

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEUR

D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

D'EBOLOWA

DEPARTEMENT DE DE DIDACTIQUE

DES

DISCIPLINES, DES SCIENCES DE

L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE

FORMATION BILINGUE



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHER

TREAINING COLLEGE OF

EBOLOWA

DEPARTMENT OF OF

DIDACTICS OF

DISCIPLINES, SCIENCES OF

EDUCATION, PEDAGOGY AND

BILINGUAL TRAINNING

Filière

CONSEILLER D'ORIENTATION

**DETERMINANTS MOTIVATIONNELS ET
ADAPTATION EN MILIEU SCOLAIRE : CAS
DES ELEVES DES TERMINALES LITTÉRAIRES
DU LYCEE BILINGUE D'EBOLOWA**

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

Par : **MENGUE Christelle Carine**
Licence en Droit Privé

Sous la direction de
Pr. Emmanuel BINGONO

Année Académique : 2019-2020



SOMMAIRE

SOMMAIRE	
DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THEORIQUE	15
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE	32
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	40
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION	55
CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	69
ANNEXES	77
TABLE DES MATIERES	IV

A

MON GRAND FRÈRE : EDJOMO BIYEBE Armand Paulin

REMERCIEMENTS

Le présent travail de recherche n'aurait abouti sans l'apport multiforme de nombreuses personnes desquelles nous ne saurons rester indifférentes. De ce fait, nous souhaitons exprimer reconnaissance et gratitude à l'endroit de :

- Madame le Directeur de l'ENSET d'Ebolowa, Professeur NDJAKOMO Salomé ainsi que l'ensemble du personnel administratif et enseignant pour leur management qui a été d'un apport considérable ;
- Professeur BINGONO Emmanuel, notre encadreur de mémoire pour sa disponibilité, sa relecture, et sa rigueur du travail ;
- Monsieur EKANGA Jean Arnaud, pour sa disponibilité au cours de ces années de formation et ses conseils ;
- Monsieur et Madame EDJOMO MFOULA, pour leur soutien financier et psychologique ;
- Monsieur ADAMO et Madame, pour leur soutien moral et financier et leurs conseils ;
- Madame EDJOMO Née ENGOME Annette pour son soutien moral et financier;
- Nos sœurs, MBANG BIYEBE Lucie Gertrude et MFOULA Laurette, pour leur soutien moral ;
- Monsieur ASSEMBE Boris, pour son soutien moral ;
- Notre mère, madame BIYEBE MFOULA Salomé, pour son soutien moral et son aide ;
- DEFFOH NGAKONO David Joachim, notre fils, pour son amour inconditionnel ;
- Nos chers neveu et nièce OYONO ABOMO Cédric et NTOUMBA Michèle Carine pour leur soutien permanent, pour leur relecture, correction et mise en forme de ce mémoire ;
- Nos camarades de promotion de l'ENSET d'Ebolowa pour leurs conseils et leur soutien;
- Tous ceux qui de près ou de loin auraient participé à la réalisation de ce travail et dont les noms ne sont mentionnés.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

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 ;

ENSET : Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique ;

INS : Institut National de la Statistique ;

LYBIE: Lycée Bilingue d'Ebolowa ;

MINEFOP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ;

ONU : Organisation des Nations Unies ;

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture ;

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle ;

SPSS : Statistical Package for the Social Science ;

Tle : Terminale ;

TAD : Théorie d'Autodétermination ;

RESEN : Rapport d'Etat d'un Système Educatif National ;

VD : Variable Dépendante ;

VI : Variable Indépendante.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : Tableau synoptique.....	30
Tableau N°2 : Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe	33
Tableau N°3 : Répartition des élèves selon le sexe	40
Tableau N°4 : l'âge moyen des sujets.....	41
Tableau N°5 : Répartition des élèves selon la série d'étude	42
Tableau N° 6 : lieu d'épanouissement	43
Tableau N° 7 : l'école facilite la communication	43
Tableau N° 8 : utilité de l'école dans la vie	44
Tableau N° 9 : obtention d'un diplôme.....	44
Tableau N° 10 : réaliser les projets	45
Tableau N° 11 : recherche des connaissances.....	45
Tableau N° 12 : information sur les compétences	46
Tableau N° 13 : la crainte des moqueries	46
Tableau N° 14 : évaluation de son intelligence	47
Tableau N° 15 : sentiment d'être considéré	47
Tableau N° 16 : point de vue des amis	48
Tableau N° 17 : estime de soi	48
Tableau N° 18 : capacité à relever les défis	49
Tableau N° 19 : difficultés d'apprentissage.....	49
Tableau N° 20 : la facilité de réussite	50
Tableau N° 21 : la cause de la difficulté.....	50
Tableau N° 22 : cause des bons résultats	51
Tableau N° 23 : cause des mauvais résultats	51
Tableau N°24 : Test du Khi-deux entre la perception de la valeur d'une activité et l'adaptation scolaire	52
Tableau N°25 :Test du Khi-deux entre la perception des ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire	
Tableau N° 26 : Test du khi-deux entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire	54

LISTE DES FIGURES

- Figure 1** : diagramme en secteur sur la répartition des répondants selon le sexe 41
- Figure 2** : diagramme en secteurs sur la répartition des répondants selon la série 42

RESUME

La présente recherche part du constat selon lequel beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à s'adapter en milieu scolaire. En effet, l'absentéisme, les échecs, les redoublements et même les abandons s'observent avec acuité dans nos établissements scolaires aujourd'hui. L'objectif est d'expliquer que les déterminants motivationnels influencent l'adaptation en milieu scolaire, justifie le choix de la théorie de la motivation selon Rolland Viau, (1994) ce qui a permis de tirer les conclusions suivantes : (1) la perception de la valeur d'une activité détermine l'adaptation en milieu scolaire ; (2) la perception de ses compétences influence l'adaptation en milieu scolaire et (3) la contrôlabilité de la tâche aurait une incidence sur l'adaptation en milieu scolaire. On a pu comprendre ce phénomène à travers un questionnaire qui a été adressé aux élèves des classes de Tles littéraires au Lycée Bilingue d'Ebolowa. Il ressort de cette étude que les déterminants de la motivation influencent l'adaptation des apprenants en milieu scolaire.

Mots clés : Déterminants motivationnels , adaptation, milieu scolaire.

ABSTRACT

This research starts from the observation according to which many of the students experienced difficulties adapting to the school environment. In fact, absenteeism, failures, repetitions and even the dropouts have observed with great acuity in our schools today. The objective is to explain the motivational determinants influence the adaptation of the school environment , justifies the motivation choice theory according to Roland Viau (1994) pay to support this work and allowed us to draw the following conclusions: the perception of an activity value determines the school milieu adaptation; the perception of this skills influence the school environment adaptation. We have been able to understand this phenomenon through a questionnaire we conveyed to the final literary years students of the Ebolowa bilingual high school. It is clear from this study that the motivational determinants influence the learners adaptation in the school environment.

Key words: motivational determinants , adaptation, school environment

INTRODUCTION

L'éducation est une valeur et un droit universel qui occupe une place importante dans toutes les sociétés. Elle est généralement considérée comme un facteur qui contribue au développement aussi bien de l'individu bénéficiaire, que de la société toute entière. L'éducation ainsi offerte aux apprenants devrait leur permettre de s'adapter à leurs environnements et de participer à la vie de la nation. Elle prépare les enfants à devenir des hommes complets, consciencieux, instruits et utiles dans la société. Ainsi, elle vise à développer les capacités physiques, morales, intellectuelles et sociales à travers les apprentissages.

L'échec scolaire voire le décrochage scolaire des élèves reste l'épineux problème des apprenants, eux-mêmes et de l'environnement éducatif au Cameroun en matière d'éducation. Raison pour laquelle, la réussite de ces derniers nécessite un accompagnement pointilleux de la part des Conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. De ce fait, la problématique de la motivation scolaire occupe une place de choix dans la psychologie en Science de l'Education. 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 relève 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 l'adaptation scolaire.

Le choix du sujet : « Déterminants motivationnels et Adaptation en milieu scolaire : cas des élèves des Tles littéraires du Lycée Bilingue d'Ebolowa » se justifie par le fait qu'on a observé durant nos stages d'imprégnation et pratique au Lycée Bilingue d'Ebolowa, un désintéressement face aux études caractérisé par un taux d'absentéisme et d'échec alarmant. En effet, ce faible taux de réussite aux différentes évaluations de séquences à l'occurrence les premières et deuxièmes, a donné l'opportunité de confronter l'exercice pratique de la profession de Conseiller d'Orientation. Pendant les différents entretiens avec les élèves, de manière générale, sur 10 élèves en situation d'échec et d'absentéisme, 07 évoquent des réponses qui traduisent une absence de motivation pour les études.

Fort de ce constat, l'on s'est posé la question de savoir : les déterminants motivationnels auraient-ils une incidence sur l'adaptation scolaire des apprenants du Lycée Bilingue d'Ebolowa? Autrement dit, la manière selon laquelle l'apprenant perçoit l'utilité

d'une activité, ses compétences et son degré de contrôlabilité aurait-elle une influence sur son adaptation en milieu scolaire ?

Ce qui a permis de mettre sur pied une étude portant sur les déterminants de la motivation et l'adaptation en milieu scolaire.

Cette situation anormale qui contraste avec la normalité a permis de relever le problème d'inadaptation scolaire à un déficit de motivation chez les apprenants. Ce déficit de motivation entraînant ainsi l'absentéisme, l'échec voire l'abandon scolaire des apprenants. La question problématique est de savoir : Comment expliquer qu'en dépit des efforts consentis par les Conseillers d'Orientation dans l'amélioration de l'adaptation des apprenants en milieu scolaire, ceux-ci sont toujours en situation d'échec scolaire ? Autrement dit, y'aurait-il une relation entre les déterminants de la motivation et l'adaptation des apprenants en milieu scolaire ? Ce travail a donc pour objectif général d'analyser le lien qui existe entre les déterminants de la motivation et l'adaptation scolaire des apprenants du Lycée Bilingue d'Ebolowa. Ceci étant, il édifie sur des objectifs spécifiques suivant à savoir :

- Démontrer que la perception de la valeur d'une activité améliore l'adaptation scolaire des apprenants du Lycée Bilingue d'Ebolowa;
- Vérifier que la perception de ses compétences influence l'adaptation scolaire des apprenants du Lycée Bilingue d'Ebolowa;
- Ressortir que la perception de la contrôlabilité de la tâche détermine l'adaptation scolaire des apprenants du Lycée Bilingue d'Ebolowa.

Ainsi, l'intérêt qu'on porte 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 on pourrait contribuer à l'accumulation des connaissances concernant les problèmes d'adaptation en milieu scolaire. Les résultats auxquels on parviendra dans cette étude permettront de mieux cerner l'impact des déterminants de la motivation sur l'adaptation en milieu scolaire, donner des descriptions objectives sur l'adaptation et l'inadaptation scolaire, 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 d'adaptation en milieu scolaire lié à la motivation sur une approche compréhensive. La

particularité de cette étude est celle d'apporter une nouvelle lecture à la science. Déjà, parce qu'on s'est situé dans une perspective explicative. Et aussi, une nouvelle lecture sur les problèmes éducatifs tout en expliquant le lien qui existe entre les déterminants motivationnels et l'adaptation scolaire des apprenants du Lycée Bilingue d'Ebolowa.

Du point de vue professionnel, le problème d'inadaptation scolaire 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 une meilleure adaptation et un meilleur épanouissement scolaire des apprenants, est concerné au premier chef par le problème d'inadaptation des élèves en milieu scolaire 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'inadaptation scolaire quel que soit l'origine demande l'intervention du Conseiller d'Orientation au sein d'un Etablissement scolaire.

Pour cela, ce travail de mémoire de DIPCO tente d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions à base des tendances dégagées par les résultats des enquêtés. 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, il sera dressé un bilan de cette étude.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

Chaque recherche scientifique commence par l'identification d'un problème. Dès lors, la problématique apparaît comme l'approche théorique que l'on décide d'adopter pour traiter un problème posé par la question de départ. Pour Beaud (2003 : 38), *la problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi.*

Dans cette optique, ce chapitre va s'attarder sur les points suivants : le contexte de l'étude, les faits observés, la conjecture théorique, le constat, les questions de recherche, les objectifs et l'intérêt/délimitation de ce travail.

1.1. Contexte de l'étude

Le souci de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage demeure au cœur des préoccupations des systèmes éducatifs des pays développés et ceux en voie de développement qui visent de plus en plus l'efficacité, l'efficience et la performance. Sur le continent africain et particulièrement en Afrique Subsaharienne, trop 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 salle de 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'alphabétisation 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 (juillet 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'à 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 récente 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).

Une évaluation récente (RESEN, 2011) des acquis des élèves en classe de 5e année du primaire (CM1/Class5) fait constater qu'un niveau d'apprentissage alarmant. L'évaluation montre que 49% des élèves sont en grande difficulté en lecture (c'est-à-dire qu'ils sont capables de lire quelques syllabes, mais pas de lire un mot) et que 26% sont incapables de lire la moindre syllabe. Cela affecte l'ensemble des apprentissages des autres disciplines au programme. Globalement, les résultats montrent que « *le taux de réussite au test de langue est de 23,6% en français et de 23,9% en anglais et que les taux de réussite sont à peu près semblables en mathématiques* ». La comparaison des résultats avec ceux obtenus lors d'un test PASEC en 2005 montre que la situation s'est dégradée de façon importante au fil des années. Il y a donc un coup de barre à donner afin que la situation ne continue à se dégrader davantage.

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 de la deuxième année du primaire évalués dans le cadre de 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 de 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.

Dans les pays à revenu faible comme c'est le cas du Cameroun, les structures d'orientation scolaire et professionnelle restent encore méconnues de la majorité des

composantes du système éducatif et surtout des familles (Bomda et al. 2010) ; Bomda, 2014). L'impression qu'on a au Cameroun est que l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle paraît être la chose la mieux partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Tout le monde ou presque peut la faire sans nécessairement avoir recours à un expert de l'Orientation (Bomda, 2008a, 2008b). L'activité du Conseiller d'Orientation « *bute à des obstacles liés aux confusions de rôle* » (Eboa Priso, 2008). L'absence d'une politique globale de l'orientation-conseil était pointée en 2009 (Okéné, 2009). Couplé au déficit quantitatif et qualitatif du personnel, cet état de choses n'est pas sans conséquences : il est à l'origine des orientations non muries. Le phénomène de l'inadéquation formation/emploi et la déperdition scolaire (redoublements et abandons) s'intensifient. La phase pédagogique répond au projet d'éducation à l'orientation (Danvers, 1995 ; Huteau, 1997) ; le plus important étant d'amener le sujet par des activités de formation à se connaître, à connaître les milieux de formation et le monde professionnel. Ce qui répond au projet de l'Unesco (1990) qui dénie l'orientation-conseil comme « *une pratique éducative de type continu, visant à aider chaque individu à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et de son insertion dans la vie active, en conformité avec les besoins du pays et ses perspectives de progrès économique, social et culturel* ». Sur le plan du prescrit, tout est prévu pour que l'élève camerounais ait bénéficié a posteriori d'une éducation à l'orientation et du conseil en éducation. Seulement, entre la théorie et la pratique, il semble exister un dysfonctionnement en termes de mise en œuvre des procédures d'orientation scolaire au Cameroun (Bomda, 2008a, 2008b ; Okéné, 2009 ; Tsala Tsala, 2007). Ce qui demande de savoir comment les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage arrivent-ils à surmonter leurs problèmes ?

Les difficultés d'adaptation 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'adaptation. Car l'école, loin d'être un milieu de perpétuation des inégalités sociales comme le pensaient Bourdieu et Passeron (1970), 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 que le CRIRES (1996), souligne 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* » (p :9).

En effet, l'adaptation scolaire est un concept 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.

. Le rendement scolaire 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. Certes, entre les deux, adaptation et rendement, il existe une forte relation dans le sens d'une complémentarité interactionnelle : une bonne adaptation favorise un bon rendement ; ce dernier facilite une meilleure adaptation.

Plusieurs catégories de facteurs peuvent expliquer l'inadaptation des élèves en milieu scolaire 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'adaptation scolaire est influencée 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).

1.2. 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 le 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 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 du stage d'imprégnation et pratique au Lycée Bilingue d'Ebolowa, on a pu observer un nombre important d'élèves qui présentaient des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en termes d'absentéisme et d'échecs.

1.3. Conjecture théorique

Cette étude vise à établir l'impact des déterminants de la motivation sur l'adaptation des élèves en milieu scolaire. Plusieurs études ont démontré que plus un élève est motivé, plus il persévère et réussit ses études. Le degré de participation d'un élève dans le choix de ses études détermine sa persévérance et sa réussite scolaire (Deci et Ryan, 1985, 2002).

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la motivation scolaire serait l'un des plus importants facteurs de réussite et de persévérance scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997a, 1997b ; Karsenti, 1993 ; MÉQ, 1994 ; MÉQ, 1992a ; 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 (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), dans un article portant sur l'analyse motivationnelle de l'abandon des études, 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 (Covington, 1992 ; Gottfried, 1985 ; Royer et al., 1992, dans Karsenti, 1998) 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* » (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 être une aide afin d'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 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 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, l'objectif de recherche délimite le champ d'exploration pour focaliser un intérêt sur l'adaptation des élèves en milieu scolaire régie par les déterminants de la motivation. De ce fait, l'enfant qui ne perçoit pas un certain intérêt à intégrer un nouveau milieu autre que celui familial peut se trouver dans un bain de difficultés qui à leurs tours affectent son adaptation scolaire, et cela, se manifeste par les absentéismes, les échecs, les redoublements et les abandons scolaires. L'adaptation scolaire 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 il implique une réussite et une motivation scolaire. Toutes les conceptions du développement admettent que la valorisation de l'adaptation scolaire, le besoin de s'adapter est un élément fondamental tout au long de la vie. Composante essentielle de la réussite scolaire.

De ce fait la motivation personnelle de l'élève est primordiale. Un adolescent qui ne désire pas s'investir au niveau académique a plus de risque d'avoir des problèmes scolaires

qu'un autre étudiant. (Nimier, 2006). 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'adaptation scolaire (Viau, 1994).

Ainsi, une personne ayant des difficultés d'adaptation scolaire présente, bien souvent, un cheminement parsemé de problèmes de comportement, d'échecs scolaires, de peu d'attentes de réussite et d'un faible sentiment d'autoefficacité.

Les travaux d'Atkinson (1983) permettent d'évaluer la motivation dans le cadre du conseil en orientation tout en expliquant les conduites des élèves dans le domaine de l'éducation. Ainsi en est-il des travaux de Forner (1992) et Forner, Deram, Herman et Katheran (2006) ayant abouti à l'élaboration d'un questionnaire de motivation pour les situations de formation (QMF). 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. On peut 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.

1.4. Constat

Il ressort de ce qui précède que plusieurs élèves éprouvent des difficultés à s'adapter en milieu scolaire, travailler en classe, à se concentrer et à s'intéresser à leurs études. Les taux de redoublement, d'absentéisme, 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

Dans un contexte où l'on observe de plus en plus des élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaires, force est de constater qu'un nombre assez important parvient tant bien que mal à mieux s'adapter et à réussir leur apprentissage. L'on est donc en droit de se poser la question de savoir si les déterminants de la motivation seraient-ils à l'origine de l'adaptation des élèves en milieu scolaire ? De cette question principale, découle trois autres questions spécifiques (QS) :

QS1 : La perception de la valeur d'une activité détermine-t-elle l'adaptation en milieu scolaire ?

QS2 : La perception de ses compétences influence-t-elle l'adaptation en milieu scolaire ?

QS3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche favorise-t-elle l'adaptation en milieu scolaire ?

1.6. Objectifs de l'étude

L'étude comporte un objectif général et trois objectifs spécifiques.

1.6.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude est le suivant : déterminer le lien qui existe entre les déterminants de la motivation et l'adaptation en milieu scolaire.

1.6.2. Objectifs spécifiques

Cette section comporte trois objectifs spécifiques :

OS1 : déterminer le lien qui existe entre la perception de la valeur d'une activité et l'adaptation en milieu scolaire.

OS2 : montrer le lien qui existe entre la perception de ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire.

OS3 : ressortir le lien qui existe entre la perception de la contrôlabilité de la tâche et l'adaptation en milieu scolaire.

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 l'on peut contribuer à l'accumulation des connaissances concernant les problèmes d'adaptation en milieu scolaire. Les résultats présentés et interprétés dans cette étude vont permettre de mieux cerner l'impact des déterminants de la motivation sur l'adaptation en milieu scolaire, donner des descriptions objectives sur l'adaptation et l'inadaptation scolaire, ceci dans le but de limiter les échecs, les redoublements et les abandons en milieu scolaire.

1.7.2 Intérêt pédagogique et académique

L'étude a un intérêt pédagogique, celui d'améliorer le suivi des élèves du secondaire par les conseillers d'orientation sur la base des critères phares pour l'adaptation en milieu scolaire afin de voir comment la qualité des enseignements et les méthodes utilisées peuvent concourir à améliorer les performances à un meilleur apprentissage.

Elle a aussi un intérêt académique celui de voir comment les élèves peuvent améliorer leurs performances scolaires dont la finalité est d'assurer une adaptation réussie en milieu scolaire.

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'orientation-conseil trouvera ici un début de solution. Les résultats de cette étude permettront donc au conseiller d'orientation de mieux faire son travail en aidant les élèves à mieux s'adapter en milieu scolaire en agissant sur les déterminants motivationnels. Ils pourront ainsi mieux aider les parents à adopter des attitudes et comportements qui contribuent à l'émergence d'une adaptation scolaire de leurs enfants et par conséquent à réussir à l'école.

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

L'étude est l'aboutissement de deux années de recherche (2019-2020) 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

L'étude a été faite dans la région du Sud, dans le département de la Mvila, précisément au sein de l'arrondissement d'Ebolowa Ie, au Lycée Bilingue d'Ebolowa sur les élèves des classes de Tles littéraires. 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 fournir des informations.

1.8.3 La délimitation conceptuelle

Le choix du thème portant sur « Déterminants motivationnels et Adaptation en milieu scolaire : cas des élèves des Tles littéraires du Lycée Bilingue d'Ebolowa » découle du fait que plusieurs élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage et donc ne parviennent pas à s'adapter en milieu scolaire. 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 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 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET 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 revue de la littérature, ensuite par l'insertion théorique, la formulation des hypothèses et enfin le tableau synoptique.

2.1. 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 un sujet d'étude. Aktouf (1987 :20), la définit comme « *l'état de connaissances sur un sujet* ». Dans le cadre de cette étude, on a procédé à une consultation de certains documents, ouvrages et articles qui ont des rapports plus ou moins directs avec l'objet d'étude. A partir de ces lectures, il s'agira d'évoquer quelques travaux qui ont été jugés pertinents pour une meilleure orientation de cette recherche. En effet, la question portant sur les déterminants motivationnels connaît une littérature abondante et il en est de même pour ce qui est de l'adaptation en milieu scolaire. L'on ne saurait donc être les premiers à faire notes sur ces concepts.

Mais afin d'élucider ce travail il serait opportun de clarifier tout d'abord les concepts clés de cette recherche avant de procéder à la recension des écrits proprement dit.

2.1.1. Définition des concepts

Il s'agit de donner une définition aux concepts clés de ce sujet afin de lui donner le sens que l'on voudrait qu'ils aient dans cette étude. Les concepts clés sont : Déterminants motivationnels, adaptation, milieu scolaire.

2.1.1.1. Déterminants motivationnels

Les déterminants motivationnels sont définis comme étant les sources, voire les composantes de la motivation. Viau (1997) définit les déterminants comme étant « *la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir* » (p. 33). Dans cet 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.

° **Motivationnel**

Motivationnel en psychologie, se dit de ce qui est en rapport ou qui se réfère à la motivation d'où la nécessité de la définir à présent.

° **Motivation**

Selon Rolland 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.*

Ryan et Deci (1985) affirment que: *Etre motivé signifie être zélé à faire quelque chose. Une personne qui n'a pas d'inspiration à agir est donc qualifiée comme démotivée, pourtant celui qui est déterminé vers un objectif est considéré comme une personne motivée¹.*

° **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 (Barbeau, Montini et Roy, 1997a, 1997b ; Karsenti, 1993 ; MÉQ, 1994 ; MÉQ, 1992a ; 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 (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* (p.9).

De leur côté Vallerand et Senécal (1992), dans un article portant sur l'analyse motivationnelle de l'abandon des études, révèlent que la motivation des élèves face à l'école représente une variable importante qui peut aider à comprendre le problème du décrochage

¹ Ryan et Deci (1985): *To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated* (traduit par MENGUE Christelle Carine)

scolaire. 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.

2.1.1.2. Concept d'adaptation

Pour Dedebant, Tournier et Veron, (2009), dans s'adapter en restant soi-même, ils définissent l'adaptation comme un processus qui vise à répondre de façon original à une situation nouvelle. Mais, ils précisent que s'adapter ne signifie pas forcément se conformer. Il s'agit bien plus de faire face mentalement émotionnellement et physiquement dans une optique d'épanouissement, d'accomplissement de soi en rapport avec ses propres besoins, ses propres valeurs. Identifier ses propres besoins est donc la première étape incontournable, pour être sûr que le processus d'adaptation ne se fera pas au détriment de soi. Face à cette représentation des choses, l'adaptation est vue comme l'équilibre entre les forces et faiblesses de l'individu et les risques et opportunités rencontrés dans son environnement. Ainsi donc, l'adaptation peut être vue sous deux approches, à savoir l'approche des sciences sociales et celle de l'approche scientifique.

○ Adaptation scolaire

Si de façon générale, l'adaptation est définie comme étant l'ajustement d'une espèce aux conditions du milieu (Larousse, 2003). L'adaptation est aussi présentée comme un processus par lequel une personne ou un groupe parvient à se mettre en harmonie avec un milieu ou un environnement donné (Thésaurus, 1999). Le concept d'adaptation désigne de ce fait une capacité de changement pour vivre, évoluer et se défendre en fonction de la dynamique des influences extérieures, et une fixité pour se maintenir grâce à des mécanismes d'équilibration en dépit des variations des conditions extérieures. L'adaptation serait donc l'ensemble des réactions par lesquelles un individu modifie sa structure ou son comportement pour répondre harmonieusement aux conditions d'un milieu déterminé.

Ainsi, l'adaptation scolaire est représentée par une attitude ouverte et participative des élèves au projet éducatif de leur école, par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire et une perception de pertinence des programmes offerts en vue de leurs occupations futures.

Par ailleurs, l'adaptation scolaire, est définie par Legendre (2006), d'une part en termes pédagogiques comme étant l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins particuliers de certains élèves en

raison de diverses caractéristiques. D'autre part, il la définit en terme éducatif comme étant l'ensemble des mesures et activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire ainsi que par rapport à leurs enseignants et à leurs pairs. (Legendre R.1993, p.150).

2.1.1.3. Milieu scolaire

Le milieu scolaire est un environnement éducatif ayant pour mission de transmettre les savoirs, les savoirs -faire, les savoirs - être aux apprenants en vue d'une meilleure insertion socioprofessionnelle.

KOM Bernard définit le milieu scolaire comme un cadre de formation (matériel, infrastructurel et ressources humaines) des jeunes citoyens qui seront amenés à servir la nation dans les années à venir. C'est ainsi que de nombreux ingrédients sont inscrits au tableau des matières que les apprenants sont sensés ingurgiter, afin de devenir ces hommes modèles. A côté de notions comme les Mathématiques, la physique, la Philosophie, la Langue et bien d'autres, l'accent est aussi souvent porté vers des données telles que l'éducation civique et la discipline, qui ont valent leur pesant d'or. Après cette clarification conceptuelle, on abordera l'aspect lié à la revue de littérature.

2.1.2. Revue de la littérature.

Il s'agit de parler des auteurs qui ont produit des travaux sur les déterminants motivationnels et sur son incidence sur l'adaptation scolaire.

2.1.2.1. Les études sur les déterminants motivationnels

L'absence ou l'insuffisance des déterminants motivationnels qu'ils soient d'origine interne ou externe peut augmenter les probabilités d'échec académique. Selon des études menées par Legrain (2003) sur la base des travaux de Mingat (1998) de l'Institut de Recherche en économie de l'éducation de Dijon (IREDU) concernant les facteurs de réussite scolaire, 70 % des causes de réussite des élèves sont relatives aux caractéristiques propres de l'apprenant, aux questions de moyens et de logistique (réclamés généralement par l'enseignant) et à l'effet maître, dans lequel, semblerait-il, se trouverait la motivation des apprenants ainsi que celle des formateurs. Enfin, selon Viau (1995) ainsi que Careau et Fournier (2002) le contexte dans lequel l'élève est situé ainsi que sa façon de le percevoir déterminent sa motivation qui, d'après eux, 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. Cette idée rejoint la théorie de motivation de Deci et Ryan (1985) qui démontre que la motivation d'un apprenant est essentiellement influencée par ses besoins d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale.

-La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

Le concept d'autodétermination permet de décrire le comportement autodéterminé de l'individu comme la résultante de mobiles affectifs et cognitifs qui le poussent à préserver un état positif de soi (Deci et Ryan, 1985). Cet état positif se traduit par une perception de soi comme étant compétent et efficace. Ainsi, l'hypothèse structurante de la théorie de l'autodétermination est de considérer que le comportement individuel est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements.

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991), il y'aurait différents types de motivation qui se distingueraient par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement. Ces types de motivation peuvent être divisés en trois grandes classes agencées le long d'un continuum d'autodétermination : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

- La motivation intrinsèque (MI) est définie comme la tendance à s'engager dans une activité pour le plaisir, le contentement et la satisfaction qui sont inhérents à la pratique de cette activité (Deci, 1975 ; Deci et Ryan, 1985).

- La motivation extrinsèque (ME) est définie comme la tendance à réaliser une activité sans être essentiellement intéressé par celle-ci. L'activité est alors effectuée dans le but d'engendrer des conséquences agréables ou d'éviter des conséquences désagréables (Deci, 1975).

- L'amotivation (AMOT) est l'état qui caractérise un individu incapable de prévoir et d'expliquer les conséquences de son comportement, incapable donc de percevoir les motifs de son comportement (Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Brière et Blais, 1995).

- La théorie de Rolland Viau

Pour lui, « *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 », Viau (1997, p. 7). Selon lui donc, la motivation (scolaire) n'est ni statique, ni innée. Les facteurs comportementaux (choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement) sont présentés comme les indicateurs de la motivation, tandis que les facteurs internes (les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement) et environnementaux (le contexte, représenté par les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi par tout stimulus ou événement qui influence les perceptions qu'un élève a de lui-même) en constituent l'origine ou les déterminants. Toutefois, Viau partage la conception d'interaction réciproque de Bandura : *« l'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation »* (p. 35).

Viau (1997, pp. 34-35), citant les études de Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons (1992) et de Pintrich et Garcia (1992), rapporte que : la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement. Quant à la relation entre l'engagement cognitif et les performances, en général, plus un élève s'engage et persévère dans une activité d'apprentissage, plus sa performance est bonne. Zimmerman et Martinez-Pons (1992). Dans les indicateurs de la motivation, Viau met :

L'engagement de l'élève dans la tâche : L'engagement cognitif est directement sous l'influence des déterminants motivationnels. Il fait réellement le lien entre la motivation et les performances scolaires. L'engagement scolaire constitue le véritable facteur de réussite. Pirot et De Ketele (2000) définissent l'engagement scolaire comme "une décision volontaire de s'engager activement et profondément mais aussi comme la participation active à des activités d'apprentissage". Cet engagement scolaire est un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation : une mobilisation affective (p.ex. désir d'apprendre, aspirations), une mobilisation conative (quantité d'énergie investie par l'élève), une mobilisation cognitive (le travail intellectuel mis en œuvre) et une mobilisation métacognitive (stratégies de prises de conscience de propres démarches d'apprentissage). Le manque ou l'insuffisance d'engagement dans un projet de vie scolaire

et/ou professionnelle est perçu par Bittar (1996) comme une cause probable d'abandon. Cet engagement peut être décrit comme un comportement orienté vers un but, qui implique une interaction entre les caractéristiques de l'élève et celles de l'environnement d'apprentissage.

La persévérance de l'élève dans la tâche : persévérer dans une tâche consiste à poursuivre et à prolonger ses efforts. La performance désigne les résultats obtenus c'est-à-dire, l'ensemble des comportements indiquant la réalisation efficace de l'activité (Viau et Joly, 2001). Différentes études ont démontré que les motivations autodéterminées prédisaient la persévérance scolaire (Vallerand et Bissonnette, 1992 ; Vallerand, Fortier et Gay, 1997). Pour Rancourt et al. (2003), la persévérance scientifique des garçons et des filles n'engage pas les mêmes profils motivationnels. Les filles sont plus autodéterminées que les garçons. Les filles non persévérantes en science ont rapporté des niveaux de motivation à régulation externe plus élevés que celles qui ont persévéré. Pour les garçons, les non persévérants ont rapporté des niveaux plus élevés de motivation à régulation externe et de motivation extrinsèque identifiée que ceux qui ont persévéré. Les auteurs comme Vollmeyer et Rheinberg (2000), font en effet le lien entre la motivation initiale et la persévérance résultant du fait que les apprenants les plus performants s'arrêtent plus rapidement de travailler et que ceux qui persistent le plus longtemps n'obtiennent pas nécessairement les meilleurs résultats.

La performance de l'élève (atteinte du but) : Les performances obtenues par un élève constituent un feed-back sur son investissement. Les performances ne se réduisent pas à l'attribution d'une note, elles peuvent être une appréciation orale, la réalisation d'une œuvre, l'obtention d'une réponse à un problème ou simplement une discussion. Même si motivation et performance ne vont pas toujours de pair, il semble parfois préférable de préserver la motivation au prix de moindres performances afin de favoriser la persévérance et récolter ainsi des bénéfices à plus longs termes (Seron, 2006).

Concernant les déterminants de la motivation, Viau parle de :

La perception de la valeur d'une activité : Selon Viau (1997, p. 44), cette perception se façonne par le jugement qu'un élève porte sur l'utilité d'une activité en regard des buts qu'il poursuit. C'est donc un processus d'évaluation de la tâche à effectuer, qui fait intervenir deux éléments intimement liés : l'utilité perçue et les buts poursuivis. Ce sont les

but qui donnent à la tâche son utilité. Parlant des buts, Wentzel (1992, cité par Viau, 1997, p. 45) propose de distinguer les buts sociaux des buts scolaires.

Les buts sociaux peuvent correspondre par exemple à l'intention de s'affirmer par rapport à des élèves du sexe opposé ou d'être bien intégré à un groupe en amusant la classe à la moindre occasion, etc. Mais les recherches se centrent beaucoup plus sur les buts scolaires parce que les buts sociaux ne suffisent pas à engager l'élève dans une tâche.

Concernant les buts scolaires, Dweck (1989, pp. 98-102), opère une distinction de ses buts : buts de performance et buts d'apprentissage. Ces derniers sont ceux poursuivis par un apprenant qui juge de la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir. Pour certains auteurs, il s'agit de la motivation intrinsèque (Lepper et Hodell, 1989, cité par Viau, 1997, p. 46). Quant aux buts de performance, ils se caractérisent par la poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale : obtenir de bonnes notes pour plaire à l'enseignant, obtenir un prix, etc. l'élève s'oriente vers l'un ou l'autre type de buts en fonction de ses perceptions. Ainsi, Dweck (1986) a montré l'influence des théories de l'intelligence adoptées par un apprenant : « *Les enfants qui croient que l'intelligence est un trait fixe tendent à vouloir obtenir des jugements favorables de ce trait (buts de performance), tandis que les enfants qui voient l'intelligence comme une qualité malléable tendent à vouloir développer cette qualité (buts d'apprentissage)* » (p. 1041).

La perception de ses compétences (self-efficacy) : Dans cette perception, on a les perceptions générales de soi des perceptions spécifiques. Pour ce qui est des perceptions générales de soi, Harter (1990,) considère qu'elles ont trait à cinq domaines : l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social. Le fait de s'estimer bon élève, qui apprend de façon efficace, etc... constitue un exemple de perceptions générales de soi. Les perceptions spécifiques touchent aux perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires.

La perception des compétences est importante dans le processus motivationnel. L'analyse de Pintrich (1999) montre que, au début du secondaire comme à l'université, la perception de ses compétences dans un cours est positivement liée à l'engagement cognitif (mesuré par l'emploi de stratégies d'apprentissage).

La perception de la contrôlabilité de la tâche : (degré de contrôle que l'élève pense avoir sur la tâche à accomplir) émerge de deux autres types de représentations : la

perception de ses compétences et les perceptions attributionnelles. Concernant les perceptions attributionnelles, on s'attardera à l'étude des attributions causales. Celles-ci sont initiées par Heider (1958, cité par Yzerbyt, 1995, p. 298). Selon lui, l'Homme s'efforce de donner un sens à son environnement afin de pouvoir expliquer puis anticiper et contrôler ce qui lui arrive. Il s'attache à la théorie attributionnelle de Weiner (1983 ; 1985), qui consiste à révéler la structure de ces attributions causales, c'est-à-dire dresser une typologie des causes invoquées par les individus face à un échec ou un succès. En général, les élèves les plus performants attribuent leurs succès aux efforts qu'ils fournissent ainsi qu'à leurs capacités intellectuelles. Tandis que leurs échecs sont expliqués par des causes internes, transitoires et contrôlables comme le manque d'efforts. Concernant les élèves faibles, certains se déchargent de toute responsabilité en attribuant systématiquement leurs échecs à des causes externes, d'autres attribuent leurs échecs à un manque d'effort mais il semblerait alors que cette cause était "préméditée" anticipant l'échec.

- La théorie de l'Expectancy-Value de Eccles et de Wigfield

Selon ces auteurs Les déterminants motivationnels mettent l'accent sur la prédiction des comportements ou des changements de comportement en fonction des facteurs individuels tels que la motivation, la valeur accordée à la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle, les buts poursuivis. Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme la perception qu'a la personne de ses capacités à mettre en œuvre les activités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée. De même Robbins, Lauver, Le et al. (2004) ont considéré les déterminants motivationnels comme une alternative intéressante dans la prédiction de la réussite scolaire et de la persévérance (Robbins, Lauver, Le et al., 2004).

On a choisi d'étudier plus en profondeur la théorie de l'Expectancy-Value car à travers ses différentes caractéristiques, il semble qu'on pourrait plus facilement comprendre le rapport que les élèves peuvent entretenir avec leurs études sur le plan motivationnel. On s'intéresse à l'engagement des élèves de l'enseignement technique. Dubeau, Frenay et Samson (2015, p.2) expliquent que « *Selon certaines études, les étudiants engagés dans des programmes de formation menant à une profession ou à un métier présentent des profils motivationnels dont l'utilité perçue de la formation constitue la dimension la plus importante de leur motivation à apprendre.* » La théorie de la motivation concernant la valeur perçue de la tâche s'explique, d'après Neuville (2006), que les élèves s'impliqueront dans une activité, une tâche, si celle-ci a du sens et de l'intérêt pour eux. On sait également que si un

élève se sent capable de réaliser une tâche (Expectancy), il va plus facilement s'investir dans cette dernière. Toutefois, il ne le fera pas s'il n'y perçoit pas une certaine valeur (Value) pour ses buts personnels.

La définition de la valeur perçue, émanant de recherches de Wigfield et Eccles est « *la perception et l'appréciation subjective par le sujet de ce qu'une tâche d'apprentissage peut lui apporter.* » (Neuville 2006, p.86). En effet, la perception d'une activité va différer d'un élève à l'autre puisque celle-ci est propre à chacun. C'est pourquoi, lors d'une même séquence d'apprentissage, certains se montreront fort participatifs comparés à d'autres. Chouinard, Bergeron, Vezeau & Janos (2010, p.145) rejoignent la définition de Wigfield et Eccles : « *Par ailleurs, l'importance accordée à l'école dépend des perceptions, par l'élève, de l'utilité des apprentissages scolaires et de son intérêt pour les matières scolaires, étroitement lié à ses goûts personnels et au plaisir qu'il retire de ces apprentissages.* » L'interprétation que le sujet fait de ce qu'on lui demande est fonction de diverses variables citées en exemple : l'image de soi, son vécu personnel, la croyance en ses capacités. Cela déterminera s'il s'engage dans l'apprentissage ou non. D'après Bourgeois (2006 p.241), Eccles et Wigfield ont mis en avant quatre dimensions pour ce qui est de la valeur que l'on va attribuer à une tâche : l'intérêt intrinsèque, l'utilité, l'importance et le ratio coûts/bénéfices. Nous les expliquons ci-après :

- L'intérêt intrinsèque

Il va porter sur le fait que l'apprenant est passionné par la tâche. Ce concept est proche de celui de Deci et Ryan vu précédemment sur la motivation intrinsèque.

- L'utilité

Comme son nom l'indique, l'utilité donnera de la valeur à la tâche si l'élève trouve qu'elle peut être utile pour ses projets personnels et les objectifs qu'il doit atteindre. Par exemple, il s'engagera dans une tâche en français sur le curriculum vitae s'il doit prochainement postuler pour un travail pendant les vacances. Dubeau et al. (2015) ont mené une recherche documentaire sur la dimension « *utilité de tâche* ». Ils expliquent que ce concept est semblable à celui de l'instrumentalité perçue définie par Husman (1998, in Dubeau & al. 2015, p.5) comme étant « *le lien perçu entre une activité en cours et un objectif suivi* ». L'utilité est aussi analogue à la motivation extrinsèque décrite sous ces termes : « *La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons*

instrumentales » (Vallerand, 1993, in Duda & al. 2015, p.6). L'utilité perçue est un facteur important pour expliquer la motivation en contexte scolaire. D'une part, elle peut être endogène ; alors l'élève fera un lien entre l'exercice demandé au cours et son but personnel. Par exemple, s'il souhaite être électricien, il verra l'utilité d'un cours de dessin technique puisque celui-ci est en lien direct avec ses projets professionnels. D'autre part, elle peut aussi être perçue comme exogène ; alors il n'y a aucun lien direct entre l'activité scolaire et le but. L'activité est perçue comme un passage obligatoire qui permettra à plus long terme d'atteindre son but.

- L'importance

L'élève se demandera si le fait d'exécuter la tâche va lui renvoyer une image positive de lui-même.

- Le coût/bénéfices

L'élève calculera le coût de l'application de la tâche. Celle-ci ne sera pas effectuée si les efforts sont estimés trop élevés pour l'apprenant ; par contre, si le ratio paraît favorable, cela changerait la valeur de la tâche. Les travaux d'Eccles & Wigfield (1995) sur des adolescents mettent en avant trois de ces éléments qui apparaissent clairement dans les résultats de recherche : l'utilité, l'intérêt et l'importance. Dans le cadre de cette problématique, on pourrait se demander si l'élève, qui s'inscrit et évolue dans le premier degré de l'enseignement secondaire général, monopolise ces quatre facteurs autour de ses études. Trouve-t-il un intérêt pour son but personnel ou professionnel malgré son jeune âge ?

Quant à l'Expectancy, on pourrait aussi la traduire par l'attente de succès, la croyance que l'élève va avoir en ses capacités. Elle va dépendre de nombreuses variables telles que son vécu par rapport à celle-ci : a-t-il déjà dû faire cette tâche ou une autre similaire ? Ou est-ce que cette tâche lui paraît difficile ? Ce concept ressemble à celui du sentiment d'efficacité personnelle exploré par Bandura en 1997. Schmitz et al. (2010, p.48) nous expliquent que « *quatre sources sont à l'origine de ce sentiment d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise, notamment dans les tâches scolaires ou académiques (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modélage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedback évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes) et les états physiologiques et émotionnels.* » L'on questionne également l'Expectancy des élèves par rapport au 1er degré secondaire. Comme le montre

la figure ci-dessus, au regard de la théorie de l'Expectancy-Value, la motivation est un processus dynamique.

Les travaux d'Eccles & Wigfield (1995, 2000, 2002) ont montré que les déterminants tels que l'Expectancy et la valeur de la tâche expliquent le mieux la motivation dans les apprentissages. Ils vont avoir un impact sur le choix de s'investir dans une activité ou non, sur l'autorégulation et sur les performances de l'élève. La figure ci-dessus montre que ce modèle se compose de trois éléments importants : la réalité sociale, les processus cognitifs et croyances motivationnelles du sujet et le comportement. La réalité sociale comprend le milieu culturel, les croyances, les événements et les performances passés. On retrouve donc dans cette partie du modèle, les expériences passées que l'élève a vécu dans son passé scolaire, ses échecs et ses réussites, etc. Les processus cognitifs regroupent les perceptions et les interprétations que les élèves vont se faire du vécu personnel, les buts à court et long termes, l'image de soi et la perception que l'élève va de leur réalité sociale. Ces perceptions et interprétations auront à leur tour une influence sur la mémoire affective du vécu personnel, les buts à court et long termes, l'image de soi et la perception que l'élève va avoir de son habileté et/ou de la difficulté de la tâche. Ces derniers facteurs auront un impact sur la valeur perçue de la tâche et sur l'Expectancy qui détermineront le comportement de l'élève face à la tâche. La valeur de la tâche et l'Expectancy impacte donc le choix d'engagement de l'élève dans la tâche, les performances et ce que Neuville (2004, p.19) nommera « *l'autorégulation des apprentissages* ».

2.1.2.2. Quelques travaux sur l'adaptation scolaire

- Etude de Mickelson

L'étude de Mickelson (1993) dans Hrimech et Théorêt (1997), prétend que l'adaptation scolaire est représentée par une attitude ouverte et participative des élèves au projet éducatif de leur école, par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire et une perception de pertinence des programmes offerts en vue de leurs occupations futures. Finalement l'adaptation scolaire se distingue aussi du point de vue social alors que les jeunes s'investissent dans les programmes scolaires et d'apprentissages.

- Etude de Bautier et Rochex

Bautier et Rochex (1997 : 2004) relèvent que les représentations que les enfants se font des tâches scolaires et les intentions qu'ils attribuent aux enseignants, si elles ne correspondent pas à ce qui est implicitement attendu par l'enseignant, et que ce dernier n'y prête pas attention, peuvent mobiliser des activités mentales et des comportements peu adaptés à l'apprentissage visé. De manière générale, à chaque niveau scolaire, et ce dès la maternelle, les objets, les activités et les situations quotidiennes sont « scolarisés » en ce qu'ils deviennent des outils didactiques sur lesquels reposent les apprentissages. Certains enfants, familiers des attentes scolaires, qui ont construit dans une socialisation non scolaire, une capacité à se représenter et à prendre en compte les points de vue différents portés sur le support de l'activité (la bille et la gomme utilisées pour jouer à la maison deviennent à l'école des objets à compter) peuvent anticiper les attentes de l'enseignant et attribuer les significations conformes aux présuppositions pédagogiques. Tandis que les élèves en difficulté se centrent sur le sens ordinaire et quotidien de la situation, lequel entrave la construction des situations pédagogiques comme objets d'étude et de pensée. Ne percevant pas l'intention pédagogique sous-jacente, ils traitent les tâches en privilégiant les procédures comportementales familières qu'ils maîtrisent. En ce sens, ces observations donnent des arguments en faveur de l'hypothèse que les écarts entre les représentations que les jeunes enfants se font des objets et des activités scolaires et celles attendues par les enseignants peuvent engendrer des difficultés scolaires. Selon Bautier (2006), ces écarts peuvent être dus, à un défaut de familiarisation avec un mode d'interprétation « scolaire » des situations et des objets ordinaires, mais il est aussi possible que ces écarts résultent de difficultés à concevoir qu'un seul et même objet puisse être interprété de diverses manières, selon différents points de vue, qu'en particulier à l'école, il convient de prendre en compte celui l'enseignant pour adopter les conduites les plus pertinentes à l'apprentissage visé.

- L'étude de Zazzo B

Dans son étude sur l'inadaptation des enfants à l'école, Zazzo B. explique que les élèves d'âge légal réussissent mieux leur passage, que les redoublants ; ces élèves privilégiés sont généralement de milieux socialement plus favorisés. Dans certains milieux, on ne redouble pas, ou alors, accidentellement, et il s'agit en ce cas d'un seul redoublement dans le cycle primaire. Dans certains milieux, les redoublements "unique, ou répétés" sont chose courante et c'est le cas d'une majorité d'élèves. D'autre part, l'enquête de l'Institut

Pédagogique national, en 1956, révélait que, sur 46.000 écoliers, 32 % des enfants, soit un tiers étaient en retard d'une année ou plus par rapport à l'âge normal ; 20 % avait un retard d'un an et 12 %, de 2, 3, 4 ou 5 ans. Encore at-on exclu de ces calculs, les élèves des classes de perfectionnement.

En règle générale, on entend par adaptation scolaire le fait que l'école s'adapte au jeune plutôt que l'inverse alors que l'on cherche toujours à mettre l'accent sur les problèmes d'adaptation du Jeune à fonctionner selon les attentes et exigences de son milieu scolaire, ce qui sous-entend une adaptation du jeune à son école plutôt que l'inverse. Par exemple, ces problèmes peuvent se manifester par des troubles de comportements, des retards scolaires, de la sous-performance, de l'absentéisme et des échecs scolaires, ce à quoi d'ailleurs certains services d'adaptation offerts par les écoles tentent de remédier. Ces nuances sur l'adaptation portent à penser que plusieurs facteurs influencent sa prévalence. Dans le contexte de cette recherche, il est important de retenir que l'adaptation des élèves supérieurement intelligents peut être interprétée différemment selon les critères et exigences des divers milieux parmi lesquels ces jeunes évoluent.

2.2. Insertion théorique

Selon Tsafack (2004, 4), une théorie explicative est l'ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux ayant pour but d'expliquer un phénomène.

Plusieurs théories interviennent dans le cadre de cette recherche comme nous l'avons souligné plus haut. Mais dans le souci de mieux expliquer et de bien saisir les différents contours que prend la trajectoire de cette recherche qui porte sur les déterminants de la motivation et l'adaptation en milieu scolaire, et également pour des raisons de pertinence de ces théories, nous avons choisi comme théorie : La théorie de Rolland Viau (1994).

-La théorie de Rolland Viau

Selon Viau, la motivation est une force qui trouve ses sources dans la perception qu'un élève a de lui - même et de son environnement, qui le pousse à choisir une activité au regard des buts poursuivis et à prendre contrôle de ce qui lui arrive sur la tâche à accomplir. Il met en exergue les indicateurs et les déterminants de la motivation.

Comme indicateurs nous avons : l'engagement de l'élève dans la tâche, La persévérance de l'élève dans la tâche, la performance de l'élève. Et concernant les déterminants de la motivation, il parle de : la perception de la valeur d'une activité, La perception de ses compétences et la perception de la contrôlabilité de la tâche.

2.3. Les hypothèses de recherche

Selon Grawitz (2004,209), 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. On a dégagé dans cette étude une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

2.3.1. 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 : Les déterminants de la motivation influencent l'adaptation de l'élève en milieu scolaire. De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses spécifiques.

2.3.2. Hypothèses spécifiques

HS1 : La perception de la valeur d'une activité détermine l'adaptation de l'élève en milieu scolaire.

HS2 : La perception de ses compétences contribue à l'adaptation de l'élève en milieu scolaire.

HS3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche participe à l'adaptation de l'élève en milieu scolaire.

Tableau n°1 : Tableau synoptique

THEME	Hypothèse générale	Hypothèse de recherche	Facteurs	Indicateurs	Indices	Modalités	
Déterminants motivationnels et Adaptation en milieu scolaire	Les déterminants de la motivation influencent l'adaptation en milieu scolaire	HR1 : La perception de la valeur d'une activité détermine l'adaptation de l'élève en milieu scolaire	F1 : La perception de la valeur d'une activité	L'utilité de l'activité	Atteinte des objectifs fixés	-Tout à fait d'accord -D'accord -Pas du tout d'accord	
					Réalisation d'un projet professionnel		
				Les buts poursuivis	Besoin d'affirmation ou d'affiliation		
						Acquisition de nouvelles connaissances	
		HR2 : La perception de ses compétences contribue à l'adaptation de l'élève en milieu scolaire	F2 : La perception de ses compétences	Les perceptions générales de soi	L'estime de soi	-Tout à fait d'accord	
					L'affirmation de soi	-D'accord	
					Les perceptions spécifiques de soi	Le processus d'autoévaluation	-Pas du tout d'accord
					Le sentiment d'autoefficacité		
		HR3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche participe à	F3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche	La perception de ses capacités	Capacité à réaliser une activité	-Tout à fait d'accord	
Aptitudes intellectuelles	-D'accord						

		l'adaptation de l'élève en milieu scolaire		La perception attributionnelle	Causes internes	-Pas du tout d'accord
					Causes externes	
			VD	Adaptation en milieu scolaire		

CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

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 permet de présenter la méthodologie de cette 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. Pour Grawitz (2001, 514), 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 »*. Grawitz (1986, 417), la définit encore comme *« l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie »*. 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 dans la recherche.

Selon Tsala Tsala (2006), la méthodologie est une subdivision logique ayant pour objet l'étude à posteriori des méthodes et plus spécialement d'ordinaire celle des méthodes scientifiques. Il est donc question d'esquisser les perspectives méthodologiques qui ont guidé la démarche de cette recherche. Cette orientation méthodologique est étroitement liée au type de recherche envisagée. 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 l'on doit 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. Cette étude établit le lien entre deux variables à savoir : les déterminants de la motivation (VI) et l'adaptation en milieu scolaire (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

3.2.1 Présentation du site de l'étude

Le Lycée Bilingue d'Ebolowa a été choisi comme site de cette étude. Situé à l'entrée de la ville d'Ebolowa au quartier NKO'OVOS dans l'arrondissement d'Ebolowa 1^{er}, le Lycée Bilingue d'Ebolowa est un établissement d'enseignement secondaire général constitué de deux sections complètes : une section anglophone de 1470 élèves et une section francophone de 3112 élèves.

3.2.2 Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe

Le Lycée Bilingue d'Ebolowa a un effectif total de 4582 élèves. Notre population d'étude est constituée de 229 élèves, soit 79 filles et 150 garçons repartis selon le tableau ci-dessous :

Tableau n°2 : Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe

Sexe Classe	Féminin	Masculin	Total
Terminale A4 all	15	35	50
Terminale A4 esp	30	53	83
Terminale bill All	30	51	81
Terminale bill Esp	04	11	15
Totaux	79	150	229

Source : Document Administratif du Lycée Bilingue d'Ebolowa

3.2.3 Justification du site de l'étude

L'attention particulière sur le Lycée Bilingue d'Ebolowa se justifie pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- L'accès facile aux services administratifs et aux élèves ;
- La proximité de l'établissement avec notre lieu de résidence ;
- La familiarité avec l'établissement pendant notre stage d'imprégnation.

3.3 Population de l'étude

Rongere (1979, p.63) définit la population de l'étude comme « *l'ensemble des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». La population de l'étude désigne également l'ensemble différencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations (Aktouf, 1970). D'après Mucchielli (1988. P 16), la population de l'étude est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». En d'autres termes, pour Tsafack (2004. P 7), « *c'est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations* ».

C'est ce qu'on appelle population mère, de laquelle l'on pourra extraire un certain nombre d'individu précis qui répondent à certaines caractéristiques afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche. Pour ce travail de recherche, la population d'étude sera l'ensemble des élèves des classes de Tles littéraires du fait qu'ils présentent un profil motivationnel persévérant. En effet, ayant vécu des difficultés, des échecs et des réussites, ces derniers ont déjà une bonne expérience du système scolaire, sur ce, ils pourront être mieux placés dans l'édification de cette recherche.

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. Ceux-ci ont les mêmes caractéristiques et sont soumis aux conditions de vie relativement semblables. Comme l'affirme Tsafack cité par Noundou Rosine, c'est la population souche ou parente qui englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude.

Dans ce cas précis, il s'agit de l'ensemble des élèves inscrits au Lycée Bilingue d'Ebolowa pour le compte de l'année 2019-2020.

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 l'on pourra 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 Tle littéraires au Lycée Bilingue d'Ebolowa.

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 : 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 typique ou par « *choix raisonné* » ou intentionnel (Depelteau, 2003) et les techniques probabilistes.

Ainsi, l'échantillon au centre de la présente recherche ne résulte pas d'une approche probabiliste mais plutôt d'une approche non probabiliste. Il s'agit bien d'un échantillon fait de manière aléatoire associé à des circonstances propres de cette recherche.

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 des élèves des Tles littéraires inscrits au Lycée Bilingue d'Ebolowa pour le compte de l'année académique 2019-2020. Ces élèves ne doivent pas être des redoublants car comme on l'a souligné plus haut, l'étude concerne les élèves régulièrement inscrits en Tle littéraires pour le compte de l'année académique en cours. L'échantillon ne concerne pas les élèves qui ont d'abord fait l'enseignement technique avant de revenir à l'enseignement général. C'est donc un échantillon constitué par sondage aléatoire systématique avec définition des quotas.

3.5 Instrument de recueil des données

Pour mesurer les relations entre les déterminants de la motivation et l'adaptation en milieu scolaire, le questionnaire a été choisi comme instrument de collecte de données. Ainsi, l'on a procédé à sa construction, et l'a adressé aux élèves des Tles littéraires du Lycée Bilingue d'Ebolowa.

3.5.1. Définition du questionnaire

Le questionnaire est un document qui comporte un certain nombre de questions posées, standardisées de manière méthodique afin de définir une situation, un cas particulier.

3.5.2. Avantages et inconvénients

- les avantages

Cette outil de collecte de données présente un certain nombre d'avantages selon la personne interrogée et la personne qui dépouille. Pour la personne interrogée le questionnaire est rempli dans l'anonymat et aussi elle n'est pas sous contrainte au respect du temps et bien plus peut répondre à son rythme. Et du côté de la personne qui dépouille, cet instrument est facile dans l'analyse et de plus, il existe plusieurs logiciels de statistiques qui se chargent d'effectuer les divers calculs, une fois les données entrées.

-les inconvénients

Tout d'abord, seule une infime partie de l'ensemble des personnes approchées répondent vraiment aux questions et aussi les répondants comprennent souvent mal certaines questions.

L'outil de collecte donc utilisé est un questionnaire support papier comportant 23 sous variables (questions) et 4 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. Il faut noter que 18 sous variables servaient pour la variable principale de vérifier sa fiabilité. Dans son élaboration, on a eu à faire une petite introduction dans laquelle on essaye de présenter le but de l'enquête tout en rassurant le répondant. On a 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 et sa série d'étude et a les items Q01, Q02 et Q03.
- Une deuxième partie sur la perception de la valeur d'une activité constituée des items Q04, Q05, Q06, Q07, Q08 et Q09.
- Une troisième partie sur la perception de ses compétences constituée des items Q10, 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, Q20 et 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.

On a soumis 15 jeunes au pré-test ayant à peu près les mêmes caractéristiques que celles de notre échantillon (10 élèves de T1e de la série espagnole et 05 élèves de T1e de la série allemande du Lycée Bilingue d'Ebolowa). Ce pré-test qui s'est déroulé le 23 Janvier 2020 a permis de comprendre que le questionnaire dans l'ensemble est compris par les élèves. On a toutefois noté quelques petites difficultés qui concernaient l'incompréhension de la question 10 et l'endroit où il fallait répondre aux questions. Ces remarques faites par les élèves ont permis d'améliorer le questionnaire.

3.7 Procédure de collecte des données

L'enquête proprement dite s'est déroulée le 02 Juin 2020. Elle a consisté à la passation du questionnaire auprès de l'échantillon. Les 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. On s'est introduit dans les salles par les enseignants comme chercheur menant une enquête sur les déterminants de la motivation et l'adaptation en milieu scolaire. Après avoir présenté les objectifs de la recherche, on a distribué les questionnaires à tous les élèves présents qui le remplissaient sous une supervision.

A la fin de chaque passation, on procédait à un bref débriefing et aux remerciements adressés aux participants pour leur collaboration. Ceci consistait à discuter avec les sujets afin de recueillir 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 on l'a mentionné plus haut, la présente étude est descriptive et corrélationnelle et par conséquent, les données obtenues à l'issue de cette enquête ont été essentiellement analysées grâce aux outils de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. Pour y parvenir, on s'est servi du logiciel SPSS « Statistical Package for Social Science 21 » pour les calculs d'analyses et de vérifications des hypothèses. La nature de cette étude étant corrélationnelle, on a usé du test de dépendance statistique Khi-carré (χ^2) afin d'analyser les données et de déterminer le lien de dépendance entre les 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 (χ^2) calculée est grande, plus la différence entre les deux fréquences est grande. Ce test s'apprécie par la formule ci-après :

$$X^2 = \sum (N_{obs} - N_{théo})^2 / N_{théo}$$

Avec :

N_{obs} = fréquence observée ou marginale et $N_{théo}$ = fréquence théorique ou conditionnelle

Les effectifs théoriques ($N_{théo}$) sont calculés en utilisant la formule suivante :

$$N_{théo} = \frac{TC \times TL}{N}$$

Avec : $N_{théo}$: fréquences théoriques, TC : total de la colonne, TL : total de la ligne et N : effectif total.

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 χ^2 à un échantillon sert à tester s'il existe une différence significative entre les effectifs de différentes catégories. Cependant, le test χ^2 à plusieurs échantillons ou de l'indépendance sert à vérifier s'il y'a un rapport ou un lien entre les variables mises en jeu. En bref, le test de χ^2 à un échantillon est un test des différences et le test χ^2 de l'indépendance est un test d'association.

La table du χ^2 donne la valeur de cette dernière en fonction du nombre de degré de liberté et d'un seuil de signification $\alpha = 0.05$ que l'on retiendra dans le cadre de cette recherche. Si $\chi^2_{calculé}$ 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 $\chi^2_{calculé}$ est inférieur au χ^2_{lu} , H_0 est acceptée et H_a rejetée. Le coefficient de contingence donne ici une mesure du degré de liaison entre deux variables quantitatives.

Cette partie a permis de préciser les méthodes utilisées dans ce 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 il sera question dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre les données recueillies sur le terrain seront présentées à l'aide de notre instrument de collecte (le questionnaire) telle qu'elles sont fournies par le dépouillement. Ensuite, on fera l'analyse 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, on a pour chaque item le tableau et le graphique dans lequel on précisera les pourcentages.

4.1 Données signalétiques

Dans cette partie de l'étude, on a à faire la description des variables afin d'identifier celles qui pourraient expliquer l'adaptation en milieu scolaire qui est notre variable d'intérêt.

Ainsi, parmi les élèves ayant répondu au questionnaire, sont répartis selon le sexe, la tranche d'âge et la série d'étude ainsi qu'il suit :

Tableau 3 : Répartition des élèves selon le sexe

		Sexe			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	66	53,7	53,7	53,7
	Féminin	57	46,3	46,3	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

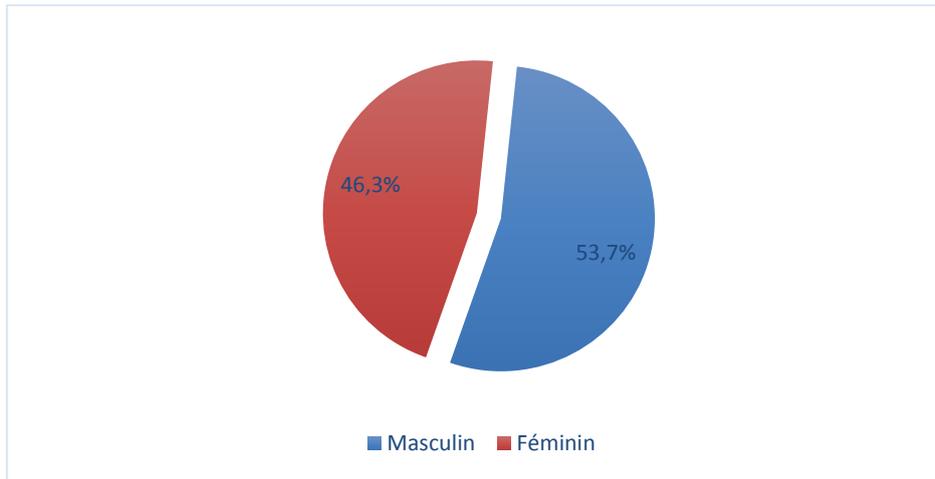


Diagramme en secteur sur la répartition des répondants selon le sexe

Figure 3 : diagramme en secteur sur la répartition des répondants selon le sexe

Le tableau et le diagramme ci-dessus présentent la parité obtenue à l'issu de ce sondage. Ils permettent de constater que 53,7% de l'échantillon soit, 66 élèves sont de sexe masculin et 46,3% soit 57 élèves sont de sexe féminin. Connaissant l'aspect genre, quelle est la tranche d'âge de tous ceux ayant donné un avis pour ces travaux ?

Tableau 4 : l'âge moyen des sujets

		Date de naissance			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	16-18	53	43,1	43,1	43,1
	18-20	56	45,5	45,5	88,6
	20-22	14	11,4	11,4	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Les données du tableau, montrent que 43,1% de répondants ont un âge compris entre 16 et 18ans ; 45,5% ont un âge compris entre 18 et 20 ans et 11,4% ont un âge compris entre 20 et 22ans. Ceci a permis d'observer une certaine maturité des apprenants aptes à pouvoir faire face aux difficultés d'adaptation. Il apparait donc clairement que la tranche d'âge fortement représentée des répondants se situe entre 18 et 20 ans. Ainsi, on s'intéressera ensuite aux différentes classes des répondants.

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

		Série			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	All	39	31,7	31,7	31,7
	Esp	73	59,3	59,3	91,1
	Bil	11	8,9	8,9	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

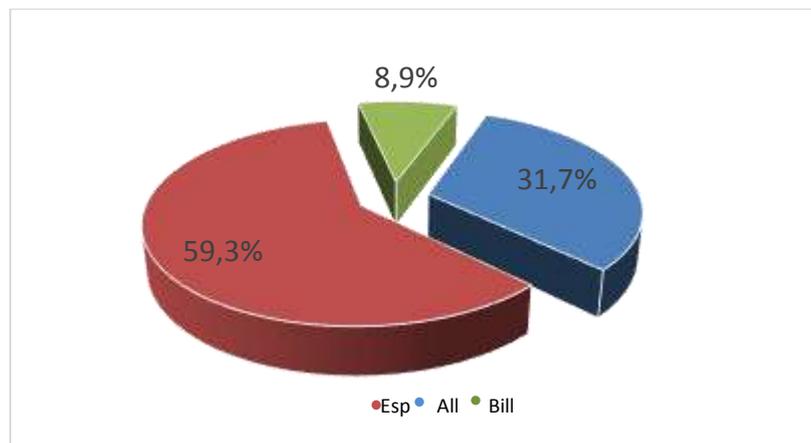


Diagramme en secteur sur la répartition des répondants selon la série

Figure 4 : diagramme en secteurs sur la répartition des répondants selon la série

A la lecture du tableau et du diagramme ci-dessus, l'étude intègre dans son échantillon une représentativité de 03 séries distribuées comme suit : 31,7% pour la série All soit un effectif de 39 élèves ; 59,3% pour La série Esp soit un effectif de 73 élèves et 08,9% pour la série Bil soit un effectif de 11 élèves. Ceci est justifiable par le fait que les apprenants de la série Esp furent plus disponibles lors de la passation du questionnaire.

4.2 Données en fonction des hypothèses

4.2.1 La perception de la valeur d'une activité

- Utilité de l'activité

Tableau n° 6 : lieu d'épanouissement

L'école est un moyen pour moi de m'épanouir

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Tout à fait d'accord	43	35,0	35,0	35,0
D'accord	58	47,2	47,2	82,1
Pas du tout d'accord	22	17,9	17,9	100,0
Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que sur les 123 élèves du LIBYIE interrogés, 35% sont tout à fait d'accord sur le fait que l'école set un lieu d'épanouissement ; 47,2% sont d'accord et 17,9% pas du tout d'accord.

Tableau n° 7 : l'école facilite la communication

L'école me permet de mieux communiquer avec les autres

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Tout à fait d'accord	428	22,8	22,8	22,8
D'accord	69	56,1	56,1	78,9
Pas du tout d'accord	26	21,1	21,1	100,0
Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que sur les 123 sujets ayant répondu au questionnaire, 22,8% sont tout à fait d'accord que l'école permet de mieux communiquer avec les autres ; 56,1% sont d'accord et 21,1% ne sont pas d'accord.

Tableau n° 8 : utilité de l'école dans la vie

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

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	53	43,1	43,1	43,1
	D'accord	59	48,0	48,0	91,1
	Pas du tout d'accord	11	8,9	8,9	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que 43,1% d'élèves sont tout à fait d'accord que l'école peut leur être utile dans la vie ; 48% sont d'accord et 8,9% ne sont pas du tout d'accord.

- Buts poursuivis

Tableau n° 9 : obtention d'un diplôme

C'est important pour moi d'aller à l'école pour obtenir un diplôme

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	50	40,7	40,7	40,7
	D'accord	62	50,4	50,4	91,1
	Pas du tout d'accord	11	8,9	8,9	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que 40,7% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord sur le fait qu'ils vont à l'école pour obtenir un diplôme, 50,4% sont d'accord et 8,9% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 10 : réaliser les projets

Je viens à l'école parce que j'ai des projets personnels à réaliser

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	49	39,8	39,8	39,8
	D'accord	57	46,3	46,3	86,2
	Pas du tout d'accord	17	13,8	13,8	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que 39,8% d'élèves sont tout à fait d'accord qu'ils viennent à l'école parce qu'ils ont des projets à réaliser ; 46,3% sont d'accord et 13,8% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 11 : recherche des connaissances

Je vais à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	42	34,1	34,1	34,1
	D'accord	62	50,4	50,4	84,6
	Pas du tout d'accord	19	15,4	15,4	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Le tableau ci-dessus indique que 34,1% des sujets ayant participé à l'étude sont tout à fait d'accord qu'ils viennent à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances ; 50,4% sont d'accord et 15,4 ne sont pas du tout d'accord.

4.2.2 La perception de ses compétences

- Perceptions générales de soi

Tableau n° 12 : information sur les compétences

Je me suis déjà informé des études et des compétences que je dois posséder pour faire le métier ou la profession qui m'intéresse

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	31	25,2	25,2	25,2
	D'accord	50	40,7	40,7	65,9
	Pas du tout d'accord	42	34,1	34,1	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Le tableau ci-dessus indique que 25,2% des sujets ayant participé à l'étude sont tout à fait d'accord qu'ils ont eu à s'informer d'abord sur les études et leurs compétences pour exercer la profession qui les intéresse ; 40,7% sont d'accord et 34,1% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 13 : la crainte des moqueries

En classe, je pose rarement les questions parce que j'ai peur que les autres se moquent de moi

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	2	1,6	1,6	1,6
	D'accord	41	33,3	33,3	35,0
	Pas du tout d'accord	80	65,0	65,0	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que 1,6% des sujets ayant participés à notre enquête sont tout à fait d'accord qu'ils craignent les moqueries de leurs camarades en classe ; 33, 3% sont d'accord et 65% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 14 : évaluation de son intelligence

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

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	38	30,9	30,9	30,9
	D'accord	58	47,2	47,2	78,0
	Pas du tout d'accord	27	22,0	22,0	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau renseigne que sur les 123 sujets ayant participés à l'enquête, 30,9% sont tout à fait d'accord qu'ils se trouvent assez intelligents pour réussir à l'école ; 47,2% sont d'accord et 22% ne sont pas du tout d'accord.

- Perceptions spécifiques de soi

Tableau n° 15 : sentiment d'être considéré

Je pense que mes professeurs me trouvent capable de réussir en classe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	40	32,5	32,5	32,5
	D'accord	71	57,7	57,7	90,2
	Pas du tout d'accord	12	9,8	9,8	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau montre que 32,5% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord que leurs professeurs trouvent qu'ils sont capables de réussir en classe ; 57,7% sont d'accord et 9,8% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 16 : point de vue des amis

Mes amis disent que je suis bon à l'école et je suis d'accord avec eux

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	20	16,3	16,3	16,3
	D'accord	81	65,9	65,9	82,1
	Pas du tout d'accord	22	17,9	17,9	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau indique que 16,3% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord qu'ils croient à ceux pensent leurs camarades d'eux ; 65,9% sont d'accord et 17,9% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 17 : estime de soi

Même si j'étudie, je considère que mes résultats sont peu satisfaisants

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	12	9,8	9,8	9,8
	D'accord	40	32,5	32,5	42,3
	Pas du tout d'accord	71	57,7	57,7	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau fait état de ce que 9,8% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord que même s'ils étudient, ils considèrent leurs résultats peu satisfaisants ; 32,5% sont d'accord et 57,7% ne sont pas du tout d'accord.

4.2.3 La perception de la contrôlabilité de la tâche

- perception de ses capacités

Tableau n° 18 : capacité à relever les défis

Je me sens capable de relever les défis scolaire que mes enseignants me proposent (ex faire mes devoirs a temps, apprendre mes leçons)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	58	47,2	47,2	47,2
	D'accord	52	42,3	42,3	89,4
	Pas du tout d'accord	13	10,6	10,6	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau indique que sur 123 sujets interrogés, 47,2% sont d'accord sur le fait de se sentir capable de réaliser les défis scolaires que proposent les enfants ; 42,3% sont d'accord et 10,6% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 19 : difficultés d'apprentissage

J'ai de la difficulté à mémoriser de nouvelles connaissances (ou bien je ne comprends pas, ou bien j'ai de la difficulté à me rappeler)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	9	7,3	7,3	7,3
	D'accord	22	17,9	17,9	25,2
	Pas du tout d'accord	92	74,8	74,8	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau indique 7,3% de sujets interrogés sont tout à fait d'accord qu'ils ont des difficultés à mémoriser de nouvelles connaissances ; 17,9% sont d'accord et 74,8 ne sont pas d'accord.

Tableau n° 20 : la facilité de réussite

Je réussis facilement dans la majorité des matières

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	28	22,8	22,8	22,8
	D'accord	58	47,2	47,2	69,9
	Pas du tout d'accord	37	30,1	30,1	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau nous permet de voir que 22,8% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord qu'ils réussissent facilement dans la majorité des matières ; 47,2 sont d'accord et 30,1 ne sont pas du tout d'accord.

- La perception attributionnelle

Tableau n° 21 : la cause de la difficulté

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

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	9	7,3	7,3	7,3
	D'accord	13	10,6	10,6	17,9
	Pas du tout d'accord	101	82,1	82,1	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau renseigne que 7,3% des sujets ayant participé à l'enquête sont tout à fait d'accord que lorsqu'ils sont en difficulté ils ont tendance à attribuer la faute aux autres ; 10,6% sont d'accord et 82,1% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 22 : cause des bons résultats

Lorsque j'ai de bons résultats, je crois que c'est grâce à mes actions (j'étudie, je fais mes travaux, ...)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	37	30,1	30,1	30,1
	D'accord	84	68,3	68,3	98,4
	Pas du tout d'accord	2	1,6	1,6	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau révèle que 30,1% des sujets sont tout à fait d'accord que lorsqu'ils ont de bons résultats c'est grâce à leurs actions ; 68,3% sont d'accord et ,6% ne sont pas du tout d'accord.

Tableau n° 23 : cause des mauvais résultats

Lorsque j'ai de mauvais résultat, je crois que je suis le (a) seul (e) responsable de mes échecs

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid e	Tout à fait d'accord	45	36,6	36,6	36,6
	D'accord	56	45,5	45,5	82,1
	Pas du tout d'accord	22	17,9	17,9	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

Source : les enquêtes menées.

Ce tableau indique 36,6% des sujets sont tout à fait d'accord qu'ils croient être les seul(e)s responsables de leurs mauvais résultats ; 45,5% sont d'accord et 17,9% ne sont pas du tout d'accord.

Il est cependant impossible de dire si toutes ces variables expliquent ou non l'adaptation en milieu scolaire. Nous allons donc faire le test du khi-deux pour essayer d'évaluer la dépendance avec l'adaptation en milieu scolaire. Les hypothèses du test sont les suivantes :

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

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

4.3 Vérification des hypothèses

Cette section va permettre d'étudier la dépendance qui peut exister entre la variable d'intérêt, l'adaptation en milieu scolaire et les variables indépendantes.

Vérification de l'hypothèse n°1 : la perception de la valeur d'une activité détermine l'adaptation en milieu scolaire

Pour le faire, le premier tableau ci-dessous met en relation la perception de la valeur d'une activité et l'adaptation en milieu scolaire.

H₀ : Il y a dépendance entre la perception de la valeur d'une activité et l'adaptation en milieu scolaire.

H₁ : il n'y a pas dépendance entre la perception de la valeur d'une activité et l'adaptation en milieu scolaire.

Tableau 27 : Test du khi-deux entre l'adaptation en milieu scolaire et la perception de la valeur d'une activité

Tests du khi-deux

	Valeur	Ddl	Sig. Approx. (Bilatérale)
Khi-deux de Pearson	17,261 ^a	4	,002
Rapport de vraisemblance	21,938	4	,000
Association linéaire par linéaire	13,029	1	,000
N d'observations valides	123		

Source : Résultats du logiciel SPSS.

Au regard l'évidence apportée par l'échantillon au seuil de 5%, on a de bonnes raisons de penser qu'il y a effectivement une dépendance entre la perception de la valeur d'une activité et l'adaptation en milieu scolaire, car $p\text{-value}=0,02 < 5\%$. Ce résultat semble

se justifier dans la mesure où lorsqu'un individu ne 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'adaptation en milieu scolaire

Aussi on fera le test du khi-deux pour essayer d'évaluer la dépendance entre la perception de ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire. Les hypothèses sont les suivantes :

H₀ : il y a dépendance entre la perception de ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire

H₁ : il n'y a pas dépendance entre la perception de ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire

Tableau 29 : Test du khi-deux entre la perception de ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire

Tests du khi-deux

	Valeur	Ddl	Sig. Approx. (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	20,927 ^a	4	,000
Rapport de vraisemblance	22,187	4	,000
Association linéaire par linéaire	,000	1	,990
N d'observations valides	123		

Source : Résultats du logiciel SPSS.

Au regard de l'évidence apportée par l'échantillon au seuil de 5%, il en ressort qu'il y a effectivement une dépendance entre la perception de ses compétences et l'adaptation en milieu scolaire, car on a $p\text{-value} = 0,000 < 5\%$.

Vérification de l'hypothèse n°3 : La perception de la contrôlabilité d'une tâche contribue à l'adoption en milieu scolaire

A présent nous allons étudier la dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire. Comme précédemment on va faire le test khi-

deux pour essayer d'évaluer cette dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire.

Les hypothèses du test sont les suivantes :

H₀ : Il y a dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire

H₁ : Il n'y a pas dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire

Tableau n° 31 : Test du khi-deux entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire

Tests du khi-deux			
	Valeur	Ddl	Sig. Approx. (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11,627 ^a	4	,020
Rapport de vraisemblance	14,345	4	,006
Association linéaire par linéaire	2,848	1	,091
N d'observations valides	123		

Source : Résultats du logiciel SPSS.

Au regard de l'évidence apportée par l'échantillon au seuil de 5%, on a de bonnes raisons de penser qu'il y a effectivement une dépendance entre la perception de la contrôlabilité d'une tâche et l'adaptation en milieu scolaire, car $p\text{-value} = 0,020 < 5\%$.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, il a été question de présenter et d'analyser les résultats issus du dépouillement des questionnaires. Il convient dans le présent chapitre de donner un sens et une direction à l'analyse en se référant au cadre théorique qui a été choisi à partir duquel on a tiré les hypothèses de recherche. Ce chapitre mettra en évidence une interprétation de ces 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'adaptation scolaire au LYBI. Ceci étant, le traitement statistique a permis d'éprouver ces hypothèses de recherche. Chacune ayant donné lieu à une meilleure compréhension des phénomènes psychologiques liés aux déterminants de la motivation et de l'adaptation en milieu scolaire. Avant de présenter les différentes interprétations, il serait judicieux de rappeler le problème, l'hypothèse de recherche et les hypothèses spécifiques.

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

On a choisi d'aborder le problème de l'adaptation en milieu scolaire car certains apprenants présentent très souvent des performances en baisse, se caractérisent par l'absentéisme, des échecs voir des abandons et qui peuvent être pour la plupart dû à un manque de motivation. Dans le cas de cette 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 présentant des problèmes d'adaptation. Ceci en vue d'une amélioration de la qualité des apprentissages.

► Hypothèse Générale de recherche

A partir de cette question de recherche, on a formulé l'hypothèse générale suivante : les déterminants de la motivation influencent l'adaptation en milieu scolaire.

► Hypothèses Spécifiques

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

- La perception de la valeur d'une activité améliore l'adaptation en milieu scolaire
- La perception de ses compétences influence l'adaptation en milieu scolaire
- La perception de la contrôlabilité de la tâche détermine l'adaptation en milieu scolaire

5.1.2 Hypothèse Spécifique n°1 : la perception de la valeur d'une activité améliore l'adaptation en milieu scolaire

Cette hypothèse a pour variable dépendante l'adaptation en milieu scolaire 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 des 123 sujets interrogés, 35% sont tout à fait d'accord sur le fait que l'école est un lieu d'épanouissement ; 47,2% sont d'accord et 17,9% pas du tout d'accord. 22,8% sont tout à fait d'accord que l'école permet de mieux communiquer avec les autres ; 56,1% sont d'accord et 21,1% ne sont pas d'accord. 43,1% d'élèves sont tout à fait d'accord que l'école peut leur être utile dans la vie ; 48% sont d'accord et 8,9% ne sont pas du tout d'accord.

40,7% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord sur le fait qu'ils vont à l'école pour obtenir un diplôme, 50,4% sont d'accord et 8,9% ne sont pas du tout d'accord. 39,8% d'élèves sont tout à fait d'accord qu'ils viennent à l'école parce qu'ils ont des projets à réaliser ; 46,3% sont d'accord et 13,8% ne sont pas du tout d'accord. 34,1% des sujets ayant participé à l'étude sont tout à fait d'accord qu'ils viennent à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances ; 50,4% sont d'accord et 15,4 ne sont pas du tout d'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 $p\text{-valeur}^2=0,02$ 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'adaptation en milieu scolaire. 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. Ces 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

défini 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 et Boyle, 1993, dans Chouinard et Roy, 2005).

5.1.3 Hypothèse Spécifique n°2 : la perception de ses compétences influence l'adaptation en milieu scolaire

Cette hypothèse a pour variable dépendante l'adaptation en milieu scolaire 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 les perceptions générales et spécifiques de soi. A cet effet l'analyse descriptive a montré que des 123 sujets interrogés, 25,2% sont tout à fait d'accord qu'ils ont eu à s'informer d'abord sur les études et leurs compétences pour exercer la profession qui les intéresse ; 40,7% sont d'accord et 34,1% ne sont pas du tout d'accord. 1,6% sont tout à fait d'accord qu'ils craignent les moqueries de leurs camarades en classe ; 33,3% sont d'accord et 65% ne sont pas du tout d'accord. 30,9% sont tout à fait d'accord qu'ils se trouvent assez intelligents pour réussir à l'école ; 47,2% sont d'accord et 22% ne sont pas du tout d'accord.

32,5% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord que leurs professeurs trouvent qu'ils sont capables de réussir en classe ; 57,7% sont d'accord et 9,8% ne sont pas du tout d'accord. 16,3% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord qu'ils croient à ceux pensent leurs camarades d'eux ; 65,9% sont d'accord et 17,9% ne sont pas du tout d'accord. 9,8%

des sujets interrogés sont tout à fait d'accord que même s'ils étudient, ils considèrent leurs résultats peu satisfaisants ; 32,5% sont d'accord et 57,7% ne sont pas du tout d'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=0,00 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'adaptation en milieu scolaire. 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.

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).

5.1.4 Hypothèse Spécifique n°3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche influence l'adaptation en milieu scolaire

Cette hypothèse a pour variable dépendante l'adaptation en milieu scolaire 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 ses capacités et la perception attributionnelle. A cet effet l'analyse descriptive a montré que des 123 sujets interrogés, 47,2% sont d'accord sur le fait de se sentir capable de réaliser les défis scolaires que proposent les enseignants; 42,3% sont d'accord et 10,6% ne sont pas du tout d'accord. 7,3% de sujets interrogés sont tout à fait d'accord qu'ils ont des difficultés à mémoriser de nouvelles connaissances ; 17,9% sont d'accord et 74,8 ne sont pas d'accord. 22,8% des sujets interrogés sont tout à fait d'accord qu'ils réussissent facilement dans la majorité des matières ; 47,2 sont d'accord et 30,1 ne sont pas du tout d'accord.

7,3% des sujets ayant participé à l'enquête sont tout à fait d'accord que lorsqu'ils sont en difficulté ils ont tendance à attribuer la faute aux autres ; 10,6% sont d'accord et 82,1% ne sont pas du tout d'accord. 30,1% des sujets sont tout à fait d'accord que lorsqu'ils ont de bons résultats c'est grâce à leurs actions ; 68,3% sont d'accord et ,6% ne sont pas du tout d'accord. 36,6% des sujets sont tout à fait d'accord qu'ils croient être les seul(e)s responsables de leurs mauvais résultats ; 45,5% sont d'accord et 17,9% ne sont pas du tout d'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=0,02 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'adaptation en milieu scolaire. 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 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 et Ryan, 1991, dans Viau et 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 de la théorie 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) 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* » (p. 65). 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

5.2.1 Discussion

Cette étude identifie les sources du problème d'adaptation des apprenants en milieu scolaire. L'adaptation scolaire apparaît comme un réel problème car il touche 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 les déterminants de la motivation et de pouvoir les mettre en œuvre pour remédier au problème d'échec scolaire, d'absentéisme entre autres des élèves du Lycée Bilingue d'Ebolowa. La motivation en situation d'adaptation en milieu scolaire 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 a permis de confirmer les hypothèses de départ. Considérant donc ces résultats, on pourrait dire que l'adaptation scolaire des apprenants est facilement influençable et entraîne l'échec scolaire.

En effectuant ces recherches exploratoires, on a pu se rendre compte que l'adaptation en milieu scolaire a été traitée par de nombreux auteurs et sous différentes approches. Ce travail d'investigation donne la possibilité au Conseiller d'orientation de mieux connaître et comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants au quotidien. Tout ceci a permis d'adapter les différentes théories explicatives en relation avec le sujet d'étude. Il demeure donc difficile d'établir et de démontrer un lien simple et direct entre les déterminants de la motivation et l'adaptation en milieu scolaire des apprenants 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 détermination de la motivation déployée des apprenants est un facteur précipitant la baisse des difficultés d'adaptation en milieu scolaire 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 et 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 et Picard, 1999 ; Potvin et 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 et Picard, 1999, p. 370).

De leur côté, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) considèrent eux aussi l'importance d'intervenir le plus tôt possible avec l'enfant, car les risques de décrochage scolaire augmentent considérablement avec le temps.

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

leurs actions. Ainsi, le rôle de l'école primaire est donc un élément très important à souligner.

5.2.2 Recommandations

L'analyse des résultats a permis de mesurer l'importance de la motivation en situation d'apprentissage dans l'amélioration de l'adaptation des apprenants en milieu scolaire. Ainsi, cette partie du travail autorise à faire des recommandations en vue de proposer des solutions au problème posé et examiné par l'étude. Ainsi, ces recommandations selon les hypothèses énoncées, vont à l'endroit de, des Conseillers d'Orientation, des enseignants, des familles et des élèves eux-mêmes.

5.2.2.1 Recommandations de l'Hypothèse Générale à l'endroit des différents ministères en charge de l'Education au Cameroun

Compte tenu du rôle prépondérant que jouent les conseillers d'orientation dans la gestion des problèmes dont sont victimes les apprenants notamment ceux liés à l'adaptation en milieu scolaire, on suggère aux différents ministères en charge de l'Education (Education de base, Enseignement secondaire et Affaires sociales), d'étaler à tous les niveaux d'étude les activités d'orientation conseil tel que prescrit par l'article 29 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun qui dispose que les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement. Or, dans notre système éducatif, les CO n'exercent pas en cycle primaire. En effet, sachant que la motivation scolaire tend à diminuer avec les années (Chouinard, 2001 ; Karsenti, 1998 ; Simard, 2002) et que cette baisse se vit particulièrement lors du passage des élèves du primaire vers le secondaire (Steinberg, 1996, dans Beaulieu, 2007), la motivation scolaire doit continuer de faire partie des préoccupations quotidiennes de la communauté éducative, car celle-ci influence inmanquablement le niveau d'engagement de l'élève face à une tâche, sa vision de l'école, ses possibilités face à l'avenir et par conséquent son adaptation en milieu scolaire. Le CO devrait donc exercer à tous les niveaux d'études du système éducatif pour favoriser non seulement un meilleur accompagnement mais aussi un bon suivi des élèves ; ce qui permettra d'intervenir et de prévenir le plus tôt les problèmes d'abandon et d'échec scolaire entraînés par une baisse ou un manque de motivation.

5.2.2.2 Recommandations des Hypothèses Spécifiques n° 1-2-3 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 leurs sont offert 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'adaptation d'un élève en milieu scolaire dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. Un climat motivationnel se déni comme « *un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu* » (Ames, 1992 ; cité par Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, 149). C'est un facteur important qui, soit facilite, soit entrave la motivation des élèves. Les recherches mettent ainsi en évidence 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 (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). 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 ;
- Etre signifiantes pour l'élève ;
- Former des enfants curieux osant s'exprimer et s'affirmer ;
- Représenter un défi pour l'élève ;
- Etre utiles ;
- Se préoccuper des attentes des élèves.

5.2.2 Recommandations des Hypothèses Spécifiques n° 1-2 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 autre filière d'étude.

- 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 ;

5.2.3 Recommandation de l'Hypothèse Générale aux élèves eux-mêmes

Il est vrai que l'environnement n'est pas parfois assez favorable à l'adaptation des apprenants en milieu scolaire, mais à côté de cela réside la force interne qui a le pouvoir de pousser quelqu'un vers un but. La difficulté d'adaptation n'est 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

En somme, ce travail portait sur « Déterminants motivationnels et Adaptation en milieu scolaire : cas des élèves des Tles littéraires du Lycée Bilingue d'Ebolowa ». Tout au long de notre étude, il a été question de mettre en exergue l'influence des déterminants de la motivation sur l'adaptation des apprenants en milieu scolaire. Pour cela, on s'est appuyé sur la théorie de la motivation selon le modèle de Rolland Viau (1994) dans le but de ressortir l'implication de la motivation sur les difficultés que rencontrent les apprenants en milieu scolaire.

En effet, pour mener à bien cette étude, l'on a posé comme question de recherche : les déterminants de la motivation ont-elles une incidence sur l'adaptation en milieu scolaire ? Cette interrogation a ainsi permis de formuler une hypothèse de recherche. L'hypothèse générale se formule ainsi qu'il suit : les déterminants de la motivation ont une incidence sur l'adaptation des apprenants en milieu scolaire. L'opérationnalisation de cette hypothèse a permis de déceler les hypothèses spécifiques ci-après :

- La perception de la valeur d'une activité améliore l'adaptation en milieu scolaire des apprenants ;
- La perception de ses compétences influence l'adaptation en milieu scolaire des apprenants ;
- La perception de la contrôlabilité de la tâche détermine l'adaptation en milieu scolaire des apprenants.

La seconde partie de ce travail a donné lieu à une vérification des hypothèses grâce à une descente sur le terrain qui a permis, à travers un questionnaire de collecter les informations auprès d'un échantillon d'étude de 123 apprenants des classes de Tles littéraires sur une population accessible de 229 élèves. Ainsi, l'exploitation de ces questionnaires a permis de vérifier les liens que nous recherchons entre nos différentes variables.

Après traitement de ces données, l'on a confirmé les résultats dans divers tableaux avant de procéder à la vérification proprement dite de ces 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 21.0 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'adaptation 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 a montré l'importance de la motivation dans le cheminement scolaire de l'enfant et a fait prendre conscience que l'inadaptation des élèves en milieu scolaire résulterait du fait que ceux-ci ne sont pas assez motivés dans leur contexte d'apprentissage. 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. L'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 qui pourrait être proposé dans la résolution des problèmes soulevés. C'est dans ce sens qu'on a pu émettre des recommandations pour aider les apprenants en difficulté d'adaptation en milieu scolaire. Dans ce sens, les pouvoirs publics, les conseillers d'orientation, les enseignants, les familles et les élèves eux-mêmes ont été interpellés 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'adaptation des apprenants en milieu scolaire. 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'adaptation en milieu scolaire. Ils doivent donc comprendre qu'ils ont un très grand rôle à jouer dans l'adaptation scolaire des élèves en suscitant en eux l'intérêt pour les apprentissages. On a fait face à plusieurs difficultés dont les plus saillantes étaient les difficultés rencontrées pendant la collecte des données.

En dépit de toutes ces difficultés, les objectifs fixés ont été atteints. 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'adaptation des apprenants en milieu scolaire.

Pour conclure, il est à noter qu'aucune œuvre humaine n'étant parfaite, ce travail connaît donc certaines limites. Tout d'abord, dû au nombre de participants à l'étude et dû à son échantillon de type non-aléatoire, cette recherche ne peut dresser un portrait représentatif et généralisable de la motivation scolaire des élèves face au problème d'inadaptation en milieu scolaire. Les données servent plutôt à mieux comprendre l'importance attribuée aux déterminants de la motivation scolaire reliés à l'adaptation en milieu scolaire.

De plus, il pourrait être tout aussi intéressant de cibler, dans une éventuelle recherche, des élèves du primaire. Ceci pourrait permettre de voir l'évolution de la motivation scolaire dans le cheminement de l'élève. En effet, plusieurs auteurs (Covington, 1992 ; Gottfried, 1985 ; Royer et al., 1992, dans Karsenti, 1998) 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* » (p. 24). Par le fait même, il serait utile, selon les cas, de cibler des activités d'apprentissage et d'enseignement susceptibles de motiver et d'engager pleinement les élèves à la tâche. Tout compte fait, ceci pourrait aider à comprendre la réalité de ces élèves et permettre d'agir le plus tôt possible en tant qu'acteur de sa réussite toute chose qui contribue à son adaptation en milieu scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

- Atkinson, J.W. (1983). *Personality, motivation, and action: Selected papers*. New York: Praeger.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997a). *La motivation scolaire de mes élèves : j'y vois... moi aussi ! Comment intervenir pour améliorer la motivation scolaire*. *Apprentissage et socialisation*, 18 (1-2),75-87.
- Beaulieu, È. (2007). *L'incidence de facteurs relationnels sur la motivation scolaire d'élèves des deuxièmes et troisièmes cycles du primaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bomda, J. (2008a). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Bomda, J. (2008b). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : un luxe ? Une sinécure ?* Yaoundé : CEPER.
- Bomda, J. (2013b). *Droits à l'éducation et à l'orientation scolaire et professionnelle. Analyse d'une discrimination constante ? L'exemple camerounais*. Manuscrit non achevé, Yaoundé.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bouchard, S., & Gingras, M. (2007). *Introduction aux théories de la personnalité 3e édition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bouffard, T. Vezeau, C., & Simard, G. (2006). *Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières*. *Enfance*, 4, 395-409.

- Blanchette, M. (2006). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la Commission Scolaire des Premières Seigneuries*. Lévis : Université du Québec à Rimouski.
- Caron, A. (2002). *Programme attentix : gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*. Montréal : Chenelière Education.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2005). Dans L. DeBlois, & D. Lamothe (Éds). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (75-83). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior* (pp :3-40). New York and London: Plenum Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). *Motivation and education: The self-determination perspective*. *The Educational Psychologist*, 325-346.
- Dedebant, N., Tournier, C., & Veron. P., (2009) *S'adapter en restant soi-même*. Collection guide pratique pour l'encadrement.
- Dweck, C. S. (1989). *Motivation*. Dans Lesgold, A., Glaser, R. *Foundations for a Psychology of Education*. (87-136). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2005). *Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Dans DeBlois, L., Lamothe, D., (Éds). (2005). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (51-64). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Eboa, P. (2008). *L'orientation scolaire et universitaire au Cameroun : l'urgence de nouvelles attitudes*.
- Fenouillet Fabien, Lieury Alain. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Forner, Y., Deram, B., Herman, M., & Katheran, S. (2006). *Le QMF-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de Formation l'école*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 109-131.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). *Academic motivation and school performance: Toward a structural model*. *Contemporary Educational Psychology*, 257-274.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). *The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents*. *Journal of Educational Psychology*, 53, 508-517.

Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire : guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants*. Montréal : Lidec.

Guerrien A., & Mansy-Dannay A. (2003). *Attention soutenue et Motivation : une approche chrono psychologique*. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 44, 394-409.

Guerrien, A., & Mansy-Dannay, A. (2005). *Fatigue subjective et sentiments d'autodétermination et de compétence à l'école : étude auprès d'enfants de CMI et CM2*. *Psychologie et Éducation*, 4, 37-52.

Harter, S., & Connell, J.P. (1984). *A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation*. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp.219-250).

Harter, S. (1982). *The perceived competence scale for children*. *Child Development*, 53, 87-97

Heutte J. (2011). *La théorie des besoins de base : clarifier les sources du climat motivationnel*. Paris Ouest, Nanterre.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

Janosz, M., Fallu, I.-S., & Deniger, M.-A (2000). *La prévention du décrochage scolaire*. Dans Vitaro, F., & Gagnon, C. (Éds.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (116-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Karsenti, T. (1997). *Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le web*. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 455-484.

Lent, R.W. (2008). *Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 57-90.

Losier, G.F., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1993). *Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV)*. *Science et comportement*, 23, 1-16.

Mansy-Dannay, A., & Guerrien, A. (2002). *Motivation, sentiment de compétence, agrément et fatigue ressentie après la séance d'enseignement au collège*. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 7, 58-75.

McCombs, L.B., & Pope, E.J. (2000). *Motiver ses élèves* (Traduit par M. AussanaireGarcia). Paris : De Boeck Université.

Mucchielli, R. (1980). *Le Travail en groupe*. France : Éditions ESF.

Nadeau, M.F., Senécal, C., & Guay, F. (2003). *Les déterminants de la procrastination académique : un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi*. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 97-111.

Ntoumanis, N. (2001). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1993). *Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de la motivation*. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.233-281).

Lieury, A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire (2ième éd)*. Paris: Dunod.

Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). *Selfdetermination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*, Greenwich, CT, Information Age Press, 31-60.

- Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Paris: L'Harmattan.
- Schunk, D.H., & Pintrich, P.R. (2002). *Motivation in Education 2e édition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tardif, J., & Chabot, G. (2000). *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*.
- Vallerand, R.J. (1991). *Échelle de motivation en éducation (EME-S 28)*, Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). *Introduction au concept de motivation*. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp:3-39). Laval (Québec) : Études vivantes.
- Vallerand, R.J., & Senécal, C. B. (1992). *Une analyse motivationnelle de l'abandon des études*. *Apprentissage et socialisation*, 49-62.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck (2e édition).
- Viau, R., & Bouchard, J. (2000). *Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire*.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). *Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire*. *Revue canadienne de l'Éducation*, 144-157.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : Deboeck Université.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Violette, M. (1991). *L'école ... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Potvin, P., Fortin, P., & Lessard, A. (2006). *Le décrochage scolaire*. Dans Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, c., (Éds.). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (67-78). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Parent, G. (1991). *Le décrochage scolaire : la moitié oubliée, rapport de recherche*. Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.

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 (CRIRES).

Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires : les comprendre, les aider*. Ville Lasalle : Éditions Hurtubise HMH Ltée.

Rocher, G. (2004). *Le Rapport Parent 1963-2003. Une tranquille Révolution scolaire*. Bulletin d'Histoire politique, 117-128.

UNESCO (2009). *Rapport mondial sur l'EPT*. UNESCO

Tsala Tsala, J.-P. (2007). *Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun*. Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, 1, 121-158

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and Educational Development*. Dans A. Bandura (dir.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

Ouvrages méthodologiques

Boudreault, P. (2000). *La recherche quantitative*. Dans Karsenti, T., Savoie-Zajc., L. (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (141-170). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Editions De Boeck University.

Forner, Y. (1992). *Nouveautés techniques. L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire. Présentation du questionnaire de motivation pour les situations de formation. L'orientation scolaire et professionnelle*, 215-221.

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Sabourin, S., Valois, P., & Lussier, Y. (2000). *L'utilisation des questionnaires en recherche*. Dans Bouchard, S., Cyr, C. (Éds.). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (263-304). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Reuchlin, M. (1983). *Les méthodes en psychologie*. France : Presses de l'Université Française.

Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Yaoundé, P.U.A.

Grawitz, M (2001). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, Dalloz.

Articles

Bandura, A. (1986). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New-York: Cambridge University Press.

Blanchard, c., Otis, N., Pelletier, L., & Sharp, E. (2004). *Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher*. *Revue des sciences de l'éducation*, 105-123.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). *Motivational Beliefs, Values, And Goals*. *Annual Review of Psychology*, 109-132.

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). *La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 219-231.

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*, 359-374.

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, 1557-1586.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1992). *The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and Psychological Measurement*, 1003-1017.

Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviors: A prospective study*. *Journal of Personality*, 599-620.

Senécal, C.B., Vallerand, R.J., & Vallières, E.F. (1992). *Construction et validation de l'échelle de la qualité des relations interpersonnelles (EQRI)*. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 315-322.

Zimmerman, B. J. (1989). *Models of self-regulated learning and academic achievement*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp: 1-25). New York: Springer-Verlag.

Mémoires

Boily, M-C. (2005). *Analyse de profils motivationnels d'élèves du secondaire III. Mémoire de maîtrise en éducation*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Noundou, R. (2012). *Responsabilité de la communauté éducative et performances scolaires des apprenants : une étude menée auprès des élèves de 3^{ième} du Lycée de Ngoa Ekellé* (Mémoire de DIPCO). Université de Yaoundé I, ENS, Cameroun.

Simard, S. (1999). *Programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M)*. Mémoire de maîtrise en éducation. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.

DICTIONNAIRES

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

Dictionnaire universel. (1998). Paris : Hachette.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville : Editions Françaises.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Eska.

Annexes

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Partie 3 : la perception de ses compétences

Q10 **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. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q11 **En classe, je pose rarement des questions parce que j'ai peur que les autres se moquent de moi.** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q12 **En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école.** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q13 **Je pense que mes professeurs me trouvent capable de réussir en classe.** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q14 **Mes amis disent que je suis bon à l'école et je suis d'accord avec eux.** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q15 **Même si j'étudie, je considère que mes résultats sont peu satisfaisants.** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Partie 4 : La perception de la contrôlabilité de la tâche

Q16 **Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons).** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q17 **J'ai de la difficulté à mémoriser de nouvelles connaissances (ou bien je ne comprends pas, ou bien j'ai de la difficulté à m'en rappeler).** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q18 **Je réussis facilement dans la majorité des matières.** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q19 **Quand je suis en difficulté, j'ai tendance à dire que c'est la faute des autres (explications de mon enseignant ne sont pas claires, les autres me dérangent, ...).** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q20 **Lorsque j'ai de bons résultats, je crois que c'est grâce à mes actions (j'étudie, je fais mes travaux, etc.).** /_/_

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Q21 **Lorsque j'ai de mauvais résultats, je crois que je suis le seul responsable de mes échecs.**

/ /

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Pas du tout d'accord

Merci pour votre collaboration

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	
DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
1.1. Contexte de l'étude	4
1.2. Faits observés	8
1.3. Conjecture théorique	9
1.4. Constat	11
1.5. Questions de recherche	12
1.6. Objectifs de l'étude	12
1.6.1. Objectif général	12
1.6.2. Objectifs spécifiques	12
1.7. Intérêt de l'étude	13
1.7.1 Intérêt scientifique	13
1.7.2 Intérêt pédagogique et académique	13
1.7.3 Intérêt professionnel	13
1.8. Délimitation de l'étude	14
1.8.1 La délimitation temporelle	14
1.8.2 La délimitation spatiale	14
1.8.3 La délimitation conceptuelle	14
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THEORIQUE	15
2.1.1.1. Déterminants motivationnels	15
2.1.1.2. Concept d'adaptation	17
2.1.2. Revue de la littérature	18
2.1.2.1. Les études sur les déterminants motivationnels	18
2.1.2.2. Quelques travaux sur l'adaptation scolaire	26
2.2. Insertion théorique	28

2.3. Les hypothèses de recherche	29
2.3.1. Hypothèse générale	29
2.3.2. Hypothèses spécifiques.....	29
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE.....	32
3.1. Type de recherche	33
3.2 Site de l'étude.....	33
3.2.1 Présentation du site de l'étude	33
3.2.2 Répartition des effectifs des élèves par classe et par sexe.....	33
3.2.3 Justification du site de l'étude.....	34
3.3.1 La population cible ou apparente	34
3.3.2 La population accessible	35
3.4 Technique d'échantillonnage et échantillon.....	35
3.4.1 Technique d'échantillonnage	35
3.4.2 L'échantillon.....	36
3.5 Instrument de recueil des données.....	36
3.6 Validation de l'instrument de collecte de données	37
3.7 Procédure de collecte des données	38
3.8 Technique d'analyse des données	38
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	40
4.1 Données signalétiques	40
4.2.3 La perception de la contrôlabilité de la tâche.....	49
4.3 Vérification des hypothèses	52
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION	55
5.1 Interprétation des résultats	55
5.1.1. Rappel succinct du problème, hypothèse de recherche et hypothèses spécifiques	55
5.1.2 Hypothèse Spécifique n°1 : la perception de la valeur d'une activité améliorée l'adaptation en milieu scolaire	56
5.1.3 Hypothèse Spécifique n°2 : la perception de ses compétences influence l'adaptation en milieu scolaire	57
5.1.4 Hypothèse Spécifique n°3 : La perception de la contrôlabilité de la tâche influence l'adaptation en milieu scolaire	59
5.2 Discussion et recommandations	60
5.2.1 Discussion.....	60
5.2.2 Recommandations	62
5.2.2.1 Recommandations de l'Hypothèse Générale à l'endroit des différents ministères en charge de l'Education au Cameroun.....	62

5.2.2.2 Recommandations des Hypothèses Spécifiques n° 1-2-3 aux Conseillers d'Orientation et Enseignants.....	63
5.2.2 Recommandations des Hypothèses Spécifiques n° 1-2 aux familles et entourage des élèves.....	64
5.2.3 Recommandations de l'Hypothèse Générale aux élèves eux-mêmes	64
CONCLUSION.....	66
BIBLIOGRAPHIE.....	69
ANNEXES.....	77