

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE D'EBOLOWA

BP 886 EBOLOWA/Tél : + 237 243 71 78 16
Site web : www.enset-ebolowa.com
Mailto : ensetebwa@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL
TEACHERS' TRAINING COLLEGE OF EBOLOWA

PO BOX 886 EBOLOWA/Tel : +237 243 71 78 16
Web site : www.enset-ebolowa.com
Mailto : ensetebwa@gmail.com

**DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET FORMATION BILINGUE**

FILIERE : Conseiller d'Orientation

**MOTIVATION ET APPRENTISSAGES
SCOLAIRES DES ELEVES : CAS DES
ELEVES DES CLASSES DE 3^{EME} DU LYCEE
CLASSIQUE ET MODERNE D'EBOLOWA.**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du **Diplôme de Conseiller d'Orientation**
(DIPCO)*

Par :

NKOLO MBOZO'O Myleine Armelle
Licence en droit privé
Matricule : 19W1322



Sous la direction de :

M. OTYE ELOM Paul Ulrich
Maître de Conférences

Année académique 2020/2021

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE.....	4
CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE.....	12
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	33
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	41
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION	57
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	ix
ANNEXES	xii
TABLE DES MATIERES.....	xvii

À

M. Mbozo'o Simon Pierre

REMERCIEMENTS

Le présent Mémoire vient couronner des années d'études qui s'inscrivent dans le cadre de notre formation en orientation conseil. Il a été un travail de longue haleine et de sacrifice. Quoiqu'il représente une grande satisfaction personnelle, la réalisation de cette étude a pu être menée à terme, grâce à l'amabilité et coopération de toutes les personnes qui nous ont directement ou indirectement apporté leur soutien et sans qui ce travail n'aurait certainement pas vu le jour. Nous tenons ainsi, à saisir cette occasion pour remercier :

- Notre Directeur de mémoire Professeur Otye Elom Paul Ulrich, pour son encadrement et orientation. Il aurait été impossible d'avoir pu mener à bien ce travail sans ses remarques et suggestions et le temps qu'il a su nous consacrer malgré ses multiples obligations.
- Madame le Directeur de l'ENSET d'Ebolowa, Professeur Ndjakomo Essiane Salomé pour l'encadrement, conseils et soutien durant notre formation.
- Le Professeur Bingono Emmanuel, chef de département de didactique des disciplines, des sciences de l'éducation, de pédagogie et de la formation bilingue pour son encadrement, sa disponibilité, son professionnalisme.
- Nous sommes également redevables à tout le staff enseignant pour la qualité d'enseignement et formation qu'ils nous ont donné surtout à Monsieur Ekanga Jean Arnaud, enseignant Charismatique, dynamique de l'ENSET qui, en plus de ses enseignements, il nous a également apporté une grande aide, donné des conseils et orientations durant la rédaction de ce Mémoire.
- Notre informateur Monsieur Mbalba Olivier qui souvent, sacrifiait son temps pour nous aider sur certains points.
- Nous ne saurions oublier de manifester notre gratitude à l'égard de nos parents bien aimés Monsieur Mbozo'o Simon Pierre et Madame Ekoumou Madeleine ; À nos frères, sœurs et neveux pour le soutien inconditionnel qu'ils nous ont apporté sur tous les plans du début jusqu'à la fin de notre formation.
- Nos camarades de la promotion pour la bonne collaboration et entraide durant notre formation.
- Nous voulons, enfin, exprimer notre reconnaissance à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué d'une manière ou autre au succès de notre formation et dont les noms ne sont pas cités.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES.

All	: Allemand
APPS	: Activités Post et Péricolaires
APEE	: Association des Parents d'Elèves et Enseignants
B.E.P.C	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré
Bil	: Bilingue
CM1	: Cours moyen 1
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
CO	: Conseiller d'Orientation
CRIRES	: Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire
DDL	: Nombre de Degré de Liberté
DSSE	: Document de Stratégies du Secteur de l'Education
EP	: Ecole Publique
Esp	: Espagnol
ENSET	: Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique
HS	: Hypothèse Spécifique
LYCLAME	: Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
MINESEC	: Ministère de l'Enseignement Secondaire
NC	: Nombre de Colonnes
NL	: Nombre de Lignes
OBC	: Office du Baccalauréat du Cameroun

ONU	: Organisation des Nations Unies
OS	: Objectif Spécifique
QMF	: Questionnaire de Motivation pour les situations de Formation
QS	: Question Spécifique
RESEN	: Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
SEP	: Sentiment d'Efficacité Personnelle
SPSS	: Statistical Package for the Social Science
SOFRECO	: Société Française de Réalisation d'Etude et de Conseil
Tle	: Terminale
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
VD	: Variable Dépendante
VI	: Variable Indépendant

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Synthèse des composantes motivationnelles selon Viau (1994).....	26
Tableau 2: Tableau synoptique	30
Tableau 3: Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe	35
Tableau 4 : Sexe du répondant	41
Tableau 5: Âge du répondant	42
Tableau 6 : Option du répondant.....	42
Tableau 7: Statut du répondant	43
Tableau 8: Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie	43
Tableau 9: En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école	46
Tableau 10: Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons)	49
Tableau 11: Moyenne obtenue au deuxième trimestre.....	51
Tableau 12: Croisement des effectifs observés entre Q05 et Q21	52
Tableau 13: Test du khi-deux entre l'amélioration des apprentissages et la perception de la valeur d'une activité	53
Tableau 14: Croisement des effectifs observés entre Q11 et Q21	54
Tableau 15 : Test du khi-deux entre la perception de ses compétences et l'amélioration des apprentissages.....	54
Tableau 16: Croisement des effectifs observés entre Q16 et Q21	55
Tableau 17: Test du khi-deux entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages.....	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève	17
Figure 2: Modèle de motivation en contexte scolaire de Viau. Inspiré de Viau, 1997, pp. 32 ; 36 ;73.....	19
Figure 3: Répartition des élèves selon le sexe.....	41
Figure 4: L'âge moyen des sujets.....	42
Figure 5 : Répartition des élèves selon la série d'étude	42
Figure 6 : Répartition des élèves selon le statut	43
Figure 7 : Utilité de l'école dans la vie.....	43
Figure 8: Projet professionnel	44
Figure 9: L'école favorise l'atteinte des objectifs	44
Figure 10: Obtention d'un diplôme	45
Figure 11: Acquisition de nouvelles connaissances	45
Figure 12: La raison pour laquelle je vais à l'école.....	46
Figure 13: Evaluation de son intelligence	46
Figure 14: Point de vue des amis.....	47
Figure 15: Sentiment d'être considéré	47
Figure 16: Le stress	48
Figure 17: Les échecs antérieurs	48
Figure 18: Capacité à relever les défis	49
Figure 19: La cause des bons résultats	49
Figure 20: La cause des mauvais résultats	50
Figure 21: La cause des difficultés	50
Figure 22: La cause des échecs	51
Figure 23: Performances scolaires.....	51

RESUME

Notre étude s'intitule : « *Motivation et apprentissages scolaires des élèves : Cas des élèves des classes de 3^{ème} du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa*. De nos observations, les échecs scolaires des élèves dûs au manque de motivation scolaire, est le problème qui ressort dans cette étude. Notre objectif est de montrer l'impact de la motivation sur les apprentissages scolaires des élèves. La question de recherche posée est : « *Dans quelle mesure la motivation des élèves influence-t-elle les apprentissages scolaires ?* ». La réponse à cette question a constitué notre hypothèse de recherche générale à savoir : « *La motivation scolaire favorise l'amélioration des apprentissages scolaires des élèves* ». Pour vérifier cette hypothèse, 200 élèves du lycée classique et moderne d'Ebolowa inscrits en classe de 3^{ème} ont complété un questionnaire. Cet échantillon a été obtenu à partir de la méthode non probabiliste et les statistiques descriptives et inférentielles ont servi d'analyse. D'après nos résultats de recherche, notre hypothèse de recherche a été confirmée.

MOTS-CLES : Motivation, Apprentissage.

ABSTRACT

Our study is titled: “*Motivation and student's learning in school: Case of pupils of form four of Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa*”. From our observations, school failures of students are due to lack of academic motivation, is the problem that emerge in this study. Our objective is to show the impact of motivation on student learning. The research question asked is: *To what extent does student motivation influence school learning?* The answer to this question constituted our general research hypothesis, which is: << *Academic motivation promotes the improvement students' academic learning* >>. To verify this hypothesis, 200 pupils of lycée Classique et Moderne d'Ebolowa who enrolled in the 3rd grade answered the questionnaire which was submitted to them. This sample was obtained from the non-probability method and descriptive and using inferential statistics for analysis. From the statistics of our research results, our research hypotheses were confirmed.

Keywords: Motivation, Learning.

INTRODUCTION

Au Cameroun, l'échec scolaire reste un problème non seulement pour les apprenants mais également pour les acteurs du secteur éducatif. Raison pour laquelle, la réussite scolaire nécessite un accompagnement pointilleux de la part des Conseillers d'orientation. De ce fait, la problématique de la motivation scolaire occupe une place de choix dans la psychologie en science de l'éducation. Plusieurs études montrent que la motivation est un facteur majeur de la réussite éducative. En effet, dans le cadre d'une étude réalisée par Parent (1991), portant sur les motifs poussant un jeune à quitter l'école, on cite que les décrocheurs ont perdu le goût d'étudier et qu'ils n'ont aucune motivation à l'étude.

L'influence majeure de la motivation sur l'apprentissage et la réussite des élèves constitue un fait bien établi dans la littérature concernant l'éducation et la psychologie appliquée à l'éducation. Si le champ d'étude intéresse tant les chercheurs et les intervenants en milieu scolaire, c'est sans doute en raison des conséquences importantes de la motivation sur les apprentissages et l'engagement des élèves.

Le choix du sujet « *motivationnels et apprentissages scolaires des élèves : cas des élèves des classes de 3^{ème} du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa* » se justifie par le fait que nous avons observé d'abord pendant notre stage d'imprégnation au lycée Classique et Moderne d'Ebolowa puis durant notre stage de consolidation au Lycée d'Ebolowa Rural un désintéressement des élèves face aux études caractérisé par l'absentéisme et l'échec scolaire. En effet, la réussite aux différentes séquences à l'occurrence les premières et deuxièmes séquences nous a donné l'opportunité de nous confronter à l'exercice pratique de la profession de conseiller d'orientation. Pendant nos entretiens avec les élèves pour le compte du suivi psycho pédagogique, bon nombre d'élèves en situation d'échec et d'absentéisme, évoquaient des raisons qui traduisent une absence de motivation pour les études.

Cette situation anormale nous a permis de relever le problème de manque de motivation chez les apprenants. C'est ce déficit de motivation qui entraîne l'absentéisme, l'échec voire l'abandon scolaire des apprenants. La problématique est ainsi de savoir : Comment expliquer qu'en dépit des efforts consentis par les politiques éducatives pour l'amélioration des apprentissages des apprenants (construction des écoles dans les zones

reculées, la gratuité de l'école primaire, le recrutement massif des enseignants et conseillers d'orientations...), ceux-ci sont toujours en situation d'échec scolaire ? La motivation ne serait-elle pas le catalyseur de l'amélioration des apprentissages scolaire ? Ce travail a donc pour objectif général de montrer comment la motivation influence les apprentissages. Ceci étant, il nous édifie des objectifs spécifiques suivant à savoir :

- Montrer comment la perception de la valeur d'une activité influence les apprentissages scolaires élèves.
- Examiner comment la perception de ses compétences impacte les apprentissages scolaires des élèves.
- Montrer comment la perception de la contrôlabilité de la tâche influence les apprentissages scolaires des élèves.

Ainsi, l'intérêt que nous portons à ce sujet se situe à un triple niveau à savoir : un intérêt scientifique, un intérêt académique et un intérêt professionnel.

Du point de vue scientifique, il s'agit de voir dans quelle mesure nous pouvons contribuer à l'accumulation des connaissances concernant les problèmes d'adaptation en milieu scolaire. Les résultats auxquels nous parviendrons dans cette étude nous permettront de mieux cerner l'impact des déterminants de la motivation sur l'amélioration des apprentissages, donner des descriptions objectives sur les apprentissages, ceci dans le but de limiter les échecs, les redoublements et les abandons en milieu scolaire.

Du point de vue académique, la plupart des études ont abordé le phénomène des apprentissages en milieu scolaire lié à la motivation sur une approche compréhensive. La particularité de notre étude est celle d'apporter une nouvelle lecture à la science. Déjà, parce que nous allons nous situer dans une perspective explicative. Et aussi, une nouvelle lecture sur les problèmes éducatifs tout en expliquant le lien qui existe entre la motivation et les apprentissages des apprenants du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa.

Du point de vue professionnel, le problème de l'apprentissage est une réalité et une actualité dont les adolescents scolarisés sont l'objet au quotidien. L'origine est variée : famille, école, société en générale. Le Conseiller d'Orientation dans le souci de favoriser la réussite des apprenants, est concerné au premier chef par le problème de difficultés d'apprentissage des élèves qui peut se manifester sur différentes formes (mauvais travail

scolaire, indiscipline, agressivité, baisse de performances scolaires etc...). Ainsi, il s'avère être une cause de contre-performance bien que cela soit négligée car silencieuse. L'amélioration des apprentissages demande l'intervention du Conseiller d'Orientation au sein d'un Etablissement scolaire.

Pour cela, ce travail de recherche tente d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions à base des tendances dégagées par les résultats des enquêtes. Il sera organisé en cinq chapitres. Le premier sera consacré à la problématique de l'étude, le deuxième fera le bilan de lecture, le troisième s'attardera sur la méthodologie, le quatrième chapitre ressortira la présentation et l'analyse des résultats. Enfin, le cinquième chapitre sera consacré à l'interprétation et à la discussion. En conclusion, nous dresserons le bilan de cette étude.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

La problématique est l'ensemble des éléments théoriques qui décrivent un problème scientifique. En plus de poser le problème sous-jacent, la problématique fournit aux lecteurs les éléments nécessaires pour justifier la recherche. Ce chapitre se donne pour objectif de poser les fondements théoriques susceptibles de mieux cerner l'objet étudié. Pour ce faire, il s'attèle à la précision du contexte d'étude (1.1), les faits observés (1.2), la conjoncture théorique (1.3), la formulation du constat (1.4). Ensuite, les questions de recherches (1.5) seront secondées par la déclinaison des objectifs d'étude (1.6) suivi de l'intérêt et la délimitation de l'étude (1.7).

1.1. Le contexte de l'étude

L'amélioration des apprentissages demeure au cœur des préoccupations des systèmes éducatifs actuels qui se veulent de plus en plus performants. Sur le continent africain, bon nombre d'enfants n'atteignent pas un niveau de connaissances conforme à leur niveau de scolarité (Unesco, 2018). Mettre les élèves au centre de leur apprentissage est très riche et permet de les motiver et de les mettre au travail (Unesco, 2018). L'ambiance de la classe est très agréable et l'on éprouve une certaine fierté lorsque l'on arrive à faire travailler des élèves de façon « presque » autonome. Développer la motivation, grâce à l'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques doit être l'une des finalités éducatives. L'Unesco (2013) estime que 57 millions d'enfants ne sont pas scolarisés et que 774 millions d'adultes dont une majorité de femmes sont analphabètes. L'alphabetisation des jeunes et des adultes ainsi que les programmes de développement des compétences posent les fondements de l'apprentissage de base et continu. Le rapport du Secrétaire général de l'ONU (2013) estime que pour concrétiser la vision du développement durable après 2015, « il faudra prendre un certain nombre de mesures de transformation qui se renforceront mutuellement », l'une des principales consistant à fournir un enseignement de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. A ce propos, il précise que « les jeunes devraient pouvoir bénéficier d'un enseignement et d'un apprentissage d'excellente qualité, de la petite enfance jusqu'après l'école primaire, englobant non seulement un enseignement structuré mais aussi les aptitudes utiles dans la vie quotidienne et la formation professionnelle ».

Selon une étude de la Banque mondiale, l'Afrique est aux prises avec une « grave crise de l'apprentissage » qui mine sa croissance économique et nuit au bien-être de sa population. La région a réalisé des progrès importants en matière de scolarisation dans le cycle primaire et le premier cycle du secondaire, mais quelque 50 millions d'enfants reste sans scolarisation, et la plupart de ceux fréquentant l'école n'acquièrent pas les aptitudes de base nécessaires pour leur réussite dans la vie. (Banque Mondiale, 2018).

Le rapport intitulé « Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique » rappelle que les niveaux d'instruction dans les pays de la région demeurent extrêmement faibles. Les trois-quarts des élèves du primaire évalués dans le cadre des tests de calcul administrés en Afrique subsaharienne étaient incapables de compter au-delà du chiffre 80, et 40 % étaient incapables d'additionner deux nombres à un chiffre. En lecture, 50 à 80 % des enfants du cours moyen deuxième année étaient incapables de répondre à une seule question tirée d'un court passage qu'ils avaient lu, et un grand nombre ne pouvait lire le moindre mot (Banque Mondiale, 2012).

Fort de ce constat, l'Etat Camerounais, pour la période 2006-2020, a adopté un document de stratégie du secteur de l'éducation (DSSE) et de la formation et s'est orienté sur trois axes stratégiques que sont :

- L'axe 1 : l'accès et l'équité ;
- L'axe 2 : la qualité et la pertinence ;
- L'axe 3 : la gouvernance et le pilotage.

Abordant l'axe 2, le premier objectif est d'améliorer la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire. A ce titre, les différentes enquêtes ont montré que la qualité des apprentissages qui était plutôt bonne il y a une quinzaine d'années, s'est progressivement détériorée : à peine un quart des élèves du primaire réussit aux tests de langue et de mathématiques. Le taux d'achèvement de 72% au primaire, traduit un niveau de rétention insuffisant alors que le Cameroun vise la scolarisation à 100%. L'éducation, en tant que bien public, a une valeur intrinsèque et tous les individus, communautés et sociétés devraient en bénéficier. Les gouvernements devraient donc y affecter des ressources prévisibles pour s'assurer qu'elle puisse jouer le rôle de moteur du développement durable (CONFEMEN, 2015).

L'Afrique a fait d'incontestables progrès pour augmenter la scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Pourtant, près de 50 millions d'enfants restent non scolarisés et la plupart de ceux qui fréquentent l'école n'y acquiert pas les compétences de base indispensables pour réussir dans la vie (Banque Mondiale, 2018). L'analyse des facteurs de variation des résultats scolaires donne des résultats sans surprise par rapport à ce qu'on obtient habituellement de ce type d'analyse. Une différenciation des apprentissages des élèves s'opère selon qu'ils fréquentent une école publique ou privée, du milieu rural ou urbain ; qu'ils proviennent des zones dites prioritaires ou non. L'utilisation de la langue française ou anglaise à la maison est également un facteur significatif. Ces informations, détaillées dans le RESEN, indiquent que l'adoption de mesures ciblées sera nécessaire pour aborder les défis d'amélioration des apprentissages. Le RESEN montre également une forte variation dans la distribution des services éducatifs illustrée par la taille des classes, le statut des enseignants ou la disponibilité des manuels scolaires. Tous ces facteurs ont des effets sur les apprentissages. Ils pointent une organisation déficiente des services éducatifs qui demande à être corrigée. (Rapport sur l'évaluation des acquis scolaires en CM1/Class 5 au Cameroun, mission SOFRECO /MINEDUB, version provisoire, 2011, p.2. Et RESEN, chapitre 4).

Devant l'ampleur du problème de la démotivation des élèves dans les pays occidentaux, les recherches sur la motivation à apprendre ont pris un essor considérable depuis une décennie.

Les apprentissages scolaires sont influencés par les caractéristiques cognitives et émotionnelles de l'enfant, les attentes et comportements de la famille, la dissonance ou l'adéquation entre la famille et l'école et finalement par l'appui fourni par l'école (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). Les difficultés d'apprentissage scolaire que peuvent développer les élèves dans une école secondaire entraînent bien souvent des conséquences. En effet, ces dernières peuvent mener au décrochage scolaire et parfois à l'adoption de comportements délinquants. L'instauration d'un suivi auprès d'élèves prend tout son sens lorsqu'il est question de difficultés d'apprentissage. Car l'école, loin d'être un milieu de perpétuation des inégalités sociales comme le pensent certaines personnes, est considérée comme le lieu de socialisation par excellence à partir duquel l'enfant commence à se détacher de sa structure familiale, pour construire de nouvelles relations sociales et initier le long chemin des apprentissages scolaires. C'est dans cette mouvance, il est souligné que la mission de l'école

reste sensiblement la même : « *L'une des missions les plus importantes dont doit s'acquitter l'école, et ce en collaboration avec la famille, est de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société, en un mot sa réussite éducative* ». (CRIRES, 1996, p.9).

En effet, l'amélioration des apprentissages est un thème qui demeure toujours l'objet de nombreuses interrogations et de tentatives variées de compréhension depuis plusieurs décennies. Le problème est de taille ; il prend toute sa dimension dans sa perspective d'inadaptation scolaire, à laquelle souvent s'ajoutent les difficultés d'apprentissage.

L'amélioration des apprentissages se manifeste dans et par un bon rendement scolaire qui est la résultante d'une performance dans divers champs d'activités, performance qui est l'expression de comportements à caractère surtout cognitif, mais dans lesquels intervient, aussi, le socio-affectif. Plusieurs catégories de facteurs peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves parmi lesquels : les facteurs familiaux, les facteurs sociaux et les facteurs individuels. Ce sont ces derniers qui ont été retenus pour la présente étude notamment ceux ayant trait à la motivation. Cette catégorisation émane du fait que l'amélioration des apprentissages est influencée par les caractéristiques cognitives et émotionnelles de l'apprenant, les attentes et comportements de la famille, la dissonance ou l'adéquation entre la famille et l'école et finalement par l'appui fourni par l'école (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999).

1.2. Les faits observés

Le rapport sectoriel de la mise en œuvre de la stratégie de l'éducation, avril 2011 et le RESEN font état d'une véritable crise d'apprentissage dans notre système éducatif. En effet avec un taux de transition du 1^{er} au 2nd cycle estimé à 60%, ces rapports montrent que :

- Le taux d'achèvement du 1^{er} cycle du secondaire est de 21% (sous système francophone) et 7,9% (sous système anglophone) ;
- Le taux d'achèvement du 2nd cycle du secondaire est de 13,1% (francophone) contre 4,1% (anglophone) ;
- Le taux de redoublement au 1^{er} cycle du secondaire est de 15,4% (francophone) contre 7,9% (anglophone) ;
- Le taux de redoublement au second cycle du secondaire est de 25% (francophone) contre 7,9% (anglophone).

De plus le taux de pourcentage de réussite aux examens officiels est relativement bas oscillant à peine les 45% chaque année (Minesec, OBC, 2017).

En effet, lors de notre stage d'imprégnation au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa, nous avons pu observer un nombre important d'élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage en termes d'absentéisme et d'échecs.

1.3. Conjecture théorique

La théorie de la motivation selon le modèle de Viau (1997) est celle qui sera utilisée dans le cadre de ce travail de recherche pour montrer comment la réussite scolaire, la persévérance et l'amélioration des apprentissages des élèves sont influencées par la motivation. Autrement dit, l'achèvement, l'abandon, et l'échec scolaire des élèves sont dus au manque de motivation ou désintérêt de ces derniers sur l'école. Cette dernière se manifeste sur différentes formes, problèmes de concentration, l'absentéisme et autre. Elle est influencée selon l'auteur par deux types de facteurs et seuls les facteurs internes ont été retenus dans le cadre de cette étude de recherche.

1.4. Constat

De nos observations, nous avons constaté que près d'un quart (25%) d'élèves éprouvent des difficultés à travailler en classe, à se concentrer et à s'intéresser à leurs études. Les taux de redoublement, d'abandon et d'achèvement illustrent à suffire cet état de fait. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela parmi lesquelles le manque de motivation pour les études.

1.5. Questions de recherche

Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. On a une question principale et des questions secondaires.

1.5.1. Question principale

La question que l'on se pose est la suivante : Quelle est l'influence de la motivation sur les apprentissages scolaires des élèves des classes de 3^{ème} du lycée classique et moderne d'Ebolowa ?

1.5.2. Questions secondaires

La question principale telle que formulée ci-dessus, est éclatée en trois (03) questions subsidiaires ou questions secondaires agencées comme suit :

QS1 : Comment la perception de la valeur d'une activité influence-t-elle les apprentissages scolaires des élèves ?

QS2 : Quel est l'impact de la perception de ses compétences sur les apprentissages scolaires des élèves ?

QS3 : Quelle est l'influence de la perception de la contrôlabilité de la tâche sur les apprentissages scolaires des élèves ?

1.6. Objectifs de l'étude

Notre étude comporte un objectif général et trois objectifs spécifiques.

1.6.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude est le suivant : Montrer comment la motivation influence les apprentissages scolaires des élèves.

1.6.2. Objectifs spécifiques

Cette section comporte trois objectifs spécifiques :

OS1 : Montrer comment la perception de la valeur d'une activité influence les apprentissages scolaires élèves.

OS2 : Examiner comment la perception de ses compétences impacte les apprentissages scolaires des élèves.

OS3 : Montrer comment la perception de la contrôlabilité de la tâche influence les apprentissages scolaires des élèves.

1.7. Intérêt de l'étude

Cette recherche renferme trois principaux intérêts : un intérêt scientifique, un intérêt pédagogique et académique et un intérêt professionnel.

1.7.1. Intérêt scientifique

Il s'agit ici de voir dans quelle mesure nous pouvons contribuer à l'accumulation des connaissances concernant les problèmes d'apprentissages en milieu scolaire. Les résultats auxquels nous parviendrons dans cette étude nous permettront de mieux cerner l'impact des sources de la motivation sur les apprentissages scolaires, donner des descriptions objectives sur les apprentissages scolaires, ceci dans le but de limiter les échecs, les redoublements et les abandons en milieu scolaire.

1.7.2. Intérêt pédagogique et académique

Cette étude vise à suggérer aux enseignants des stratégies pédagogiques pouvant leur permettre de mieux encadrer leurs apprenants en vue de l'obtention des meilleurs résultats scolaires. Il est question de savoir, à ce niveau quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux apprenants de mieux s'affirmer à l'école et de pouvoir mieux améliorer leurs performances scolaires. Aussi, elle favorisera l'amélioration du suivi des élèves du secondaire par les conseillers d'orientation sur la base des critères phares pour l'amélioration des apprentissages afin de voir dans quelle mesure la qualité des enseignements et les méthodes utilisées peuvent concourir à améliorer les performances à un meilleur apprentissage.

1.7.3. Intérêt professionnel

Pour ce qui est de l'intérêt professionnel, l'amélioration de la qualité des apprentissages qui incombe aussi aux professionnels de l'éducation au rang desquels figurent les conseillers d'orientation trouvera ici un début de solution. Les résultats de cette étude leur permettront de mieux faire leur travail en aidant les élèves à améliorer leurs apprentissages scolaires en agissant sur les sources de la motivation. Les conseillers d'orientation pourront ainsi mieux aider les parents à adopter des attitudes et comportements qui contribuent à l'amélioration des apprentissages de leurs enfants et par conséquent à la réussite scolaire de ces derniers.

1.8. Délimitation de l'étude

La délimitation de l'étude est appréhendée comme la mise en contexte précis de l'étude. Elle s'effectue en trois points : la délimitation temporelle, la délimitation spatiale et la délimitation conceptuelle.

1.8.1. La délimitation temporelle

Le facteur temps est l'un des critères incontournables autour duquel se structure la faisabilité d'un sujet. Notre étude est l'aboutissement de deux années de recherche (2019-2021) en vue de la rédaction du mémoire de fin de formation à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique de l'Université de Yaoundé I à Ebolowa. De ce point de vue son volume est circonscrit.

1.8.2. La délimitation spatiale

Le milieu scolaire étant trop vaste, nous allons mener notre étude dans la région du Sud, département de la MVILA, dans un établissement de la ville de d'Ebolowa, précisément au sein de l'arrondissement d'Ebolowa Iie, au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa sur les élèves des classes de 3^{ème}. Le choix de cette population cible repose sur le fait qu'ils présentent le profil motivationnel des élèves persévérants du fait de leur niveau d'étude, ils sont donc mieux placés pour nous fournir des informations.

1.8.3. La délimitation conceptuelle

Le choix de notre thème porte sur « La motivation et apprentissages scolaires des élèves : cas des élèves des classes de 3^{ème} du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa ». L'enjeu dans cette étude est de démontrer que le fait pour un élève de n'éprouver aucun intérêt pour les études aura considérablement un impact sur ses apprentissages et partant ses performances scolaires. En effet, lorsqu'un élève n'éprouve aucune motivation à exercer une activité, il s'adonne peu et fini par abandonner.

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE

Un travail de recherche sans base théorique est comme une réflexion sans intérêt. Autrement dit « construire un objet, c'est découvrir derrière le langage commun et les apparences à l'intérieur de la société globale des faits sociaux liés à un système de relation propre au secteur étudié ». (Grawitz, 1993). Ainsi, il sera question dans ce chapitre de commencer par la définition des concepts, ensuite par la revue de de la littérature, l'insertion théorique, la formulation des hypothèses et en fin le tableau récapitulatif des variables qui achèvera le chapitre.

2.1. Définitions des concepts

Il s'agit ici de donner une définition aux concepts clés de notre sujet afin de leur donner le sens que nous voulons qu'ils aient dans notre étude. Les concepts clés sont : motivation, motivation scolaire et apprentissage.

2.1.1. La motivation

Selon Viau (1997) : « La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

2.1.2. Motivation scolaire

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la motivation scolaire serait l'un des plus importants facteurs de réussite et de persévérance scolaire (Karsenti, 1993 ; Schunk et Pintrich, 2002 ; Viau, 1994, 1997). En effet, le manque de motivation serait, dans bien des cas, la cause d'échecs et d'abandons scolaires. Karsenti le confirme dans ses écrits lorsqu'il dit que : « *la motivation scolaire serait un facteur majeur de la réussite éducative et de la persévérance scolaire, tandis que le manque de motivation serait un facteur lié à l'abandon scolaire. En d'autres termes, la motivation scolaire a un lien direct avec le décrochage scolaire* » (1993, p. 9).

2.1.3. L'apprentissage

L'apprentissage est défini comme « un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation » (Dictionnaire de Psychologie, 1999). L'apprentissage est toujours concerné dès qu'un enseignant doit élaborer, construire, un plan dans lequel les formés ont nécessairement quelque chose à apprendre.

2.2. La revue de la littérature

La revue de la littérature est un exercice qui permet d'accéder aux travaux antérieurs relatifs à son sujet. Il consiste également à évaluer les différentes dimensions que peuvent prendre son sujet d'étude. Aktouf (1987), la définit comme « l'état de connaissances sur un sujet ». Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à une consultation de certains documents, ouvrages et articles qui ont des rapports plus ou moins directs avec notre objet d'étude. A partir de ces lectures, il s'agira d'évoquer quelques travaux que nous avons jugés pertinents pour une meilleure orientation de cette recherche.

En effet, la question portant sur la motivation et apprentissages scolaires des élèves connaît de nos jours une littérature abondante. Nous ne saurions donc être les premiers à faire notes sur ces concepts.

Ainsi, bon nombre d'auteurs s'entendent pour dire que la motivation scolaire serait l'un des plus importants facteurs de réussite et de persévérance scolaire (Karsenti, 1993 ; Schunk & Pintrich, 2002 ; Viau, 1994, 1997). À cet effet, le manque de motivation serait, dans bien des cas, la cause d'échecs et d'abandons scolaires. Karsenti (1993) le confirme dans ses écrits : « la motivation scolaire serait un facteur majeur de la réussite éducative et de la persévérance scolaire, tandis que le manque de motivation serait un facteur lié à l'abandon scolaire. En d'autres termes, la motivation scolaire a un lien direct avec le décrochage scolaire ».

De leur côté, Vallerand et Senécal (1992) révèlent que la motivation des élèves face à l'école représente une variable importante qui peut aider à comprendre le problème du décrochage scolaire. De plus, d'autres auteurs rapportent que « lorsqu'un élève rencontre d'importants problèmes de motivation scolaire au primaire, les conséquences négatives qui

en découlent auront un impact important sur ses études secondaires » (Covington, 1992 ; Gottfried, 1985, dans Karsenti, 1998, p. 24). Il serait donc souhaitable d'aider les élèves qui risquent d'abandonner leurs études le plus tôt possible, et ce, avant qu'il ne soit trop tard. Pour ce faire, une étude sur la motivation scolaire chez des élèves pourrait nous aider à y parvenir.

De plus, une étude réalisée par Parent (1991), portant sur les motifs poussant un jeune à quitter l'école, on cite que les décrocheurs ont perdu le goût d'étudier et qu'ils n'ont aucune motivation à l'étude. La motivation scolaire semble donc être étroitement liée à la réussite éducative.

En effet, l'institution éducative sert de trait d'union entre la vie individuelle et la vie sociale. La famille constitue le premier milieu éducatif, puis c'est l'école à tous ses niveaux, de l'école maternelle à l'université. Les formes concrètes de cette institution sociale constituent de nouveaux milieux de vie, implique de nouvelles conditions d'existence ; d'où l'appel à de nouveaux aspects de la personnalité, soit déjà existant soit à développer sinon à créer. Donc, l'entrée à l'école est un événement très important dans la vie de l'enfant : celui-ci fait de l'apprentissage de nouvelles relations humaines avec les pairs, et doit se soumettre à des nouvelles façons de se conduire. C'est donc un nouvel univers que pénètre le jeune enfant, et ce passage ne se fait pas toujours sans répercussions, aussi bien sur le plan de la santé que sur celui de l'évolution psychologique. La description de ce cheminement nous montre que le processus d'adaptation scolaire est régi par plusieurs facteurs : la séparation de la symbiose familiale, le changement de milieu, la construction de nouvelles relations sociales, etc. Mais, notre objectif de recherche nous délimite le champ d'exploration pour focaliser notre intérêt sur l'amélioration des apprentissages des élèves en milieu scolaire sur la base de leur motivation. De ce fait, l'enfant qui ne perçoit pas un certain intérêt à aller à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances se trouve dans un bain de difficultés qui à leurs tours affectent ses apprentissages, et cela, se manifeste par les absentéismes, les échecs, les redoublements et les abandons scolaires. L'amélioration des apprentissages est très importante pour l'enfant, non seulement dans la vie scolaire avec des bonnes notes, mais aussi dans la vie sociale et familiale, psychique car elle implique une réussite et une motivation scolaire. Toutes les conceptions du développement admettent que la valorisation des apprentissages, le besoin d'apprendre est un élément fondamental tout au long de la vie.

De ce fait, la motivation personnelle de l'élève est primordiale. Un adolescent qui ne désire pas s'investir au niveau scolaire a plus de risque d'avoir des problèmes d'apprentissage qu'un autre apprenant. La motivation extrinsèque dépend de facteurs externes tels que des récompenses et des punitions tandis que la motivation intrinsèque prend naissance dans les désirs de l'adolescent (désir de réussite, de valorisation) (Ryan & Deci, 2000). Ainsi, l'apprenant doit être en mesure de trouver une motivation intrinsèque à aller et performer à l'école. Un désir tel que de faire partie d'un groupe à l'intérieur de la classe ne suffit pas, il est essentiel que les désirs soient d'ordre scolaire et non pas sociaux. Des désirs de progresser, de faire des apprentissages, d'être félicité ou d'être reconnu sont des désirs menant à une motivation intrinsèque et abaissent les risques d'éprouver des difficultés d'apprentissage scolaire (Viau, 1994).

Ainsi, une personne ayant des difficultés d'apprentissage scolaire présente bien souvent, un cheminement parsemé de problèmes comportementaux, d'échecs scolaires, de peu d'attentes de réussite et d'un faible sentiment d'auto efficacité.

Toujours dans le même sens, une autre approche a donné lieu à de nombreuses études. Il s'agit de la théorie sociale cognitive de Bandura (1986, 2003). Selon cette approche, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un déterminant important de l'engagement de l'individu dans une activité. Celui-ci est défini par la croyance que l'individu a de ses capacités à réaliser une performance. Plusieurs chercheurs ont travaillé dans cette perspective dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle. Nous pouvons citer en exemple une étude de Blanchard et Vrignaud (1994) qui a montré que le SEP relatif à l'exercice d'une profession est lié à l'intérêt pour cette même profession.

Pour Karsenti (1998), « la motivation est un concept hypothétique qui représente des processus physiologiques et psychologiques ». Elle est généralement caractérisée par des forces internes et/ou externes qui, selon des contextes guidés ou non par un but, peuvent influencer un individu sur divers plans (cognitif, affectif ou comportemental). Eccles et Wigfield (2002) soulignent que : « les buts d'apprentissage des étudiants ne se limitent pas seulement à des raisons académiques, mais couvrent également des raisons sociales (décrocher un poste, avoir de l'argent, réussir dans la vie) ». Ainsi, l'absence ou l'insuffisance des facteurs motivationnels qu'ils soient d'origine interne ou externe peut augmenter les probabilités d'échec académique.

Enfin, selon Viau (1997) le contexte dans lequel l'élève est situé ainsi que sa façon de le percevoir déterminent sa motivation qui, d'après lui, est influencée par trois types de facteurs : l'intérêt que ce dernier perçoit pour la tâche ou l'activité à réaliser, sa capacité de l'accomplir et enfin les sources de contrôle qu'il détient sur son déroulement et ses conséquences.

2. 3. Insertion théorique : Théorie de la motivation selon le modèle de Rolland Viau (1997)

La motivation est un phénomène complexe, voire ambigu, car elle nécessite la compréhension de plusieurs variables en interaction les unes avec les autres. Plusieurs auteurs ont mené des travaux de recherche sur la motivation scolaire. En effet, compte tenu des différentes approches de la motivation existantes, il est possible d'aborder la motivation sous plusieurs angles et d'en dégager plusieurs composantes. À cet égard, une panoplie des modèles de la motivation ont été élaborés et font inmanquablement partie de la littérature (McCombs et Pope, 2000 ; Viau, 1994, 1997). Toutefois, le modèle de motivation retenu dans le cadre de cette recherche est celui de Viau (1997), car il est directement relié à la motivation de l'élève dans un contexte scolaire, c'est-à-dire face aux activités d'apprentissage qui lui sont présentées en classe par son enseignant. Ce dernier stipule que « La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Ainsi, selon Rolland Viau, il existe quatre catégories regroupant les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à l'école et enfin les facteurs relatifs à la classe. Les trois premiers soulignent le fait que l'enseignant n'est pas le seul engagé dans la motivation des élèves.

2.3.1. Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau

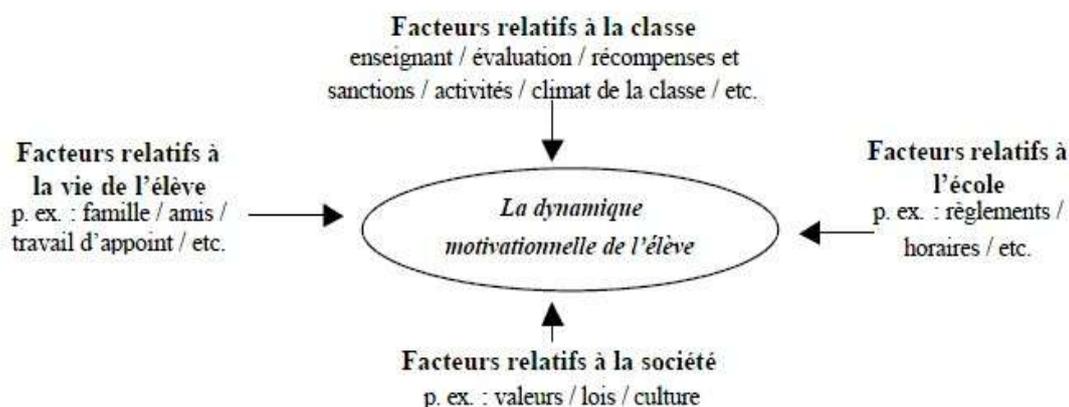


Figure 1 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève

Ces quatre catégories ont été regroupées en deux types de facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs externes à la classe (la vie personnelle de l'élève, la société, l'école) et les facteurs internes à la classe (les activités pédagogiques, le climat de la classe, l'enseignant, etc.).

➤ **Facteurs externes à la classe.**

L'environnement familial influence de façon positive ou négative la dynamique motivationnelle de l'enfant. Effectivement, toutes les familles n'ont pas la même vision de l'école (selon leur vécu) et vont, par conséquent, influencer de manière consciente ou non la vision de l'enfant envers l'école.

L'école est également un lieu de socialisation, les amis y ont donc une grande importance et influence. Ils servent même quelques fois de repères. Ainsi, un élève entouré de camarades peu enclins à travailler aura tendance à être moins motivé et vice versa.

La société dans laquelle nous vivons possède également un rôle non négligeable dans l'engagement et la persévérance des élèves. Par exemple, le mot « vacances » est prédominant dans notre langage, à peine revenons-nous de vacances que nous parlons déjà des prochaines, cela influence évidemment la vision du travail pour les enfants.

Même si les facteurs externes à la classe ne sont pas considérés comme ceux conditionnant réellement la dynamique motivationnelle de l'élève, il n'empêche qu'ils y assument un rôle conséquent.

➤ **Facteurs internes à la classe.**

Si on reprend les facteurs relatifs à la classe, les facteurs qui y sont liés sont : les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions. Ces facteurs sont considérés comme étant déterminants pour la motivation intrinsèque des élèves.

Les activités pédagogiques : Les activités pédagogiques doivent permettre à l'élève de devenir acteur de son apprentissage.

L'enseignant : Quant à lui, l'enseignant est un des facteurs-clés de l'influence de la dynamique motivationnelle chez les élèves. En effet, le fait de maîtriser son enseignement, de valoriser les élèves, d'encourager les travaux de groupe, d'adapter son enseignement à la diversité des besoins, etc. influera de façon positive sur la motivation des élèves.

Les pratiques évaluatives : L'évaluation fait partie de l'apprentissage, elle ne doit en aucune façon être un moyen de faire pression sur les élèves ou de les mettre en compétition car, assurément, cela démotivera les élèves ayant le plus de difficultés.

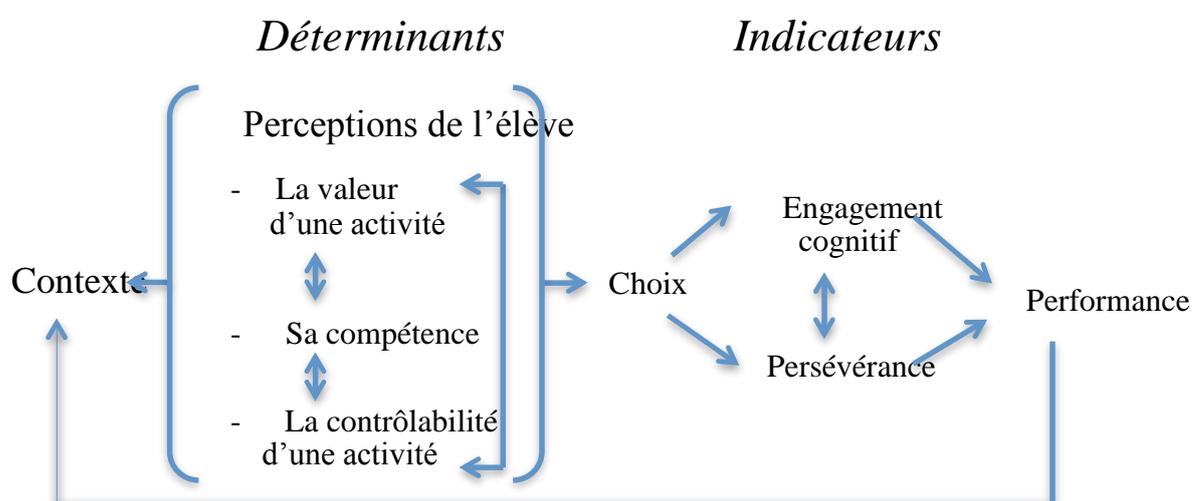
Le climat de la classe : Plusieurs conditions sont souhaitables pour rendre le climat favorable à la motivation : bonne gestion de la discipline, organisation de l'espace, sentiment de justice, relation avec et entre les élèves accentuées, etc. Les élèves se sentant membres d'une école, d'une classe, d'un groupe seront plus facilement motivés car ils se sentiront probablement plus facilement aidés s'ils rencontrent des difficultés, ils prendront plus aisément plaisir à travailler, ils collaboreront davantage.

Les récompenses et sanctions : le fait d'encourager et de valoriser les élèves verbalement influera de façon positive sur la dynamique motivationnelle des élèves. Certains enseignants récompensent les élèves par des bons points, des images, etc. Même si cela contribue à une certaine motivation chez les élèves, elle reste néanmoins extrinsèque. L'élève va travailler pour obtenir son bon point. De même, un élève sanctionné pour avoir oublié de faire son

travail ne reproduira certainement plus cet oubli, il fera son travail pour ne plus avoir de sanction à l'avenir, il s'agit encore une fois de motivation extrinsèque à l'élève.

2.3.2. Les piliers de la motivation

S'inspirant de l'approche sociocognitive, Viau définit la motivation scolaire comme étant : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (1994, p. 7). Son modèle de la motivation est construit dans cette perspective. Ce dernier regroupe sept composantes de la motivation reliées à l'élève, soit trois déterminants ainsi que quatre indicateurs. Voici donc le modèle de motivation en contexte scolaire qu'il a développé.



Un modèle de motivation en contexte scolaire

Figure 2: *Modèle de motivation en contexte scolaire de Viau. Inspiré de Viau, 1997, pp. 32 ; 36 ; 73.*

Cette figure représente la dynamique motivationnelle d'un élève : les perceptions qu'un élève a face à une tâche à accomplir (déterminants de la motivation) déterminent ses comportements (indicateurs de la motivation). De ce fait, dans un contexte donné, les perceptions de l'élève influencent inmanquablement le choix d'entreprendre ou d'éviter la tâche, son niveau d'engagement, de persévérance et son degré de performance. La motivation scolaire de l'élève est donc présente tout au long de l'accomplissement de la tâche : de l'engagement initial jusqu'à la performance. En se référant aux écrits de Viau (1994, 1997), voyons de plus près ce modèle en regard de chacune des composantes qui s'y retrouvent.

➤ **Contexte**

Tout d'abord, le contexte n'est pas une composante en soi, mais il est à l'origine de la dynamique motivationnelle de l'élève. Il est influencé par quatre catégories de facteurs (société, vie personnelle de l'élève, l'école et la classe). D'un point de vue scolaire, le contexte peut se traduire par les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, l'évaluation, l'enseignant, etc. Il faut donc voir le contexte (les activités / la matière enseignée) comme un ensemble diversifié de stimuli qui influencent directement les perceptions de l'élève (Viau, 1997).

Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions (Viau, 1997). Étant un élément fondamental de cette recherche, le concept de perception sera donc présenté dans les lignes qui suivent.

➤ **Le concept de perception de soi**

Les perceptions de soi se définissent comme étant « les connaissances que chaque personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements » (Viau, 1997, p. 40). En contexte scolaire, les perceptions de soi font qu'un élève se crée une perception de lui-même en tant qu'apprenant (Viau, 1997). Ainsi, les perceptions qu'un élève a de lui-même influencent grandement ses choix et ses comportements. Par exemple, si un élève croit qu'il n'est pas bon en mathématiques, cela aura un impact sur son engagement lors d'activités mathématiques, et ce, même s'il en est capable réellement.

➤ **Le processus d'autoévaluation**

Le processus d'autoévaluation consiste pour une personne « à évaluer sa performance par rapport aux buts qu'elle s'est fixée » (Schunk, 1990b, dans Viau, 1997, p. 40). En contexte scolaire, ce processus prend toute son importance. En effet, c'est à partir de ce processus que l'élève va construire son opinion de ses capacités de réussir à l'école. Est-ce que je suis bon en mathématiques, en français ? Est-ce que j'ai les capacités de poursuivre mes études universitaires ou devrais-je m'orienter vers une autre formation ? Deux perceptions font partie du processus d'autoévaluation : les perceptions générales de soi et les perceptions spécifiques de soi. Voyons brièvement en quoi consistent ces deux perceptions.

- Les perceptions générales de soi

Les perceptions générales de soi concernent, entre autres, le concept de soi, c'est-à-dire l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des perceptions qu'une personne a de ses valeurs, de ses capacités, de ses aspirations, de ses buts, de ses compétences, etc. L'estime de soi en fait partie. De ce fait, le portrait général que chaque personne a d'elle-même guide et influence ses actions. On peut donc dire qu'elles sont appelées à évoluer et à changer selon l'âge de la personne. On parle alors d'un processus dynamique et évolutif.

- Les perceptions spécifiques de soi

Pour ce qui est des perceptions spécifiques de soi, elles concernent aussi les perceptions qu'un individu a de lui-même, mais par rapport à des champs spécifiques. Par exemple, les perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires, aux activités d'enseignement ou aux activités d'apprentissage. Pour Viau (1997), deux types de perception semblent influencer la motivation en contexte scolaire : la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir la tâche et la perception de contrôlabilité de cette activité. Nous exposerons plus en détail ces deux perceptions, car elles font indubitablement partie du modèle de Viau (déterminants de la motivation).

2.3.3. Déterminants de la motivation scolaire

Puisque la motivation scolaire est une construction personnelle que l'élève réalise à partir de ses expériences personnelles et scolaires (succès, échecs), celle-ci tire ses origines de l'ensemble des perceptions que ce dernier a de lui-même et de son environnement. « La motivation scolaire résulte donc d'un ensemble de déterminants (en quelque sorte des sources) et c'est fondamentalement sur eux que les enseignants peuvent agir pour influencer cette construction personnelle de l'élève » (Tardif & Chabot, 2000, p. 11). Voilà l'importance de bien comprendre les déterminants de la motivation chez les élèves.

Les déterminants sont définis comme étant les sources, voire les composantes de la motivation. Viau définit les déterminants comme étant «la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir » (1997, p. 33). Dans son ouvrage, Viau présente les trois déterminants qui influencent le plus la motivation dans un contexte scolaire : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences.

Sans nier l'existence d'autres déterminants, Viau (1994) en choisit trois, et ce, en accord avec plusieurs chercheurs dans le domaine (Pintrich & DeGroot, 1990 ; Spaulding, 1992 ; Weiner, 1992 ; Zimmerman, 1990b, cités dans Viau, 1994). Afin d'en avoir une compréhension juste, ces trois déterminants seront développés dans les paragraphes qui suivent.

➤ **La perception de la valeur d'une activité**

La perception de la valeur d'une activité est définie comme étant le « jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau, 1994, p. 44).

Premièrement, l'utilité de la tâche peut influencer la perception que l'élève va avoir de l'activité. En effet, tout comme les adultes, les enfants aiment faire des choses qui leur sont utiles. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un enfant demander à son professeur : « À quoi cette activité va me servir ? », « Pourquoi doit-on apprendre cette notion ? etc. ».

Deuxièmement, la perception de la valeur d'une activité dépend du type de but poursuivi par l'élève. En ce sens, Viau parle de deux sortes de buts : les buts sociaux et les buts scolaires.

Les buts sociaux touchent « la relation qu'un élève établit avec les autres élèves et avec son enseignant » (Viau, 1994, p. 45). Ceci peut se définir par le besoin d'avoir des amis, de faire partie d'un groupe ou tout simplement d'établir des relations avec les autres.

Les buts scolaires ont trait principalement à l'apprentissage et à ses conséquences (Viau, 1994). Dweck (1989) distingue deux sortes de buts scolaires : les buts d'apprentissage (becoming smarter) et les buts de performance (looking smarter). En effet, poursuivre des buts d'apprentissage, c'est accomplir une activité dans le but d'apprendre, voire d'acquérir des nouvelles connaissances. Par exemple, un élève va faire des résolutions de problème dans le but de mettre en pratique ses connaissances et de développer de nouvelles stratégies de résolution. Dweck (1989) apporte une spécification intéressante : plus l'élève poursuit des buts d'apprentissage, plus celui-ci sera motivé. D'un autre côté, poursuivre des buts de performance, c'est faire une activité pour la réussir, mais surtout pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent face à celle-ci. L'enfant accorde donc beaucoup d'importance aux notes, à la comparaison sociale et à la performance (Ames, 1992 ; Bouffard, Verzeau, Romano, Chouinard, Bordeleau & Filon, 1998, dans Chouinard & Roy, 2005). Par exemple,

un élève poursuit des buts de performance s'il fait une résolution de problème pour montrer à son professeur qu'il est le meilleur, pour avoir une récompense ou pour le résultat final.

Finalement, peu importe le type de but poursuivi, un élève qui se fixe des buts (à moyen ou à long terme) aura plus de facilité à valoriser une activité, et ce, contrairement à un élève qui poursuit peu ou pas de but (court terme). Dans ce même ordre d'idée, Viau (1997) parle du concept de perspective future. Il le définit comme étant les buts qu'une personne se fixe sur une période de temps pouvant s'étaler du court, du moyen ou du long terme. « En contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité » (Viau, 1997, p. 48). En ce sens, un élève qui sait où il s'en va, qui a des aspirations et qui s'est fixé des buts pour y parvenir (moyen ou long terme), sera plus en mesure de percevoir la valeur d'une tâche, comparativement à un élève qui ne semble pas avoir de buts spécifiques ou qui a de la difficulté à se projeter dans l'avenir (court terme). Ce dernier n'a donc pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si cette dernière n'apporte pas de satisfaction immédiate. Cela peut expliquer en partie le fait que certains élèves soient motivés à l'école, tandis que d'autres ne comprennent pas ce qu'ils vont y chercher.

Tout compte fait, la perception de la valeur d'une activité est donc en lien avec la signification et la portée que les élèves accordent à la tâche (Tardif et Chabot, 2000). Des recherches sur le sujet ont démontré que « plus un élève accorde de la valeur à un champ d'étude, plus il s'y engage et plus il persévère devant les difficultés. Ce qui influence positivement son rendement » (Pintrich, Marx & Boyle, 1993, dans Chouinard & Roy, 2005).

➤ **La perception de sa compétence**

La perception de sa compétence à accomplir une tâche est une perception de soi par laquelle une personne va évaluer sa capacité de réussir une activité avant de l'entreprendre (Bandura, 1986 ; Viau, 1997). Ainsi, le jugement que la personne va poser face à une activité comportant un degré d'incertitude va influencer son sentiment de compétence et inmanquablement la décision de s'engager et de persévérer face à celle-ci. Est-ce que je suis capable de réussir adéquatement cette activité ? Est-ce que je suis compétent dans cette matière ? Voilà des exemples de questions qu'un élève peut se poser avant d'entreprendre une activité qui lui semble difficile. On dit que le jugement des parents et de l'enseignant va

grandement influencer le sentiment de compétence chez l'enfant qui commence l'école (Dweck, 1989). Ceci montre bien que le rôle de chacun est crucial dans le développement de la perception de compétence chez l'enfant de cet âge.

Selon Bandura (1986), la perception qu'une personne a de sa compétence provient de quatre sources. Ces dernières influencent inmanquablement les perceptions de l'élève face à une tâche à accomplir. Tout d'abord, il y a les performances antérieures, c'est-à-dire l'histoire scolaire de l'apprenant : ses succès, ses échecs. Ensuite, on parle de l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, c'est-à-dire que la démonstration faite par un enseignant ou un pair fait en sorte que l'enfant évalue à partir de celle-ci sa compétence à faire lui-même cette activité. Troisièmement, il y a la persuasion, c'est-à-dire la manière que l'enseignant ou tout autre intervenant va amener l'activité aux élèves et surtout comment il va convaincre l'élève de s'y engager pleinement (la rendre importante, stimulante, intéressante, etc.). Finalement, il y a les réactions physiologiques et émotives, c'est-à-dire les réactions telles que réagir nerveusement, avoir chaud, avoir les mains moites, avoir un trou de mémoire, etc.

Pour Schunk (1982, 1983, 1984, dans Viau, 1997), la rétroaction (feed-back) serait un bon moyen d'améliorer le sentiment de compétence chez l'enfant. En effet, Schunk a mené plusieurs études par rapport à celle-ci. Il conclut en disant qu'il est possible d'améliorer l'opinion qu'un enfant a de sa compétence en lui donnant des rétroactions, surtout si celle-ci porte sur les aptitudes (ex. Tu réussis, car tu es bon en français).

➤ **La perception de la contrôlabilité d'une activité**

La perception de la contrôlabilité pourrait se définir comme étant « l'évaluation que font les élèves de leur possession des moyens jugés nécessaires pour réussir et de leur capacité à mettre ces moyens en œuvre » (Chouinard et Roy, 2005, p. 77). Le degré de contrôle face à une tâche est donc différent pour chaque enfant. En ce sens, un enfant qui sent qu'il a un bon contrôle sur une activité, c'est-à-dire qu'il sait comment y arriver ou quelle stratégie utiliser, a donc une perception élevée de contrôlabilité. Par contre, un enfant qui ne sait pas trop comment faire ou qui doit suivre un modèle qui ne lui convient pas nécessairement aura une faible perception de contrôlabilité. L'environnement que l'on offre à l'élève serait une variable qui influence beaucoup la perception de contrôlabilité (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, dans Viau & Louis, 1997).

Pour certains auteurs (Candy, 1991 ; McCombs, 1988 ; Tardif, 1992, cités dans Viau, 1997), deux facteurs peuvent influencer la perception de contrôlabilité de l'élève : la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles. En effet, occupant une place prépondérante au sein du modèle de Viau, la perception de compétence semblerait influencer le degré de contrôle que l'élève a sur la tâche. Ayant été expliquée précédemment (voir déterminant 2), voici donc en quoi consistent les perceptions attributionnelles.

- **Perceptions attributionnelles**

Weiner (1992, 1984, dans Viau, 1997) a mené plusieurs recherches concernant les perceptions attributionnelles. Ces travaux sur la motivation ont été menés auprès d'élèves. Ces recherches touchent donc directement le concept de motivation scolaire. Weiner (1992, 1984, dans Viau, 1997, p.65) définit les perceptions attributionnelles ainsi : « le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive ». Par exemple, j'ai réussi ce travail, car je lui ai mis beaucoup d'efforts. Ainsi, un élève peut expliquer ses succès et ses échecs à l'aide de différentes causes : des causes internes (ses efforts, sa compétence, la fatigue, ses capacités intellectuelles, etc.) et des causes externes (les explications du professeur, l'influence de ses amis, les difficultés de l'activité en tant que telle, etc.). Weiner classe l'ensemble de ses causes selon trois dimensions : le lieu de la cause (i.e. les causes internes / les causes externes), la stabilité de la cause (causes stables / causes modifiables) et finalement, le contrôle de la cause (causes contrôlables / causes incontrôlables). Les travaux de Weiner (1984, 1992, dans Tardif & Chabot, 2000) ont démontré que les causes les plus fréquemment citées par les élèves sont les aptitudes intellectuelles, l'effort et la difficulté de la tâche.

De plus, on ne peut passer sous silence le concept de l'impuissance apprise lorsque nous parlons de la perception de contrôlabilité et de la perception attributionnelle. En fait, l'impuissance apprise est provoquée par la croyance que quoi que l'enfant fasse, il n'arrivera à rien en bout de ligne. Cette croyance peut être le résultat d'une série d'échecs ou le peu de succès vécus par l'enfant. Finalement, Chouinard et Roy (2005, p. 80) apportent une spécification intéressante à propos de la perception de compétence et de la perception de contrôlabilité : « l'importance de la diminution des perceptions de compétence et de contrôle ne devrait pas être sous-estimée puisqu'elle indique une altération des attentes de succès à l'école ». À la lumière de ces trois déterminants, voici une figure qui résume le modèle de Viau :

Tableau 1: Synthèse des composantes motivationnelles selon Viau (1994)

Perception de la valeur	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité
Utilité	Performances antérieures (échecs, réussites)	Perception de compétence
Buts - buts sociaux -buts scolaires (apprentissage, performance)	Observations (pairs, enseignants, etc.) Persuasion	Perceptions attributionnelles - lieu de la cause -stabilité de la cause - contrôle de la cause
Perspective future	Réactions physiologiques	L'impuissance apprise

2.3.4. Indicateurs de la motivation scolaire

De leur côté, les indicateurs de la motivation sont des conséquences de la motivation. Ce sont donc les indicateurs qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève face à une tâche à accomplir. En ce sens, plus les déterminants vont être positifs, plus les indicateurs de la motivation le seront à leur tour. Viau (1994) présente les quatre principaux indicateurs de la motivation dans son modèle : le choix d'entreprendre une activité, la persévérance, l'engagement cognitif et finalement, la performance. Voici en quoi consiste chacun de ces indicateurs.

➤ **Le choix de faire l'activité**

Tout d'abord, lorsqu'une activité est présentée à un élève, celui-ci a le choix de s'y investir pleinement ou tout simplement de l'éviter. Dans la plupart des cas, un élève motivé aura tendance à choisir d'entreprendre cette activité (stratégies d'apprentissage), et ce, contrairement à un élève démotivé qui, lui, fera en sorte de l'éviter ou de la repousser (stratégies d'évitement : perdre son temps, dessiner, regarder par la fenêtre, etc.). D'ailleurs, Dweck (1989) indique que la motivation scolaire influence non seulement le choix de faire l'activité, mais également l'intensité et la persistance avec laquelle l'élève va la réaliser.

➤ **La persévérance dans son accomplissement**

La persévérance est un autre indicateur de la motivation. Ce terme est utilisé dans le sens de la ténacité (Viau, 1997). En fait, on la définit comme étant associée au temps ou à la durée que l'enfant va investir dans une tâche. Sachant que plus un enfant persévère à la tâche,

plus il a de chances de réussir, celui-ci doit donc faire preuve de persévérance lorsqu'il s'engage dans une activité, qu'elle soit facile ou difficile, afin d'en arriver à un résultat satisfaisant. Or, l'idée de persévérance rejoint la notion d'effort que les enseignants perçoivent comme un indice significatif de la motivation scolaire de leurs élèves (Tardif & Chabot, 2000).

➤ **L'engagement cognitif**

Troisièmement, l'engagement cognitif est un autre indicateur de la motivation. Or, l'engagement cognitif se définit comme étant « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » (Viau, 1997, p. 77).

Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves utilisent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne (Weinstein & Meyer, 1991, dans Viau, 1997). De ce fait, les enfants utilisent plusieurs stratégies, tout comme les adultes, pour apprendre certaines notions. Par exemple, ces stratégies peuvent se traduire par des stratégies de mémorisation (apprendre par cœur, par répétition), des stratégies d'organisation (faire un schéma, un tableau, un dessin, une figure, etc.) et des stratégies d'élaboration (faire des inférences entre différents concepts pour ainsi créer des réseaux d'informations).

D'un autre côté, il y a les stratégies d'autorégulation. On dit que ces stratégies sont utilisées consciemment, systématiquement et constamment chez l'élève (Viau, 1997). Zimmerman (1986, dans Viau, 1997) propose trois catégories de stratégies d'autorégulation : les stratégies métacognitives (planification, motoring et l'autoévaluation), les stratégies de gestion (l'organisation du travail dans le temps, le lieu d'apprentissage, les ressources humaines et matérielles) et finalement, les stratégies motivationnelles (stratégies utilisées par soi-même pour maintenir ou pour augmenter sa motivation). Les élèves peu motivés auraient tendance à utiliser surtout les stratégies de mémorisation. Tandis que les élèves motivés utiliseraient davantage les stratégies d'organisation et d'élaboration (McCombs, 1988, dans Viau & Louis, 1997)

➤ **La performance**

La performance est le quatrième indicateur de la motivation. Elle joue un rôle très important dans la dynamique motivationnelle. En fait, elle est la conséquence de la

motivation et « pour la majorité des intervenants en milieu scolaire, la performance correspond au résultat observable de la motivation » (Viau, 1997, p. 93). Est-ce que j'ai réussi cette activité ? Suis-je arrivé au résultat demandé ? Est-ce un résultat satisfaisant ?

La motivation a une influence sur le niveau de performance d'un élève. En effet, plus un élève est motivé à la tâche, plus il persévère dans son accomplissement, grâce aux différentes stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation qu'il utilise. Ceci a pour conséquence d'influencer son niveau de performance à la tâche. Ainsi, plus un élève est motivé, plus il a de chances de persévérer et donc d'avoir une performance élevée.

Toutefois, il ne faut pas oublier la relation inverse, c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation. En effet, la performance peut devenir pour l'élève une source d'informations qui influence ses perceptions (Viau, 1997). Ainsi, l'effet de performance sur les perceptions de l'élève peut être positif si la performance est satisfaisante, mais il peut être tout aussi négatif dans le cas d'un échec chez l'enfant. Voilà le danger de l'impuissance apprise chez l'enfant, définie un peu plus haut.

Bref, il est important de tenir compte de la dynamique motivationnelle de l'enfant dans son ensemble. En effet, par son caractère évolutif, la dynamique motivationnelle est appelée à changer selon les événements vécus par l'enfant. Il était donc nécessaire d'aborder chacune des sept composantes de ce modèle afin de comprendre la suite de ce projet de recherche. Voici donc, dans les lignes qui suivent, les différentes questions auxquelles nous nous sommes attardées lors de ce projet de recherche.

2.4. Les hypothèses de recherche

Selon Grawitz (2004) l'hypothèse peut être considérée comme une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes. Une hypothèse désigne donc la proposition de réponse anticipée aux questions que l'on se pose à propos de l'objet de la recherche formulée en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse. C'est la réponse présumée à la question de recherche qui sera soit confirmée soit infirmée. Nous avons dégagé dans cette étude une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

2.4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est une réponse anticipée à la question de recherche principale énoncée plus haut. Celle retenue dans le cadre de cette étude se formule comme suit : La motivation scolaire favorise l'amélioration des apprentissages.

2.4.2. Hypothèses spécifiques

HS1 : La perception de la valeur d'une activité détermine l'amélioration des apprentissages

HS2 : La perception de ses compétences influence l'amélioration des apprentissages

HS3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche participe à l'amélioration des apprentissages.

2.5. Tableau synoptique

Tableau 2: Tableau synoptique

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités	Indices	Echelle de mesure
La motivation en contexte scolaire favorise l'amélioration des apprentissages scolaires des élèves.	HR1 : La perception de la valeur d'une activité détermine l'amélioration des apprentissages scolaires des élèves.	VI 1 : La perception de la valeur d'une activité.	L'utilité de l'activité.	-Totalemment en désaccord ; -Plutôt en désaccord ; -Plutôt en accord ; -Totalemment en accord.	5	Echelle nominale
			Les buts poursuivis.		6 7 8 9 10	

	HR2 : La perception de ses compétences influence l'amélioration des apprentissages scolaires des élèves.	VI 2 : La perception de ses compétences.	La persuasion.	-Totalemment en désaccord ;	11	
				-Plutôt en désaccord ;	12	
				-Plutôt en accord ;	13	
			Les réactions physiologiques et émotives.		14	
			Les performances antérieures.		15	
	HR3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche a un impact sur l'amélioration des apprentissages scolaires des élèves.	VI 3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche.	La perception de ses capacités.	-Totalemment en désaccord ;	16	
				-Plutôt en désaccord ;		
				-Plutôt en accord ;		
				-Totalemment en accord		

			La perception attributionnelle.		17 18 19 20	
		VD : L'amélioration des apprentissages scolaires des élèves.	Moyenne obtenue au deuxième trimestre.	1 = Moins de 10/20 2 = 10/20 3 = Plus de 10/20	21	

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Après avoir élaboré la grille de lecture au chapitre deux, il convient dès lors d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. Cette partie nous permet de présenter la méthodologie de notre étude. Dans son étymologie, la méthodologie constitue l'ensemble des démarches qu'un chercheur met en exergue pour la collecte des données dont l'analyse lui permettra de résoudre le problème qu'il a préalablement identifié. C'est une exigence fondamentale pour tout chercheur. Elle pense d'ailleurs que : « le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus, mais plutôt de rendre compte de la démarche qui fût la sienne, de la façon dont il a obtenu les données qu'il fournit ». Elle peut encore se définir comme étant : « l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie » (Grawitz, 1986, p. 417). La méthodologie se conçoit également comme un ensemble de moyens, d'instruments, de procédés, ou même de démarches qu'un chercheur utilise pour atteindre le but visé par sa recherche.

Il est donc question d'esquisser les perspectives méthodologiques qui ont guidé la démarche de notre recherche. La fonction que remplit ce chapitre est donc d'observer le fait qui est l'objet de l'étude après avoir élaboré la grille de lecture. A ce titre, il était important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre opératoire. Ces opérations sont entre autres : Le choix du type de recherche ; la présentation du site de l'étude ; la population de l'étude (population cible et accessible), la constitution de l'échantillon (méthode d'échantillonnage, la taille de l'échantillon), le choix des techniques d'investigation (description de l'instrument de collecte des données et validation de l'instrument), la procédure de collecte des données et méthode d'analyse des données. Car, l'essentiel n'est donc pas uniquement de bien circonscrire le problème ou de l'insérer appropriée dans un cadre théorique mais nous devons aussi adopter une stratégie de vérification.

3.1. Type de recherche

Dans le domaine de l'éducation, la recherche peut être soit mixte, soit qualitative, soit quantitative. Notre étude établit le lien entre deux variables à savoir : motivation (VI) et amélioration des apprentissages (VD). Elle est donc une étude de type explicatif qui s'inscrit dans une approche quantitative. Elle mesure la fiabilité entre ces deux variables. Ainsi, le changement d'une variable implique forcément celui de l'autre.

3.2. Site de l'étude

La présentation du site de l'étude, de la répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe et justification du site de l'étude sont des points qui vont constituer cette partie.

3.2.1. Présentation du site de l'étude

Le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa a été choisi comme site de cette étude. Situé à l'entrée de la ville d'Ebolowa au quartier Mékalat dans l'arrondissement d'Ebolowa 2^{ème}, le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa est un établissement d'enseignement secondaire général créé en 1973 sous l'appellation « Lycée Mixte d'Ebolowa ». Il existe sous l'appellation actuelle « Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa » depuis 1986. De façon spécifique, le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa est situé entre le carrefour Mékalat et l'agence régionale de la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale. A côté se trouve la Délégation Régionale des Enseignements Secondaires du Sud. Il comporte deux cycles complets d'enseignement qui sont le premier (1^{er}) et le second (2nd) cycle qui vont de la 6^{ème} en Tle.

Comme dans tous les établissements secondaires au Cameroun, l'admission au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa se fait par voie de concours officiel pour les classes de 6^{ème} et le recrutement sur étude du dossier pour les autres classes. Ainsi, l'admission à une classe supérieure est fonction de la moyenne générale des trois trimestres qui doit sensiblement être supérieure ou égale à 10. La fin du premier cycle est sanctionnée par l'obtention du B.E.P.C et la fin du second cycle est sanctionnée par l'obtention du Baccalauréat en classe de Terminale (Tle).

3.2.2. Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe

Le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa a un effectif total de 2.666 élèves, soit 1.116 filles et 1.550 garçons. Notre population d'étude est constituée de 400 élèves, soit 212 filles et 188 garçons repartis selon le tableau ci-dessous :

Tableau 3: Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe

Classe	Sexe		Total	Echantillon
	Féminin	Masculin		
3 ^{ème} A1	32	28	60	33
3 ^{ème} A2	33	29	62	24
3 ^{ème} E1	48	39	87	45
3 ^{ème} E2	38	46	84	56
3 ^{ème} Bil	27	20	47	25
3 ^{ème} Chi	34	26	60	18
Total	212	188	400	200

Source : Document Administratif du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa

3.2.3. Justification du site de l'étude

Nous avons porté le choix sur le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- La familiarisation avec l'administration, le personnel et les élèves pendant notre stage d'imprégnation.
- Sa facilité d'accès.

3.3. Population de l'étude

La population de l'étude est définie comme l'ensemble des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Elle désigne

également l'ensemble différencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations.

Il existe deux types de populations : la population cible et la population accessible.

3.3.1. La population cible ou apparente

La population cible est définie comme l'ensemble des individus présentant les mêmes caractéristiques spécifiques dans le cadre d'une enquête. Il s'agit donc des individus avec aux mêmes caractéristiques et qui sont soumis aux conditions de vie relativement semblables.

Dans ce cas précis, il s'agit de l'ensemble des élèves inscrits au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa (2666 élèves) pour le compte de l'année 2020-2021.

3.3.2. La population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible à laquelle le chercheur a pu avoir accès. La population de cette étude est constituée du groupe humain qui correspond aux objectifs de l'étude. C'est donc l'ensemble des individus qui ont été effectués en observation dans la population mère. Et c'est d'elle que nous allons extraire un certain nombre d'individus précis avec des caractéristiques précises afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche.

Dans le cas de cette étude, il s'agit des élèves inscrits en classe de 3ème au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa (400 élèves).

3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon

Afin de constituer un échantillon, un ensemble de règles et de conduites doivent être suivies qui sont les techniques d'échantillonnage.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est une méthode permettant d'extraire de la population cible, les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. Selon Bacher cité par Rossi (1992, p. 27) : « la technique d'échantillonnage a pour objet le choix dans une population définie que l'on veut décrire un certain nombre d'éléments qui devront

représenter les mêmes caractéristiques que la population ». L'échantillonnage est donc un processus par lequel on choisit un nombre d'éléments ou d'individus dans une population donnée de telle sorte que ces éléments choisis soient représentatifs de la population mère.

L'échantillonnage permet de réduire à un nombre facilement manipulable la population de l'étude et de limiter ainsi la recherche à des dimensions réalistes. Il existe deux sortes de technique d'échantillonnage : les techniques d'échantillonnage non probabilistes (procédé de solution selon lequel chaque élément de la population n'a pas une probabilité ou une chance égale d'être choisi pour former l'échantillonnage) (Depelteau, 2000) et les techniques probabilistes.

Ainsi, l'échantillon au centre de la présente recherche résulte d'une approche non probabiliste. Il s'agit bien d'un échantillon fait de manière aléatoire. Ceci dit, nous avons opté pour deux critères pour le constituer à savoir : premièrement que les élèves soient du lycée classique et moderne d'Ebolowa et deuxièmement qu'ils soient inscrits en classe de 3^{ème}.

3.4.2. L'échantillon

L'échantillon est une fraction représentative d'une population ou d'un ensemble statistique. C'est donc un sous-groupe de la population à partir duquel nous pouvons généraliser les résultats observés sur la population entière. Notre échantillon est donc constitué de 200 élèves des classes de 3^{ème} inscrits au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa pour le compte de l'année académique 2019-2020.

3.5. Instrument de recueil des données

Pour mesurer les relations entre la motivation et l'amélioration des apprentissages, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons adressé aux élèves des classes de 3^{ème} du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa.

L'outil de collecte donc utilisé est un questionnaire support papier comportant 21 sous variables (questions) et 5 thèmes qui sont : l'identification de l'individu, la perception de la valeur d'une activité, la perception de ses compétences, la perception de la contrôlabilité de la tâche et l'amélioration des apprentissages. Dans son élaboration, nous avons eu à faire une petite introduction dans laquelle nous avons présenté le but de l'enquête

tout en rassurant le répondant. Nous avons ensuite tenu compte des modalités et indicateurs issus de l'opérationnalisation des hypothèses. Les parties de ce questionnaire sont donc réparties ainsi qu'il suit :

- Une première partie sur l'identification du sujet qui est constituée du sexe du participant, son âge, son option et statut correspondant aux items Q01, Q02, Q03 et Q04.
- Une deuxième partie sur la perception de la valeur d'une activité constituée des items Q05, Q06, Q07, Q08, Q09 et Q10.
- Une troisième partie sur la perception de ses compétences constituée des items Q11, Q12, Q13, Q14 et Q15.
- Une quatrième partie sur la perception de la contrôlabilité de la tâche constituée des items Q16, Q17, Q18, Q19 et Q20.
- Une cinquième partie sur l'amélioration des apprentissages constituée des items Q21

3.6. Validation de l'instrument de collecte de données

Cette validation passe par les pré-tests fait aux élèves afin de clarifier d'éventuelles zones d'ombre et de permettre une bonne compréhension de tous les items. Valider le questionnaire consiste donc à vérifier la consistance interne des items qui constituaient chaque partie. Le pré-test a été soumis à 09 élèves ayant à peu près les mêmes caractéristiques que celles de notre échantillon (les élèves en question n'étaient certes pas tous du lycée classique, mais ils étaient tous inscrits en classe de 3èmes). Ce pré-test qui s'est déroulé le 15 Novembre 2020 nous a permis de comprendre que le questionnaire dans l'ensemble est compris par les élèves. Ces derniers nous ont cependant fait quelques remarques (il y avait des chiffres manquants sur certains items). Ces remarques faites par les élèves nous ont permis d'améliorer notre questionnaire.

3.7. Procédure de collecte des données

Notre enquête proprement dite s'est déroulée le 22 Avril 2021. Elle a consisté à la passation du questionnaire à notre échantillon. Nos participants ont été rencontrés dans les salles de classe pendant les cours de remise à niveau au sein du Lycée ; il s'agissait donc d'une passation collective. Nous avons été introduits dans les salles par les enseignants en tant que chercheur menant une enquête sur la motivation et l'amélioration des

apprentissages. Après avoir présenté les objectifs de notre recherche, nous avons distribué les questionnaires à tous les élèves présents qui le remplissaient sous notre supervision.

A la fin de chaque passation, nous remercions les participants pour leur collaboration et nous recueillons leurs impressions.

3.8. Technique d'analyse des données

La nature du traitement des données est en relation étroite avec la méthode de recherche et l'objectif de l'étude. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la présente étude est descriptive et corrélationnelle et par conséquent, les données obtenues à l'issue de notre enquête ont été essentiellement analysées grâce aux outils de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. Pour y parvenir, nous nous sommes servis du logiciel SPSS « Statistical Package for Social Science 26 » pour les calculs d'analyses et de vérifications des hypothèses. La nature de notre étude étant corrélationnelle, nous avons usé du test de dépendance statistique Khi-carré (χ^2) afin d'analyser les données et de déterminer le lien de dépendance entre nos variables. Il est l'un des tests statistiques les plus employés dans les recherches scientifiques. Son but est de comparer les effectifs observés avec les effectifs théoriques. La relation entre ces fréquences s'évalue sur la base d'une hypothèse H_0 , appelée hypothèse nulle et qui n'établit aucune liaison entre la variable indépendante et la variable dépendante. Plus la valeur du Khi-carré calculée est grande, plus la différence entre les deux fréquences est grande.

Le nombre de degré de liberté est donné par la formule suivante : **DDL= (NC-1) (NL-1)**

Où : NC= nombre de colonne du tableau de contingence et NL= nombre de ligne du tableau de contingence.

Le test Khi-carré à un échantillon sert à tester s'il existe une différence significative entre les effectifs de différentes catégories. Cependant, le test Khi-carré à plusieurs échantillons sert à vérifier s'il y'a un rapport ou un lien entre les variables mises en jeu. En bref, le test de Khi-carré à un échantillon est un test des différences et le test Khi-carré de l'indépendance est un test d'association.

La table du Khi-carré donne la valeur de ce dernier en fonction du nombre de degré de liberté et d'un seuil de signification $\alpha = 0.05$ que nous retiendrons dans le cadre de cette recherche. Si $\chi^2_{\text{calculé}}$ est supérieur au χ^2_{lu} , alors, on conclut sur l'existence d'une liaison statistiquement significative entre les deux variables quantitatives. Dans ce cas, l'hypothèse nulle (H_0) sera rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) sera acceptée. Par contre, si $\chi^2_{\text{calculé}}$ est inférieur au χ^2_{lu} , H_0 est acceptée et H_a rejetée. Le coefficient de contingence nous donne ici une mesure du degré de liaison entre deux variables quantitatives.

Cette partie nous a permis de préciser les méthodes utilisées dans notre travail dans la collecte et le traitement des données. Mais les données collectées, à elles seules n'auraient point de sens et par conséquent aucune utilité. Pour qu'elles aient un caractère exploitable, il est indiqué de les dépouiller, de les analyser en vue de la vérification des hypothèses de recherche. C'est ce à quoi nous nous attèlerons dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

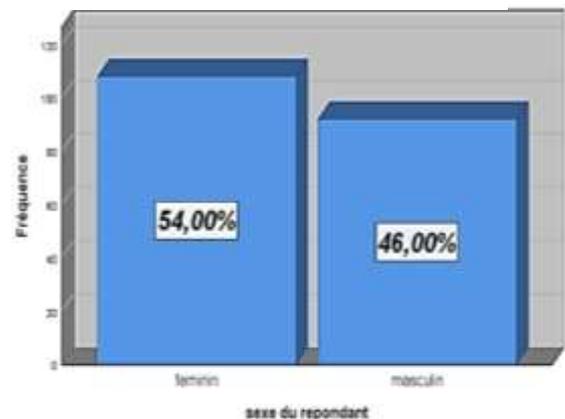
Dans ce chapitre nous présenterons les données recueillies sur le terrain à l'aide de notre instrument de collecte (le questionnaire) telle qu'elles sont fournies par le dépouillement. Ensuite, nous les analyserons au cas par cas tout en illustrant par des graphiques avant de procéder à la vérification des hypothèses. Ces données sont présentées dans les tableaux permettant de voir le nombre de répondants par item et le pourcentage qui en découle. Ainsi, nous avons pour chaque item le tableau et le graphique dans lequel nous précisons les pourcentages.

4.1. Données signalétiques

Tableau 4 : Sexe du répondant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	108	54,0	54,0	54,0
	Masculin	92	46,0	46,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 3: Répartition des élèves selon le sexe

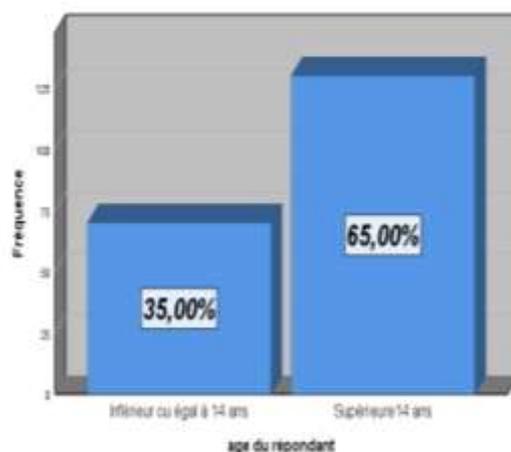


Le diagramme ci-dessus présente la parité obtenue à l'issue de ce sondage. Ils nous permettent de constater que 54% de notre échantillon soit, 108 élèves sont de sexe féminin et 46% soit 92 des élèves sont de sexe masculin. Connaissant l'aspect genre, quelle est la tranche d'âge de tous ceux ayant donné un avis pour nos travaux ?

Tableau 5: Âge du répondant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Inférieur ou égal à 14 ans	70	35,0	35,0	35,0
	Supérieure à 14 ans	130	65,0	65,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 4: L'âge moyen des sujets

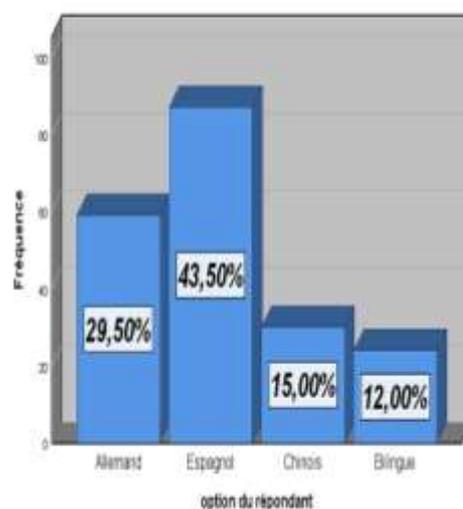


Les données de notre diagramme nous montrent que 35% des répondants sont âgés de 14 ans et moins ; tandis que 65% ont un âge supérieur à 14 ans. Il apparaît donc clairement que la tranche d'âge fortement représentée des répondants est celle des plus de 14ans. Ainsi, nous nous intéressons ensuite aux différentes classes des répondants.

Tableau 6 : Option du répondant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Allemand	59	29,5	29,5	29,5
	Espagnol	87	43,5	43,5	73,0
	Chinois	30	15,0	15,0	88,0
	Bilingue	24	12,0	12,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 5 : Répartition des élèves selon la série d'étude

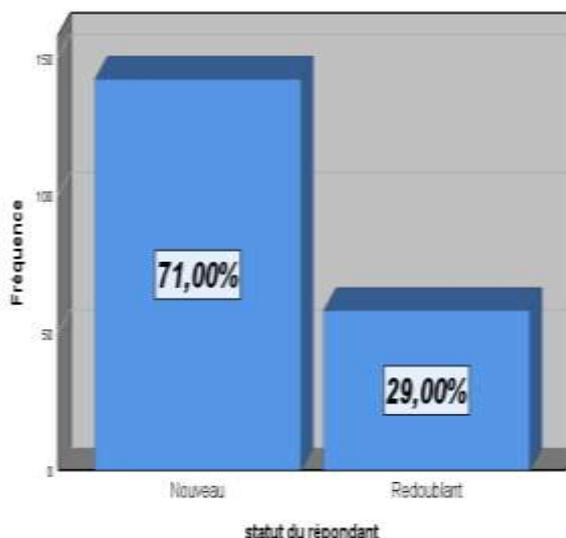


A la lecture du diagramme ci-dessus, nous constatons que notre étude intègre dans son échantillon une représentativité de 04 options distribuées comme suit : 29,50% pour l'option « allemand »; 43,50% pour l'option « Espagnol »; 15% pour l'option « Chinois » et 12% pour l'option « Bilingue ».

Tableau 7: Statut du répondant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Nouveau	142	71,0	71,0	71,0
	Redoublant	58	29,0	29,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 6 : Répartition des élèves selon le statut



Les données ci-dessus, nous montrent que 71% des répondants sont nouveaux en classe de 3^{ème} et 29% sont des redoublants (ils reprennent la classe). Il apparaît donc clairement que les nouveaux sont beaucoup plus représentés que les redoublants.

4.2 Données en fonction des hypothèses

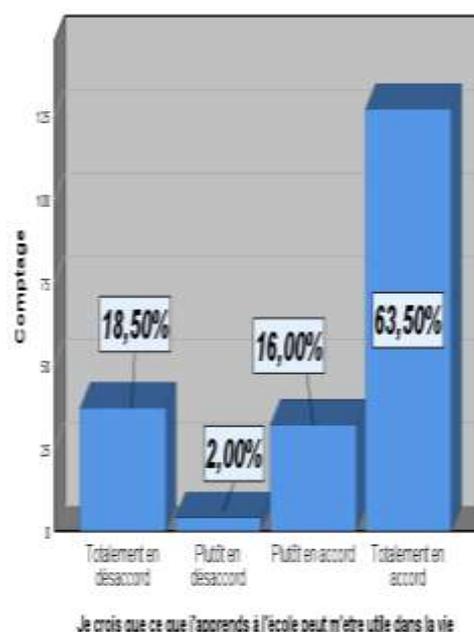
4.2.1 La perception de la valeur d'une activité

- Utilité de l'activité

Tableau 8: Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie

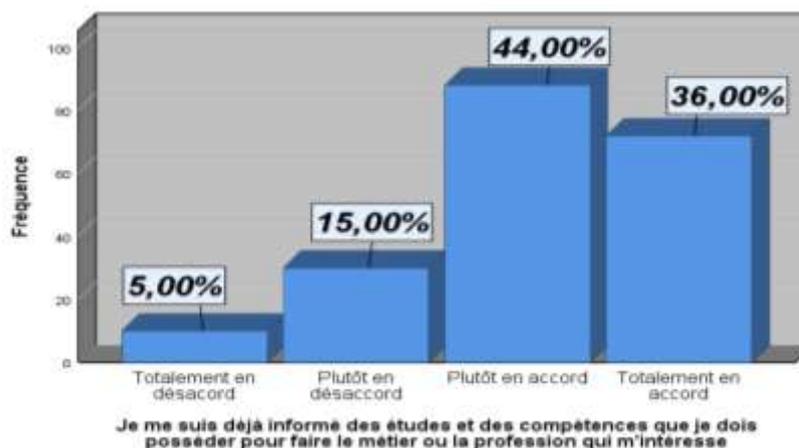
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement en désaccord	37	18,5	18,5	18,5
	Plutôt en désaccord	4	2,0	2,0	20,5
	Plutôt en accord	32	16,0	16,0	36,5
	Totalement en accord	127	63,5	63,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 7 : Utilité de l'école dans la vie



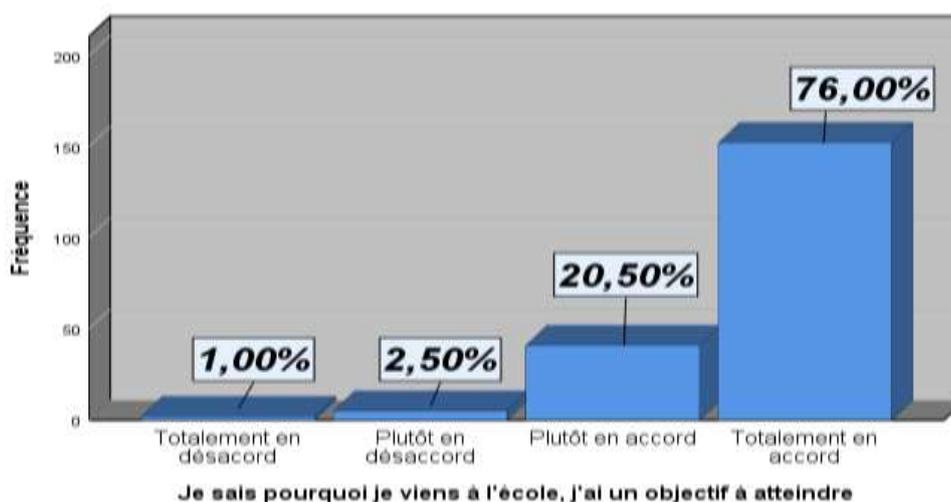
Les données ci-dessus révèlent que sur les 200 élèves du LYCLAME interrogés, 18,50% des sujets sont totalement en désaccord avec le fait que ce qu'ils apprennent à l'école peut leur être utile dans la vie ; 2% sont plutôt en désaccord ; 16% sont plutôt en accord et 63% sont totalement en accord.

Figure 8: Projet professionnel



La figure ci-dessus nous indique que 5% des sujets ayant participé à l'étude sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils se soient déjà informés sur les compétences requises pour exercer le métier ou la profession qui les intéresse ; 15% sont plutôt en désaccord ; 44% sont plutôt en accord et 36% sont totalement en accord.

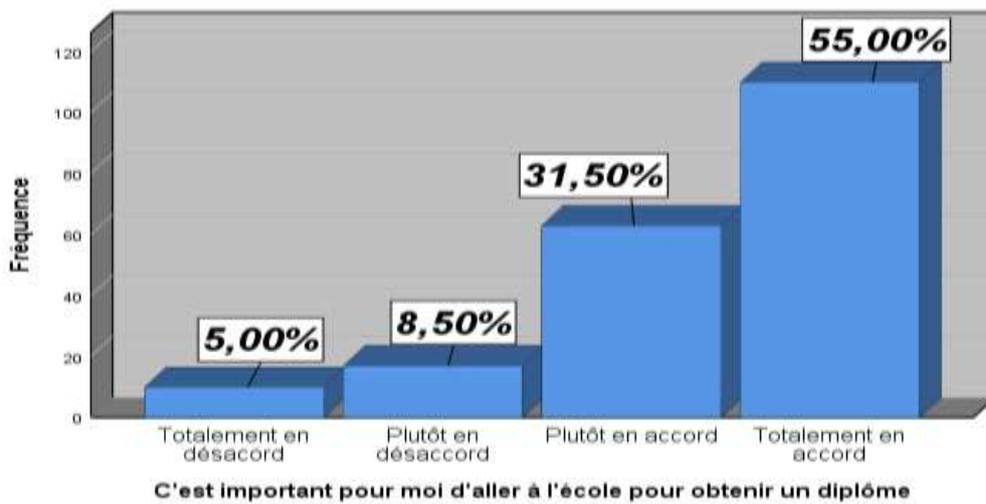
Figure 9: L'école favorise l'atteinte des objectifs



Cette figure révèle que 1% d'élèves sont tout à fait d'accord qu'ils viennent à l'école parce qu'ils ont des objectifs à atteindre ; 2,50% sont plutôt en désaccord ; 20,50% sont plutôt en accord et 76% sont totalement en accord.

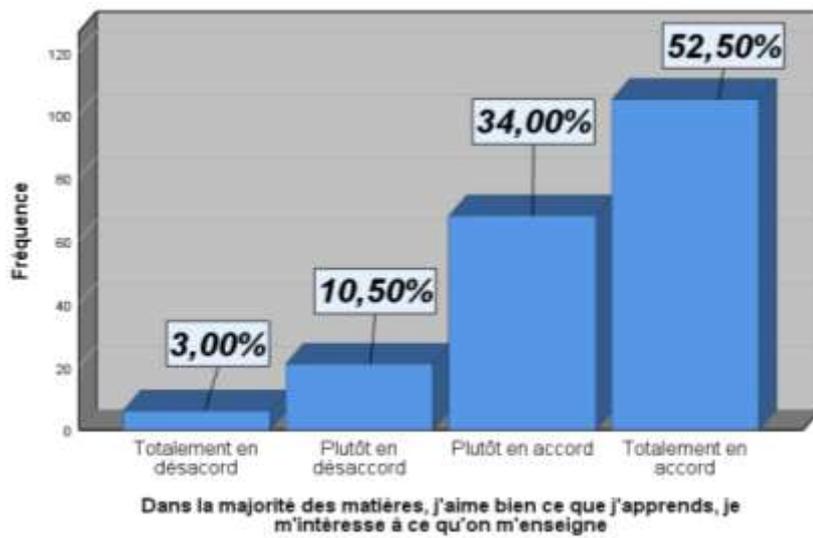
- **Buts poursuivis**

Figure 10: Obtention d'un diplôme



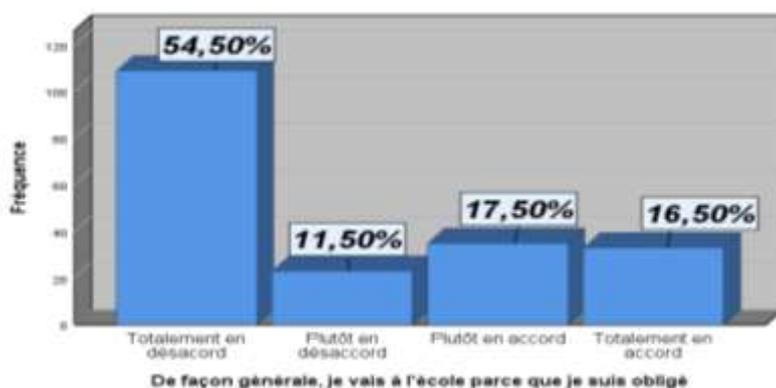
Cette figure révèle que 5% des sujets interrogés sont totalement en désaccord sur le fait qu'ils vont à l'école pour obtenir un diplôme, 8,50% sont plutôt en désaccord ; 31,50% sont plutôt en accord et 55% sont totalement en accord.

Figure 11: Acquisition de nouvelles connaissances



La figure ci-dessus nous indique que 3% des sujets ayant participé à l'étude sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils viennent à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances ; 10,50% sont plutôt en désaccord ; 34% sont plutôt en accord et 52,50% sont totalement en accord.

Figure 12: La raison pour laquelle je vais à l'école



D'après ce graphique, 54,50 % des élèves interrogés sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils viennent à l'école parce qu'ils y sont obligés ; 11,50% sont plutôt en désaccord ; 17,50% sont plutôt en accord et 16,50% sont totalement en accord.

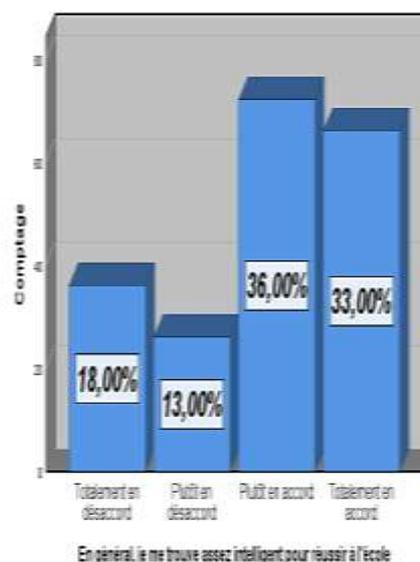
4.2.2. La perception de ses compétences

- Les perceptions de ses capacités

Tableau 9: En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Totallement en désaccord	36	18,0	18,0	18,0
	Plutôt en désaccord	26	13,0	13,0	31,0
	Plutôt en accord	72	36,0	36,0	67,0
	Totallement en accord	66	33,0	33,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

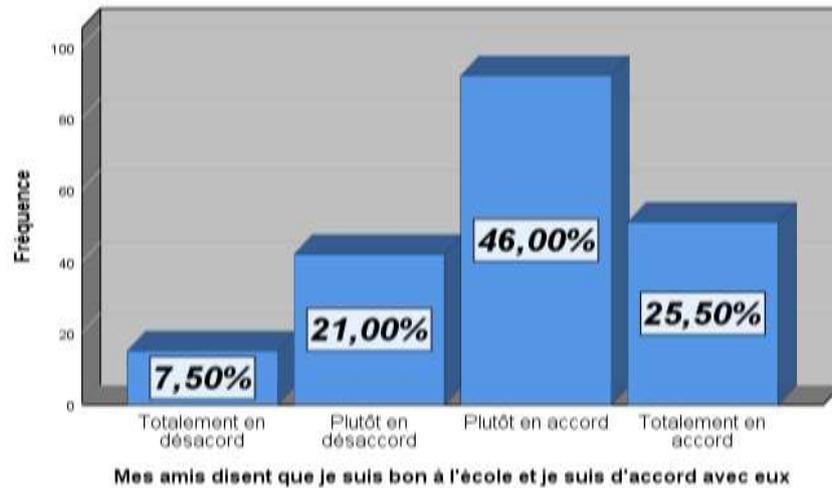
Figure 13: Evaluation de son intelligence



Les figures ci-dessus nous indiquent que 18% des sujets ayant participé à l'étude sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils se trouvent assez intelligent pour réussir à l'école ; 13% sont plutôt en désaccord ; 36% sont plutôt en accord et 33% sont totalement en accord (se trouvent assez intelligent pour réussir à l'école).

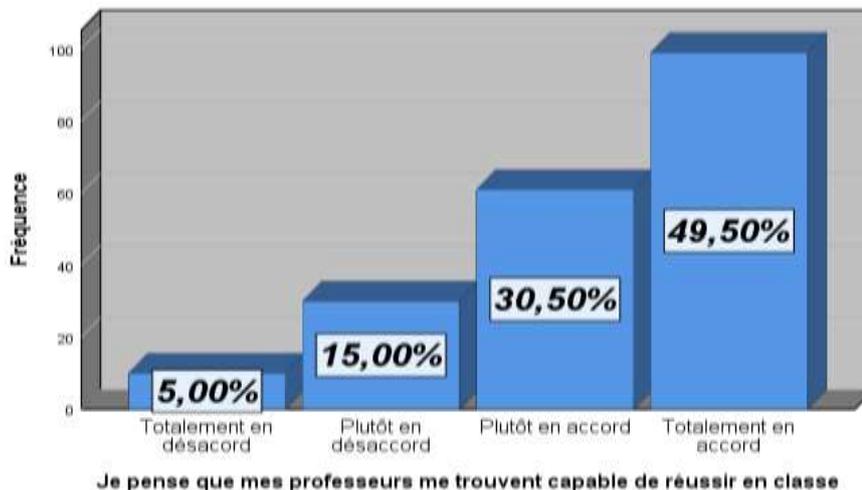
- **La persuasion**

Figure 14: Point de vue des amis



Cette figure indique que 7,50% des sujets interrogés sont totalement en désaccord lorsqu'on leur demande s'ils croient à ceux pensent leurs camarades d'eux ; 21% sont plutôt en désaccord ; 46% sont plutôt en accord et 25,50% sont totalement en accord.

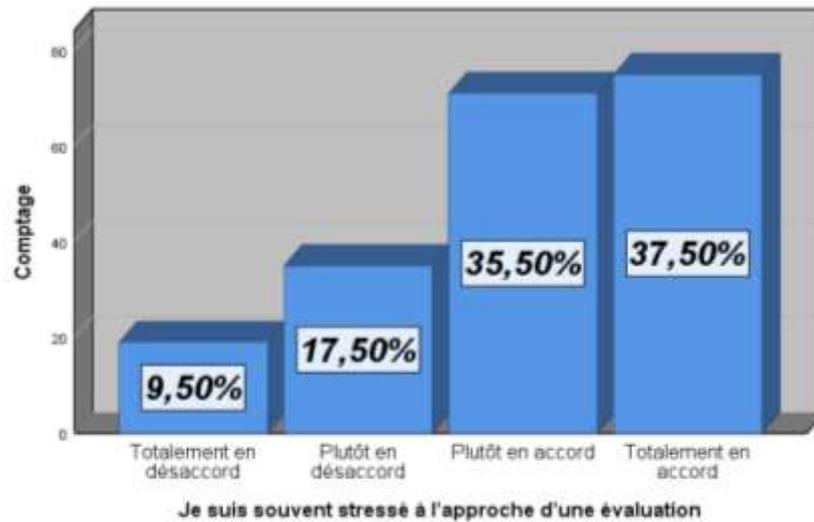
Figure 15: Sentiment d'être considéré



Notre diagramme montre que 5% des sujets interrogés sont totalement en désaccord que leurs professeurs trouvent qu'ils sont capables de réussir en classe ; 15% sont plutôt en désaccord ; 30,50% sont plutôt en accord et 49,50% sont totalement en accord.

- **Les réactions physiologiques et émotives**

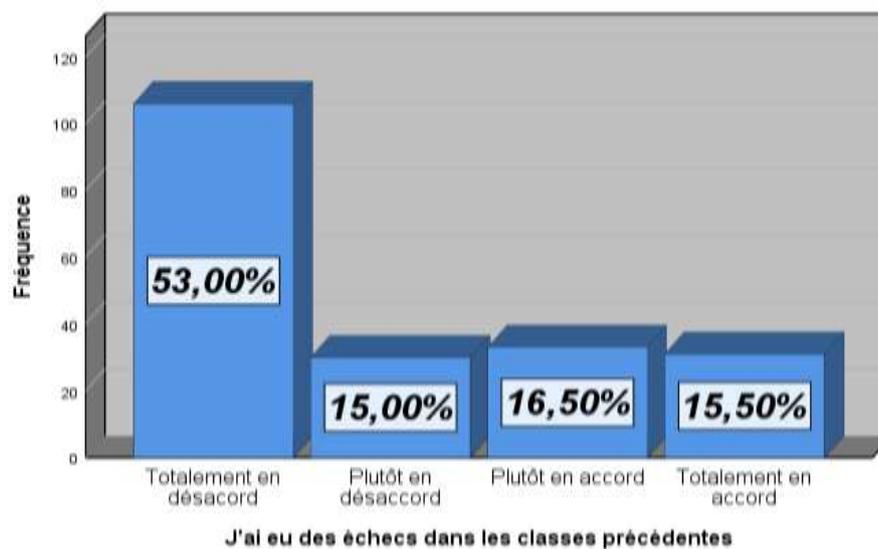
Figure 16: Le stress



Le diagramme ci-dessus montre que 9,50% des sujets interrogés sont totalement en désaccord avec le fait que leur stress augmente avec à l'approche d'une évaluation ; 17,50% sont plutôt en désaccord ; 35,50% sont plutôt en accord et 37,50% sont totalement en accord.

- **Les performances antérieures**

Figure 17: Les échecs antérieurs



Cette figure indique 53% des sujets sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils aient connu des échecs dans les classes précédentes ; 15% sont plutôt en désaccord ; 16,50% sont plutôt en accord et 15,50% sont totalement en accord.

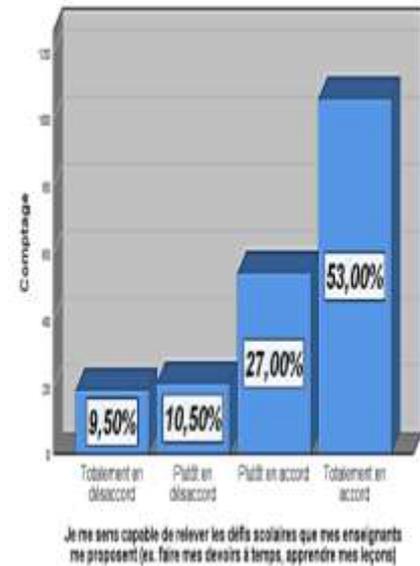
4.2.3. La perception de la contrôlabilité de la tâche

- Perception de ses capacités

Tableau 10: Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement en désaccord	19	9,5	9,5	9,5
	Plutôt en désaccord	21	10,5	10,5	20,0
	Plutôt en accord	54	27,0	27,0	47,0
	Totalement en accord	106	53,0	53,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

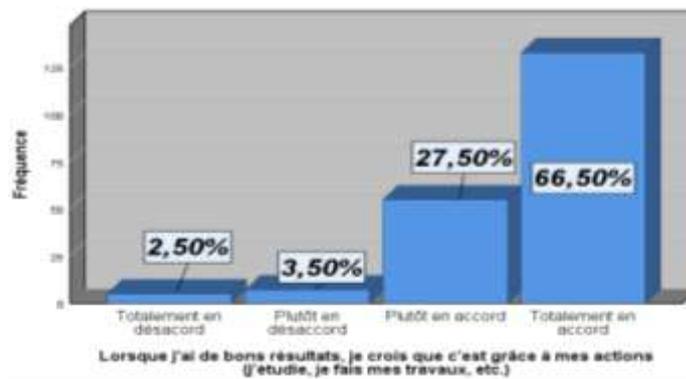
Figure 18: Capacité à relever les défis



Les données ci-dessus indiquent que sur les 200 sujets interrogés, 9,50% sont totalement en désaccord sur le fait de se sentir capable de réaliser les défis scolaires que proposent les enseignants ; 10,50% sont plutôt en désaccord ; 27% sont plutôt en accord et 53% sont totalement en accord.

- Les perceptions attributionnelles

Figure 19: La cause des bons résultats



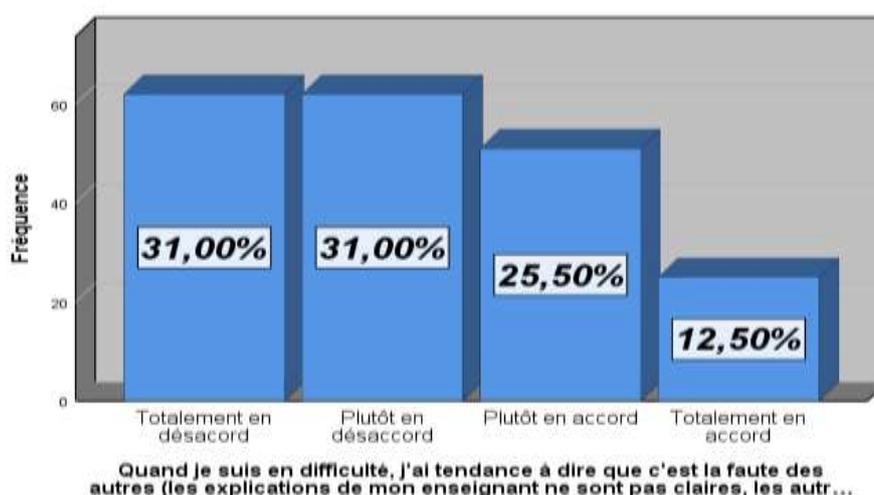
Cette figure révèle que 66,50% des sujets sont tout à fait d'accord que lorsqu'ils ont de bons résultats c'est grâce à leurs actions ; 27,50% sont plutôt d'accord et 3,50% sont plutôt en d'accord et 2,50 sont totalement en désaccord.

Figure 20: La cause des mauvais résultats



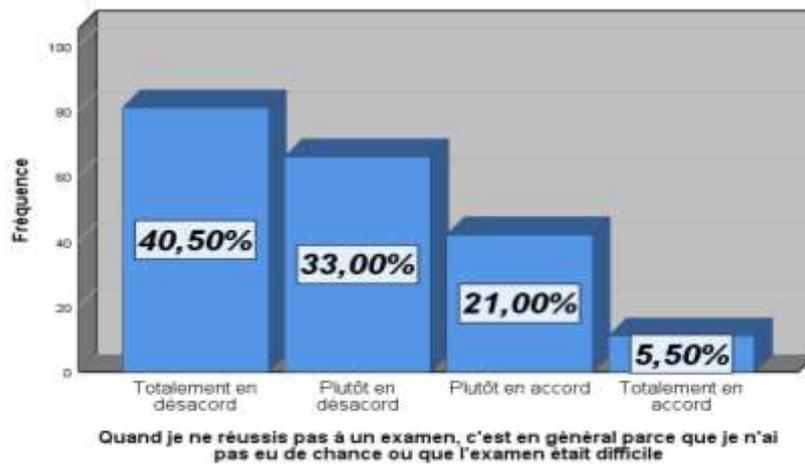
Le graphique ci-dessus indique 11% des sujets sont totalement en désaccord qu'ils croient être le seul(e)s responsables de leurs mauvais résultats. 13% sont plutôt en désaccord ; 24% sont plutôt en accord et 52% sont totalement en accord.

Figure 21: La cause des difficultés



Cette figure nous renseigne sur le fait que 31% des sujets ayant participé à l'enquête sont totalement en désaccord que lorsqu'ils sont en difficulté ils ont tendance à attribuer la faute aux autres ; 31% sont plutôt en désaccord ; 25,50% sont plutôt en accord et 12,50% sont totalement en accord.

Figure 22: La cause des échecs



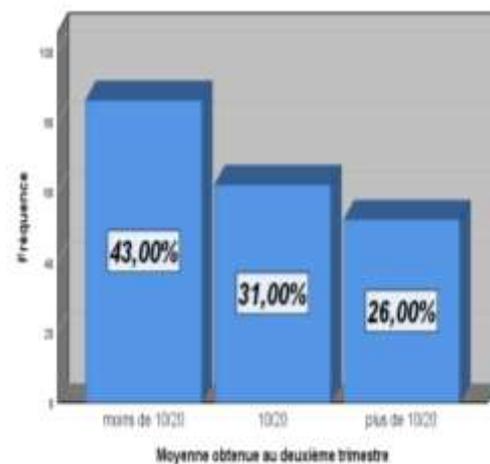
Ce graphique indique 40,50% des sujets sont totalement en désaccord avec le fait que leur échec est causé ou dû à un manque de chance ou à la difficulté de l'examen, 33,00% sont plutôt en désaccord ; 21% sont plutôt en accord et 5,50% sont totalement en accord.

- L'amélioration des apprentissages.

Tableau 11: Moyenne obtenue au deuxième trimestre

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Val ide	Moins de 10/20	86	43,0	43,0	43,0
	10/20	62	31,0	31,0	74,0
	Plus de 10/20	52	26,0	26,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 23: Performances scolaires



D'après les informations recueillies ci-dessus, 43% des sujets interrogés ont eu une moyenne inférieure à 10/20 au deuxième trimestre, 31% ont eu une moyenne égale à 10/20 et seulement 26% ont pu obtenir une moyenne supérieure à la moyenne.

Dans l'optique de vérifier si ces variables expliquent ou non l'amélioration des apprentissages, Nous allons faire le test du khi-deux pour essayer d'évaluer leur dépendance avec l'amélioration des apprentissages. Les hypothèses du test sont les suivantes :

H₀ : il y'a dépendance entre les deux variables (variable dépendante et variable indépendante).

H₁ : il n'y a pas de dépendance entre les deux variables (variable dépendante et variable indépendante).

4.3. Vérification des hypothèses

Cette section va nous permettre d'étudier la dépendance qui peut exister entre la variable d'intérêt, l'amélioration des apprentissages et les variables indépendantes.

Vérification de l'hypothèse n°1 : la perception de la valeur d'une activité détermine l'amélioration des apprentissages

Pour le faire, la première figure ci-dessous met en relation la perception de la valeur d'une activité et l'amélioration des apprentissages.

H₀ : Il y a dépendance entre la perception de la valeur d'une activité et l'amélioration des apprentissages.

H₁ : il n'y a pas dépendance entre la perception de la valeur d'une activité et l'amélioration des apprentissages.

Tableau 12: Croisement des effectifs observés entre Q05 et Q21

Tableau croisé Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie * Moyenne obtenues au deuxième trimestre

		Moyenne obtenue au deuxième trimestre			Effectif Total
		Moins de 10/20	10/20	Plus de 10/20	
Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie	Totalement en désaccord	33	2	2	37
	Plutôt en désaccord	1	2	1	4
	Plutôt en accord	7	17	8	32
	Totalement en accord	45	41	41	127
Total		86	62	52	200

Les résultats de ces croisements montrent que la plupart des apprenants qui pensent que l'école peut leur être utile dans la vie réussissent à l'école. En effet, sur les 127 apprenants qui ont été totalement en accord avec cet item, 82 ont obtenu une moyenne

supérieure ou égale à 10/20 au deuxième trimestre ; des 32 qui ont été plutôt en accord, 25 ont eu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 au deuxième trimestre ; 3 des 4 qui étaient plutôt en désaccord ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 au deuxième trimestre et seulement 4 apprenants sur les 37 ayant été totalement en désaccord ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 au deuxième trimestre. Nous allons dans les lignes qui suivent présenter les résultats du test du khi-deux dudit croisement.

Tableau 13: Test du khi-deux entre l'amélioration des apprentissages et la perception de la valeur d'une activité

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	65,496 ^a	8	,000
Rapport de vraisemblance	54,092	8	,000
N d'observations valides	199		

Le tableau du khi-deux ci-dessus nous démontre clairement qu'il y a effectivement une dépendance entre la perception de la valeur d'une activité et l'amélioration des apprentissages, dans la mesure où $p\text{-value}=0,000 < 5\%$. Ce résultat semble se justifier dans la mesure où lorsqu'un individu trouve une utilité c'est-à-dire une certaine importance dans une activité il s'adapte mieux à ladite activité.

Vérification de l'hypothèse n°2 : La perception de ses compétences influence l'amélioration des apprentissages

Aussi nous allons effectuer un autre test du khi-deux pour essayer d'évaluer la dépendance entre la perception de ses compétences et l'amélioration des apprentissages. Les hypothèses sont les suivantes :

H₀ : il y a dépendance entre la perception de ses compétences et l'amélioration des apprentissages

H₁ : il n'y a pas dépendance entre la perception de ses compétences et l'amélioration des apprentissages

Tableau 14: Croisement des effectifs observés entre Q11 et Q21

Tableau croisé En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école * Moyenne obtenue au deuxième trimestre

		Moyenne obtenue au deuxième trimestre			Total
		Moins de 10/20	10/20	Plus de 10/20	
En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école	Totalement en désaccord	22	7	7	36
	Plutôt en désaccord	15	8	3	26
	Plutôt en accord	28	28	16	72
	Totalement en accord	21	19	26	66
Total		86	62	52	200

Après lecture de ce tableau, il apparaît que sur les 200 apprenants interrogés, des 36 qui sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils se trouvent assez intelligents pour réussir à l'école, 14 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ; des 26 qui sont plutôt en désaccord, 11 ont eu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ; parmi les 72 plutôt en accord, 54 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 et des 66 apprenants qui sont totalement en accord avec le fait qu'ils se trouvent assez intelligents pour réussir à l'école, 45 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20. Seront présentés par la suite les résultats du test du khi-deux dudit croisement.

Tableau 15 : Test du khi-deux entre la perception de ses compétences et l'amélioration des apprentissages.

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	26,068 ^a	8	,001
Rapport de vraisemblance	27,188	8	,001
N d'observations valides	200		

Au regard de l'évidence apportée par l'échantillon au seuil de 5%, nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper qu'il y a effectivement une dépendance entre la perception de ses compétences et l'amélioration des apprentissages, car nous avons $p\text{-value} = 0,001 < 5\%$.

Vérification de l'hypothèse n°3 : La perception de la contrôlabilité d'une tâche contribue à l'amélioration des apprentissages

A présent nous allons étudier la dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages. Comme pour les deux hypothèses précédentes, nous allons effectuer un test khi-deux pour essayer d'évaluer la dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages.

Les hypothèses du test sont les suivantes :

H₀ : Il y a dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages

H₁ : Il n'y a pas dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages

Tableau 16: Croisement des effectifs observés entre Q16 et Q21

Tableau croisé Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons) * Moyenne obtenue au deuxième trimestre

		Effectif			Total
		Moyenne obtenue au deuxième trimestre			
		Moins de 10/20	10/20	Plus de 10/20	
Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons)	Totalement en désaccord	14	4	1	19
	Plutôt en désaccord	9	7	5	21
	Plutôt en accord	24	18	12	54
	Totalement en accord	39	33	34	106
Total		86	62	52	200

Ce tableau croisé entre le fait de se sentir capable de relever les défis scolaires et la moyenne obtenue au deuxième trimestre nous indique que 14 apprenants sur les 19 qui sont totalement en désaccord avec ce fait ont obtenu une moyenne inférieure à 10/20 ; 09 des 21 apprenants qui sont plutôt en désaccord ont eu une moyenne inférieure à 10/20 ; sur les 54 qui sont plutôt en accord, 24 ont eu moins de 10 de moyenne au deuxième trimestre, et 39 des 106 qui sont totalement en accord ont eu une moyenne inférieure à 10/20. Les résultats du test du khi-deux dudit croisement seront présentés dans les lignes qui suivent.

Tableau 17: Test du khi-deux entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages

Tests du khi-carré			
	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	29,693 ^a	8	,000
Rapport de vraisemblance	36,063	8	,000
N d'observations valides	200		

L'évidence apportée par l'échantillon au seuil de 5%, démontre qu'il y a effectivement une dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'amélioration des apprentissages, car nous avons $p\text{-value} = 0,000 < 5\%$.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, il a été question de présenter et d'analyser les résultats issus du dépouillement de nos questionnaires. Il convient dans le présent chapitre de donner un sens et une direction à l'analyse en nous référant au cadre théorique que nous avons choisi à partir duquel nous avons tirés nos hypothèses de recherche. Ce chapitre mettra en évidence une interprétation de nos hypothèses spécifiques de recherche.

5.1 Interprétation des résultats

Les hypothèses élaborées plus haut donneront lieu à une meilleure valorisation de la motivation des élèves en situation d'apprentissage au lycée classique et moderne d'Ebolowa. Le traitement statistique nous a permis d'éprouver nos hypothèses de recherche. Chacune ayant donné lieu à une meilleure compréhension des phénomènes psychologiques liés à la motivation et de l'amélioration des apprentissages. Avant de présenter les différentes interprétations, il serait judicieux de rappeler le problème, l'hypothèse de recherche générale et les hypothèses spécifiques.

5.1.1. Rappel succinct du problème, hypothèse de recherche générale et hypothèses spécifiques

Nous avons choisi d'aborder le problème de l'amélioration des apprentissages car certains apprenants présentent très souvent des performances en baisse, causée par une perte d'intérêt vis-à-vis des études qui se manifeste par l'absentéisme, des échecs voire des abandons et qui peuvent être pour la plupart dû à un manque de motivation. Dans le cas de notre étude, ce problème met en relief le rôle joué par les professionnels chargés de l'éducation des enfants (enseignants, Conseillers d'orientation...) dans le cadre de l'accompagnement des apprenants. Ceci en vue d'une amélioration de la qualité des apprentissages.

➤ **Hypothèse de Recherche générale**

A partir de notre question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : la prise en compte de la motivation en contexte scolaire influence l'amélioration des apprentissages.

➤ **Hypothèses Spécifiques**

L'éclatement de l'hypothèse générale a produit des hypothèses spécifiques suivantes :

- La perception de la valeur d'une activité détermine l'amélioration des apprentissages
- La perception de ses compétences influence l'amélioration des apprentissages
- La perception de la contrôlabilité de la tâche détermine l'amélioration des apprentissages

5.1.2 Hypothèse de recherche n°1 : la perception de la valeur d'une activité améliore l'amélioration des apprentissages

Cette hypothèse a pour variable dépendante l'amélioration des apprentissages et pour variable indépendante la perception de la valeur d'une activité. Afin de capter cette variable indépendante, il a fallu interroger les élèves sur l'utilité et les buts poursuivis en lien avec l'école. A cet effet l'analyse descriptive a montré que sur les 200 élèves du LYCLAME interrogés, 18,50% des sujets sont totalement en désaccord avec le fait que ce qu'ils apprennent à l'école peut leur être utile dans la vie ; 2% sont plutôt en désaccord ; 16% sont plutôt en accord et 63% sont totalement en accord. 5% des sujets interrogés sont totalement en désaccord sur le fait qu'ils vont à l'école pour obtenir un diplôme, 8,50% sont plutôt en désaccord ; 31,50% sont plutôt en accord et 55% sont totalement en accord. Alors que 3% des sujets ayant participé à l'étude sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils viennent à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances ; 10,50% sont plutôt en désaccord ; 34% sont plutôt en accord et 52,50% sont totalement en accord.

Cependant, l'analyse inférentielle par usage du test khi-deux au seuil de 5% de la liaison entre la variable dépendante et la variable indépendante a donné une p-valeur²=0,000

qui est inférieur au seuil critique. Ainsi cette hypothèse de l'étude a été confirmée. Donc d'après les études empiriques, la perception de la valeur d'une activité améliore l'amélioration des apprentissages. Ce résultat semble être véridique dans la mesure où lorsqu'une personne ne perçoit aucune utilité pour une tâche, elle s'adonne peu et fini par abandonner. Nos résultats confirment ainsi le point de vue de plusieurs auteurs et chercheurs.

En effet, un élève qui se fixe des buts (à moyen ou à long terme) aura plus de facilité à valoriser une activité, et ce, contrairement à un élève qui poursuit peu ou pas de but (court terme). Dans ce même ordre d'idée, Viau (1997) parle du concept de perspective future. Il le définit comme étant les buts qu'une personne se fixe sur une période de temps pouvant s'étaler du court, du moyen ou du long terme. « En contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité » (Viau, 1997, p. 48).

En ce sens, un élève qui sait où il s'en va, qui a des aspirations et qui s'est fixé des buts pour y parvenir (moyen ou long terme), sera plus en mesure de percevoir la valeur d'une tâche, comparativement à un élève qui ne semble pas avoir de buts spécifiques ou qui a de la difficulté à se projeter dans l'avenir (court terme). Ce dernier n'a donc pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si cette dernière n'apporte pas de satisfaction immédiate. Cela peut expliquer en partie le fait que certains élèves soient motivés à l'école, tandis que d'autres ne comprennent pas ce qu'ils vont y chercher.

Tout compte fait, la perception de la valeur d'une activité est donc en lien avec la signification et la portée que les élèves accordent à la tâche (Tardif et Chabot, 2000). Des recherches sur le sujet ont démontré que « plus un élève accorde de la valeur à un champ d'étude, plus il s'y engage et plus il persévère devant les difficultés. Ce qui influence positivement son rendement » (Pintrich, Marx & Boyle, 1993, dans Chouinard & Roy, 2005).

5.1.3 Hypothèse n°2 : la perception de ses compétences influence l'amélioration des apprentissages

Cette hypothèse a pour variable dépendante l'amélioration des apprentissages et pour variable indépendante la perception de ses compétences. Dans le souci de cerner le poids de cette variable indépendante, il a fallu interroger les élèves sur leurs performances antérieures, leurs persuasions et leurs réactions physiologiques émotionnelles. A cet effet l'analyse

descriptive a montré que des 200 sujets interrogés, 18% des sujets ayant participé à l'étude sont totalement en désaccord avec le fait qu'ils se trouvent assez intelligent pour réussir à l'école ; 13% sont plutôt en désaccord ; 36% sont plutôt en accord et 33% sont totalement en accord (se trouvent assez intelligent pour réussir à l'école). 7,50% des sujets interrogés sont totalement en désaccord lorsqu'on leur demande s'ils croient à ceux pensent leurs camarades d'eux ; 21% sont plutôt en désaccord ; 46% sont plutôt en accord et 25,50% sont totalement en accord. 5% des sujets interrogés sont totalement en désaccord que leurs professeurs trouvent qu'ils sont capables de réussir en classe ; 15% sont plutôt en désaccord ; 30,50% sont plutôt en accord et 49,50% sont totalement en accord. 9,50% des sujets interrogés sont totalement en désaccord avec le fait que leur stress augmente avec à l'approche d'une évaluation ; 17,50% sont plutôt en désaccord ; 35,50% sont plutôt en accord et 37,50% sont totalement en accord.

Cependant, l'analyse inférentielle par usage du test khi-deux au seuil de 5% de la liaison entre la variable dépendante et la variable indépendante a donné une $p\text{-valeur}^2=0,001$ qui est inférieur au seuil critique. Ainsi cette hypothèse de l'étude a été confirmée. Donc d'après les études empiriques, la perception de ses compétences influence fortement l'amélioration des apprentissages. Ce résultat semble être véridique dans la mesure où lorsqu'une personne ne se sent pas capable de réaliser une activité il y'a de forte chance qu'elle ne s'y engage pas. Cela corrobore le point de vue de plusieurs auteurs et chercheurs.

En effet, la perception de ses compétences à accomplir une tâche est une perception de soi par laquelle une personne va évaluer sa capacité de réussir une activité avant de l'entreprendre (Bandura, 1986 ; Viau, 1997). Ainsi, le jugement que la personne va poser face à une activité comportant un degré d'incertitude va influencer son sentiment de compétence et inmanquablement la décision de s'engager et de persévérer face à celle-ci.

Selon Bandura (1986), la perception qu'une personne a de sa compétence provient de quatre sources. Ces dernières influencent inmanquablement les perceptions de l'élève face à une tâche à accomplir. Tout d'abord, il y a les performances antérieures, c'est-à-dire l'histoire scolaire de l'enfant : ses succès, ses échecs. Ensuite, on parle de l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, c'est-à-dire que la démonstration faite par un enseignant ou un pair fait en sorte que l'enfant évalue à partir de celle-ci sa compétence à faire lui-même cette activité. Troisièmement, il y a la persuasion, c'est-à-dire la manière que l'enseignant ou tout autre intervenant va amener l'activité aux élèves et surtout comment il

va convaincre l'élève de s'y engager pleinement (la rendre importante, stimulante, intéressante, etc.). Finalement, il y a les réactions physiologiques et émotives, c'est-à-dire les réactions telles que réagir nerveusement, avoir chaud, avoir les mains moites, avoir un trou de mémoire, etc.

5.1.4 Hypothèse n°3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche influence l'amélioration des apprentissages

Cette hypothèse a pour variable dépendante l'amélioration des apprentissages et pour variable indépendante la perception de la contrôlabilité de la tâche. Afin de cerner la pertinence de cette variable indépendante, il a fallu interroger les élèves sur la perception de leurs capacités et leurs perceptions attributionnelles. A cet effet l'analyse descriptive a montré que des 200 sujets interrogés, 9,50% sont totalement en désaccord sur le fait de se sentir capable de réaliser les défis scolaires que proposent les enseignants ; 10,50% sont plutôt en désaccord ; 27% sont plutôt en accord et 53% sont totalement en accord. 66,50% des sujets sont tout à fait d'accord que lorsqu'ils ont de bons résultats c'est grâce à leurs actions ; 27,50% sont d'accord ; 3,50% sont plutôt en désaccord et 2,50% sont totalement en désaccord. 11% des sujets sont totalement en désaccord qu'ils croient être les seul(e)s responsables de leurs mauvais résultats. 13% sont plutôt en désaccord ; 24% sont plutôt en accord et 52% sont totalement en accord. 31% des sujets ayant participé à l'enquête sont totalement en désaccord que lorsqu'ils sont en difficulté ils ont tendance à attribuer la faute aux autres ; 31% sont plutôt en désaccord ; 25,50% sont plutôt en accord et 12,50% sont totalement en accord. 40,50% des sujets sont totalement en désaccord avec le fait que leur échec est causé dû à un manque de chance ou à la difficulté de l'examen ; 33,00% sont plutôt en désaccord ; 21% sont plutôt en accord et 5,50% sont totalement en accord.

Cependant, l'analyse inférentielle par usage du test khi-deux au seuil de 5% de la liaison entre la variable dépendante et la variable indépendante a donné une $p\text{-valeur}^2=0,000$ qui est inférieur au seuil critique. Ainsi cette hypothèse de l'étude a été confirmée. Donc d'après les études empiriques, la perception de la contrôlabilité d'une tâche détermine relativement l'amélioration des apprentissages. Ce résultat semble être véridique dans la mesure où lorsqu'une personne semble avoir le contrôle d'une tâche, cela peut l'amener à agir efficacement et de façon durable dans les activités qu'il sera appelé à réaliser de même que sur son environnement. Mais cette variable semble n'est pas être très importante que les

deux précédentes. Toute chose qui est en droite ligne avec ce que pensent plusieurs auteurs et chercheurs.

En effet, la perception de la contrôlabilité pourrait se définir comme étant « l'évaluation que font les élèves de leur possession des moyens jugés nécessaires pour réussir et de leur capacité à mettre ces moyens en œuvre » (Chouinard & Roy, 2005, p. 77). Le degré de contrôle face à une tâche est donc différent pour chaque enfant. En ce sens, un enfant qui sent qu'il a un bon contrôle sur une activité, c'est-à-dire qu'il sait comment y arriver ou quelle stratégie utiliser, a donc une perception élevée de contrôlabilité. Par contre, un enfant qui ne sait pas trop comment faire ou qui doit suivre un modèle qui ne lui convient pas nécessairement aura une faible perception de contrôlabilité. L'environnement que l'on offre à l'élève serait une variable qui influence beaucoup la perception de contrôlabilité (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, dans Viau & Louis, 1997).

Pour certains auteurs (Candy, 1991 ; McCombs, 1988 ; Tardif, 1992, cités dans Viau, 1994), deux facteurs peuvent influencer la perception de contrôlabilité de l'élève : la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles. En effet, occupant une place prépondérante au sein du modèle de Viau, la perception de compétence semblerait influencer le degré de contrôle que l'élève a sur la tâche. Weiner (1992, 1984, dans Viau, 1997, p. 65) définit les perceptions attributionnelles ainsi : « le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive ». Par exemple, j'ai réussi ce travail, car je lui ai mis beaucoup d'efforts. Ainsi, un élève peut expliquer ses succès et ses échecs à l'aide de différentes causes : des causes internes (ses efforts, sa compétence, la fatigue, ses capacités intellectuelles, etc.) et des causes externes (les explications du professeur, l'influence de ses amis, les difficultés de l'activité en tant que telle, etc.).

5.2. Discussion et recommandations

Dans cette partie, la discussion précèdera les recommandations.

5.2.1 Discussion

Ce travail identifie les principales causes des difficultés d'apprentissages dont sont victimes les apprenants en milieu scolaire. Ces difficultés d'apprentissages apparaissent comme un réel problème car elles touchent de nombreux élèves et peut avoir des conséquences négatives sur leur bien-être ainsi que sur le progrès de la société toute entière.

Il est donc nécessaire d'étudier la motivation qui est considérée comme le moteur de la réussite et de pouvoir la mettre en œuvre pour remédier au problème d'échec scolaire, d'absentéisme entre autres des élèves du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa en particulier. La motivation en situation d'apprentissage serait donc bénéfique pour l'apprenant dans la mesure où, elle permet à celui-ci l'atteinte évidente des objectifs que tout apprenant devrait en principe se fixer en début d'année et par conséquent, l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Cette étude est intéressante car elle permet de déceler ce qui peut influencer de manière significative non seulement le comportement de l'élève mais aussi son travail scolaire. Elle nous a permis de confirmer nos hypothèses de départ. Considérant donc nos résultats, nous pouvons dire que les apprentissages des apprenants sont facilement influençables.

En effectuant nos recherches exploratoires, nous avons pu nous rendre compte que le thème des apprentissages a été traité par de nombreux auteurs et sous différentes approches. Ce travail d'investigation donne la possibilité au Conseiller d'orientation en particulier et à la communauté éducative en général de mieux connaître et comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants au quotidien. Tout ceci nous a permis d'adapter nos théories explicatives en relation avec notre sujet d'étude. Il demeure donc difficile d'établir et de démontrer un lien simple et direct entre la motivation et l'amélioration des apprentissages ou de corroborer un modèle explicatif particulier de compréhension des interactions complexes des deux problématiques. Dans plusieurs études, il n'est pas clair qu'une forte motivation déployée des apprenants est un facteur précipitant la baisse des difficultés d'apprentissage de ces derniers. D'autres études, par ailleurs, en effectuant un suivi longitudinal, ont tout de même indiqué que le cheminement scolaire est un facteur de décrochage scolaire comme le souligne plusieurs auteurs, « Le décrochage scolaire est un processus à long terme ; le désengagement commence souvent dès le primaire » (Fortin, 1992 ; Rumberger, 1995, dans Fortin & Picard, 1999, p. 370). Le cheminement scolaire de l'enfant est donc un facteur important à prendre en considération. Pour ce faire, il semble inévitable de remonter dans le temps pour mieux comprendre l'histoire scolaire de l'enfant, car le décrochage scolaire peut être l'aboutissement d'un long processus débutant dès les premières années de scolarisation (Fortin & Picard, 1999 ; Potvin & Paradis, 2000). De plus, plusieurs recherches révèlent que le taux d'abandon scolaire est plus élevé lorsque le

redoublement survient plus tôt dans l'histoire scolaire de l'élève (Fortin, 1992 ; Rumberger, 1995, dans Fortin & Picard, 1999, p. 370).

Devant ces faits, il semble fondamental de considérer le cheminement scolaire des élèves au primaire pour comprendre le processus du décrochage scolaire et pour orienter nos actions. Ainsi, le rôle de l'école primaire est donc un élément très important à souligner.

5.2.2. Recommandations

L'analyse des résultats nous a permis de mesurer l'importance de la motivation scolaire dans l'amélioration des apprentissages des apprenants. Ainsi, cette partie du travail nous autorise à faire des recommandations en vue de solutionner le problème posé et examiné par l'étude. Ainsi, nos recommandations s'adressent à l'endroit des conseillers d'orientation, des enseignants, des familles et des élèves eux-mêmes.

5.2.2.1. Aux Conseillers d'Orientation et enseignants

Les conseillers d'orientation et les enseignants sont en réalité les personnes les plus proches des apprenants. Leurs actions peuvent déclencher ou inhiber le désir de poursuivre les études chez les apprenants. Dans notre cas spécifique, les conseillers d'orientation peuvent agir sur la motivation des élèves en vue de faciliter leur adaptation en milieu scolaire de plusieurs manières :

- Former les élèves à la prise d'initiatives, à la prise en charge de ses responsabilités ;
- Amener l'élève à apprendre à mobiliser son énergie ;
- Ils doivent informer les élèves sur les possibilités d'aide qui leur sont offertes face aux problèmes d'adaptation dont sont victimes la plupart ;
- Ils doivent encadrer, encourager et orienter les élèves dans les différentes filières où ils ont des prédispositions pour réussir ;
- Avoir des causeries éducatives avec les parents d'élèves afin que ceux-ci sachent le bien fondé d'orienter un enfant en tenant compte de ses préférences, choix, goûts et intérêts.
- Comprendre que l'insuffisance d'un accompagnement par les CO amène les élèves à abandonner leurs études de manière précoce, en raison de la faible compréhension de la mission d'orientation.

Quant aux enseignants, Les résultats montrent que l'amélioration des apprentissages d'un élève en milieu scolaire dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. C'est un facteur important (Climat motivationnel) qui, soit facilite, soit entrave la motivation des élèves. Ainsi, il est évident qu'un enseignant qui instaure un climat qui soutient l'autonomie des élèves aura une influence positive sur la motivation autodéterminée des élèves car il facilite la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. À l'opposé, les enseignants qui adoptent un climat plutôt contrôlant vont avoir tendance à mettre la pression, à abuser des expressions autoritaires de type « il faut », à imposer le contenu et les règles qui régissent le cours, à installer de la compétition entre les élèves, à prescrire les bonnes solutions et à poser des questions contrôlantes. Ce type de climat est négatif pour la motivation autodéterminée car l'élève se sent manipulé ou contrôlé par un levier extérieur. A cet effet, les activités d'apprentissage et d'enseignement devraient :

- Permettre aux élèves d'analyser leurs réussites, difficultés ou échecs afin de les associer à leur propre formation ;
- Être significatives pour l'élève ;
- Former des enfants curieux osant s'exprimer et s'affirmer ;
- Représenter un défi pour l'élève ;
- Être utiles ;
- Se préoccuper des attentes des élèves.

5.2.2.2. Aux familles et entourage des élèves

La famille est le premier cadre de vie sociale de l'enfant. Les parents sont les personnes ayant légitimement plein droit sur leurs enfants lorsque ceux-ci sont encore mineurs. Ils peuvent faire de bons et de mauvais choix qui influenceront la vie future de leurs progénitures. Concernant précisément le choix de filière d'étude des enfants, les parents ont un rôle prépondérant à jouer. Dans le cas spécifique du choix de filière d'étude remarqué chez les élèves, les parents sont ceux-là qui la plupart des cas décident d'envoyer leurs enfants dans telle ou telle filière.

- Faire comprendre la signification et l'intérêt des tâches à réaliser (l'enfant a conscience que ce qu'il fait a du sens) ;
- Offrir à l'enfant la possibilité de faire des choix et de prendre des responsabilités ;

-
- Ressortir clairement l'utilité des études à l'enfant ;
 - Amener l'élève à être capable d'organiser, planifier, conduire, contrôler son travail ;
 - Parler avec lui de ses études et de ses aspirations ;
 - L'accompagner et l'encourager dans ses actions et ses projets ;

5.2.2.3. Aux élèves

Il est vrai que l'environnement n'est pas parfois assez favorable à l'amélioration des apprentissages des apprenants, mais à côté de cela réside la force interne qui a le pouvoir de pousser quelqu'un vers un but. Les difficultés d'apprentissage ne sont pas un déterminisme immuable pour les élèves. Ils peuvent par leur motivation braver les obstacles liés à cette dernière. Pour ce faire, ils doivent :

- Favoriser la communication et la socialisation ;
- S'inscrire dans la vie collective par le respect des règles de vie, l'échange et la discussion avec les autres ;
- Ils doivent initier et instaurer un dialogue franc et permanent entre les parents et eux, ce qui permettra de tenir régulièrement compte de leurs aspirations ;
- Croire en leur potentialité ;
- Avoir des projets à long, moyen ou court terme à réaliser.

CONCLUSION

Cette recherche a tenté de saisir le phénomène de « *La motivation et apprentissages scolaires des élèves : cas des élèves des classes de 3^{ème} du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa* ». Tout au long de notre étude, il a été question pour nous de mettre en exergue l'influence de la motivation sur les apprentissages des apprenants. Pour cela, nous nous sommes basés sur la théorie de la motivation selon le modèle de Rolland Viau (1997) dans le but de ressortir l'implication de la motivation sur les difficultés d'apprentissage que rencontrent les apprenants en milieu scolaire.

En effet, pour mener à bien cette étude, nous avons posé comme question de recherche : Quelle est l'influence des déterminants de la motivation sur les apprentissages scolaires des élèves des classes de 3^{ème} ? Cette interrogation nous a ainsi permis de formuler une hypothèse de recherche. L'hypothèse générale se formule ainsi qu'il suit : les déterminants de la motivation améliorent les apprentissages des apprenants. L'opérationnalisation de cette hypothèse nous a permis de déceler les hypothèses spécifiques ci-après :

- La perception de la valeur d'une activité favorise l'amélioration des apprentissages ;
- La perception de ses compétences influence positivement les apprentissages ;
- La perception de la contrôlabilité de la tâche détermine l'amélioration des apprentissages.

La seconde partie de notre travail a donné lieu à une vérification de nos hypothèses grâce à une descente sur le terrain qui nous a permis, à travers un questionnaire de collecter les informations auprès d'un échantillon d'étude de 200 apprenants des classes de 3^{ème} sur une population accessible de 400 élèves. Ainsi, l'exploitation de ces questionnaires nous a permis de vérifier les liens que nous recherchons entre nos différentes variables.

Après traitement de ces données, nous avons confirmé les résultats dans divers tableaux avant de procéder à la vérification proprement dite de nos hypothèses. Les trois hypothèses de recherche proposées ont été ainsi confirmées à l'aide du test de khi-deux de Pearson. Tout ceci facilité par le logiciel SPSS 26 qui a permis l'analyse inférentielle des hypothèses suscitées.

Il ressort de ce travail que la perception de la valeur d'une activité, la perception de ses compétences et la perception de la contrôlabilité de la tâche ont un apport positif et direct sur l'amélioration des apprentissages des apprenants en milieu scolaire. En effet, rares sont

les recherches de ce type à avoir étudié trois déterminants de la motivation scolaire reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement chez les élèves en situation d'adaptation scolaire. Malgré le fait que certains concepts soient à retravailler dans une éventuelle recherche, cette dernière nous a fait comprendre l'importance de la motivation dans le cheminement scolaire de l'apprenant et nous a fait prendre conscience du fait que les difficultés d'apprentissage des élèves en milieu scolaire résulteraient du fait que ceux-ci ne sont pas assez motivés. De plus, nos résultats ont démontré que la perception de la valeur d'une activité et la perception de ses compétences étaient les déterminants les plus élevés chez les élèves. Notre hypothèse générale est donc confirmée.

Toutefois, la pertinence d'un travail ne se limite pas à la mise en exergue d'un phénomène mais aussi à ce que nous proposons dans la résolution des problèmes soulevés. C'est dans ce sens que nous avons pu émettre des recommandations pour aider les apprenants en difficulté d'apprentissages. Dans ce sens, nous avons interpellé les conseillers d'orientation, les enseignants, les familles et les élèves eux-mêmes en vue d'une prise de conscience pour un résultat satisfaisant. Ainsi, un travail en synergie entre agents chargés de l'éducation ne peut qu'améliorer l'amélioration des apprentissages. En effet, le rôle de ceux qui ont la charge d'éduquer les enfants (Conseiller d'Orientation, enseignant...) ne s'arrête pas seulement à la transmission des connaissances aux élèves. En réalité, leur rôle est de rendre les apprentissages significatifs, de donner le goût aux jeunes d'aller plus loin, de les aider à se fixer des buts réalistes et de leur fournir les outils leur permettant de réaliser leurs rêves toute chose qui favorise l'amélioration des apprentissages. Ils doivent donc comprendre qu'ils ont un très grand rôle à jouer dans l'amélioration des apprentissages scolaires des élèves en suscitant en eux l'intérêt pour les apprentissages. Nous avons fait face à plusieurs difficultés dont les plus saillantes étaient les difficultés rencontrées pendant la collecte des données.

En dépit de toutes ces difficultés, nous avons pu atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. De ce fait, cette étude est importante pour les sciences de l'éducation en générale et pour le conseiller d'orientation en particulier car elle met à disposition de nouvelles pistes d'identification et de résolution des problèmes liés à l'amélioration des apprentissages des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.
- CRİRES. (1996). *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospectives*. Québec : Université Laval, CRİRES.
- Dweck, C. S. (1989). *Motivation*. Dans Lesgold, A., Glaser, R. *Foundations for a Psychology of Education*. (87-136). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Karsenti, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et la motivation des étudiants au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. (1998). *Etude de l'interaction entre les pratiques d'enseignements du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- McCombs, L.B., & Pope, E.J. (2000). *Motiver ses élèves* (Traduit par Aussanaire Garcia). Paris : De Boeck Université.
- Parent, G. (1991). *Le décrochage scolaire : la moitié oubliée, rapport de recherche*. Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malatric.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Québec : Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRİRES).
- Schunk, D.H., & Pintrich, P.R. (2002). *Motivation in Education 2e edition*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Tardif, J., & Chabot, G. (2000). *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.gnb.cal0000/publications/servped/Monographie2.pdf>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Articles

- Bandura. (2003). Self-efficacy in changing societies. *New-York: Cambridge University Press*, PP.1-45.
- Blanchard, C., & Vrignaud, P. (1994). Intérêt professionnel et sentiment de compétences. *Question d'orientation*, PP. 31-44.
- Brizuela, B.M., & Garcia-Sellers, M.J. (1999). Adaptation scolaire : Un processus triangulaire. *Revue américaine de recherche pédagogique*, PP. 345-370.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, And Goals. *Annual Review of Psychology*, PP.109-132.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2005). Les alterations de la motivation à appened au secondaire. *La réussite scolaire. Comprendre et mieusx intervenir*, PP. 75-84.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre les décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), PP. 359-374.
- Karsenti, T. (1997). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas du cours médiatisé sur le Web. *Cahier de la recherche en éducation*, 4(3), PP. 455-484 ;
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Motivations intrinsèques et extrinsèques : definitions classiques et nouvelles directions. *Psychologie de l'éducation Contemporaine*, 25(1), PP. 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, PP. 1557-1586.
- Vallerand, R.J., & Senécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 49-62.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'Éducation*, 22, (2), PP. 144-157.

Ouvrages méthodologiques

- Aktouf, O. (1987). Une technique fondamentale : L'analyse de contenu. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, PP. 111-120.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Editions De Boeck University.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Grawitz, M. (1986). *Méthode des sciences sociales septième édition*. Paris : Dalloz.

Rossi, J. (1992). Stratégies d'échantillonnage au champ détermination du nombre et la disposition spatiale des points de prélèvement. Consulté à l'adresse <http://www.researchgate.net>

Dictionnaires

De Lansheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses de l'Université de France.

Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. 8^e édition. Paris : Dalloz

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 3e édition*. Montréal : Guérin éditeur.

Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.

Références électroniques

<http://www.chambery.grenoble.iufm.fr/home/SHS/CAPSAIS/Fichenligne/BiblioAIS-Motiv-GrM.htm#LIEUR>. Consulté le 5 avril 2021

http://www.banquemondiale.org/fr/new/press-realise/2018/03/04/africa-can-tackle-its-severe-learning-crisis-needs-to-focus-on-access-and-quality-says-world-bank?cid=EXT_WBEmailShare_EXT consulté le 16 mars 2021

www.cameroun-tribune.cm/fr.html consulté le 20 mars 2021

www.confemen.org/wp-content consulté le 16 mars 2021

www.dfae.admin.ch/deza/themen consulté le 16 mars 2021

www.globalpartnership.org consulté le 16 mars 2021

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

A L'INTENTION DES ELEVE DES CLASSES DE 3^{ème} DU LYCEE CLASSIQUE ET
MODERNE D'EBOWA

Chers élèves, dans le cadre de la préparation du Diplôme de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle, nous menons une étude sur le thème : « Motivation et amélioration des apprentissages : cas des élèves de 3^{ème} du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa ». Ce questionnaire a pour but de comprendre les sources de motivation à l'école. De ce fait, vos réponses nous aiderons à réfléchir et à avancer dans le domaine de la motivation scolaire

Nous sollicitons donc votre précieuse collaboration et vous prions de répondre sincèrement aux questions qui vont suivre, en encerclant le chiffre correspondant à votre degré d'approbation. Les informations collectées à travers cet instrument sont exclusivement destinées à un usage scientifique. Nous vous prions de répondre de manière franche et spontanée en faisant attention aux questions. Soyez assurés que personne ne pourra vous identifier (n'écrivez pas votre nom sur le questionnaire). Nous vous en remercions d'avance.

CONSIGNES AUX ÉLÈVES

- 1) N'écris pas ton nom sur le questionnaire.
- 2) Lis attentivement chaque question.
- 3) Encerle le chiffre qui correspond à ton choix.

Par exemple :

- si tu es totalement en désaccord avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 1.
- si tu es plutôt en désaccord avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 2.
- si tu es plutôt en accord avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 3.
- si tu es totalement en accord avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 4.

4) Il est très important que tu répondes au meilleur de ta connaissance à toutes les questions qui te sont présentées. Il n'y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse. Nous voulons seulement connaître ton opinion par rapport à ta motivation scolaire.

5) N'encercle qu'un seul chiffre par question.

6) Si tu changes une réponse, assure-toi d'avoir bien effacé ta première réponse.

Voici deux exemples de la façon de répondre aux questions :

Totalement en désaccord (1) ; Plutôt en désaccord (2) ; Plutôt en accord (3) ; Totalement en accord (4)

1. De façon générale, j'aime aller à l'école. 1 2 3 **4**

2. Il m'arrive souvent de ne pas déjeuner avant d'aller à l'école. 1 **2** 3 4

À la question 1, Laurence a encerclé le chiffre 4, parce qu'elle est totalement en accord avec cette question.

À la question 2, Justin a encerclé le chiffre 2, car il est plutôt en désaccord. Selon lui, il ne lui arrive pas souvent de ne pas déjeuner, cela lui arrive que rarement.

Nous te remercions de ta collaboration !

IDENTIFICATION

1. SEXE : 1=Féminin ; 2=Masculin
2. AGE : 14ans et moins ; 2=plus de 14ans
3. OPTION : 1=All ; 2=Esp ; 3=Chi ; 4=Bil
4. STATUT : 1=Nouveau ; 2=Redoublant

Encerle le chiffre qui correspond à ton choix.

Totalement en désaccord (1) ; Plutôt en désaccord (2) ; Plutôt en accord (3) ; Totalement en accord (4)

PERCEPTION DE L'UTILITE

5. Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie. 1 2 3 4
6. Je sais pourquoi je viens à l'école, j'ai un objectif à atteindre. 1 2 3 4
7. Je me suis déjà informé des études et des compétences que je dois posséder pour faire le métier ou la profession qui m'intéresse. 1 2 3 4
8. C'est important pour moi d'aller à l'école pour obtenir un diplôme. 1 2 3 4
9. Dans la majorité des matières, j'aime bien ce que j'apprends, je m'intéresse à ce qu'on m'enseigne. 1 2 3 4
10. De façon générale, je vais à l'école parce que je suis obligé 1 2 3 4

PERCEPTION DE SA COMPETENCE

11. En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école. 1 2 3 4
12. Mes amis disent que je suis bon à l'école et je suis d'accord avec eux. 1 2 3 4
13. Je pense que mes professeurs me trouvent capable de réussir en classe. 1 2 3 4
14. Je suis souvent stressé à l'approche d'une évaluation. 1 2 3 4
15. J'ai eu des échecs dans les classes précédentes 1 2 3 4

PERCEPTION DE CONTROLE

16. Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons). 1 2 3 4

17. Lorsque j'ai de bons résultats, je crois que c'est grâce à mes actions (j'étudie, je fais mes travaux, etc.). 1 2 3 4

18. Lorsque j'ai de mauvais résultats, je crois que je suis le seul responsable de mes échecs. 1 2 3 4

19. Quand je suis en difficulté, j'ai tendance à dire que c'est la faute des autres (les explications de mon enseignant ne sont pas claires, les autres me dérangent, ...). 1 2 3 4

20. Quand je ne réussis pas à un examen, c'est en général parce que je n'ai pas eu de chance ou que l'examen était difficile. 1 2 3 4

AMELIORATION DES APPRENTISSAGES

21. Moyenne obtenue au deuxième trimestre 1= moins de 10/20 ; 2=10/20 ; 3=plus de 10/20

Merci de votre collaboration

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RESUME.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE.....	4
1.1. Le contexte de l'étude.....	4
1.2. Les faits observés	7
1.3. Conjecture théorique.....	8
1.4. Constat.....	8
1.5. Questions de recherche.....	8
1.5.1. Question principale.....	8
1.5.2. Questions secondaires.....	9
1.6. Objectifs de l'étude.....	9
1.6.1. Objectif général	9
1.6.2. Objectifs spécifiques.....	9
1.7. Intérêt de l'étude.....	9
1.7.1. Intérêt scientifique	10
1.7.2. Intérêt pédagogique et académique	10
1.7.3. Intérêt professionnel	10
1.8. Délimitation de l'étude	11
1.8.1. La délimitation temporelle.....	11
1.8.2. La délimitation spatiale	11
1.8.3. La délimitation conceptuelle	11
CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE.....	12
2.1. Définitions des concepts.....	12
2.1.1. La motivation.....	12
2.1.2. Motivation scolaire.....	12
2.1.3. L'apprentissage.....	13

2.2. La revue de la littérature	13
2. 3. Insertion théorique : Théorie de la motivation selon le modèle de Rolland Viau (1997)	16
2.3.1. Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau .	17
2.3.2. Les piliers de la motivation	19
2.3.3. Déterminants de la motivation scolaire	21
2.3.4. Indicateurs de la motivation scolaire	26
2.4. Les hypothèses de recherche	28
2.4.1. Hypothèse générale.....	29
2.4.2. Hypothèses spécifiques.....	29
2.5. Tableau synoptique.....	30
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	33
3.1. Type de recherche.....	34
3.2. Site de l'étude	34
3.2.1. Présentation du site de l'étude	34
3.2.2. Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe.....	35
3.2.3. Justification du site de l'étude	35
3.3. Population de l'étude	35
3.3.1. La population cible ou apparente.....	36
3.3.2. La population accessible.....	36
3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon	36
3.4.1. Technique d'échantillonnage.....	36
3.4.2. L'échantillon.....	37
3.5. Instrument de recueil des données.....	37
3.6. Validation de l'instrument de collecte de données	38
3.7. Procédure de collecte des données	38
3.8. Technique d'analyse des données.....	39
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	41
4.1. Données signalétiques	41
4.2 Données en fonction des hypothèses	43
4.2.1 La perception de la valeur d'une activité.....	43
4.2.2. La perception de ses compétences.....	46
4.2.3. La perception de la contrôlabilité de la tâche	49

4.3. Vérification des hypothèses.....	52
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION.....	57
5.1 Interprétation des résultats.....	57
5.1.1. Rappel succinct du problème, hypothèse de recherche générale et hypothèses spécifiques.....	57
5.1.2 Hypothèse de recherche n°1 : la perception de la valeur d'une activité améliore l'amélioration des apprentissages.....	58
5.1.3 Hypothèse n°2 : la perception de ses compétences influence l'amélioration des apprentissage.....	59
5.1.4 Hypothèse n°3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche influence l'amélioration des apprentissages.....	61
5.2. Discussion et recommandations.....	62
5.2.1 Discussion.....	62
5.2.2. Recommandations.....	64
5.2.2.1. Aux Conseillers d'Orientation et enseignants.....	64
5.2.2.2. Aux familles et entourage des élèves.....	65
5.2.2.3. Aux élèves.....	66
CONCLUSION.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	ix
ANNEXES.....	xii
TABLE DES MATIERES.....	xvii