25,33
Total	35	100	21	100	56	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Nous constatons que les élèves des deux sexes affirment avoir recours aux stratégies d'apprentissage de façons régulière ainsi que le révèlent les différents scores enregistrés par chaque groupe d'individus. Ces scores sont respectivement de 80% chez les filles et 85,71% chez les garçons. Ce qui représente 82,14% de l'effectif total. 20% des filles et 14,28% des garçons ont affirmé avoir très peu recours aux stratégies d'apprentissage. À côté, de cette conception, il en existe d'autres comme le montre le tableau suivant :

Tableau N°5 : répartition des élèves selon les facteurs relatifs à l'élaboration de d'apprentissage

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles		Garçons		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Amélioration du rendement et une meilleure compréhension des cours	13	37,14	06	28,57	19	33,92
Manque de temps	04	11,42	06	28,57	10	17,85
Autres	08	22,85	03	14,28	11	19,64
Plus d'efficacité	09	25,71	06	28,57	15	26,78

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La Typologie des causes nous indique des causes principales et des causes secondaires variant selon le sexe. Chez les filles, le facteur dominant est le rôle des stratégies d'apprentissage dans l'amélioration du rendement et une meilleure compréhension des cours pendant les activités scolaires à la maison. Il est invoqué par 37,14%, soit 13/41 des individus de ce groupe. Cela représente, pour les deux sexes 33,92% de l'effectif total. Chez les garçons, ce facteur est, avec le manque de temps et la recherche d'efficacité (28,57% chacun), soit 6/34, les éléments les plus influents dans leurs relations aux stratégies d'apprentissage. Cela signifie que 28,57% des garçons affirment n'avoir pas recours aux stratégies d'apprentissage afin de faciliter la compréhension des cours ou être plus efficaces. Pour faire la synthèse de tout ce qui précède, nous faisons un récapitulatif des facteurs principaux évoqués par les élèves des deux catégories sous forme d'un tableau

Tableau N°6 : récapitulatif des facteurs d'utilisation de stratégies d'apprentissage

Catégorie d'élève	Facteurs	%
Elèves performants	1-Une meilleure compréhension	49,33
	2-Méconnaissance des stratégies d'apprentissage	25,33
Elèves non performants	1-Amélioration du rendement et une meilleure compréhension des cours	33,92
	2-Plus d'efficacité	26,78

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'autre indicateur ayant fait l'objet d'observation est la persévérance.

2-3-Motivation et persévérance chez les élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation

2-3-1-Motivation et persévérance chez les élèves performants

Au cours des lectures que nous avons effectuées dans le cadre cet article, nous avons découvert que de nombreux chercheurs établissent un lien positif entre la motivation d'un individu dans une activité donnée et sa persévérance dans l'accomplissement des tâches relatives à cette activité. Ces recherches révèlent, en outre, un lien entre la persévérance d'un élève dans les activités scolaires et sa performance. Les réponses des élèves interrogés semblent corroborer ces conclusions en ce sens qu'ils prétendent, pour la plupart, faire preuve de persévérance devant les difficultés lors de leurs apprentissages. La persévérance semble, à leurs yeux indispensables dans la mesure où il leur faut continuer à avancer dans leurs études. C'est du moins ce qui ressort des propos de certains élèves tels que celui-ci : *« je me dis que ce n'est pas encore terminer, je peux faire plus que ça. Donc arriver à la maison, je reprends l'exercice »*. Un autre élève renchérit en disant *« parce que cela me permettra de m'améliorer en classe et réussir mon année scolaire »*. La persévérance est, dans ce sens, le moyen d'affronter les difficultés et, ainsi, relever tous les défis afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. C'est ce que soutient cet élève quand

il dit : « si je suis découragé, je ne serai plus en mesure d'étudier et j'aurai toujours de mauvaises notes ». La persévérance est donc, au regard d'un grand nombre des sujets interrogés, une attitude positive de l'élève face aux difficultés dont la preuve manifeste s'exprime par l'obtention de mauvaises notes. Afin de mieux faire percevoir ce lien, nous proposons ce tableau ci-dessous.

Tableau N°7 : répartition des élèves selon le type de persévérance

Réponse \ Sexe	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Persévérance élevée	38	92,68	33	97,05	71	94,66
Persévérance faible	03	07,31	01	02,94	04	05,33
Total	41	100	34	100	75	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'observation de ce tableau nous permet d'apprécier la relation entre la motivation et la persévérance chez l'élève performant. La persévérance semble caractériser ce type d'élève. En effet, on remarque que 94,66% des élèves sont persévérants dans les tâches. Elle s'observe aussi bien chez les garçons (97,05%, soit 33/34 élèves) que chez les filles (92,68% soit 38/41 élèves). Elle est reliée à des causes diverses dont la finalité est l'atteindre des objectifs fixés. D'autres causes ont été invoquées, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau N°8 : répartition des élèves selon les facteurs de persévérance

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Recherche de meilleure performance	19	46,34	18	42,94	37	49,33
Difficultés source de motivation	14	34,14	09	26,47	23	30,66
Difficultés source de découragement	08	20	07	20,20	15	20,27

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'examen de ce tableau présente plusieurs facteurs influençant la persévérance. Certains de ces facteurs peuvent avoir un effet positif sur l'élève et l'amener à plus de persévérance. Parmi ces causes, la plus importante concerne la recherche d'une meilleure performance. La plupart des élèves (49,33% soit 37/75) concernés par ce type de motivation, perçoivent les mauvaises notes, les erreurs et les difficultés comme sources d'apprentissage. C'est pourquoi certains élèves affirment, comme celle-ci, que *« je crois que l'on apprend de ses erreurs et que si j'insiste sur mes lacunes, je finirai par devenir une bonne élève »*. Ils considèrent, en outre, ces difficultés comme des indicateurs susceptibles de les aider à corriger diverses attitudes pour ainsi obtenir de bonnes notes. C'est dans cet ordre d'idée que cette élève affirme : *« je vais à l'école pour apprendre, donc quel que soit la note, je ne me décourage pas et j'arrange mes notes »*. L'importance de ce facteur dans l'amélioration des performances est perçue presque de façon identique par les élèves des deux sexes (46,34% des filles et 42,94% des garçons). La persévérance face aux mauvaises notes semble traduire un certain degré de responsabilité de la part des élèves. En effet, quand on lit des propos comme celui-ci : «

les mauvaises notes, c'est moi qui les ai, donc c'est mon devoir d'assumer les mauvaises notes afin d'avoir de meilleures notes dans les prochaines évaluations », on découvre que l'élève persévérant est aussi un élève qui perçoit sa responsabilité dans ses apprentissages et qui est disposé à l'assumer. Le deuxième facteur, lui, est relatif aux difficultés en tant que source de motivation et concerne 30,66% des individus de l'échantillon. Les filles y sont majoritaires, soit 34,17 % de leur effectif, loin devant les garçons avec 26,47%. Pour ces élèves, en l'occurrence les filles, les difficultés sont une source de stimulation à mieux faire. Les études exigent d'elles une certaine « dose de courage et de ténacité » qu'elles nomment par le vocable « lutter » comme nous le lisons dans les propos suivants : « quand j'ai de mauvaises notes, je lutte pour qu'au prochain devoir, je puisse avoir une bonne note ». Une autre fille parle même de « faire ces devoirs avec le cœur » afin de s'améliorer. À côté de ces différentes perceptions, nous notons celles des élèves non performants.

2-3-2-Motivation et persévérance des sujets non performants

Les sujets non performants, à l'instar des élèves performants, affirment être persévérants dans les tâches scolaires. Ces élèves perçoivent, pour certains, l'école comme un privilège. Les différentes réponses produites par les élèves ont été réparties en deux catégories dans le tableau ci-après :

Tableau N°9 : répartition des élèves selon le type de persévérance

Réponse \ Sexe	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Persévérance élevée	32	91,42	19	90,47	51	91,07
Persévérance faible	03	08,57	02	09,52	05	08,97
Total	35	100	21	100	56	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La première catégorie d'élèves mis en évidence est celle des élèves ayant une persévérance élevée. Elle concerne 91,07% de l'effectif total. Selon ces élèves, la persévérance dans les activités quotidiennes est la traduction de leur détermination à atteindre un certain objectif. Cette détermination semble caractérisée aussi bien les filles (91,42%) que les garçons (90,47%). C'est ce que laisse entrevoir cette élève qui dit : « *je sais que je peux y arriver au-delà de la mauvaise note* ». Une autre renchérit en disant : « *... je me dis ça va aller, si ça n'a pas marché aujourd'hui, la prochaine fois sera la bonne* ». La persévérance de ces élèves se nourrit de leur désir de voir les choses changées, tendre vers les résultats escomptés. Pour ces élèves, les mauvaises notes sont perçues de façons très négatives puisqu'elles leur causent de « *vives douleurs* » qui exigent une réaction immédiate sous la forme d'une persévérance dans le travail. En effet, un grand nombre de ces élèves affirment : « *... je ne néglige pas mes taches scolaires même quand j'ai de mauvaises notes car j'ai très mal quand j'ai de mauvaises notes, je me mets au travail* ». La persévérance, selon les propos de ces élèves, dépend des résultats obtenus. Ainsi, un élève qui se montre persévérant peut, à la suite d'un certain nombre d'échecs, renoncer à faire des efforts. C'est ce que révèle la réponse de cette élève qui dit : « *parfois je les néglige parce que je me dis que si je fais, c'est zéro, si je ne les fais pas, c'est zéro ; donc mieux laisser* ». La deuxième catégorie est celle des élèves faisant preuve d'une faible persévérance. Elle concerne 8,97% des élèves. Ces deux types de persévérance ont trait à divers facteurs que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau N°10 : répartition des élèves selon les facteurs de persévérance

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Recherche de meilleure performance	20	57,14	04	71,42	35	62,50
Découragement	4	11,42	03	14,28	07	12,50
Autres	11	19,64	03	14,28	14	25

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Les facteurs influençant la persévérance des élèves sont nombreux et très variés. Cependant un seul concerne la grande majorité. C'est la recherche d'une meilleure performance. Dans l'échantillon étudié, 62,50% (35/56) des élèves ont affirmé être persévérants parce qu'ils espèrent, selon leurs termes : « *arranger les mauvaises notes* », c'est-à-dire améliorer leur performance. Ce comportement est manifesté par 71,42% des garçons (15/21) et 57,14% des filles (20/35). C'est ce qui transparaît de la réponse de cet élève : « *je ne néglige pas mes tâches scolaires à la maison parce que quand j'ai des mauvaises notes, je ne suis pas content et m'arrange à les améliorer* ». Le deuxième facteur qui influence la persévérance des élèves est le découragement. Il est, après la recherche d'une amélioration des performances, le facteur le plus relevé par les élèves des deux sexes 11,42% des filles (4/35) et 14,28% des garçons (3/21), soit un taux de 12,5% de l'effectif total (7/56). Ce facteur exerce une influence négative sur la persévérance en ce qu'il les conduit à l'abandon de l'effort ainsi que le révèle cette réponse : « *je fais rarement mes tâches scolaires parce que je suis découragé* ». En dehors de ces facteurs, il existe une multitude que nous avons regroupée sous le terme « *autres* ». Ils concernent entre autre la pression des parents, la crainte d'une exclusion, le refus d'être le

dernier. Ces facteurs représentent 25% de l'échantillon et impliquent aussi bien les garçons que les filles. Les différentes causes de persévérance relevées par les individus de l'échantillon ont été résumées dans le tableau ci-après :

Tableau N°11 : récapitulatif des facteurs de persévérance

Catégorie d'élève	Facteurs	%
Elèves performants	1-Recherche de meilleures performances	49,33
	2-Difficultés source de motivation	30,66
Elèves non performants	1-Recherche d'une meilleure performance	62,50
	2-Decouragement	12,50

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Ce dernier indicateur analysé est la confiance en soi. Le premier groupe d'élèves à avoir été observé est celui des élèves performants

2-4-Motivation et confiance en soi chez les élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation

2-4-1-Motivation et confiance en soi des élèves performants

La confiance en soi, est selon O. Koudou (2023), le fait d'être sûr de soi. Elle traduit donc une assurance en des aptitudes ou en des capacités internes. Ces capacités sont la somme d'une multitude d'expériences scolaires qui confortent l'apprenant et lui indique ce dont il est capable. Cette confiance en soi est diversement manifestée par les élèves performants comme nous le voyons dans le tableau qui suit :

Tableau N°12 : répartition des élèves selon le type de confiance en soi

Sexe Réponse	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Confiance en soi élevée	39	95,12	32	94,11	71	94,66
Confiance de soi faible	02	04,87	02	05,88	04	05,33
Total	41	100	34	100	75	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La confiance en soi des élèves performants est dans l'ensemble élevée. En effet, quand on observe le tableau, on remarque que presque tous les élèves (94,66% font preuve d'une confiance en soi élevée. Cela signifie que, chez les filles comme chez les garçons, elle tend à concerner la totalité des élèves, soit 95,12% des filles (39/41 et 94,11% des garçons (32/34). Elle est l'expression de leur assurance d'avoir les capacités, les aptitudes et les compétences qu'il faut pour atteindre les différents objectifs fixés par eux-mêmes ainsi que par l'institution scolaire. C'est pourquoi, un grand nombre des sujets établissent un lien entre la confiance en soi et leurs savoirs. De ce fait, toutes les motivations mentionnées par les élèves performants sont la traduction des perceptions qu'ils ont de leurs capacités. C'est ce que nous observons dans le tableau ci-après :

Tableau N°13 : répartition des élèves selon les facteurs de confiance en soi

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Connaissance des leçons	20	57,14	04	71,42	35	62,50
Capacités internes satisfaisantes	4	11,42	03	14,28	07	12,50
Certitude d'avoir le BEPC	11	19,64	03	14,28	14	25
Autres	03	7,31	02	5,88	05	6,66

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La typologie des causes de confiance en soi montre que, la confiance en soi des élèves performants dépend de la perception de leurs capacités. Ces capacités variant selon les matières et selon le degré de connaissances que l'élève croit détenir par rapport au contenu de l'évaluation à laquelle il est soumis, cette confiance en soi peut elle aussi varier. C'est ce qu'explique cette élève quand elle dit ceci : « ... parce que lorsque j'ai appris mes leçons et que j'ai compris le cours, je ne crains rien. Dans le cas contraire, j'ai peur ». On voit ainsi que la connaissance des leçons est un facteur important qui influence la confiance en soi des élèves performants. C'est d'ailleurs la première cause d'une confiance en soi élevée. En effet, quand on considère les scores des différentes causes, on se rend compte que pus de la majorité des sujets performants (65,33%) fondent leur confiance en soi sur la connaissance des leçons. Ce fait concerne majoritairement les filles à plus de 80%, soit 33/41 filles contre 57,05 % chez les garçons (16/34). Cela laisse supposer que les filles mettent plus l'accent sur la connaissance de leurs leçons que les garçons. La seconde cause est relative à la perception de leurs capacités internes. Cette cause

implique 14,66% de l'effectif total, soit 11/75 élèves. Elle est la deuxième cause la plus relevée par les filles avec 12,19% (5/41). Chez les garçons, elle est la troisième cause et concerne 17,64% d'élèves (6/34). Les capacités internes ici font référence à l'intelligence et à ses diverses caractéristiques. Ces élèves estiment avoir certaines aptitudes naturelles comme le révèle ce garçon : « ...je suis toujours confiant car je comprends vite... ». La seconde cause chez les garçons est la certitude d'une réussite à l'examen du Brevet d'Etude du Premier Cycle. Elle a trait à 29,41% des élèves de ce sexe. Le second groupe observé est celui des sujets non performants.

2-4-2-Motivation et confiance en soi des élèves non performants

La lecture des réponses fournies par ces sujets montre que la confiance en soi est une variable présente dans le comportement des élèves non performants. Tout comme chez les élèves performants, elle varie en fonction des divers facteurs et tient, de façons générales, une place importante chez la majorité comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessus :

Tableau N°14 : répartition des élèves selon le type de confiance en soi

Sexe Réponse	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Confiance en soi élevée	32	91,42	19	90,47	51	91,07
Confiance de soi faible	03	08,57	02	09,52	05	08,92
Total	35	100	21	100	56	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Les élèves non performants semblent être caractérisés par une confiance en soi élevée. En effet, le tableau ci-dessus nous révèle que 91,07% d'entre eux sont confiants de façons régulières. Les filles le sont presque autant que les garçons. On remarque que 91,42% des filles se disent confiantes contre 0,47% des garçons. Cette confiance, comme on le voit dans la réponse suivante, et contrairement à celle

des élèves performants, semble n'être fondée, ni sur leurs capacités internes, ni sur leurs compétences. Pour une meilleure lisibilité, nous avons résumé ces causes dans le tableau suivant :

Tableau N°15 : répartition des élèves selon les facteurs de confiance en soi

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles	%	Garçons	%	Total	%
La foi	13	37,14	06	28,57	19	33,92
Peur de l'échec et Stress	12	34,28	06	28,57	18	32,14
Autres	10	28,57	09	33,92	19	33,92

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La lecture de ce tableau montre que les causes relatives à la confiance en soi des élèves interrogés sont diverses. Toutefois, la plus répandue a trait à la « foi ». Cette cause concerne 33,92% des élèves. Elle est majoritairement invoquée par les filles (37,14% contre 28,57%). Pour ces élèves, la confiance qu'ils développent n'est pas reliée à leurs capacités en tant que telles. Cette confiance qu'ils nomment eux-mêmes foi, traduit un désir, une volonté de croire, malgré tout, que « *les choses peuvent changer* ». Ainsi, la majorité des garçons ayant invoqué cette cause (5/6) emploient le verbe vouloir au présent de l'indicatif pour exprimer leur souhait d'une réussite au Brevet d'Etude du Premier Cycle comme facteur de confiance. En effet, ces élèves justifient leur confiance en soi en disant, pour certains : « *... parce que je veux avoir mon Brevet d'Etude du Premier Cycle* » ou « *je suis confiant parce que je crois qu'avoir mon Brevet d'Etude du Premier Cycle n'est être un sorien, c'est la volonté, les études et la détermination. Vouloir c'est pouvoir* ». Chez les filles, la foi en Dieu prédomine dans leur désir de réussite. Ainsi, quand on lit leurs réponses, on rencontre des phrases comme « *...je suis confiante avant chaque évaluation pour avoir mon Brevet d'Etude du Premier*

Cycle par la grâce de Dieu », ou encore « ... *je suis confiante avant chaque devoir et interrogation parce que qu'il faut y croire pour l'avoir car c'est écrit dans la Bible (crois et tu auras), et moi j'ai confiance* ». Une autre renchérit : « *je suis toujours confiante parce que j'ai la foi et la certitude que j'aurai mon examen avec succès* ». On voit à travers ces propos que les élèves non performants adoptent tout un système de motivations visant à se mettre en confiance. Ce système englobe toute une panoplie d'éléments parmi lesquels les traditions familiales, représentations sociales et culturelles telles que la foi et la force de la volonté. D'autre part, quelques élèves semblent connaître beaucoup de stress dans les activités scolaires particulièrement pendant les évaluations. Plusieurs d'entre eux soutiennent comme cet élève que : « *je suis rarement confiant avant une évaluation parce que j'ai souvent peur d'avoir une mauvaise note et je stresse* ». C'est donc à juste titre que la seconde cause importante a trait à « *la peur de l'échec et au stress* ». Ce facteur concerne 32,14% des élèves. Ici aussi, les filles sont doublement majoritaires (12 contre 6). La peur de l'échec se manifeste, selon de nombreux élèves, soit en fonction de la matière, soit en fonction du type d'évaluation (interrogation surprise ou devoir programmer). A ce sujet, un élève soutient que : « *je suis confiant parfois à cause de la peur, le stress et la doute* ». Nous présentons à présent, à travers le tableau ci-après, un récapitulatif des principaux facteurs de confiance en soi mentionnés par les élèves.

Tableau N°16 : récapitulatif des facteurs de confiances en soi

Catégorie d'élève	Facteurs	%
Elèves performants	1-Connaissance des leçons	49,33
	2-Capacités internes satisfaisantes	30,66
Elèves non performants	1-La foi	62,50
	2-La peur de l'échec et stress	12,50

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

2-5-Lien entre le degré de motivation et le niveau de performance chez les élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation

La problématique qui sous-tend la réflexion est la suivante : à partir des données collectées sur un échantillon de 131 élèves, peut-on conclure à l'existence d'une relation entre le degré de motivation et le niveau de performance d'un élève ? Le traitement statistique des données nous a permis de faire les remarques suivantes : 72,42% des élèves non performants (40/56) ont affirmé faire preuve d'une motivation élevée ; 72% des sujets performants (54/75) ont soutenu faire également preuve d'une motivation élevée. Nous constatons que l'effectif des élèves performant motivés est supérieur à celui des non performants. Mais cette différence ne suffit pas pour conclure à l'existence d'un lien entre la motivation et la performance d'un élève, et ce d'autant plus que nous sommes en présence d'échantillons de différente taille. Ce qui nous contraind à effectuer un test de corrélation, en l'occurrence le khi deux (χ^2). Nous sommes en présence d'un cas de recherche de lien de dépendance entre deux variables qualitatives, le degré de motivation et le niveau de performance des élèves. Nous désignons respectivement par X et Y ces deux variables. Ces dernières possèdent chacune deux modalités (Motivation élevée / Motivation Faible) et (Performance Faible / Performance élevée). Nous émettons l'hypothèse H0 suivante : « *Il existe une indépendance entre les variables X et Y* ». Au tableau de contingence, nous rajoutons la ligne et la colonne des effectifs marginaux. On obtient ainsi, le nouveau tableau suivant :

Tableaux de contingence N°17 et 18

Y	Performance faible	Performance élevée	Total
X			
Motivation élevée	40	54	94
Motivation faible	16	21	37
Total	56	75	131

Calculons les effectifs théoriques n^{*ij} (sous l'hypothèse H0) grâce aux effectifs marginaux

$$n^{*11} = (94 \times 56) / 131 = 40,18$$

$$n^{*12} = (94 \times 75) / 131 = 53,82$$

$$n^{*21} = (37 \times 56) / 131 = 15,82$$

$$n^{*22} = (37 \times 75) / 131 = 21,18$$

On obtient le tableau suivant

X \ Y	Performance faible	Performance élevée	Total
Motivation élevée	40,18	53,82	94
Motivation faible	15,82	21,18	37
Total	56	75	131

Déterminons l'indice de khi deux (χ^2) à partir de la formule :

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^c \frac{n(n_{ij} - n^*_{ij})^2}{n^*_{ij}}$$

$$\text{Soit } \chi^2 = \frac{(40-40,18)^2}{40,18} + \frac{(54-53,82)^2}{53,82} + \frac{(16-15,82)^2}{15,82} + \frac{(21-21,18)^2}{18,18} = 0,005$$

Pour tirer une conclusion, effectuons le test proprement dit à l'aide du tableau de χ^2 . Mais bien avant, calculons le degré de liberté selon la formule $\nu = (\text{nombre de modalités de X} - 1) \times (\text{nombre de modalités de Y} - 1)$, soit $\nu = (2-1) \times (2-1) = 1$. Avec un intervalle de confiance de 95% (soit un risque d'erreur de 0,005), on lit dans le tableau la valeur 3,84. L'indice χ^2 calculé est significativement plus petit que la valeur lue dans le tableau ($0,005 < 3,84$). Il convient par conséquent d'accepter l'hypothèse H_0 émise pour affirmer l'existence d'une indépendance entre le degré de motivation et le niveau de performance d'un élève. Nous retenons que, les données statistiques obtenues en effectuant le test de corrélation ne permettent pas de conclure à l'existence d'une dépendance entre le degré de motivation et le niveau de performance d'un élève. Sur cette base nous affirmons que l'hypothèse n'a pas été confirmée. Ce qui nous amène à conclure également que le cadre théorique n'a pas été confirmé. Il semble donc que la différence de performance observée relève plus d'autres facteurs que de ceux liés à la motivation. En effet, lorsque nous analysons les propos recueillis, nous remarquons que la grande majorité des élèves des deux groupes est motivée. Nous avons également remarqué l'absence d'une différence comportementale entre sujets performants et sujets non performants. Par exemple, au niveau des stratégies d'apprentissage, nous avons constaté que la majorité des individus des deux catégories avait recours à celles-ci pratiquement de façons identiques et pour des raisons identiques. En effet, nous distinguons 82% d'individus non performants et 74,66%

d'individus performants ayant recours aux stratégies d'apprentissage en vue d'améliorer la compréhension. Cette amélioration doit favoriser une meilleure performance pour un avenir meilleur. Ce qui est mis en évidence ici, c'est le désir d'atteindre un certain but.

3-Discussion

L'objectif ayant conduit à cette recherche est le suivant : analyser les effets de la motivation des élèves sur leur performance scolaire. Cet objectif n'a pu être atteint en ce sens que les résultats n'ont pas permis d'établir un lien entre la motivation et la performance. Le test de corrélation que nous avons effectué a montré une indépendance entre la motivation des sujets de l'échantillon et leur performance. Ceci confirme d'ailleurs les données que nous avons exposées dans le cadre de la présentation des résultats. En effet, lors de la présentation des résultats, nous avons constaté que la tendance motivationnelle des élèves est, de façon générale, élevée. Ils ont, dans la grande majorité, estimé qu'ils étaient motivés à atteindre leurs objectifs. Cependant, cette motivation n'a pas permis une performance élevée chez une frange de cette population. Ce qui laisse croire que la motivation n'a aucun effet réel (positif ou négatif) sur la performance des sujets. Autrement dit, on peut être motivé et avoir de mauvais rendements comme c'est le cas de 71,42% des sujets de l'échantillon. En ce sens, nous pensons que, pour réussir les apprentissages, la motivation seule ne suffit pas. Il faut des aptitudes telles que des méthodes de travail appropriées, des acquis antérieurs en adéquation avec les objectifs du moment. La motivation apparaît ainsi, un peu comme « *le sol* » indispensable à toute culture. De même que la qualité du sol est nécessaire à une bonne semence, il faut être motivé pour être disposé à apprendre. Cependant, être disposé à apprendre ne fait pas d'un élève un bon apprenant. Ce sont les résultats, en définitive, qui déterminent la qualité de l'apprenant (bon ou mauvais élève). Ainsi, on entend souvent des enseignants dire d'un élève : « *c'est un élève qui se donne réellement, il est toujours présent, il participe beaucoup. Quand on l'observe, on voit qu'il envie d'apprendre ; cependant ses notes, ce n'est pas trop ça* ». Ces résultats sont proches de ces idées. En effet, pour plusieurs élèves, surtout ceux qui vivent des difficultés

scolaires, les devoirs et leçons ne sont pas un élément qui les motive à aller à l'école (M. Garjria et S. Salend, 1995 ; J. Patton, 1994 ; L. Corno, 2000). Pour bien comprendre ce qu'est cette motivation scolaire, la définition socioconstructiviste élaborée par R. Viau (2007) sera proposée. Effectivement, cet auteur explique que pour les enseignants, la motivation scolaire est ce qui fait que « *leurs élèves écoutent en classe et travaillent fort* » (p. 6). Cependant, l'auteur (2007) propose une définition plus scientifique de ce concept qui s'inspire des travaux de D. Schunk (1990), B. Zimmerman (1990) et de P. Pintrich et B. Schrauben (1992). Il définit donc la motivation en contexte scolaire comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (p. 7). L'auteur précise donc que la motivation scolaire change constamment et qu'elle fait interagir les perceptions des élèves, leur environnement et leurs comportements, et ce, dans le but d'atteindre un objectif. Cela fait que la motivation scolaire comprend non seulement « *l'objet d'apprentissage* », mais aussi les conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule et les perceptions de l'élève face à la tâche 19 qu'il a à accomplir. Bref, la matière ne crée pas en elle-même le goût d'apprendre chez les élèves. De plus, R. Viau (2007) distingue motivation et passion en spécifiant que la motivation implique « *un état moins spontané, par lequel l'élève choisit délibérément de faire des activités, de s'y engager et de persévérer dans leur accomplissement afin d'atteindre un but* » (p. 7), alors que la passion suppose l'intérêt spontané qu'un élève a pour une activité. La motivation telle que définie par cet auteur est donc moins spontanée et suppose que l'élève choisit délibérément d'accomplir des activités. Bref, l'intérêt face aux activités scolaires est souhaitable, mais il n'accompagne pas nécessairement la motivation scolaire. Dans cet ordre d'idées, chez certains élèves, dont ceux qui éprouvent des difficultés scolaires, les devoirs et les leçons sont un élément plus difficile à réaliser. Chez ces élèves, le fait d'avoir de la difficulté à compléter les devoirs et les leçons, d'avoir à y consacrer une grande période de temps et ainsi de se voir privés d'un loisir qu'ils affectionnent, peut avoir une influence négative sur la motivation

scolaire. Ces jeunes se croient alors souvent incompetents et n'ont même plus le goût de s'asseoir, de se concentrer et d'essayer de réussir, car ils ont souvent l'impression que tout ce qu'ils font se solde par un échec.

Cette observation nous amène à soutenir que l'évaluation sommative ou certificative à laquelle sont soumis les élèves du système éducatif en Côte d'Ivoire ne met pas en évidence la bonne disposition à apprendre des élèves. Elle se contente seulement d'être une certification finale des compétences acquises en rapport avec les critères en vigueur au sein de l'institution scolaire et de la société. Les résultats ont mis en exergue (chez 28% de sujet) qu'il est possible d'avoir le bon rendement sans trop de motivation. Ceci, à notre avis, confirme l'idée selon laquelle la motivation seule ne suffit pas pour être performant. Ce résultat montre par ailleurs combien il est difficile d'être performant sans véritable motivation. En effet, sur 75 individus, seuls 21 sont parvenus à une bonne performance sans être très motivés. Il faut souligner qu'il ne s'agit pas d'une absence de motivation totale car chacun des individus de ce groupe a affirmé être motivé au niveau d'un certain d'indicateurs sur six (6) observés. Cela signifie qu'aucun élève n'a réalisé une bonne performance sans aucune motivation. De tout ce qui précède, nous pouvons dire que, même si l'objectif principal de cette recherche n'a pas pu être atteint, il est impossible de conclure à un manque d'importance de la motivation dans la performance scolaire des élèves, et donc de conclure à une indépendance entre la motivation et la performance scolaire car aucune bonne performance n'a été possible en dehors de toute motivation. À côté de cet objectif principal, nous avons trois objectifs secondaires. Le premier vise à décrire les facteurs de motivation et de démotivation des élèves. Les réponses fournies par les élèves nous ont permis de rassembler quelques éléments de réponse à cette préoccupation. Ce sont, pour la motivation : la recherche d'une meilleure compréhension pour une meilleure performance, la compétence personnelle (sujets performants), la foi (sujets non performants), la recherche d'efficacité (sujets non performants), les difficultés comme source de motivation (sujet performants), la réussite scolaire et sociale, les récompenses à l'école (sujets performants), la recherche d'instruction et de formation. Pour la démotivation nous

avons : la méconnaissance de stratégie d'apprentissage (élèves performants), la peur d'échec (sujet non performants), découragement (sujet non performants), la crainte de la réaction des autres, la paresse (facteurs communs aux deux groupes d'élèves), les travaux ménagers, les difficultés de compréhension, trop de fatigue et d'ennuis à l'école (facteurs mis en exergue majoritairement par les élèves non performants).

Conclusion

La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance. C'est pourquoi la problématique des stratégies d'apprentissage et de motivation, telle que nous l'avons observé, d'une part à travers la littérature scientifique et d'autre part, sur le terrain, nous amène à faire des suggestions. Afin de favoriser une meilleure motivation des apprenants du secondaire ivoirien, les autorités politiques du système éducatif doivent s'investir davantage en finançant des projets d'étude sur la motivation et ses implications afin de mieux appréhender ses apports possibles dans la recherche de performance ; encourageant les enseignants à rechercher les voies et moyens pour susciter une plus grande motivation des élèves ; sensibilisant les parents d'élève à accorder la priorité aux études de leur progéniture. Quant aux responsables d'établissement, ils doivent s'impliquer et sensibiliser les acteurs en poste au sein de leur établissement sur l'importance de la motivation des élèves dans la recherche de performance et sur les conditions pour y parvenir. En

d'autres termes, tous les acteurs du système éducatif doivent être sensibilisés et encouragés à prendre en compte la motivation des élèves dans les préoccupations scolaires. Cet article veut participer et renforcer la conception selon laquelle les enseignants ont un avantage à agir sur les différents déterminants internes de la motivation, car ceux-ci semblent liés à l'intention des élèves de poursuivre leurs études après la classe de troisième.

Références bibliographiques

Amérine Melissa, Pender Lisa et Schuler Kristin (2009), *Motivating intervention strategies to increase homework completion, an action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the degree of masters of arts in teaching and leadership*. Mémoire de maîtrise, Université Saint Xavier Chicago, Illinois, 67 pages.

Akoun Audrey et Pailleau Isabelle (2013), *Apprendre autrement avec la pédagogie positive : à la maison et à l'école, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Paris: Eyrolles, 191 pages

Astin Alexander (1977), *Four critical years' effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass, 293 pages.

Astin Alexander (1984), Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 298-3 07.

Astin Alexander (1985), *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco : Jossey-Bass, xxii, 254 pages.

Astin Alexander (1993), *what matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 482 pages.

Bandura Albert (1993), La théorie sociale-cognitive des buts (adapté par Bouffard, L.). *Revue québécoise de psychologie*, volume 14, numéro 2.

Bandura Albert (2003), *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck Université.

Barbeau Denise (1993), La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.

Barbeau Denise (1994), *Analyse de déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Centre des Ressources didactiques et pédagogiques. Montréal, Québec. Collège de Bois-de-Boulogne.

Bradley Shane et Graham Steve (2000), The effect of educational ethos and campus involvement on self-reported college outcomes for traditional and nontraditional undergraduates. *Journal of College Student Development*, 41(5), 488-502.

Brady Kristine et Eisler Richard (1999), Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. *Journal of educational Psychology*, 91(1), 127-145.

Bryan Tanis, Burstein Karen et Bryan James (2001), Students with learning disabilities: homework problems and promising practices. *Educational psychologist*, 36(3), 167-180.

Cameron Linda et Bartel Lee (2009), The researchers ate the homework : perspective of parents and teachers. *Education Canada*, 48(1), 48-51.

Carrier Gille (2006), *À l'heure des devoirs et des leçons. Des outils pour accompagner son enfant. Guide à l'intention des parents d'élèves du primaire*. Québec, QC : L'école des parents et les Presses Inter Universitaires.

Charland Jean-Pierre (2005), *Histoire de l'éducation au Québec, de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, QC : ERPI Collection l'école en mouvement. 205 pages

Crawford Mary et Macleod Margo (1990), Gender in the college classroom: An assessment of the «chilly climate» for women. *Sex Roles*, 23 (1), 101-122.

Corno Lyn (1996), Homework is a complicated thing. *Educational researcher*, 25(8), 27-30.

Corno Lyn (2000), Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 529-548.

Corno Lyn et Xu Jianzhong (2004), Homework has the job of childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233.

Descoteaux Geneviève (2007), *Attitudes et croyances des élèves québécois de quatrième année du primaire et de leurs parents à*

l'égard des devoirs et leçons. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières. 195 pages

Descoteaux Geneviève, Rousseau Michel et Deslandes Rollande (2008), Les devoirs et leçons au Québec : portrait des attitudes et des croyances des élèves de quatrième année et de leur parent. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage*, *Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*. Lieu : Montréal 109 (p. 31-44).

Deslandes Rollande (2009), Elementary school teachers' views of homework and parents school relations. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 128-140). New York and London: Routledge.

Frenay Mariane, Bourgeois Etienne et Schevers Aaron-S (1996), Interactions sociocognitives dans l'apprentissage de concepts. Comment améliorer l'apprentissage d'étudiants universitaires dans de grands groupes ? *Les actes du 13 Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*.

Garjria Meenakshi J et Salend Spencer (1995), Homework Practices of Students with and Without Learning Disabilities: A Comparaison. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 291-296.

Karabenick Stuart et Sharma Rajeev (1994), Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 90-103.

Kozanitis Anastassis (1997), L'impact de la relation entre enseignant et étudiant sur la personne de l'enseignant et sur son enseignement. *In Actes du 14ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Congrès tenu à Liège, Belgique*.

Kozanitis Anastassis (2001), Classroom participation and its effect on grades. *Mextesol Journal*, 24(4), 33-41.

Lens Willy et Decruyenaere Marleen (1991), « Motivation and De-Motivation in Secondary Education : Student Characteristics ». *Learning and Instruction*, vol. 1, p. 145-159.

Nuttin Joseph (1984), *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF

Patton Jolivette (1994), Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-578.

Pintrich Paul. R et Schrauben Barbara (1992), Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk Dale. H (1990), Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86

Skinner Ellen, Wellborn James et Conneil James (1990), what it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal educational Psychology*, 82, 22-32.

Terenzini Patrick, Pascarella Ernest et Blimling Gregory (1996), Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.

Terenzini Patrick, Pascarella Ernest et Lorang Wendell (1982), An assessment of the academic and social influences on freshman year educational outcomes. *The review of higher education*, 5(2), 89-108.

Vallerand Robert. J et Thill E. Edgar (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes, 674 pages.

Vianin Pierre (2007), *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck, 224 pages.

Viau Rolland (1994), *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 221 pages.

Viau Rolland (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec : ERPI, 1 vol. (161 p.)

Viau Rolland (2007), *La motivation en contexte scolaire* (4e éd.). Bruxelles, Paris : De Boeck, 217 pages.

Viau Rolland, (2009), *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Quebec: ERPI, 217 pages.

Voelkl Kristin E (1995), School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-38

Xu Jianzhong (2011), Homework completion at the secondary school level : A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (3), 171-182.

Xu Jianzhong (2006), Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*, 26 (1), 73-91.

Xu Jianzhong (2009), Homework management reported by secondary school students: a multilevel analysis. Dans R. Deslandes (Éd.), *International perspectives on student 136 outcomes and homework: family-school-community partnerships* (p. 39-46). New York, NY: Routledge.

Xu Jianzhong et Corno Lyn (1998), Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Records*, 100(2), 402-436.

Xu Jianzhong et Corno Lyn (2003), Family help and homework management reported by middle school students. *The elementary school Journal*, 103(5), 503-517

Weinstein Claire Ellen (1994), Strategic Learning/Strategic Teaching: Flip Sides of a Coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman Barry J (1990), Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.