

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
D'EBOWA

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



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

HIGHER TECHNICAL TEACHERS
TRAINING
COLLEGE OF EBOWA

DEPARTMENT OF DIDACTICS, OF
DISCIPLINES, SCIENCES OF EDUCATION,
PEDAGOGY AND BILINGUAL TRAINING

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

OPTION : CONSEILLER D'ORIENTATION

**STRATEGIES MOTIVATIONNELLES DES ELEVES EN
DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET OPTIMISATION DES
PERFORMANCES SCOLAIRES : CAS DES ELEVES DU
LYCEE BILINGUE D'EBOWA**

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

Par :

EBOLO OLOUMAN Yann Davy Gilles

(Licencié en Lettres Modernes Françaises : Option Littérature)

Matricule : 19W1290

Sous la direction de :

Dr RANAVA MBAHBAÏ

(Chargé de Cours)

Année académique : 2020-2021



SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	3
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE.....	16
CHAPITRE III : METHODOLOGIE	44
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	59
CHAPITRE V : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS.....	71
CONCLUSION GENERALE	82
ANNEXES.....	84
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	82
TABLE DES MATIERES	viii

A

Mes parents

REMERCIEMENTS

Avant de débiter mon mémoire, je tiens tout d'abord à remercier tous ceux qui ont œuvré de près ou de loin pour la réalisation de cette œuvre difficile à concevoir.

Dans ce sens j'adresse ma profonde gratitude à :

- Mon Directeur de mémoire Dr RANAVA MBAHBAÏ pour les précieux conseils et surtout pour le suivi durant cette lourde tâche de conception;
- Mon Chef de Département, l'infatigable, honorable et astucieux Pr Emmanuel BINGONO pour l'intérêt accordé à notre formation, sa disponibilité et sa promptitude à enseigner ;
- Madame Le Directeur de l'ENSET d'EBOWA, Pr Salomé NDJAKOMO ESSIANE pour les nombreux sacrifices consentis pour notre formation et pour avoir aménagé un cadre adéquat à nos études ;
- Mon Chargé d'études Monsieur Jean Arnaud EKANGA pour les nombreux et précieux conseils pratiques qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail ;
- A Monsieur Georges ATCHA pour le suivi personnel, sa disponibilité son sens de l'écoute et sa promptitude à enseigner ;
- À tout le corps enseignant du Département de Didactique des Disciplines des Sciences de l'Éducation, de Pédagogie et Formation Bilingue ;
- À toutes les entités pour leur coopération et à la mise à la disposition des informations nécessaires à la réalisation de ce travail ;
- À toute ma famille pour la patience, le soutien inconditionnel tant moral que financier
- À Monsieur et Madame EBOLO Gilles Arsène
- À Monsieur et Madame BEKONO Diouf Théophile
- À Mademoiselle MATANG NGANDJO Glwadys pour la patience et son soutien inconditionnel ;
- À mon fils EBOLO OLOUMAN Maël Nathan II
- À tous mes camarades de promotion pour leurs soutient moral et intellectuelle
- Enfin, à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué avec leurs conseils, leur assistance ou leur participation à la réalisation de cette œuvre.

LISTE DES ABREVIATIONS

CO : Conseiller d'Orientation

ENSET : Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique

LBE : Lycée Bilingue d'Ebolowa

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Personnel administratif.....	45
Tableau 2 : Personnel enseignant permanent	46
Tableau 3: Personnel enseignant vacataire.....	47
Tableau 4 : Personnel d'appui permanent.....	47
Tableau 5 : Personnel d'appui vacataire	47
Tableau 6 : Répartition des effectifs par cycle et par sexe.....	48
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des effectifs des élèves du Lycée Bilingue d’Ebolowa.....	52
Tableau 8: Grille d’analyse	58
Tableau 9 : Présentation de la grille d’analyse.....	62
Tableau 10: Représentation des stratégies développées par les adolescents en difficultés d’apprentissage.....	63
Tableau 11 : Représentation des stratégies développées par les conseillers d’orientation	65
Tableau 12 : Représentation des stratégies développées par les enseignants.....	67
Tableau 13 : Représentation des performances scolaires.....	68

RESUME

Notre sujet s'intitule : « stratégies motivationnelles des adolescents en difficulté d'apprentissage et optimisation des performances scolaires : étude menée au Lycée Bilingue d'Ebolowa ». Il part du constat selon lequel un ensemble des mesures a été pris par les pouvoirs publics et les partenaires de l'éducation (éducation pour tous, promotion collective, gratuité de l'école primaire, approche par compétence, etc.) afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en réduisant les taux d'abandons d'exclusion et de redoublements scolaires. Pour l'heure, ces mesures laissent entrevoir des résultats mitigés car, les taux d'abandons, d'échecs et de redoublements scolaires restent constants, voire augmentent au fil du temps. A partir de ce constat, le problème de mauvaises performances scolaires se pose avec acuité.

Pour résoudre ce problème, nous avons formulé une question de recherche : quelles stratégies motivationnelles développent-t-on pour les adolescents en difficulté d'apprentissage afin d'optimiser leurs performances scolaires ? Six adolescents en difficulté d'apprentissage, un enseignant et un conseiller d'orientation ont constitué notre échantillon tiré de manière raisonnée au lycée Bilingue d'Ebolowa. Un guide d'entretien nous a permis de collecter les données auprès de cet échantillon. L'analyse des discours obtenus lors des entretiens a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et a relevé qu'effectivement, les adolescents en difficulté mettent bel et bien sur pied des stratégies motivationnelles qui leurs permettent d'optimiser leurs performances scolaires. Les conseillers d'orientation et les enseignants ne sont pas en marge de cette dynamique et eux aussi, mettent en place des stratégies afin de motiver en incitant les adolescents en difficulté d'apprentissage à plus d'ardeurs dans leurs travaux scolaires. Ces résultats pourront permettre aux pouvoirs publics ainsi qu'à tous les acteurs en charge de l'éducation de développer de nouvelles stratégies motivationnelles pas seulement axées sur les adolescents, mais d'avantage sur les parents, les enseignants et les conseillers d'orientation afin d'optimiser les performances scolaires d'un plus grand nombre d'élèves et par ricochet, diminuer le redoublement des classes et le décrochage scolaire.

Mots clés : adolescents en difficulté, performances scolaires, optimisation, stratégies motivationnelles.

ABSTRACT

Our subject is entitled: "Motivational strategies of adolescents with learning difficulties and optimization of school performance: study conducted at the Ebolowa Bilingual High School". It starts from the observation that a set of measures have been taken by the public authorities and education partners (education for all, collective promotion, free primary school, skills-based approach, etc.) in order to improve the quality of education by reducing the dropout rates, exclusion and repetition. For now, these measures point to mixed results, as dropout, failure and repetition rates remain constant or even increase over time. From this observation, the problem of poor academic performance arises acutely.

To solve this problem, we formulated a research question: what motivational strategies do we develop for adolescents with learning difficulties in order to optimize their academic performance? Six adolescents with learning difficulties, a teacher and a guidance counselor made up our sample drawn in a reasoned manner from the Ebolowa Bilingual High School. An interview guide allowed us to collect data from this sample. The analysis of the speeches obtained during the interviews was the subject of a thematic content analysis and noted that indeed, adolescents in difficulty do indeed set up motivational strategies that allow them to optimize their academic performance. . Guidance counselors and teachers are not on the sidelines of this dynamic and they too are implementing strategies to motivate by encouraging adolescents with learning difficulties to work harder in their school work. These results will allow the public authorities as well as all the actors in charge of education to develop new motivational strategies not only focused on adolescents, but more on parents, teachers and guidance counselors in order to optimize the school performance of a greater number of pupils and, by extension, to reduce the repetition of classes and school dropouts.

Keywords: adolescents in difficulty, school performance, optimization, motivational strategies.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis la nuit des temps, l'éducation des enfants a toujours été incombé aux parents et à toute la communauté éducative; et la réussite un souci majeur pour ces derniers, voire une obsession. L'école étant un lieu où l'on prépare les élèves à la gestion future de la cité à travers l'éducation, instruction et toutes les autres formations, les enseignants, les parents ainsi que les conseillers d'orientation s'invitent souvent dans cet univers des savoirs, en apportant leur contribution à la réussite scolaire des élèves. Cette contribution prend souvent des formes diverses; ainsi alors que les uns se contenteront de leur offrir les manuels scolaires au programme, d'autres trouveront le moyen de se payer les services d'un répétiteur, certains s'investiront personnellement dans l'encadrement et le suivi des élèves, alors que d'autres n'y prêteront aucune attention. Si à chacun de ces cas de figures on peut trouver une explication, nous sommes tout de même en droit de nous poser la question de savoir quelle est l'influence des stratégies motivationnelles sur les performances scolaires des élèves; car dans les établissements, les élèves sont régulièrement face à de multiples difficultés qui affectent leur éducation et par ricochet leur parcours scolaire.

Partant donc de l'échec scolaire, le phénomène de l'échec scolaire est devenu préoccupant avec la scolarisation obligatoire et l'idée de réussite pour tous (Crahay 2003, Pen enoud 1984, Boutin et Daneau, 2004). L'échec scolaire est un concept à plusieurs acceptions. C'est avec pertinence et beaucoup d'intérêts que Best (1997) relève les nombreux concepts qui lui sont familiers : insuccès scolaire, déficience intellectuelle, déficit d'attention, déscolarisation, élèves en difficultés ou en grandes difficultés, redoublants, refus de l'école, élève faible, etc.

Selon Bastin et Roosen (1990), l'échec scolaire se manifeste quand : l'école ne parvient pas à une exploitation optimale de toutes les potentialités des élèves; l'élève n'atteint pas, pour des raisons diverses, le niveau de performances auquel il pourrait raisonnablement prétendre. Boutin et Daneau (2004) définissent l'échec scolaire comme étant la résultante d'un ensemble de facteurs qui conduisent un élève à ne pas être en mesure de répondre aux attentes, aux objectifs visés par un programme d'études donné. Cela peut se produire dans une ou plusieurs matières. Dans plusieurs recherches (Langevin, 1999; Amen 2000; MEQ, 2002) le

redoublement, le retard et l'abandon scolaire apparaissent comme des indicateurs d'échec scolaire tant les liens sont étroits entre eux.

Les difficultés d'apprentissage touchent un nombre important des élèves et affectent divers domaines d'apprentissage (UNESCO, 2007). L'expression difficultés d'apprentissage recouvre différentes réalités. Il évoque pour la plupart de temps les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du programme de formation. Ces difficultés peuvent être éprouvées autant par des adolescents scolarisés que par des élèves handicapés ou ayant des troubles graves de comportement (Polmann, 2001). Les déperditions scolaires enregistrées dans le monde, et en particulier dans les pays en développement, constituent une entrave majeure à la réalisation des Objectifs du Millénaire et portent un frein pour le développement des États et l'épanouissement de l'individu. Les enseignements dispensés en classe et les manuels scolaires dont le rôle est de permettre aux apprenants une facile acquisition des connaissances, ne suffisent pas toujours. Ainsi, tandis que certains disposent de toutes les ressources nécessaires à savoir les manuels scolaires au programme, les services d'un répétiteur, un certain suivi personnel, d'autres n'en disposent que très peu ou alors pas du tout. Comment cela peut-il être possible à ceux des élèves en difficultés d'apprentissage d'obtenir de bonnes performances scolaires? C'est pour tenter d'apporter des réponses à ces préoccupations et à bien d'autres que nous nous sommes penché sur le thème, objet de notre soutenance : « **Stratégies motivationnelles des élèves en difficultés d'apprentissage et optimisation des performances scolaires des élèves : cas des élèves du lycée bilingue d'Ebolowa** ».

Pour mener à bien ce travail, nous l'avons divisé en cinq chapitres : chapitre 1: problématique de l'étude; chapitre 2: fondement théorique de l'étude; chapitre 3: méthodologie; chapitre 4: présentation et analyse des résultats; chapitre 5: interprétation et recommandations.

CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons le contexte de notre étude qui situe l'ensemble des difficultés auxquels font faces les élèves scolarisés, les causes et les conséquences de cette situation, les mesures entreprises par les pouvoirs publics et les Organismes non gouvernementaux afin de trouver de nouvelles stratégies pouvant motiver les adolescents en difficulté d'apprentissage dans leur scolarisation. De ce constat a découlé un problème de recherche, une question de recherche, un objectif de recherche, des intérêts de recherche et des délimitations de l'étude.

1.1. Contexte de l'étude

Le phénomène de l'échec scolaire est devenu préoccupant avec la scolarisation obligatoire et l'idée de réussite pour tous (Crahay 2003, Pen enoud 1984, Boutin et Daneau, 2004). L'échec scolaire est un concept à plusieurs acceptions. C'est avec pertinence que Best (1997) relève les nombreux concepts qui lui sont familiers: insuccès scolaire, déficience intellectuelle, déficit d'attention, déscolarisation, élèves en difficulté ou en grande difficulté, redoublants, refus de l'école, élève faible, peu doué, etc.

Pour plus de clarté, Bastin et Roosen (1990) relèvent trois courants de pensée sur l'échec scolaire. Le premier d'obédience bio-génétique accorde une place prépondérante à l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique de chaque personne. Les individus en sont pourvus inégalement. L'échec ou la réussite relèvent du don et du talent. Quant au second du type socio-affectif, la réflexion est axée sur le dérèglement psychique qui entraînerait des perturbations comportementales et relationnelles. Le dernier qui est socio-pédagogique mentionne les carences de l'environnement éducatif, (famille et école comprises) qui causeraient un retard dans le développement intellectuel de l'enfant.

Dans la même veine, G. et E. Chauveau (dans Best, 1997) identifient six types de problèmes correspondant à différentes approches de l'échec scolaire. Ce sont les perturbations comportementales et relationnelles de certains élèves, les problèmes cognitifs et le manque de compétences, les orientations négatives telles le redoublement ou le placement dans une structure ou une filière dévalorisée, le non-accès au lycée ou à l'enseignement supérieur, l'insuffisance ou l'absence de certification scolaire (l'évaluation) et les difficultés d'insertion professionnelle. Cette recherche privilégie l'angle des difficultés d'apprentissage où l'accent est mis sur les problèmes cognitifs et le manque de compétences. L'insuccès dans les savoirs

de base (lire, écrire, calculer) observables dès le cours préparatoire ou les premières années du primaire est un exemple de cette approche.

Selon Bastin et Roosen (1990), l'échec scolaire se manifeste quand : l'école ne parvient pas à une exploitation optimale de toutes les potentialités des élèves; l'élève n'atteint pas, pour des raisons diverses, le niveau de performances auquel il pourrait raisonnablement prétendre.

Boutin et Daneau (2004) définissent l'échec scolaire comme étant la résultante d'un ensemble de facteurs qui conduisent un élève à ne pas être en mesure de répondre aux attentes, aux objectifs visés par un programme d'études donné.

Cela peut se produire dans une ou plusieurs matières. Dans plusieurs recherches (Langevin, 1999; Amen, 2000; MEQ, 2002) le redoublement, le retard et l'abandon scolaires apparaissent comme des indicateurs d'échec scolaire tant les liens sont étroits entre eux.

Les difficultés d'apprentissage touchent un nombre important d'élèves et affectent divers domaines d'apprentissages (UNESCO, 2007). L'expression difficulté d'apprentissage recouvre différentes réalités. Il évoque pour la plupart de temps les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du programme de formation. Ces difficultés peuvent être éprouvées autant par des adolescents scolarisés que par des élèves handicapés ou ayant des troubles graves de comportement (Polmann, 2011).

Les données recueillies dans les commissions scolaires en 2000-2001 par le ministère québécois de l'éducation situent le nombre d'élèves adolescents ayant un plan d'intervention autour de 11 %. Une grande majorité d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, d'autres données comme ceux du ministère français de l'éducation (2007) révèlent que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont nombreux à redoubler leurs classes. Au secondaire, c'est la première année qui est la plus touchée. Les garçons redoublent aussi dans une plus grande proportion que les filles, soit pratiquement deux fois plus que ces dernières.

De plus, plusieurs élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles. Ils sont aussi nombreux à décrocher du système scolaire.

Dans son bilan annuel 2007 qui porte sur l'école secondaire, le Haut Conseil de l'Éducation en France a relevé que les élèves obtiennent des résultats très contrastés à l'issue du secondaire : 60 % ont des résultats acceptables ou satisfaisants ; 25 % ont des acquis fragiles ; 15 % connaissent des difficultés sévères ou très sévères. Or, dans les dernières mises

à jour, en 2007, de la situation scolaire d'un panel d'élèves entrés ensemble en sixième, et ayant tous quitté l'enseignement secondaire, on retrouve à peu près trois groupes du même ordre : 64 % ont un baccalauréat général, technologique ou professionnel ; 20 % ont un diplôme de niveau CAP-BEP ou ont atteint une classe terminale de lycée ; 16 % ont quitté le système éducatif sans qualification ni diplôme.

Actuellement au Québec, la tendance globale de l'évolution du taux de décrochage scolaire est à la baisse. En effet, dans une étude réalisée par le MÉLS (2007), on dresse un portrait global de l'évolution du décrochage scolaire selon l'âge et le sexe. On remarque qu'en 1979, 40,5 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme d'études secondaires ni ne fréquentaient l'école, et ce, comparativement à 19,7 % en 2005.

Ces difficultés scolaires ne sont pas uniquement l'apanage des pays occidentaux. Les pays en développement, en particulier ceux africains, pour espérer progresser vers les idéaux de paix, de liberté, de justice sociale et sortir du sous-développement où ils se trouvent actuellement ont besoin d'intégrer dans leur politique éducatives le droit de scolarisation obligatoire sans discrimination aucune (Banque Mondiale, 2001 ; UNESCO, 1996). Ainsi, au lendemain de leur indépendance, un grand nombre de décideurs politiques africains et de spécialistes du développement des ressources humaines étaient persuadés qu'en élevant le niveau d'alphabétisation d'une grande partie de leur population, ils pouvaient réduire, sinon rattraper leur retard socio-économique sur les pays développés. Ils se sont engagés dans des campagnes d'alphabétisation de grande envergure et ont fait des efforts pour financer l'éducation des enfants. En Afrique subsaharienne par exemple, la dépense pour l'éducation est passée de 1,3 milliards de dollars américains en 1970 à 11 milliards en 1980 (Longo, 1993).

La volonté politique d'assurer une éducation de base pour tous a été accompagnée par un accroissement des effectifs scolaires. Le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement primaire et secondaire est passé de 36% en 1960 à 107% en 2005 (Banque Mondiale, 1998; UNESCO, 2007b).

Mais en Afrique, plusieurs exercices d'évaluation des systèmes éducatifs stipulent que les élèves possèdent des compétences limitées : « Seuls 30% des élèves qui entrent dans l'école primaire maîtrisent effectivement les connaissances prévues par le programme officiel » (ADEA, 2003 : 15). De plus, beaucoup d'élèves quittent l'école sans connaissances et compétences nécessaires pour s'intégrer et transformer le milieu dans lequel ils sont appelés à vivre. Dans l'ensemble des régions moins développées, seuls trois élèves sur quatre

ont des chances d'atteindre la cinquième année d'études, c'est-à-dire d'effectuer au moins les quatre années jugées nécessaires pour acquérir un niveau d'alphabétisation durable (Banque Mondiale, 2002). La qualité de l'éducation est donc entravée par un niveau important de déperditions scolaires. Plus de 100 millions d'enfants abandonnent l'école prématurément et d'autres se voient obligés de faire une même année d'études deux ou plusieurs fois (Banque Mondiale, 2002).

Les déperditions scolaires enregistrées dans le monde, et en particulier dans les pays en développement, constituent une entrave majeure à la réalisation des Objectifs du Millénaire et partant un frein pour le développement des états et l'épanouissement de l'individu.

Dans les pays développés où la scolarisation est obligatoire et gratuite, les études montrent que le taux de décrochage en 2002 était évalué à 14,7% (Beaucker, 2005). Dans les pays en développement, en particulier les pays de l'Afrique subsaharienne, les analystes des systèmes éducatifs attestent que le rendement interne reste encore faible (Banque Mondiale, 1992 ; 1995; 1998; 2004, UNESCO/BREDA, 2007; ADEA, 2004).

Plusieurs exercices d'évaluation des systèmes éducatifs africains corroborent les lacunes des élèves de cette partie de la planète (ADEA, 2003). Les lacunes en connaissances scolaires se remarquent également à travers la comparaison des résultats issus des évaluations à caractère international. Les quelques rares pays africains qui participent à ce genre d'évaluation occupent généralement les derniers rangs. A titre indicatif, les cinq pays africains ayant participé en 2003 à l'enquête TIMSS se situent dans les sept derniers pays sur les quarante-cinq qui ont participé (UNESCO/BREDA, 2007). Si beaucoup d'enfants quittent l'école avant terme, avec peu de compétences nécessaires pour une bonne intégration dans la société, on constate que d'autres abandonnent les études avant la fin du cycle dans lequel ils sont inscrits. Au niveau mondial, le taux moyen d'abandon pour les cinq premières années d'études s'élevait à 1,9% en 2004 contre 6,2% en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2008). Parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui quittent l'école sans avoir maîtrisé, voire acquis, les aptitudes essentielles que l'école est censée développer. En effet, dans l'ensemble des régions moins développées, seuls trois élèves sur quatre ont des chances d'atteindre la cinquième année d'études, c'est-à-dire d'effectuer au moins les quatre années jugées nécessaires pour acquérir un niveau d'alphabétisation durable (UNESCO, 1998).

A ce sujet, une étude effectuée dans 38 pays africains révèle que sur 95 millions d'élèves qui étaient inscrits à l'école primaire, 25 millions, soit 26,3% n'atteignaient pas la quatrième année du primaire (Brunswic, 1994).

Outre ce faible niveau d'acquisition d'aptitudes essentielles pour l'intégration dans la société et ces abandons précoces, de nombreux jeunes garçons et filles reprennent la même année d'études pendant une ou plusieurs années, achevant ainsi le cycle après les délais réglementaires, au cas, où ils ne finissent pas par abandonner. Connue sous le nom de redoublement, ce phénomène a fait l'objet de nombreuses recherches. La plupart de celles-ci ont été menées dans les pays industrialisés. En Afrique subsaharienne, la CONFEMEN, à travers le PASEC, se penche sur ce genre d'études depuis 1991. Intéressées beaucoup plus par l'efficacité pédagogique et l'équité du redoublement, les études menées tant au Nord qu'au Sud aboutissent à des résultats mitigés. Certaines voient à travers le redoublement une réponse aux difficultés scolaires des élèves tandis que les autres lui collent un caractère pénalisant (CONFEMEN, 2004 ; Bernard, Tiyab et Vianou, 2005). Cependant, bien que les conclusions des études soient divergentes, la presque totalité d'entre elles reconnaissent son inefficacité et son iniquité pédagogiques (Troncin, 2001 ; 2005; Crahay, 2004; Paul, 1998 ;Meuret, 2001 cité par Dépover et Noël, 2005; Meuret, 2003; Cosnefroy et Rocher, 2004;Bernard et al, 2005).

Dans les pays en voie de développement et en particulier en Afrique subsaharienne, les redoublements enregistrés entravent non seulement la Scolarisation Primaire Universelle (SPU), mais constituent aussi un obstacle majeur aux Objectifs du millénaire. Partant, elles entraînent un gaspillage qui compromet le développement socio-économique des États. (Pauli et Brimer, 1971 ; Eseiimon, 1997 ; UNESCO, 1998 ; Psycharopoulos et Woodhall, 1998; Duru- Bellat, 2003; CONFEMEN, 2004a).

En faisant référence aux données statistiques sur la scolarisation au Cameroun, nous avons pu obtenir quelques estimations des redoublements scolaires dans le primaire et le secondaire.

Certaines données disponibles au Cameroun indiquent que le taux de réussites aux examens officiels est régulièrement inférieur à 50%. Ce taux était de 39,2% environ au BEPC et 44,7% au baccalauréat de l'enseignement secondaire général à la session de 2003. (MINEDUC 2005). Les estimations des redoublements scolaires tournent autour de 29% pour le primaire et de 19% pour le secondaire. Le taux d'exclusion scolaire s'élève à 18,3% pour les enfants âgés de 12 à 15 ans et sont nettement plus élevés chez les filles (27,6%) que chez les garçons (9,6%). La jeune fille à cet âge connaît des transformations physiologiques, biologiques et sociales qui sont susceptibles de la bouleverser profondément au niveau de sa personnalité entraînant des crises profondes. Ces crises touchent sa sexualité et le rôle social qui lui est

attribué à la maison. Sa sexualité peut être perturbée si elle n'est pas bien canalisée et laisse cours à tous types de dérapages dont la conséquence la plus sévère est la grossesse précoce qui la pousse à abandonner l'école pour s'occuper de sa maternité. Aussi, dans de nombreuses familles, notamment dans les quartiers populaires ou chez les commerçants et agriculteurs, les filles sont moins valorisées et sont orientées vers les travaux ménagers ce qui impacte sur leur temps d'étude et peut provoquer des difficultés d'apprentissage chez la jeune fille.

On observe une population de l'ordre de 392000 enfants âgés de 12 à 15 ans qui se trouvent non scolarisés. La comparaison de la situation de 2014 avec celle de 2016 montre une certaine baisse apparente de la scolarisation des enfants de 12 à 15 ans donc le taux de scolarisation est passée de 82,7% à 81,1%.

Les estimations de Ngoufo Yemedi, 2004 permettent de constater, de manière générale, que les redoublements sont plus élevés dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire général, les premiers se situent autour de 29% et les seconds autour de 19%. Cette situation trouve une explication dans le fait que, le cycle primaire étant obligatoire et permettant à l'enfant de sortir de l'analphabétisme, on y rencontrerait des élèves d'aptitudes intellectuelles très variées. Dans le secondaire cependant, cette variation serait moins prépondérante à cause de l'effet de sélection des examens de passage au 1er cycle du secondaire. Pour être plus explicite, un enfant qui atteint le 1er cycle du secondaire est celui qui a pu s'adapter à son environnement scolaire et qui prouve, dans une certaine mesure, que ses capacités intellectuelles sont appropriées au système éducatif dans lequel il évolue. A contrario, dans le primaire, certains enfants sont parfois maintenus dans le système contre leur gré, jusqu'à ce qu'ils aient obtenu leur diplôme de fin d'études primaires.

Un autre aspect que nous pouvons souligner, pour expliquer cet écart des taux de redoublement entre le primaire et le secondaire est l'offre des services éducatifs dans l'enseignement secondaire. D'après Siakeu, le secondaire est le seul sous-secteur du système éducatif où les inscriptions, le nombre d'école et d'enseignants croissent rapidement dans le secteur public comme privé. Il n'y a jamais eu de suspension du recrutement d'enseignants du secondaire.

Par niveau d'études, l'on remarque dans l'enseignement primaire que les taux de redoublement les plus élevés s'enregistrent au cours de la première et de la sixième année d'étude, ce qui correspond au début et à la fin du cycle primaire pour le système francophone. On peut donc penser, pour la première année, que les élèves rencontrent des problèmes

d'adaptation à l'environnement scolaire, problèmes dû probablement à la rupture avec l'environnement familial, qui était jusqu'alors leur principal point de repère. Pour la sixième année, le processus de sélection des élèves à travers l'examen de passage au premier cycle du secondaire (concours d'entrée en sixième ou « Common entrance » constituerait l'un des freins majeurs à la promotion des élèves en classe supérieure. On peut également penser qu'il en est de même pour l'enseignement secondaire, étant donné que ce sont les classes d'examen (quatrième année et septième année) qui enregistrent les taux de redoublement les plus élevés.

Les difficultés d'apprentissage prennent parfois naissance à l'école, mais peuvent également être présentes bien avant le début de la scolarisation. Si elles sont à l'occasion liées à certaines caractéristiques de l'élève, elles sont souvent le résultat d'un processus qui commence tôt, dans la famille, et qui se poursuit à l'école. Par exemple, l'élève qui a été peu stimulé relativement à l'écrit est davantage susceptible d'éprouver des difficultés dans son parcours scolaire. C'est au regard des compétences définies par le programme de formation que se manifestent les difficultés d'apprentissage. Elles touchent plus particulièrement les compétences à lire, à communiquer oralement ou par écrit et à utiliser la mathématique. Les difficultés d'apprentissage sont généralement liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont de plus souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Elles entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent aussi être à l'origine de ceux-ci.

Les facteurs expliquant les difficultés d'apprentissage sont nombreuses et concernent surtout les facteurs environnementaux (famille, école, milieu social et milieu culturel) qui jouent un rôle important. Les façons d'expliquer les difficultés d'apprentissage ont une incidence sur les actions posées. Ainsi, ceux qui conçoivent les difficultés d'apprentissage comme inhérentes à l'élève ont tendance à n'intervenir qu'auprès de ce dernier. Par contre, ceux qui accordent à l'environnement une place importante sont portés à agir sur plusieurs éléments à la fois et à accentuer la prévention.

Dans la présente étude, nous accentuons l'intervention au niveau de l'école en général et au rôle que peut jouer les conseillers d'orientations en particulier afin d'optimiser les performances scolaires chez les élèves. Ainsi, les difficultés d'apprentissage sont considérées comme la résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève et de l'interaction qu'il entretient avec son école et surtout avec les conseillers d'orientation.

Le cahier de charge du conseiller d'orientation au Cameroun, (2009) prévoit dans son introduction que l'orientation conseil dans les établissements scolaires vise trois objectifs principaux dont deux nous semble d'un intérêt indéniable dans le cadre de cette étude. Il stipule que l'orientation conseil doit développer chez les élèves : la connaissance de soi, l'instruction à des facteurs susceptibles de contribuer à la réussite scolaire ou des problèmes pouvant perturber sa personnalité. Il est également mentionné comme objectif celui de faire acquérir à l'élève, les méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnel.

Pour cela, le conseiller d'orientation dispose des activités qui lui permettront de bien mener son travail. Il s'agit ici de doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utile dans son adaptation au milieu scolaire en organisant des activités en classe et des activités de groupe. Il dispose également des services adaptés pour des prestations offertes aux élèves, au personnel enseignant et aux parents d'élèves et est soumis aux obligations administratives et de recherche au service de l'établissement scolaire.

1.2. Faits observés

L'apprentissage dans les études est un domaine très sensible. Le facteur motivationnelle quant à lui de son côté est cet élément qui vient se greffer au concept d'apprentissage. En effet, les difficultés que certains élèves rencontrent dans leur parcours scolaire tient très souvent du fait que ces deux éléments ne soient pas en accord et en parfaite harmonie dans leurs études ce qui entraîne dès lors toutes sortes de difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Les difficultés qu'ils rencontrent affectent par conséquent leurs performances scolaires en général ou alors dans certains domaines en particulier. À cet effet, des faits ont été observé sur les élèves de Tle A4 Espagnol du lycée bilingue d'Ebolowa. Dans cette classe comptant 68 élèves au total, seulement 13 tout au long du premier et du deuxième trimestre ont pu obtenir une note moyenne ou égale à 10/20 en mathématiques. Ces faits démontrent clairement que les élèves de cette rencontrent des difficultés d'apprentissage en ce qui concerne les mathématiques. Il se pose donc la question de savoir quelles stratégies pourraient au mieux aider ces élèves à optimiser leurs performances scolaires en ce qui concerne les mathématiques.

1.3. Constats

Lors de l'année scolaire 2018-2019, le taux de réussite des élèves de terminales littéraires du LBE était de 45% tout au long des trois trimestres. Aux examens de fin d'année de cette même année, le taux de réussite des élèves des terminales littéraires du lycée bilingue d'Ebolowa était de 36,8%. Au compte de l'année scolaire 2019-2020, le taux de réussite a encore connu un déficit, les statistiques ont révélé un taux de réussite de 29,6%. En y regardant de bien près les résultats de notre préenquête ont démontrés que toutes ces baisses du taux de réussite étaient dû au fait que ces élèves présentaient des difficultés d'apprentissage en mathématiques. Partant donc de ces éléments, nous pouvons donc ainsi entrer dans la phase de théorisation de notre travail.

1.4. Conjecture théorique

Considérant les faits et le constat précédemment formulés, certaines questions semblent à même de conduire notre curiosité afin de justifier la présente recherche. Comment les stratégies motivationnelles influencent-elles les performances scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage ? Selon la théorie sociocognitive, de Bandura (2003), un individu ne se réduit pas à sa possibilité d'adaptation à son environnement physique ou social c'est-à-dire que dans le sens où il produirait des réponses aux stimuli perçu dans son milieu. L'optimisation des performances scolaires ici apparait comme la prise en compte de l'effectivité de bonnes stratégies motivationnelles ; en outre le fait d'un construit qui part de l'apport extérieur des responsables de l'éducation mais aussi de l'apport personnel, interne de l'apprenant.

1.5. Questions de recherche

Cette recherche nous amène à nous poser la question de recherche suivante : Quelles stratégies motivationnelles contribuent à optimiser les performances scolaires chez les adolescents en difficulté d'apprentissage ?

1.5.1. Questions spécifiques de recherche

Dans cette recherche, nous avons trois questions de recherche spécifiques

- Les stratégies motivationnelles développées par les adolescents en difficulté leurs permettent-ils d'optimiser leurs performances scolaires ?

- Les stratégies motivationnelles développées par les enseignants pour les élèves en difficulté leurs permettent-ils d'optimiser leurs performances scolaires ?
- Les stratégies motivationnelles développées par les conseillers d'orientation pour les élèves en difficulté leurs permettent-ils d'optimiser leurs performances scolaires ?

1.6. Objectifs de l'étude

Pour cette étude, nous avons formulé un objectif général et trois objectifs spécifiques.

1.6.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette étude est d'identifier les stratégies motivationnelles qui sont développées pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté d'apprentissage.

1.6.2. Objectifs spécifiques

- Identifier les stratégies motivationnelles que les adolescents en difficulté d'apprentissage développent afin d'optimiser leurs performances scolaires ;
- Identifier les stratégies motivationnelles que les conseillers d'orientation développent pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté ;
- Identifier les stratégies motivationnelles que les enseignants développent pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté.

1.7. Intérêts de l'étude

1.7.1. Intérêt professionnel

Sur le plan professionnel, cette étude peut aider à l'adaptation scolaire par l'entremise des stratégies motivationnelles qu'elle met en évidence dans le but d'optimiser les performances scolaires chez les adolescents en difficulté d'apprentissage. Dans bien des cas, l'enseignant est le seul modèle « d'apprenant » que l'enfant peut observer. Dans le passé, tous les adultes se donnaient la tâche d'éduquer les enfants en étant pour eux des modèles à suivre. Or, dans nos sociétés devenues modernes aujourd'hui, les différents acteurs sociaux (politiciens, hommes de loi, gens des communications, etc.), délèguent cette responsabilité aux enseignants en général et aux conseillers d'orientation en particulier. De plus, les parents sont de moins en moins présents dans le processus d'éducation de leurs enfants. En effet, ils

sont devenus rares les enfants qui ont la chance d'observer leurs parents en train d'apprendre et surtout de prendre plaisir à apprendre. Pour plusieurs enfants, l'enseignant est le seul adulte dans leur vie qu'ils peuvent observer apprendre et surtout aimer apprendre (Viau, 1985).

Les plus récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage et ce, pour tous les élèves. L'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993) ont conclu à cet effet que la motivation, tout comme des stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.

1.7.2. Intérêt social

Sur le plan social, cette recherche en plus de donner un support pédagogique enfin d'optimiser les stratégies motivationnelles peut également résoudre le problème du décrochage scolaire, de l'absentéisme, de fugues, de violence, etc. et quelque part amener de l'harmonie au sein des familles. Le conseiller d'orientation doit connaître les différentes composantes de la dynamique motivationnelle qui animent un élève lorsque celui-ci accomplit une activité en classe : la perception de la valeur qu'il accorde à l'activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité, c'est-à-dire du degré de contrôle qu'il a sur son processus d'apprentissage et sur les résultats de celui-ci. L'apprenant aura alors le choix de s'engager cognitivement dans l'activité, sa persévérance et sa performance.

1.7.3. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette recherche met en évidence l'appropriation des théories initialement développées dans le domaine du management et de la psychologie du développement au domaine de l'éducation en général et aux performances scolaires en particulier. Elle recentre le rôle que peut avoir la motivation dans les processus d'apprentissage chez les adolescents en difficulté dans le but d'optimiser leurs performances scolaires.

1.8. Délimitation de l'étude

Il est question ici de circonscrire l'étude sur le plan empirique du point de vue spatial, sur le plan temporel et sur le plan thématique.

1.8.1. Délimitation empirique du point de vue spatial

L'étude concerne un groupe social bien spécifique : les adolescents en difficultés d'apprentissage du lycée Bilingue d'Ebolowa. L'expression « difficulté d'apprentissage » se réfère à une panoplie de troubles dont la source peut être une dysfonction identifiable ou inférée du système nerveux central. Ces troubles causent un retard de développement et (ou) des difficultés avec un ou tous les aspects suivants : attention, mémoire, raisonnement, coordination, communication, lecture, écriture, épellation, calcul, habileté sociale et maturité affective. Généralement, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont d'intelligence moyenne ou au-dessus de la moyenne, mais leur rendement scolaire est inférieur à leur potentiel.

Les difficultés d'apprentissage ne sont pas causées principalement par des problèmes visuels et auditifs, d'handicaps moteurs, de déficience mentale, de troubles affectifs, ou encore, par des désavantages éducatifs et émotifs. Par contre, ces difficultés peuvent survenir simultanément avec chacun des problèmes énumérés. Le conseiller d'orientation doit aider l'élève à découvrir des stratégies alternatives qui utilisent ses forces afin qu'il puisse acquérir des habiletés d'apprentissage. Utiliser une approche compensatoire qui fait valoir les points forts de l'élève, au lieu de ses points faibles, crée un meilleur climat pour l'apprentissage.

1.8.2. Délimitation temporelle

Du point de vue temporel, il s'agit d'un sujet actuel qui porte sur l'optimisation des performances scolaires chez les adolescents en difficulté. Nous avons utilisé les théories psycho cognitives utilisées dans le champ de la psychologie du travail et des organisations. Il s'agit de la théorie l'autodétermination qui étudie les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif.

1.8.3. Délimitation thématique

Sur le plan thématique, nous nous sommes intéressés spécifiquement aux concepts tels que : l'adolescence, les performances scolaires, les difficultés d'apprentissages, et les stratégies motivationnelles.

Ce chapitre premier a permis de présenter les éléments qui constituent les fondements de notre étude. Nous avons fait un constat qui nous a permis de présenter la situation des performances scolaires dans le monde en général et au Cameroun en particulier. De là ; l'interrogation de savoir pourquoi malgré toutes les mesures entreprises par l'Etat et ses partenaires sociaux les performances scolaires ne réussissent pas à trouver les résultats escomptés. Ce constat a permis de mettre en évidence une approche de l'orientation scolaire à travers les facteurs motivationnels dans l'optimisation de la performance scolaire. La prise en compte de ce facteur nous a permis d'énoncer une question de recherche, une hypothèse de recherche et des objectifs de notre étude.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET **INSERTION THEORIQUE**

L'objectif de ce chapitre deuxième est de présenter les principaux travaux effectués sur notre thématique. Il s'agit en fait de ceux concernant la performance scolaire ; d'adolescent en difficulté, celui de la motivation dans le domaine éducatif. Nous commencerons par définir les concepts et expressions de notre thématique, ensuite nous allons présenter la revue de la littérature et enfin nous allons présenter les théories explicatives de notre travail.

2.1. Définitions des concepts et expressions

Dans cette articulation, nous nous attèlerons à définir les concepts clés de notre recherche. Il s'agit précisément de : stratégies, stratégies motivationnelles, motivation, adolescence, adolescent en difficulté et de performances scolaires, etc.

2.1.1. Stratégie

Cartier (2000) définit l'expression stratégies comme un ensemble d'action ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et ajusté en fonction des variables d'une situation.

2.1.2. Stratégies motivationnelles

Les stratégies motivationnelles sont des influences consciemment appliquées en classe pour atteindre un effet positif chez l'apprenant par rapport à son apprentissage et leur utilisation est conseillée et proposée par plusieurs chercheurs actuels de la motivation, comme Viau (1994) et Dörnyei (2001). Pour les auteurs, c'est au professeur de les appliquer ou de les enseigner à ses apprenants, pour qu'ils soient capables de bien gérer leur niveau de motivation et qu'il puisse le maximiser. Le professeur prend donc une grande responsabilité comme médiateur du processus d'enseignement/apprentissage.

2.1.3. Motivation

Le concept de motivation selon Larousse (2001) a plusieurs significations ; elle peut désigner un ensemble des motifs qui explique un acte. En linguistique, il désigne la relation

entre la forme et le contenu d'un signe. En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement (Sillamy, 2007). En économie, c'est une étude visant à déterminer les facteurs psychologiques qui expliquent l'achat d'un produit, sa prescription ou son rejet.

Dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, plusieurs définitions sont proposées au concept de motivation qu'il convient de présenter. Cependant, dans le langage courant, la motivation correspond à la force qui nous pousse à faire ou à réaliser quelque chose, au fait c'est ce que nous voulons faire, conditionnés par une récompense ou une sanction.

Pour Doron et Parot, (1991: 467) « la motivation s'inscrit dans la fonction de relation du comportement : grâce à elles, les besoins se transforment en but, plans et projets» Ils continuent en disant que pour que la motivation se développe, il faut impliquer quatre éléments suivants du processus : la canalisation des besoins (apprentissage), l'élaboration cognitive (buts et projets), la motivation instrumentale (moyens et fins), la personnalisation (autonomie fonctionnelle).

La motivation a été perçue longtemps comme l'ensemble de forces qui impulsent notre activité : besoin, instinct, envie, passion, désir, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, etc.... Ce sont des conceptions qui partaient de l'instinct déterminé génétiquement à la volonté où l'homme garde son libre arbitre. Le courant Béhavioriste a tenté le premier de synthétiser et de définir la motivation comme : l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance. (Lieury, et Fenouillet, 1997).

Pour Spencer (1991 : 236-237), les motivations sont définies comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but ». Ce sont des états hypothétiques parce que « les motivations ne sont pas perçues et mesurées directement, comme de nombreux autres concepts psychologiques, elles sont déduites du comportement.

Sillamy (1999 : 173) considère la motivation comme un « ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, le même auteur affirme que *la motivation est le premier élément chronologique de la conduite ; c'est celle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension.*

Quant à Nuttin (1996), spécialiste de la motivation, « la motivation c'est l'aspect dynamique et directionnel du comportement. » Elle désigne « l'ensemble des mécanismes

biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance ». Sa définition est semblable à celle du courant béhavioriste. Nuttin (1997 : 238) affirme aussi que « la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle elle serait devenue satisfaisante ». Nuttin comme d'autres auteurs psychologues d'ailleurs, distingue deux grands types de motivation : motivation dite intrinsèque, motivation dite extrinsèque. Pour Racle cité par Delannoy et al. (1997 : 10), la motivation n'est sans doute pas autre chose qu'une stimulation limbique qui fait aller vers un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable, agréable, de nature à satisfaire des besoins de l'individu. La motivation n'est donc pas un état inné du récepteur... elle n'est pas non plus une réaction volontaire, abstraite, au commandement « motivez-vous ! ». La communication émotion/raison est à sens unique. Les émotions déclenchées par des stimuli agissant sur le système limbique ne sont pas sous le contrôle direct des zones tertiaires du cortex. La peur, la frayeur, ne disparaissent pas par voie de raisonnement. Il est donc évident que l'implication positive et nécessaire du cerveau limbique dans un processus ne s'obtient pas par des voies rationnelles. On ne saurait motiver un apprenant en lui fournissant un large éventail d'arguments logiques destinés à lui faire comprendre l'importance pour lui de la discipline enseignée, par exemple. La motivation est un mécanisme du type action/réaction qu'il faut entretenir, voire déclenché de l'extérieur. Cette définition invite les motivateurs à donner essentiellement le sens à l'apprentissage aux apprenants. L'apprenant a besoin de savoir pourquoi doit-il être motivé. Le rôle de l'enseignant et du conseiller d'orientation comme médiateur entre l'apprenant et le savoir est très important quand il s'agit de la motivation dans le contexte scolaire.

Vu les différentes définitions données au concept de motivation, Perrenoud, (1996 : 10) préfère parler du sens de travail ou d'apprentissage scolaire au lieu de parler de la motivation. Il trouve le terme de motivation trop chargé de malentendus. Pour lui, la motivation est « un concept qui s'enracine avant tout en psychologie. Or les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent tout autant d'une approche anthropologique et sociologique, en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapports de pouvoir, de conformisme ». Il propose de parler « du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires, en esquissant trois thèses : le sens se construit ; il n'est pas donné

d'avance, Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, il se construit en situation, dans une interaction et une relation »

2.1.4. L'adolescence

L'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Elle est une phase de restructuration affective et intellectuelle de la personnalité, un processus d'individuation et de métabolisation des transformations physiologiques liées à l'intégration du corps sexué. La fin de l'adolescence reste difficile à préciser de nos jours à cause des conditions de vie qui ont changé. Du point de vue intellectuel, l'adolescence est caractérisée par la pensée formelle, le raisonnement hypothético-déductif : la maîtrise de ce qui est possible par la pensée peut alors aboutir à l'égoïsme métaphysique ; elle permet aussi au sujet de concevoir des projets d'avenir et de grands idéaux (Doron & Parrot, 2007). Selon Bee et Boyd (2003), le mot adolescence est généralement employé pour désigner la période qui va de 12 à 20 ans. En réalité, la période couverte par l'adolescence est relativement vague. Si nous désirons y inclure les processus physiques de la puberté, nous devons considérer que l'adolescence commence avant 12 ans, surtout dans le cas des filles, chez qui la puberté débute vers 8 ou 9 ans. Peut-on dire d'un jeune homme de 18 ans, marié, père de famille et ayant un emploi, qu'il est un adolescent ?

Pour Marcelli et Braconnier (2008), l'adolescence est l'âge du changement comme l'étymologie du mot l'implique : *adolescere* signifie en latin « grandir ». Entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence est un passage. Ainsi comme le souligne Kestenberg (1999), on dit souvent à tort que l'adolescent est à la fois un enfant et un adulte. Ce double mouvement, reniement de son enfance d'un côté, recherche d'un statut stable adulte de l'autre, constitue l'essence même de la « crise », du « processus psychique » que tout adolescent traverse.

L'adolescence est un passage obligé entre l'enfance d'âge scolaire, période de latence avec socialisation communautaire, et l'âge adulte qui se définit en pratique comme le moment où l'individu est reconnu adulte par la société dans laquelle il vit. L'adolescent va avoir des difficultés à s'identifier en tant qu'individu et à quitter un groupe où il a ses repères pour en intégrer un autre aux codes différents. L'adolescence débute avec la puberté qui étymologiquement signifie : époque où apparaissent les poils pubiens ; elle comporte des modifications morphologiques impressionnantes aussi bien pour l'entourage que pour l'adolescent et de ce fait celui-ci se trouve confronté à une double question : qui est ce nouvel individu pour moi ? (Renvoyant ici essentiellement à la sphère psychique : l'adolescent ne se

reconnait plus) ; qui est ce nouvel individu pour les autres ? (Renvoyant là plus à la sphère organique et à l'organisation sociale, avec en plus la difficulté de se faire identifier dans deux groupes différents, celui de ses pairs et celui des adultes dont le regard est fondamentalement différent) (Bee & Boyd, 2003). Cette double interrogation dont les réponses ne sont pas obligatoirement fournies simultanément, et pour lesquelles le décalage temporel peut être important, ne peut que créer un désordre, et chez certains une confusion entraînant des troubles variés allant de la plainte somatique à des troubles psychiques graves ou à des dysfonctionnements sociaux.

Ainsi défini, nous comprenons que l'adolescent vit une crise d'identité qui peut la plupart de temps s'il n'y a pas un suivi rigoureux entrainer des dommages sérieux pouvant perturber ses performances scolaires. Dans la prochaine articulation, il est important de revenir sur l'adolescent en difficulté dans un système d'apprentissage.

2.1.5. Difficultés d'apprentissage scolaire

Dans ce travail, les difficultés scolaires sont perçues comme des difficultés d'apprentissage. Lorsque l'on parle de difficultés d'apprentissage, il est essentiel de ne pas confondre ce terme avec « trouble de l'apprentissage » qui se caractérise par «un dysfonctionnement dans le processus d'acquisition des connaissances» (Pohlmann, 2011, p.10). Les troubles d'apprentissage évoquent des situations beaucoup plus graves que les difficultés d'apprentissage, car elles nécessitent des interventions de la part de spécialistes comme des psychologues, orthophonistes, ou des médecins plutôt que celle des enseignants ou des conseillers d'orientation. La compréhension de ces troubles demande donc des compétences plus importantes que celles du conseiller d'orientation. Il peut donc le signaler, mais ne peut pas y remédier. « Les troubles de l'apprentissage sont donc caractérisés par un dysfonctionnement spécifique d'une fonction cognitive touchée » (Farriaux & Rapoport, 1995, p.8). Il existe des troubles d'apprentissage liés au langage, à l'orthographe, l'arithmétique, etc. Cette distinction est importante, car les élèves en échec scolaire peuvent être touchés par ces dysfonctionnements, mais sans que cela soit un réel handicap. Ainsi, de par leur gravité, les troubles de l'apprentissage sont à distinguer des difficultés d'apprentissage.

Les difficultés scolaires sont souvent désignées comme une détérioration des performances, mais aussi à des compétences spécifiques comme la lecture, l'écriture, qui peuvent être inférieures à celles attendues compte tenu de l'âge de l'élève et qui entraînent un

écart considérable entre le rendement scolaire et l'aptitude intellectuelle. « Cette notion de difficultés scolaires peut également être associée à une déficience de la perception ; une lésion cérébrale ; un dysfonctionnement cérébral mineur ; la dyslexie et l'aphasie » (Toupiol, 2004, p.15). En général, les difficultés scolaires sont passagères et peuvent souvent être gérées par les enseignants ou par les conseillers d'orientation.

2.1.6. Adolescent en difficulté d'apprentissage

L'expression « difficulté d'apprentissage » se réfère à une panoplie de troubles dont la source peut être une dysfonction identifiable ou inférée du système nerveux central. Ces troubles causent un retard de développement et (ou) des difficultés avec un ou tous les aspects suivants : attention, mémoire, raisonnement, coordination, communication, lecture, écriture, épellation, calcul, habileté sociale et maturité affective. Généralement, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont d'intelligence moyenne ou au-dessus de la moyenne, mais leur rendement scolaire est inférieur à leur potentiel.

Les difficultés d'apprentissage ne sont pas causées principalement par des problèmes visuels et auditifs, d'handicaps moteurs, de déficience mentale, de troubles affectifs, ou encore, par des désavantages éducatifs et émotifs. Cependant, ces difficultés peuvent survenir simultanément avec chacun des problèmes énumérés. L'enseignant doit aider l'élève à découvrir des stratégies alternatives qui utilisent ses forces afin qu'il puisse acquérir des habiletés d'apprentissage. Utiliser une approche compensatoire qui fait valoir les points forts de l'élève, au lieu de ses points faibles, crée un meilleur climat pour l'apprentissage.

2.1.7. Performance scolaire

Sillamy (1983 : 506) définit la performance comme la « mise en œuvre d'une aptitude et le résultat de cette action à partir duquel on peut déduire les possibilités d'un sujet dans un domaine particulier ». Ainsi, il distingue au niveau de l'évaluation, les performances sportives, les performances à un test psychologique des performances scolaires.

De Landsheere (1979 : 198) définit la performance comme « une activité destinée à accomplir une tâche. Le résultat de cette activité... La performance désigne aussi un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif. » Quant à Hotyat et Délepine-Messe (1973 : 230), la performance correspond aux données précisées sur le niveau maximal atteint par un apprentissage à un moment donné. Selon la nature de l'activité en cause, elles peuvent être numériques ou descriptives. La performance

est perçue comme un résultat individuel dans une activité, la performance scolaire devient le résultat qu'obtiennent les élèves dans les différentes matières scolaires.

En matière d'enseignement-apprentissage, la performance correspond aux résultats observables. Il s'agit de degré de réussite aux examens. Normalement, le but de la performance demandée à l'apprenant de réaliser, consiste à lui permettre d'acquérir des connaissances, comme lors d'activités d'enseignement ou d'apprentissage.

La performance peut permettre à l'élève de démontrer qu'il a acquis des connaissances lors d'un examen. La performance devient ainsi une conséquence de la motivation parce qu'un apprenant motivé persévérera plus qu'un autre non motivé et utilisera plus de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, ce qui aura pour effet d'influencer sa performance. Bref la performance est un indicateur de la motivation (Viau, 1985). Dans l'apprentissage, les buts de performance incitent l'élève à faire mieux que les autres afin d'accroître son statut d'habileté aux dépens des pairs. Les buts de la performance peuvent être abordés sur deux niveaux différents : performance en tant qu'approche ; performance en tant qu'évitement.

La compréhension du concept de performance scolaire passe aussi par celle de réussite scolaire et celle de réussite éducative qu'il convient de présenter.

2.2. Revue de la littérature

Dans cette autre articulation, nous présenterons les déterminants des mauvaises performances et les déterminants de bonnes performances scolaires. Nous présentons aussi les travaux faisant le lien entre la motivation et la performance scolaire.

2.2.1. Déterminants des mauvaises performances scolaires

Les déterminants des mauvaises performances scolaires sont multiples. Nous présentons ceux concernant : les origines sociales des apprenants, les facteurs individuels de l'apprenant, le rôle de l'établissement fréquenté, L'impact du préscolaire, du redoublement et des classes homogènes sur les rendements scolaires des élèves et l'influence du groupe de pairs.

➤ Les origines sociales de l'apprenant

Il existe un consensus dans les études sur le lien entre le contexte familial et la réussite scolaire des élèves. La plupart convergent vers un lien étroit entre l'environnement familial de l'élève et ses performances. En effet, la corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire est une des relations les plus stables et les plus avérées en sciences sociales. Les

contributions empiriques ont généralement tendance à estimer l'environnement familial par le statut socioéconomique (SSE), mesuré par le niveau de scolarité et la profession des parents ainsi que le revenu familial (Coleman et al., 1966 ; Hakkinen et al. 2003 ; Heyneman et Loxley, 1983).

Il ressort généralement de ces différentes études que le niveau de scolarité des parents est le plus significatif. Il représente en effet une source importante de disparités dans les performances des élèves (Chevalier et Lanot, 2002 ; Fuchs et Wößmann, 2004 ; Purcel et Dufur, 2001 ; Schiller et al., 2002 ; Willms et Somers, 2001 ; Yayan et Berberoglu, 2004).

➤ **Les facteurs individuels de la réussite scolaire**

Plusieurs contributions montrent que les caractéristiques individuelles des élèves, comme leur bien-être, la perception de l'environnement scolaire, la motivation, l'implication dans les activités scolaires, le genre, le travail, etc. ont tous des effets importants sur les performances scolaires. Konu et Rimpela (2002) définissent le bien-être à l'école comme un phénomène à quatre dimensions : les conditions de l'école, les relations sociales, les moyens d'épanouissement personnel et l'état de santé. Pour Veenstra et Kuyper (2004), il dépend de nombreux facteurs, y compris leurs opinions sur les règles de l'école et leurs relations avec les enseignants et les camarades de classe. Le bien-être des élèves peut également affecter d'autres caractéristiques comme le rendement, la motivation ou l'attitude à l'égard des apprentissages (Veenstra et Kuyper, 2004). D'ailleurs, les mêmes auteurs montrent que ce phénomène a un impact non négligeable sur le comportement de l'élève et ses résultats (Hoy et Hannum, 1997).

➤ **Le rôle de l'établissement fréquenté**

Les premiers travaux considéraient que les facteurs scolaires avaient peu d'impact sur les performances des élèves comparativement aux facteurs extrascolaires, notamment les caractéristiques individuelles de l'élève et son environnement économique et social. Le rapport de Coleman (1966) a été à l'origine de cette première thèse. Motivant une grande enquête aux États-Unis sur les milieux sociaux et la réussite des élèves, l'auteur a montré que l'école a peu d'impact sur les rendements scolaires à travers l'introduction d'un ensemble d'indicateurs : ratio élève/maître, qualification des enseignants, type d'équipements, etc. Ce rapport a donné lieu par la suite à une littérature abondante qui cherchait à infirmer ou

confirmer l'hypothèse selon laquelle l'établissement n'a pas d'influence sur les acquis et la réussite des élèves.

Aujourd'hui, les études sur la relation entre les ressources de l'école et les performances des élèves n'arrivent pas à un consensus. Certains travaux suggèrent que les ressources supplémentaires ne se traduisent pas forcément par un gain de performance pour les élèves (Hanushek, 1997 ; Hanuchek et Luque, 2003, etc.). En revanche, d'autres contributions relèvent un impact positif des caractéristiques de l'école sur le rendement des élèves (Card et Kruger, 1996). Parcel et Dufur (2001) montrent que l'environnement physique au sein de l'école augmente les résultats en mathématiques. En somme, la relation entre l'école et les performances des élèves n'est pas clairement définie.

➤ **L'impact du préscolaire, du redoublement et des classes homogènes sur les rendements scolaires des élèves**

Dans cette articulation, nous nous focalisons sur les études qui se rattachent à certains aspects de la vie de l'élève et qui sont directement liés aux politiques pédagogiques menées en matière d'éducation. Nous traiterons respectivement le préscolaire et le redoublement.

En ce qui concerne le préscolaire, les pays en développement, cherchent à se doter véritablement de moyens leur permettant de mettre en place les classes maternelles. Cet intérêt part de l'idée selon laquelle le préscolaire procure un avantage pour la suite de la scolarité, à la fois sur le plan des acquisitions et de la carrière scolaire. Il réduit la probabilité de redoubler. L'influence du préscolaire est d'autant plus positive que la scolarisation dans ce dernier est plus longue.

➤ **L'influence des groupes de pairs sur les performances des élèves**

Les premières approches donnaient une définition simpliste des inégalités scolaires. Elles étaient considérées comme l'impact du statut économique et social d'un individu sur ses performances scolaires. Toutefois, la réalité est beaucoup plus complexe. À titre d'exemple, les stratégies résidentielles des parents, compte tenu de leur niveau social, conduisent à une concentration des enfants issus de familles favorisées au sein d'une même école. De même, les familles de milieu défavorisé ont plus de chance de placer leurs enfants dans des établissements situés dans des zones défavorisées avec des enfants issus du même milieu. Dès lors, c'est la composition (les groupes de pairs) de la population de l'établissement qui impacte davantage la réussite des élèves. Ce n'est pas tant le statut social et économique de l'individu qui explique les inégalités dans les performances scolaires, mais ce sont les

caractéristiques de la population qui compose le public de l'établissement, autrement dit les caractéristiques du groupe.

Il était déjà question de cet effet de groupes de pairs dans les travaux de Coleman en 1966. L'hypothèse sous-jacente à l'étude de Coleman et al, (1966) était que les inégalités de résultats dans les établissements étaient conditionnées par les écarts de ressources et de financement entre ces derniers (Dumay et Dupriez, 2004). Toutefois, l'auteur est arrivé à des conclusions différentes. Ce sont les caractéristiques familiales et les modes de composition de la population de l'établissement qui expliquent les inégalités dans les performances scolaires.

2.2.2. Facteurs favorables à l'élaboration des performances

Expliquer les performances scolaires, c'est identifier les facteurs en relation avec la réussite scolaire (Bouteyre, 2004). Dès lors, nous regroupons ces facteurs explicatifs en trois catégories : les facteurs familiaux, les facteurs individuels et les facteurs liés à l'institution scolaire.

➤ Facteurs familiaux

D'abord, les aspirations parentales entretiennent une dynamique entre parents et enfants. Elles ont pour fonction de préparer les membres de la famille au départ de l'enfant, à sa prise d'autonomie, et en même temps, d'aider l'enfant à devenir adulte. Ce sont ces aspirations parentales qui le projettent dans l'avenir et l'obligent à se positionner en accord ou en désaccord avec elles. Quelle que soit la position adoptée par l'enfant, ses aspirations ont, en général, un impact positif ou négatif sur les performances scolaires (Marini, 1978) et sur les projets scolaires des enfants (Marjoribanks, 1984).

On s'accorde aujourd'hui pour reconnaître que les pratiques éducatives familiales ont une fonction importante dans l'adaptation scolaire des enfants et que l'origine sociale exerce à cet égard un effet différenciateur : plus elle est basse, plus les parents tendent à valoriser l'obéissance ou l'assimilation des normes de conduite (la soumission à l'autorité) et moins ils encouragent leur enfant à cultiver l'exploration autonome. Lorsque le niveau social s'élève, ils ont au contraire tendance à favoriser l'autonomie, la curiosité, l'esprit critique. Les formes de contrôle sont dans ce cas moins immédiates et laissent davantage de place à l'initiative personnelle (Cuisinier, 1996 ; Pourtois & Desmet, 1998). Or, selon Cèbe (2001, P.60), « *on a régulièrement établi que les méthodes éducatives les plus favorables au développement intellectuel sont celles qui visent explicitement la construction des compétences qui sous-*

tendent l'autorégulation (ou l'autocontrôle) du fonctionnement cognitif » : les élèves ayant acquis lesdites compétences s'adaptent toujours mieux aux changements et à l'école que les autres et, partant, y réussissent mieux.

Les pratiques éducatives familiales s'organisent selon des types de structuration de l'environnement familial. Le type de structuration souple est celui qui favorise la réussite scolaire. Lautrey (1984) constate au regard de différents types de structuration familiale, que les enfants élevés dans des milieux souples ont de meilleures performances intellectuelles que ceux élevés dans des milieux faiblement ou rigidelement structurés.

➤ **Facteurs individuels**

Nous allons nous intéresser à l'élève lui-même en prenant en compte les facteurs qui lui sont propres et qui favorisent son accession vers la réussite scolaire.

❖ **Intelligence de l'élève et réussite scolaire**

L'intelligence a été un des premiers facteurs individuels étudiés pour comprendre les raisons des échecs et des réussites scolaires. Elle est considérée comme un des éléments moteurs de la réussite scolaire des enfants. C'est pourquoi, Deschamps & al. (1981) vont jusqu'à dire que l'échec scolaire est un problème individuel, résultant d'un handicap intellectuel. Ils montrent une corrélation forte entre intelligence et réussite scolaire.

Piéron (1936) souligne l'importance de la forme verbale de l'intelligence par exemple dans la réussite scolaire de l'élève. Dix ans plus tard, Zazzo (1946) constate qu'il est impossible à un écolier dont le QI est inférieur à 80 au test de Binet-Simon de suivre un cursus scolaire normal étant donné l'importance accordée par l'école primaire à l'intelligence logico-verbale.

De même Burt, Claparède et Jadouille (cité, par Reuchlin, 1970) trouvent des corrélations allant de .65 à .75, entre les résultats positifs aux tests d'intelligence et la réussite scolaire. Jensen (1969) et Hernstein (1971) non seulement adoptent la même position mais précisent aussi que les insuffisances intellectuelles sont héritées génétiquement.

❖ **Satisfaction à fréquenter l'école**

Une des variables qui contribuerait à favoriser la réussite scolaire de l'enfant pourrait être la satisfaction à fréquenter l'école. En effet, dès leur entrée dans le monde scolaire, les enfants manifestent envers celui-ci un intérêt ou un désintérêt. Certains diront aimer l'école, alors que d'autres ne s'y rendent que par obligation. Ces attitudes favorables ou défavorables

de l'élève envers l'enseignement ont des effets sur les performances scolaires (Bouteyre, 2004).

Brodie (1964) montre que les élèves du groupe satisfaits obtiennent des scores plus élevés au test de performance scolaire que les élèves du groupe "insatisfaits". Par la suite, King (1986) trouve une différence significative concernant le niveau de satisfaction par rapport à l'école qui distingue les élèves peu performants des élèves très performants. La satisfaction des sujets très performants est plus importante que celle des sujets peu performants.

❖ **Motivation de l'élève à réussir à l'école**

Une autre variable qui intervient de façon nette dans la réussite scolaire de l'enfant est la motivation pour la réussite. McClelland (1987) considère que la motivation pour la réussite est un désir fondamental plus ou moins inconscient. Atkinson (1983), pour sa part, conçoit essentiellement la motivation du sujet en fonction des intérêts que l'individu peut trouver à agir compte tenu du niveau de difficulté de la tâche. Ces intérêts se traduisent généralement par l'image de la capacité intellectuelle ou du *leadership* que le sujet reçoit en retour. Crandall et Katkovsky (1962), quant à eux, centrent leur attention sur les indicateurs de motivation que sont la persévérance, l'effort fourni, la sélection d'objectifs réalistes, pour établir un pronostic de réussite. Il semble, effectivement, que la motivation à réussir relève de l'association de différents facteurs. Boyle & Start (1989) mettent en évidence, chez des enfants âgés de 10 à 12 ans, motivés par les apprentissages scolaires, le fait qu'ils sont consciencieux, qu'ils adhèrent aux idéaux familiaux et qu'ils appartiennent à un milieu socio- culturel favorisé. Fontaine (1990) mentionne d'autres facteurs. Il s'agit de l'anxiété liée à la réussite, de l'espoir que celle-ci suscite et d'un esprit conformiste. Les sujets les plus motivés pour la réussite manifestent moins d'anxiété inhibitrice, plus d'anxiété à caractère stimulant et sont plus conformistes que les sujets moins motivés. Les pré- adolescents, les plus motivés, évoquent de plus grands désirs de réussite que les pré- adolescents moins motivés lorsque la tâche est de difficulté moyenne.

❖ **Image de soi en tant qu'élève**

La dernière variable dont nous allons parler en relation avec la réussite scolaire est l'image que l'enfant a de lui-même en tant qu'élève. Cette image se construit dès la petite enfance et apparaît comme un facteur influençant la structure de la personnalité et du comportement. Les repères qui permettent à l'enfant de construire son image de soi sont

différents selon son sexe. Chez les garçons, l'image de soi scolaire davantage influencée par une auto-évaluation plutôt que par l'appréciation des parents, alors que chez la fille, elle est essentiellement liée à l'évaluation des parents.

Certains chercheurs considèrent qu'une image de soi positive est un facteur de réussite scolaire, alors que d'autres l'envisagent comme une conséquence. Pour Purkey (1970), Schreirer & Krant (1979), Bawa (2007), une bonne image de soi permet à l'enfant de réussir à l'école. Gadzella & Williamson (1984) soulignent le fait qu'une bonne estime de soi n'est pas la cause du succès scolaire, mais une qualité personnelle nécessaire pour y avoir accès. Par ailleurs, il est difficile de modifier une mauvaise image de soi. Une fois formée, celle-ci est relativement stable et une expérience ponctuelle de réussite n'entraîne aucun changement à son égard.

❖ **Facteurs liés à l'institution scolaire**

Plusieurs facteurs sont liés à l'enseignant et à l'organisation même de l'école dans la détermination de la réussite ou l'échec scolaire.

Le premier, qui peut être conçu comme préalable au second, est composé des "a priori" et des attentes de l'enseignant envers l'élève. Le second est constitué des attitudes du maître envers l'élève et de celles de l'enfant envers l'enseignant. En ce qui concerne les "a priori" du maître envers l'élève, il est classique de rappeler l'impact de l'Effet Pygmalion sur les performances scolaires de l'élève et de dénoncer les conséquences néfastes qu'il peut entraîner dans certains contextes. Rosenthal & Jacobson (1971) dévoilent ce phénomène dans le milieu scolaire lors d'un travail original effectué sur les conduites du maître envers ses élèves. Il constate qu'avant même qu'un maître ait observé un élève aux prises avec un devoir scolaire, il a déjà un préjugé sur son comportement. Si on lui affecte un groupe d'élèves lents, ou encore dont les mères sont des cas sociaux, il s'attendra à d'autres résultats scolaires que si on lui affecte un groupe d'enfants en avance ou de milieux aisés. Rosenthal & Jacobson (1971) démontrent que la croyance du maître concernant les performances d'un enfant peut conduire à leur réalisation, car l'enfant finit par se conformer à la représentation que le maître a de lui. Roosvoal & Zapata (2001) sont de même avis lorsqu'ils estiment que l'enseignant sans l'effet de son statut social et de son histoire, se construit une représentation sociale de l'écolier idéal et / ou de mauvais qui se traduit en attente et que celles-ci vont moduler leurs interactions et agir sur la qualité des performances scolaires.

Nous connaissons à présent quelques déterminants de la performance scolaire (individuels, le milieu scolaire, le groupe des pairs, etc.). Concernant les déterminants individuels, il nous a été donné de constater que l'environnement scolaire, la motivation, l'implication des activités scolaires, le genre, le travail, etc. contribuent aux performances scolaires. Nous présentons maintenant le lien entre la motivation et la performance scolaire.

2.2.3. Lien entre la motivation et la performance scolaire à partir de la théorie de l'autodétermination

Selon Viau (1994), les comportements des hommes sont influencés par des facteurs internes qui ont eux-mêmes leurs origines dans l'environnement des individus. Ces facteurs internes et environnementaux liés au comportement des individus est la motivation. Tous les élèves n'ont pas les mêmes motivations et leurs parcours ne sont pas les mêmes. De ce fait, la motivation agit différemment sur les attitudes des élèves. Selon Demarcy (2006), la notion de fluctuation est importante pour comprendre la motivation. On ne peut effectivement pas être attentif de la même manière toute la journée. On trouve aussi une notion de but. On ne peut pas être motivé tout le temps par tout ce qu'on entreprend, mais on est plutôt motivé par certaines choses, matières dans un temps donné. Pour terminer, la motivation est caractérisée par l'engagement et la persévérance. C'est-à-dire l'interaction entre les perceptions des élèves, leurs comportements et l'environnement dans lequel ils vivent. En effet, Viau (1994) définit cette approche comme l'étude de phénomènes humains. Dans cette approche, la motivation est influencée par l'interaction entre trois éléments : les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles, et l'environnement dans lequel elle vit. Le postulat de l'approche sociocognitive se base sur les capacités de l'homme à interpréter l'environnement dans lequel il vit et d'agir sur celui-ci. En suivant cette logique, la façon dont les élèves vont traiter cognitivement les événements qu'ils vivent sont donc la source de leur motivation. Selon Bandura (Viau, R. (1994), p. 29), quatre aptitudes permettent ce traitement cognitif.

- ✓ La capacité de se représenter et d'interpréter leur environnement grâce à des systèmes symboliques comme les langages parlé et écrit. Le fait de savoir parler et écrire permet aux élèves de comprendre ce qu'il leur arrive, mais aussi d'influencer leur motivation.
- ✓ La capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur. Les souvenirs des élèves ainsi que leurs projets futurs sont à la source de la dynamique motivationnelle.

- ✓ La capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même. Le fait de regarder une personne travailler peut engendrer un apprentissage. Cette observation permet la motivation et donc l'engagement dans de nouvelles activités.
- ✓ La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement ses comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve. Les élèves tout comme les adultes ont une capacité à se contrôler et à modifier leur comportement au besoin pour arriver à atteindre un but.

Les quatre points ci-dessus nous montrent que les élèves sont capables de se responsabiliser par rapport à leurs apprentissages. Les enseignants jouent un rôle important lorsqu'il faut créer un environnement favorable à l'apprentissage, mais ne prennent pas la place des élèves et n'apprennent pas pour eux.

Motivation extrinsèque et intrinsèque

Nuttin (1980) nous dit que la motivation est un processus dynamique. C'est une force qui nous pousse à réaliser quelque chose. On distingue deux types de motivation : La motivation extrinsèque : C'est la motivation qui dépend de promesses, de récompenses. Les enfants ne travailleront plus pour apprendre, mais pour les bonnes notes, pour leurs parents ou leurs enseignants, pour gagner leur approbation. Les punitions, l'imposition d'un temps limite et la surveillance sont aussi des contraintes qui diminuent la motivation. Ils travailleront pour un résultat qui est indépendant de l'activité demandée. La motivation extrinsèque est gérable et dépendante de quelque chose ou de quelqu'un, elle est externe à la personne. Elle est donc facilement influencée par divers facteurs. Par exemple, une activité qui paraît intéresser les élèves peut perdre de son intérêt si elle est pratiquée sous la contrainte. Fenouillet & Lieury (2012) pensent que cette motivation pourrait être efficace sur un court terme, mais dès qu'il n'y a plus de but externe, elle disparaît, s'arrête. De plus, selon eux, lorsque l'on promet une récompense, le travail sera moins bien accompli que lorsque l'on ne promet rien. En effet, la motivation extrinsèque pousse les élèves à travailler pour une récompense et non pour les apprentissages. Ces auteurs pensent aussi que la motivation extrinsèque est caractérisée par la compétition et par l'individualisme. Les élèves joueront, travailleront pour gagner, ils ne seront donc plus dans les apprentissages. Selon Bautier (2006), dans ce cas, les élèves sont dans le faire et non dans l'apprendre.

La motivation intrinsèque : Au contraire de la motivation extrinsèque, elle dépend des élèves. Ce sont eux qui se fixent ses objectifs. Ils travaillent ainsi pour le plaisir d'apprendre et de savoir. C'est donc l'intérêt que portent les élèves à une activité qui définit leur

motivation intrinsèque. Les activités sont réalisées volontairement et par intérêt. Cette motivation est un état interne de la personne. La curiosité, le sentiment de compétence ainsi que l'autodétermination sont certainement les premières causes de la motivation intrinsèque. Cependant, la motivation intrinsèque est difficilement observable chez les élèves. Les enseignants ne pourront pas savoir si l'intérêt d'un élève pour une branche ou une activité vient de lui ou d'un élément externe. Fenouillet & Lieury (2012) l'appellent aussi la motivation de la persévérance. En effet, pour eux, la motivation intrinsèque est caractérisée par une plus grande persévérance ainsi que par la collaboration. Les élèves travailleront, joueront pour le plaisir.

Ce chapitre deuxième s'est proposé de présenter les principaux travaux effectués sur les performances scolaires, l'adolescent en difficulté d'apprentissage et à présenter quelques travaux en rapport entre la motivation et l'apprentissage. Dans la suite de notre réflexion, nous revenons sur les fondamentaux théoriques de la théorie de l'autodétermination que nous compléterons avec celle des buts d'accomplissement.

2.3. Théories explicatives du sujet

L'objectif de cette articulation est de présenter les principales théories explicatives de notre sujet. Il s'agit de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). La théorie de la résilience Cyrulink, la théorie socioconstructiviste de Vigotsky et la théorie de l'attachement de Bolby.

2.3.1. Théorie de l'autodétermination

Selon Roussel (2000, p.12), les théories de l'autorégulation et de la métacognition *étudient les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif.* La théorie de l'autodétermination s'inscrivant dans cette théorie, a été énoncée pour expliquer comment les individus sont impliqués par le fait de se sentir compétents, capables d'arriver à leurs fins et de contrôler leurs comportements, bref, de se sentir autonomes (Deci & Ryan, 1985). Elle fonde son analyse de l'individu à partir du concept de soi pour expliquer le phénomène de l'autorégulation. Cette dernière renvoie à la façon dont les individus contrôlent et dirigent leurs propres actions. L'autorégulation apparaît dans les travaux portant sur la théorie du contrôle (Carver & Scheier, 1981) comme une résultante de ce que les individus

pensent, ressentent ou croient par rapport à eux-mêmes. Le soi serait ainsi à l'origine du mécanisme d'autorégulation et le principal régulateur des comportements. Le comportement autodéterminé de l'individu est suscité par des mobiles affectifs et cognitifs qui le poussent à préserver un état positif de soi qui se traduit par une perception de soi comme étant compétent et efficace (El Akremi, 2000). Nous exposerons son postulat de base et ses principales motivations.

✓ **Postulat de base**

Selon Deci et Ryan (1985,1991), l'autodétermination est une caractéristique du fonctionnement humain qui implique la capacité de faire des choix ; c'est-à-dire la capacité d'exercer des choix ou d'être à l'origine de ses propres actions. Voilà pourquoi lorsqu'un individu est autodéterminé, il agit selon ses choix plutôt qu'en fonction des obligations ou des contraintes. Ceci revient à dire qu'un élève dans sa relation avec ses apprentissages décidera de s'impliquer au travail ou non en fonction de la satisfaction de ses besoins. Ces choix sont effectués en prenant en considération à la fois les besoins de l'organisme et les demandes de l'environnement.

Cette théorie (Deci& Ryan, 2002) postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie (c'est lorsqu'un individu se perçoit comme étant à l'origine de ses actions), le besoin de compétence (c'est le fait d'agir de manière efficace avec son environnement et d'obtenir des résultats manifestes) et le besoin d'affiliation (renvoie au désir continu de se sentir en connexion avec les autres individus, soutenu et aimé par autrui). Ainsi, pour rester impliqué dans ses apprentissages, l'élève est amené à opérer des choix en fonction de ses préférences et de ses aptitudes tout en tenant en compte ce que son travail peut lui offrir. Elle postule également que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche à augmenter continuellement son potentiel, à se développer psychologiquement, par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux challenges en intégrant de nouvelles expériences en cohérence avec le soi. C'est pourquoi, les conseillers d'orientation doivent instituer des activités permettant aux apprenants de se développer, ce qui leur permettra de s'impliquer dans leurs apprentissages. Ils ajoutent que ces tendances naturelles de développement n'agissent pas automatiquement, mais exigent plutôt un support continu de nutriments sociaux. D'où différentes formes de motivation sont organisées sur un continuum d'autodétermination selon l'intensité avec laquelle la motivation émane du soi. Ces

différentes formes de motivation sont entre autres : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et la motivation.

2.3.2. Théorie du socioconstructivisme

Même si elles ne se revendiquent pas systématiquement de ce courant interactionniste, l'impact du socioconstructivisme se retrouve dans les pédagogies mises en œuvre ou en tout cas prônées par l'approche par compétences. Pour comprendre la filiation entre ces deux composantes, reprenons la définition de la compétence : la compétence relève d'une mobilisation de ressources dans de multiples situations. Ces situations doivent être « *signifiantes pour l'élève* » tout en étant « *pertinentes à l'égard des pratiques socialement établies* » (Jonnaert, 2009, p.76). Dans cette perspective, le contenu disciplinaire en lui-même n'est plus central pour les apprentissages, ce sont les situations pour lesquelles l'élève mobilise des ressources en vue d'être compétent, qui sont déterminantes. En effet, la compétence ne se définit qu'en contexte. L'élève se construit alors en situation pour développer ses compétences en situation, constat qui est selon Jonnaert (2009) « *déterminant pour le développement des apprentissages scolaires* » (p. 76). Avec l'approche par compétences, le disciplinaire n'est donc plus « une fin en soi » mais une ressource parmi d'autres, un savoir.

De plus, le social tient une place fondamentale dans le développement psychologique de l'enfant et dans la construction des connaissances ; ces deux composantes sont intimement liées dans l'approche socioconstructiviste de Vygostky. Plusieurs éléments porteurs des théories exposées précédemment se retrouvent dans les fondements et dans les justifications apportées par les partisans de l'approche par compétences. Comme chez les interactionnistes, l'enfant est en effet acteur de son développement et de ses apprentissages. La démarche revendiquée pour l'approche par compétences rejoint également les théories interactionnistes du développement dans le sens où les enseignants optent pour une démarche hypothéticodéductive plutôt que transmissive. La démarche pédagogique adoptée dans l'approche par compétences relève du paradigme « *pratique-théorique-pratique* », avec une entrée par la situation-problème à résoudre par la mobilisation de ressources (Nnang, 2015, p. 59).

Enfin, les savoirs enseignés doivent s'inscrire dans une réalité sociale ; les savoirs sont contextualisés et l'on peut même parler de co-construction des savoirs pour l'approche par compétences dans laquelle on retrouve autant d'éléments faisant du social un pilier pour la

construction des apprentissages, en écho aux théories psychologiques et psychosociales énoncées jusqu'à présent.

Dans la construction des apprentissages, la dimension sociale tient donc une place fondamentale à plusieurs niveaux (Jonnaert, 2009) : elle responsabilise l'élève face aux connaissances qu'il construit, elle inscrit l'école dans un « *environnement social favorisé* » et elle provoque des « *conflits sociocognitifs inter et intra-individuels* » (p. 75).

✓ **La place d'autrui dans la construction des apprentissages**

Dans le prolongement des travaux interactionnistes démontrant l'importance du social dans le développement de l'enfant, nous traiterons plus spécifiquement de la place d'autrui dans les processus de construction des apprentissages. Comme le souligne Jonnaert (2009), il est nécessaire de traiter du conflit sociocognitif auquel doit faire face l'enfant lors de son développement.

✓ **Le conflit sociocognitif**

Le conflit sociocognitif est une « *situation d'interaction sociale faisant coexister en même temps deux centrations opposées, mettant l'enfant dans un conflit de nature tant sociale que cognitive [...] et dont la résolution consiste à intégrer partiellement ou totalement la centration opposée [...] pour permettre le développement vers un équilibre supérieur* » (Doise et Mugny, 1997, p. 42). Dans le conflit sociocognitif, l'enfant se voit à la fois confronté à un environnement qui peut lui résister (on parle alors de « *conflit intra-individuel* ») et à d'autres points de vue extérieurs (« *conflit interindividuel* »), mais il n'est pas seul face à la résolution d'une tâche. Pour dépasser le conflit intra-individuel, la résolution du conflit interindividuel est nécessaire en amenant l'enfant à une certaine accommodation, impossible si l'enfant se trouve seul face à la tâche.

Dans le quatrième chapitre de son ouvrage intitulé « *Le social et le cognitif : deux aspects indissociables du développement* », Filisetti (2009) indique⁶⁹ que le développement cognitif et le développement social sont étroitement liés, l'un ne pouvant se faire sans l'autre. En effet, les connaissances et la pensée logique de l'enfant évoluent au contact d'autrui, « *le social est [donc] au service du cognitif* » (p. 81) et inversement. Il existe un lien fort de dépendance entre le cognitif et le social car « *plus l'expérience de socialisation augmente, plus il s'enrichit cognitivement mais aussi socialement* » (p. 81). L'auteure évoque le conflit sociocognitif en le définissant comme le « *processus par lequel, à la lumière des jugements*

d'autrui, l'individu questionne le degré de validité de ses jugements et les modifie pour élaborer une connaissance qui tendrait à davantage d'adéquation à la réalité objective » (Huguet, Muny et Perez, 1991-1992, p. 15570). L'enfant est donc confronté aux jugements d'autrui, c'est-à-dire aux jugements de ses pairs, de ses enseignants et de sa famille, et les relations qu'il entretient avec eux viennent également influencer le développement de ses acquisitions.

✓ **Le poids des interactions sociales pour le développement des acquisitions**

Dans le domaine scolaire, l'enseignant est très important dans le développement des compétences sociales de l'enfant mais les pairs jouent aussi un rôle dans sa socialisation. La famille et les parents sont également des facteurs influençant les comportements sociaux des enfants. Autrui joue un rôle essentiel dans le développement des acquisitions sociales de l'enfant, notamment en l'encourageant à respecter les règles qui organisent le groupe ou en sanctionnant ses comportements (Brody et Shaffer, 198271). Une relation stable et de qualité est de fait une condition nécessaire : l'adoption d'un comportement approprié et efficace (qui définit la compétence sociale) doit passer par la gestion des relations (inter) et la gestion de soi (intra). En effet, dans un groupe encourageant ou adhérent à ses idées, l'estime de l'enfant est plus positivement influencée et cela lui permettra une meilleure implication dans les activités de groupe et le développement de meilleures interactions avec autrui, notamment avec l'enseignant (Melton et Oakland, 1977).

D'après Gilly et Roux (198473), le travail en interaction avec l'autre est plus efficace que le travail individuel. En revanche, lorsqu'il existe un déséquilibre dans la relation, l'interaction sociale n'a pas toujours un effet positif : dans le cas d'un enfant manquant de confiance en lui et qui se retrouve confronté à un camarade sûr de ses compétences, le premier ne parviendra pas à progresser (Tudge, 1989). Mais également, lorsque deux individus compétents sont confrontés, c'est la comparaison et la recherche de supériorité de l'un sur l'autre qui peuvent primer sur les progrès (Mugny et al., 200374).

Même si les résultats que nous venons de citer n'attribuent pas le même rôle (positif ou négatif) à la confrontation sociocognitive, autrui reste cependant essentiel au développement cognitif et social de l'enfant. Dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976, 1986), l'enfant face à autrui, peut évaluer les conséquences de ses actes. En fonction du sens de ces conséquences qui peuvent être récompensées par des louanges ou des gratifications par exemple, l'enfant va se voir plus ou moins motivé. De plus, par

l'observation des comportements et des attentes d'autrui, l'individu va « modeler » ses actions en les orientant vers la récompense sociale.

Dans une perspective interactionniste prenant en compte le poids d'autrui et de l'environnement, les buts poursuivis par les élèves influencent également les performances scolaires : les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes jouent sur leurs performances et donc sur leur réussite et les buts sociaux que se fixent les individus et les comportements adoptés pour atteindre ces buts, vont également impacter les performances.

✓ **Buts sociaux et performances scolaires**

Le comportement adopté pour atteindre les buts que se fixent les élèves influence ainsi leurs performances (Ford, 1984). De plus, les compétences sociales telles que l'intérêt, la persévérance et l'attention ont un effet positif sur les performances (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006). Il existe donc un lien entre buts sociaux et performances scolaires : les élèves qui réussissent à l'école poursuivent des buts sociaux (Wentzel, 1989, 1993) et les attitudes sociales qu'ils peuvent adopter contribuent à leur réussite en classe grâce à des compétences comme la ponctualité, la participation, les efforts de travail ou la discipline (Finn et Rock, 1997). Les élèves en échec scolaire ne maîtrisent pas ces compétences sociales qui, comme en témoignent les résultats de ces recherches, influencent la réussite scolaire.

S'intéresser à ces savoir-être est un nouveau moyen d'appréhender la difficulté scolaire, autrement que par l'évaluation simple des connaissances. Même si les compétences cognitives des élèves peuvent être corrélées avec leur réussite académique, Ford (1982) indique qu'il existe un lien entre compétences sociales et performances scolaires car un élève qui va faire preuve d'efforts de socialisation est un élève avec des capacités cognitives importantes. Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) travaillent sur les « buts sociaux » en définissant les buts comme « *des représentations cognitives d'un individu concernant les résultats qu'il aimerait atteindre ou accomplir suite à certains efforts fournis* » (p. 45/4675). Les buts sociaux influencent la façon dont l'individu perçoit son environnement (Bandura, 1986 ; Ford, 1996). Au départ, les chercheurs considéraient surtout les buts académiques, c'est-à-dire la performance scolaire façonnant ainsi les comportements de deux manières différentes : être meilleur que les autres ou être jugé positivement au niveau de ses performances (on parle alors de « buts de performance ») et ainsi développer ses compétences et ses connaissances dans un secteur précis (on parle alors de « but d'apprentissage » ou de « buts de maîtrise »).

Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) définissent pourtant les buts sociaux comme les « *résultats que l'élève cherche à atteindre dans ses interactions avec les autres* » (p. 46) avec des buts pro sociaux d'une part (compétences interpersonnelles, relationnelles comme la coopération) et des buts de « responsabilité sociale », c'est-à-dire en adoptant des comportements conformes aux règles et aux engagements pris socialement. Le comportement de l'individu face à une tâche et notamment son intérêt, sa persévérance, son attention et ses choix en termes de stratégies (et non uniquement ses buts de performance), vont impacter sa performance en situation.

Les buts poursuivis par les individus ont également une incidence sur les performances (Ford, 1984) car ils encouragent les actions et les guident (Pintrich et Schunk, 1996). C'est pourquoi l'individu met en place des stratégies pour atteindre ses buts (Ford, 1984). Plusieurs travaux peuvent être cités au sujet des liens entre buts sociaux et performances. En premier lieu, Wentzel (1989, 1993) indique que les élèves qui réussissent poursuivent des buts sociaux car les attitudes sociales qu'ils adoptent contribuent à leur réussite en classe. Finn et Rock (1997) donnent des exemples de compétences sociales contribuant à cette réussite : la ponctualité, la participation, les efforts de travail, la discipline. De plus, dans une recherche datant de 1991, Wentzel montre que 87% des élèves qui réussissent poursuivent des buts sociaux et académiques, résultat qui va ici dans le sens de la complémentarité du répertoire cognitif et du répertoire comportemental. 67% des élèves en difficulté déclarent ne suivre que le but de s'amuser à l'école. Les moins bons élèves ne poursuivent donc pas de buts sociaux gratifiés par les enseignants et par leurs pairs. Le fait de poursuivre plusieurs buts sociaux est une prédiction de la réussite. Les buts prédisent ainsi les efforts fournis et donc les performances (Wentzel, 1996).

Pour expliquer le lien entre buts sociaux et réussite académique, Ford (1982) adopte une approche cognitive du phénomène en insistant sur la dépendance des deux dimensions, sociale et cognitive, car l'élève qui fait preuve d'efforts de socialisation est un élève avec des capacités cognitives importantes. Wentzel (1994) apporte quant à elle, une autre explication du lien en se plaçant du côté de la dimension sociale car le lien se fait entre la poursuite de buts sociaux de la part de l'élève et l'appréciation positive de l'enseignant.

Avec cette explication sociale du lien entre compétences et réussite, ces chercheurs s'inscrivent notamment dans les recherches démontrant « l'effet-Pygmalion » ou de la « prophétie auto réalisatrice », c'est-à-dire l'impact des représentations de l'enseignant sur la réussite de l'élève.

D'après Filisetti, Wentzel et Dépret (2006), une autre explication sociale passerait par la relation aux pairs. En effet, être intégré par ses camarades à l'école est important car celui qui est vu comme « impopulaire » a moins de chance de réussir. Il n'est pas associé à la vie de la classe et il risque d'être surtout préoccupé par ses problèmes relationnels alors qu'il doit se concentrer sur ses apprentissages. D'après leur recherche, il reste complexe d'observer de prédiction directe des buts sociaux sur les notes ; les buts précisent les comportements qui à leur tour, prédisent les performances scolaires (avec une réciproque vraie). Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) illustrent en un sens la conclusion que nous pouvons tirer des travaux dernièrement cités : il existe une importance des compétences sociales sur les performances scolaires par l'atteinte des buts sociaux que se fixe l'individu. Tous ces travaux apportent d'une part des explications aux mécanismes sociaux de construction des compétences sociales et d'autre part, des premiers éléments de compréhension des différences de réussite scolaire.

2.4. Formulation des hypothèses

2.4.1. Hypothèse principale

L'hypothèse de recherche principale dans une recherche scientifique est celle qui découle directement de la question principale de recherche. C'est la réponse provisoire à cette dernière. Notre hypothèse principale de recherche générale est la suivante :

Hypothèse principale :

Les travaux pratiques, les travaux dirigés, les travaux en groupe, l'assistance par les pairs, les enseignants, les conseillers d'orientation, le suivi et l'accompagnement psychopédagogique, des apprenants, les entretiens, élaboration des emplois de temps d'étude sont les stratégies motivationnelles développées par les élèves en difficulté, les enseignants et les conseillers d'orientation qui permettent l'optimisation des performances scolaires.

Toutefois, une hypothèse principale n'étant pas directement vérifiable, pour la rendre opérationnelle, nous l'avons éclatée en trois hypothèses secondaires de recherche observables et mesurables.

2.4.2. Hypothèses secondaires

Les hypothèses de recherche secondaires sont une émanation de l'hypothèse principale de recherche et se veulent plus concrètes et précises. Elles sont également des réponses provisoires aux questions de recherche secondaires. Leur formulation évoque déjà des éléments mesurables et manipulables à travers l'observation. Une proposition de recherche secondaire doit donc être opérationnelle, c'est-à-dire contenir des opérations concrètes pouvant conduire à l'observation du phénomène que l'on veut comprendre. Les hypothèses secondaires (HS) de notre étude sont formulées comme suit :

- **HS1** : Les travaux pratiques, les travaux en groupe ainsi que l'assistance par les conseillers d'orientation, les enseignants et les pairs sont les stratégies développées par les élèves en difficulté qui permettent d'optimiser leurs performances scolaires.
- **HS2** : Les travaux dirigés, les suivis personnels, les anecdotes, les résolutions des problèmes complexes, les travaux pratiques sont les stratégies développées par les enseignants qui permettent d'optimiser les performances des élèves en difficulté d'apprentissage
- **HS3** : Les entretiens, l'élaboration de l'emploi de temps d'étude, le suivi et l'accompagnement psychopédagogique développés par les conseillers d'orientation pour les élèves en difficulté d'apprentissage leur permettent d'optimiser leurs performances scolaires.

2.5. Définition des variables

Lorsque nous observons un phénomène et que les résultats de l'observation peuvent varier, quand on passe d'un élément à un autre, on a affaire aux variables. Une variable est un facteur ou un évènement capable de changement et peut prendre plusieurs valeurs ou niveaux. D'après Madeleine, G. (2001), une variable est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres dont les fluctuations constituent l'objet de la recherche. Elle comporte deux types de variables : la variable indépendante(VI) et la variable dépendante (VD).

2.5.1. Variable indépendante

On appelle variable indépendante, celle qui, manipulée par le chercheur, est censée avoir une influence sur la variable dépendante. Elle sert donc à expliquer et à comprendre le phénomène étudié. Lesdites variables sont :

- VI 1** : « *les stratégies motivationnelles développées par les élèves en difficulté* »
- VI 2** : « *les stratégies motivationnelles développées par les enseignants* »
- VI 3** : « *les stratégies motivationnelles développées par les conseillers d'orientation* ».

2.5.1. Variable dépendante (VD)

La variable dépendante est observée et mesurée par le chercheur. C'est une variable passive appelée parfois variable réponse, parce qu'elle nous indique le phénomène que le chercheur tente d'appréhender.

VD est : *optimisation des performances scolaires*

2.6. Tableau synoptique

Objectifs	Questions	Hypothèses	Variable indépendante	Indicateurs	Variable dépendante	Indicateurs
OP : Identifier les stratégies motivationnelles qui sont développées pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté d'apprentissage	QP : Quelles stratégies motivationnelles contribuent à optimiser les performances scolaires chez les adolescents en difficulté d'apprentissage ?	HP : Les travaux pratiques, les travaux dirigés, les travaux en groupe, l'assistance par les pairs, les enseignants, les conseillers d'orientation, le suivi et l'accompagnement psychopédagogique, des apprenants, les entretiens, élaboration des emplois de temps d'étude sont les stratégies motivationnelles développées par les élèves en difficulté, les enseignants et les conseillers d'orientation qui permettent l'optimisation des performances scolaires	VIP : Les stratégies motivationnelles			
OS1 : Identifier les stratégies motivationnelles que les adolescents en difficulté d'apprentissage développent afin d'optimiser leurs performances scolaires.	QS1 : Quelles stratégies motivationnelles les adolescents en difficulté développent-ils afin d'optimiser leurs performances scolaires ?	HS1 : Les travaux pratiques, les travaux en groupe ainsi que l'assistance par les conseillers d'orientation, les enseignants et les pairs sont les stratégies développées par les élèves en difficulté qui permettent d'optimiser leurs performances scolaires.	VII : Les stratégies motivationnelles développées par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Le soutien parental - L'influence positive des pairs et le temps disponible pour aller à l'école et faire ses devoirs - Le matériel d'enseignement et d'apprentissage - Le ratio manuel / élève - Les méthodes pédagogiques - L'évaluation et la taille des classes 	Optimisation des performances scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Augmentation séquentielles des notes en mathématiques ✓ Augmentation trimestrielles des notes en mathématiques
OS2 : Identifier les stratégies motivationnelles que développent les enseignants pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficultés d'apprentissages.	QS2 : Quelles stratégies motivationnelles les enseignants développent-ils pour les élèves en difficulté d'apprentissage ?	HS2 : Les travaux dirigés, les suivis personnels, les anecdotes, les résolutions des problèmes complexes, les travaux pratiques sont les stratégies développées par les enseignants qui permettent d'optimiser les performances des élèves en difficulté d'apprentissage	VI2 : Les stratégies motivationnelles développées par les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Explication des objectifs des cours - Evaluation de l'état actuel des élèves - Feed-back de progression - Responsabilisation des élèves - L'incitation aux échanges entre pairs 		
OS3 : Identifier les stratégies motivationnelles que développent les conseillers d'orientation pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficultés d'apprentissages.	QS3 : Quelles stratégies motivationnelles les conseillers d'orientation développent-ils afin d'optimiser les performances des élèves en difficulté d'apprentissage ?	HS3 : Les entretiens, l'élaboration de l'emploi de temps d'étude, le suivi et l'accompagnement psychopédagogique développés par les conseillers d'orientation pour les élèves en difficulté d'apprentissage leur permettent d'optimiser leurs performances scolaires.	VI3 : Les stratégies motivationnelles développées par les conseillers d'orientation	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'élève reçu en entretien - Nombre d'emploi de temps d'étude élaboré - Durée moyenne des différents entretiens - Nombre de cas suivi 		

Le chapitre 2 portant Bilan des lectures a permis de faire l'inventaire des principaux travaux de recherche effectués dans le domaine, d'énoncer les théories qui soutiennent, expliquent ou éclairent le sujet, de formuler des hypothèses et enfin de résumer la recherche dans un tableau de bord. De façon générale, il apparaît que la thématique développée dans ce travail est digne d'intérêt eu égard au fait que les écrits recensés ne la traitent pas assez.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE

Dans ce chapitre troisième, nous allons présenter la démarche que nous avons suivie pour collecter et analyser les données de notre enquête. Nous présentons le site, les participants, les procédures d'échantillonnage, les outils de collecte et de traitement des données

3.1. Présentation du site de l'étude : Lycée Bilingue d'Ebolowa

La présente recherche se déroule au Cameroun, dans le département de la Mvila et plus précisément dans l'arrondissement d'Ebolowa 1er. L'arrondissement d'Ebolowa 1er regorge de plusieurs activités relevant à la fois du public et du privé. Sur le plan scolaire, l'arrondissement d'Ebolowa 1er compte 07 établissements soit 02 lycées et 02 collèges. On y distingue 02 établissements d'enseignement général et 01 lycée d'enseignement technique.

Parmi tous ces lycées, certains sont frappés par le phénomène de baisse de performances scolaires des élèves en difficultés d'apprentissage scolaire. Pour la présente recherche, seul le lycée bilingue d'Ebolowa constituera notre champ d'étude. En amont le lycée bilingue d'Ebolowa a été par le passé notre lieu de stage d'imprégnation dans un premier temps et dans un second temps notre lieu de stage de consolidation. C'est donc de ces deux facteurs qu'est née notre sollicitation pour ce site.

Le Lycée Bilingue d'Ebolowa est un établissement secondaire d'enseignement général offrant conjointement les apprentissages correspondants aux deux sous-systèmes éducatifs Camerounais que sont le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Pour une parfaite connaissance de cet environnement éducatif, nous présenterons le lycée bilingue d'Ebolowa de la manière suivante :

Présentation de l'établissement d'accueil

Le lycée bilingue d'Ebolowa est un établissement scolaire situé dans la région du Sud Cameroun, dans le département de la Mvila, plus précisément dans l'arrondissement d'Ebolowa 1er. C'est un établissement d'enseignement secondaire ayant 2 systèmes à savoir: le système anglophone et le système francophone. Il est dirigé par M. BIKONO Pascal (PLEG d'espagnol)

C'est en 1959 que le lycée bilingue d'Ebolowa a vu le jour sous l'appellation ENIA (École Normale des Instituteurs Adjoints) sous la direction de Mme DECONEG. Cependant, l'établissement a subi un bon nombre de transformations.

En 1963 il est érigé au rang de Collège d'Enseignement Général. 12 ans (1975) plus tard il devient Collège d'Enseignement Secondaire mais ce n'est qu'en 1990 que l'établissement acquiert le statut de lycée bilingue en incorporant le second cycle. Depuis cette période jusqu'à nos jours, le lycée bilingue d'Ebolowa a connu 10 proviseurs à sa tête.

- En 1963 CEG (Collège d'Enseignement Général)
- En 1975 CES (Collège d'Enseignement Secondaire)
- En 1986 CES Bilingue
- En 1990 il est transformé en LYCÉE BILINGUE d'Ebolowa

L'établissement ne saurait fonctionner sans un personnel, à cet effet, le lycée bilingue aujourd'hui regorge en son sein cinq (5) types de personnels à savoir:

- un personnel administratif
- un personnel enseignant permanent
- un personnel enseignant vacataire
- un personnel d'appui permanent
- un personnel d'appui vacataire

Ces différents personnels sont répartis suivant les tableaux ci-après :

Tableau 1 : *Personnel administratif*

PERSONNEL	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Proviseur	01	//	01
Censeurs	08	04	12
Surveillants généraux	06	04	10
Chef Service Orientation Scolaire	00	01	01
Chef service des sports scolaires	01	//	01
Intendant	01	//	01
Conseillers d'orientation	02	05	07
Effectif total personnel administratif	19	10	29

Tableau 2 : *Personnel enseignant permanent*

➤ Section francophone

DISCIPLINES	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Français	02	10	12
Anglais			
Philosophie	02	01	03
Histoire/Géographie	03	05	08
SVT	03	01	04
Mathématiques	07	00	07
P.C.T	06	00	06
Informatique	01	02	03
Allemand	00	02	02
Espagnol	02	01	03
Langue et Cultures nationales	00	02	02
ESF	00	01	01
EPS	04	02	06
Chinois	01	00	01
Italien	00	01	01
Effectif total	31	28	59

➤ Section anglophone

DISCIPLINES	HOMMES	FEMMES	TOTAL
English	01	09	10
Mathematics	04	00	04
Geography	02	01	03
Economics	00	02	02
Physics	01	01	02
Chemistry	00	03	03
History			
Computer science	00	03	03
Philosophy	01	01	02
Biology	00	03	03
Geology	00	02	02
Effectif total	09	25	34

Tableau 3: *Personnel enseignant vacataire*

➤ section francophone

DISCIPLINES	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Histoire/Géographie	03	02	05
Mathématiques	04	00	04
Travail manuel	00	02	02
Informatique	//	//	//
ESF	00	02	02
EPS	01	01	02
Musique	01	00	01
Effectif total	09	07	16

Tableau 4 : *Personnel d'appui permanent*

POSTE	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Bibliothèque	/	02	02
Infirmierie	/	01	01
Scolarité	00	01	01
Comptabilité matière	00	01	01
Effectif total	00	05	05

Tableau 5 : *Personnel d'appui vacataire*

Poste	Hommes	Femmes	Total
Surveillants de secteur	09	00	09
Secrétariat	01	01	02
Scolarité	00	01	01
Gardien	01	00	01
Portier	01	00	01
Effectif Total	12	02	14

Tableau 6 : Répartition des effectifs par cycle et par sexe

➤ **Section francophone**

A- 1er CYCLE.

N°	SALLES	EFFECTIFS		TOTAL
		FILLES	GARCONS	
01	6 ^e bilingue	32	25	57
02	6 ^e 2	43	36	79
03	6 ^e 3	39	31	70
04	6 ^e 4	38	46	84
05	6 ^e 5	32	35	67
Total 6^e		184	173	357
06	5 ^e Bilingue	35	28	63
07	5 ^e 2	77	46	123
08	5 ^e 3	62	54	116
09	5 ^e 4	60	49	109
Total 5^{eme}		234	177	411
10	4 ^e All	52	52	104
11	4 ^e Esp1	55	59	114
12	4 ^e Esp 2	57	51	108
13	4 ^e chinois	44	42	86
14	4 ^e Italien	14	15	29
15	4 ^e Bil All	21	09	30
16	4 ^e Bil Esp	24	19	43
Total 4^{eme}		267	247	514
17	3 ^e All 1	21	21	42
18	3 ^e All 2	23	29	52
19	3 ^e Esp 1	42	31	73
20	3 ^e Esp 2	44	35	79
21	3 ^e Esp 3	29	17	46
22	3 ^e chinois	29	28	57
23	3 ^e Italien	15	03	18
24	3 ^e Bil All	07	05	12
25	3 ^e Bil Esp	22	13	35
Total 3^{eme}		232	182	414
TOTAL 1^{er} Cycle		917	779	1696

B- 2nd CYCLE

N°	SALLES	EFFECTIFS		TOTAL
		FILLES	GARCONS	
26	2 nd All	27	27	54
27	2 nd Esp 1	41	28	69
28	2 nd Esp 2	39	48	87
29	2 nd chinois	09	08	17
30	2 nd C1	27	49	76
31	2 nd C2	30	41	71
32	2 nd Bil. All	06	04	10
33	2 nd Bil. Esp	15	03	18
34	2 nd Italien	07	06	13
Total 2nd		201	217	418
35	1 ^{ère} Bil. All	07	04	11
36	1 ^{ère} Bil. Esp	11	06	17
37	1 ^{ère} Bil. Chi	02	00	02
38	1 ^{ère} Bil. Ita	11	08	19
39	1 ^{ère} All	64	60	124
40	1 ^{ère} Esp 1	77	48	125
41	1 ^{ère} Esp 2	66	68	134
42	1 ^{ère} D	71	73	144
43	1 ^{ère} Chinois	08	09	17
44	1 ^{ère} Italien	11	08	19
45	1 ^{ère} C	26	57	83
Total 1^{ère}		354	341	695
46	Tle All	29	14	43
47	Tle Esp	74	70	144
48	Tle Bil. All	05	02	08
49	Tle Bil. Esp	10	04	14
50	Tle C	06	14	21
51	Tle D	26	49	75
Total Tle		150	153	303
TOTAL 2ND CYCLE		705	711	1416

RECAPITULATIF SECTION FRANCOPHONE

Cycle	Effectifs		Total
	Filles	Garçons	
TOTAL 1 ^{er} Cycle	917	779	1696
TOTAL 2 ND CYCLE	705	711	1416
TOTAL SECTION FRANCOPHONE	1622	1490	3112

SECTION ANGLOPHONE

A- 1st CYCLE

N°	SALLES	EFFECTIFS		TOTAL
		GIRLS	BOYS	
01	Form one bilingual	31	29	60
02	Form one 1	53	57	110
03	Form one 2	46	47	93
Total form one		130	133	263
04	Formtwobilingual	23	41	64
05	Formtwo 1	55	46	101
06	Formtwo 2	54	46	100
Total formtwo		132	133	265
07	Formthreebilingual	17	46	63
08	Formthree 1	35	69	104
09	Formthree 2	32	71	103
Total formthree		84	186	270
10	Form four bilingual	28	27	55
11	Form four 1	50	55	105
12	Form four 2	48	48	96
Total formfour		126	130	256
13	Form five bilingual	23	28	51
14	Form five 1	52	52	104
15	Form five 2	50	76	126
Total form five		125	156	281
TOTAL 1ST CYCLE		480	735	1215

B- 2nd CYCLE

N°	SALLES	EFFECTIFS		TOTAL
		GIRLS	BOYS	
16	Lower sixth bilingual	03	04	07
17	Lower sixth Arts 1	17	18	35
18	Lower sixth Arts 2	12	10	22
19	Lower sixth Arts 3	03	04	07
20	Lower sixth Arts 4	02	05	07
21	Lower sixth Arts 5	02	00	02
22	Lower sixth Arts 6	02	01	03
Total Lower sixth Arts		41	42	83
23	Lower sixth science 1	03	05	08
24	Lower sixth science 2	04	05	09
25	Lower sixth science 3	02	01	03
26	Lower sixth science 4	01	04	05
Total Lower sixth science		10	15	25
27	Upper Sixth bilingual	/	/	/
28	Upper Sixth Arts 1	14	10	24
	Upper Sixth Arts 2	14	23	37
29	Upper Sixth Arts 3	12	02	14
30	Upper Sixth Arts 4	04	07	11
31	Upper Sixth Arts 5	01	01	02
32	Upper Sixth Arts 6	01	03	04
Total Upper Sixth Arts		46	46	92
31	Upper sixth science 1	05	23	28
32	Upper sixth science 2	08	11	19
33	Upper sixth science 3	00	03	03
34	Upper sixth science 4	01	04	05
Total Upper Sixth Science		14	41	55
TOTAL 2ND CYCLE		111	144	255

RECAPITULATIF SECTION ANGLOPHONE

Cycle	Effectifs		Total
	Filles	Garçon	
Total 1 st Cycle	480	735	1215
Total 2 st Cycle	111	144	255
TOTAL SECTION ANGLOPHONE	591	879	1470

RECAPITULATIF GENERAL

Section	Effectifs		Total
	Filles	Garçon	
Total francophone	1622	1490	3112
Total anglophone	591	879	1470
TOTAL GENERAL	2213	2369	4582

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des effectifs des élèves du Lycée Bilingue d'Ebolowa

CYCLES	SECTIONS	FILLES	GARCONS	TOTAL
1 ^{er} Cycle	Anglophone	480	735	1215
	Francophone	917	779	1696
	TOTAL	1397	1514	2911
2 nd Cycle	Anglophone	111	144	255
	Francophone	705	711	1416
	TOTAL	816	855	1671
TOTAL GENERAL		2213	2369	4582

Le lycée bilingue d'Ebolowa est un établissement général à 2 cycles et à double sections à savoir une section francophone et une autre anglophone. Il est situé au quartier administratif, précisément derrière le tribunal administratif de la région du Sud et de la Délégation Départementale du Ministère de l'Éducation de Base. La boîte postale du lycée bilingue est 106 et il répond au 222283197. Comme dans tous les établissements secondaires, l'admission au lycée bilingue d'Ebolowa se fait par voie de concours officiel pour les classes de 6^{ème} et le recrutement dans les autres classes sur étude de dossier. L'admission à une classe supérieure est donc par ailleurs fonction de la moyenne générale des trois trimestres qui doit sensiblement être supérieure à 10. La fin du premier cycle est

sanctionnée par l'obtention ou la délivrance du BEPC ou du «Ordinary Level». Aussi, l'effectif du personnel administratif, du staff enseignant et des élèves du lycée bilingue est disposé comme suit:

L'établissement comprend entre autres 55 salles de classes allant de la 6e en Tle dans la section francophone, 26 salles de classes allant de la Form 1 à Upper Sixth Arts, Sciences and Bilingual et près de 4600 élèves.

Dans le cadre de cette recherche et en fonction de la nature de notre objectif de recherche qui cherche à identifier les stratégies motivationnelles utilisées par les acteurs de l'éducation pour optimiser les performances scolaires chez les élèves en difficulté, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode qualitative pour mener nos investigations. Ce type de recherche n'est pas fortuit pour un travail comme le nôtre. Il s'agit ici d'identifier ces stratégies motivationnelles chez les adolescents en difficulté qui n'ont pas les mêmes profils familiaux et académiques. Nous avons estimé que les stratégies utilisées ne peuvent être généralisables à une large portion de la population. En plus, nous nous inscrivons dans une recherche exploratoire qui a pour but l'identification des facteurs expliquant un phénomène. Dans cette recherche comme nous l'avons dite plus haut, il s'agit d'identifier les stratégies motivationnelles utilisées pour optimiser les performances scolaires chez les adolescents en difficulté.

3.2. Population D'étude

Pour cette étude, nous avons travaillé avec les élèves en difficulté d'apprentissage. Il s'agit des élèves de classe de terminale littéraire qui présentent des mauvaises performances en mathématique.

3.3. Technique d'échantillonnage

Pour les sélectionner, nous avons travaillé de commun accord avec les dirigeants desdits établissements. Les proviseurs nous ont mis en contact avec les surveillants généraux qui nous ont indiqué en fonction des fiches de suivi individuels, les registres d'appels, les comptes rendus des conseils de disciplines, des élèves ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage tel que décrit plus haut (élève de classe de terminale littéraire ayant des mauvaises performances en mathématique). Ce travail a été appuyé par l'aide des conseillers d'orientation trouvés sur place qui ont aussi indiqué les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Pour sélectionner ces participants, nous avons eu recours à la technique d'échantillonnage par choix raisonné pour deux raisons :

En premier, il est difficile d'établir une base de sondage pour effectuer un échantillonnage aléatoire systématique car la taille de l'échantillon étudiée n'est pas connue (élève présentant des difficultés d'apprentissage). En second lieu, l'échantillonnage par choix raisonné peut nous permettre d'atteindre les objectifs de notre étude car il nous permet d'avoir des données auprès des participants disponibles ayant consentis à participer à notre étude.

Les critères d'inclusion sont les suivant : être élève en classe de terminale littéraire au lycée Bilingue d'Ebolowa et avoir de mauvaises performances en mathématique. La définition des critères d'inclusion a induit ceux d'exclusion : toute autre élève du lycée.

Pour identifier nos participants, nous avons utilisé le procès-verbal des notes de l'année dernière pour identifier les participants remplissant les critères pour faire partie de notre échantillon.

3.4. Technique de collecte des données et choix de l'instrument

Dans cette articulation, nous présentons l'instrument qui nous a permis de collecter nos données et nous présentons également la technique avec laquelle nous avons collecté les données.

3.4.1. Technique de collecte des données

Comme nous l'avons souligné plus haut, nous avons utilisé un guide d'entretien qui sied à la méthode qualitative que nous avons choisi dans le cadre de cette étude.

Nous avons débuté par une pré-enquête qui a consisté à l'identification des participants à notre étude. Au terme de cette pré-enquête, nous avons convenu avec le responsable de l'établissement mis à notre disposition du lieu de l'entretien et de la durée de ceux-ci. Qu'il s'agisse des élèves ou des responsables, ils ne sont pas parfois prompts à fournir un certain nombre d'informations parce qu'ils ne savent pas l'usage qui sera fait des informations qu'ils donneront à l'étudiant chercheur en craignant la divulgation de ces informations. Toutefois, les participants qui devaient passer notre entretien devaient avoir les caractéristiques de la population mère de notre étude. Nous avons eu au total six (09) participants dont quatre (06) élèves et un (01) conseiller d'orientation et un (02)

enseignants. Tous nos entretiens se sont déroulés dans le bureau du service d'orientation scolaire du Lycée Bilingue d'Ebolowa et dans la salle des enseignants.

3.4.2. Choix de l'instrument de collecte des données

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de mener des entretiens individuels. Le choix de l'entretien individuel se justifie du fait que le participant se trouve loin des regards, qu'il ait la liberté d'expression sans éventuels d'intimidations ou de frustrations. Alors, le participant n'a aucune contrainte pensée conte lui, ce qui nous a été favorable pour obtenir des verbatim. Par ailleurs, nous avons mis nos participants en confiance pour leur permettre de s'ouvrir complètement à nous et réceptifs à nos questions.

3.4.3. Instrument de collecte des données

Nous avons effectué des entretiens individuels dans le cadre de notre recherche. Pour mener à bien ces entretiens, nous avons au préalable posé une grande question afin de laisser la latitude aux participants de de s'étendre sur la question dans leurs réponses. Au cours de l'entretien, nous avons procédé aux questions de contrôle, des relances, des récapitulations et nous avons également posé des questions secondaires. Avant la phase d'échange proprement dite, nous avons eu à préciser les différents paramètres dudit entretien à aux différents participants. Il s'agit de :

- ✓ L'objectif de l'entretien ;
- ✓ Le choix porté sur la personne du participant ;
- ✓ La possibilité d'enregistrement ;
- ✓ Du thème de l'entretien.

Cette procédure visait à obtenir le consentement du participant sur l'ensemble des points que nous aurions à aborder. Les catégories et les sous catégories abordées sont les suivants :

Catégories 1 : les stratégies motivationnelles

Sous-catégorie 1 : les stratégies abordées par les enseignants

Sous-catégorie 2 : les stratégies abordées par les conseillers d'orientation

Sous-catégorie 3 : les stratégies abordées par les élèves.

Catégories 2 : l'optimisation des performances scolaires

Sous-catégorie 1 : l'augmentation séquentielle des notes

Sous-catégorie 2 : l'augmentation trimestrielle des notes.

3.5. Cadre de l'entretien

Le cadre de l'entretien renvoie au lieu du déroulement de l'entretien, des modalités de collecte des données des participants. Le début de ces entretiens était toujours marqué par la présentation du formulaire de consentement au participant afin d'avoir leur accord de principe tout en précisant que les données seront strictement confidentielles et anonymes. Nous nous sommes assuré que les lieux des entretiens respectent les commodités infrastructurelles adéquates tels : les chaises, la table du papier et le stylo à bille pour relever les éléments non verbaux des discours. Toutefois, des restrictions étaient faites aux participants. Il leur était interdit d'utiliser leur téléphone portable pour ceux qui en avaient puisque considéré comme élément perturbateur de l'entretien.

Le temps d'un entretien durait entre cinq à dix minutes pour les élèves et entre 15 à 20 minutes pour les responsables (enseignant et conseiller d'orientation).

3.6. Déroulement de l'entretien

Les entretiens ont eu lieu au Lycée Bilingue d'Ebolowa pendant le mois de Février 2021. Ils se sont déroulés en deux phases.

La première phase a consisté à rencontrer les responsables de l'établissement qui nous ont mis en contact avec les conseillers d'orientation afin d'opérer notre échantillonnage et de pouvoir choisir les participants à notre étude en fonction de notre objectif de recherche qui est d'identifier les stratégies motivationnelles développés pour optimiser les performances scolaires des adolescents e difficulté. La deuxième phase à consister à réaliser proprement dit lesdits entretiens en enregistrant les discours des participants à l'aide d'un dictaphone et à relever les éléments non verbaux des discours par la prise des notes.

3.7. Technique d'analyse des données

Pour l'analyse des données que nous avons recueillie auprès de nos participants, nous avons utilisé uniquement les faits saillants des discours exprimés pour reconstruire scientifiquement la réalité.

Nous avons eu recours à l'analyse de contenu pour analyser les données recueillies qui est l'analyse indiquée pour une recherche qualitative. Plus précisément, nous avons recouru à l'analyse de contenu thématique qui épouse notre objectif de recherche car, découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une sorte de cohérence

thématique. Pour réaliser l'analyse de contenu thématique, nous avons construit une grille d'analyse des données que nous présentons dans le tableau qui suit.

3.8. Technique de dépouillement des données

Bardin, (1977) recommande trois étapes dans une analyse qualitative pour la viabilité et la fiabilité des procédures. La première étape consiste au recueil des données qui est la transcription des interviews. Elle est suivie par la sélection de certains éléments saillants et des préoccupations dominantes du discours afin de retenir ceux que nous allons exploiter. Ces faits saillants et préoccupations dominantes vont par la suite se voir attribuer des codes. La dernière étape consiste à traiter les données afin de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses de départ.

3.9. Transcription des interviews

La transcription de nos interviews a été faite à la main, c'est-à-dire que nous avons fidèlement noté chaque mot de nos participants sur du papier sans rien changer. Seulement, nous n'avons pas noté des discours relatifs aux intrigues et plaisanteries.

3.10. Codage des données

Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations. Lorsque ces textes ne seront pas vraiment consistants, on leur attribuera le code (-), c'est-à-dire qu'ils sont absents du discours du participant. S'ils sont présents, on leur attribuera le code (+). Et s'ils sont répétés plusieurs fois, on leur attribue le code (++).

Tableau 8: Grille d'analyse

Sous catégories	Indices	Sujet1	Sujet2	Sujet3	Sujet4	Sujet5	Sujet6
Stratégies motivationnelles appliquées par les parents	Assistance pédagogique	-	+	-			
	Style parentale	-	+	-			
	Soutient affectif	-	+	-			
	Récompenses	-	+	-			
	Punitions	-	-	-			
Stratégies motivationnelles appliquées par les conseillers d'orientation	Prise en charge individuelle					+	
	Elaboration des empois de temps					+	
	Pratique des tests					+	
	Entretiens avec les parents					+	
	Punition					+	
Stratégies motivationnelles appliquée par les enseignants	Assistance pédagogique						+
	Conseils						+
	Punitions						+
	Récompenses						+
Stratégies motivationnelles appliquée par les élèves	Assistance par le CO	-	+	-			
	Assistance par l'enseignant	+	-	-			
	Assistance par les parents	-	+	-			
	Assistances par d'autres personnes	+	+	+			
	Efforts personnels	+	+	+			

Légende :

- + élément présent chez le sujet ;
- - élément absent chez le sujet ;
- ++ élément élevé chez le sujet.

Ce chapitre était consacré à la présentation des différents éléments qui constituent la partie méthodologique de notre étude (le site de l'étude, les participants, l'instrument de collecte des données, etc.). Nous allons à présent aborder le chapitre suivant qui va nous servir à présenter les données recueillies auprès de nos participants.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le chapitre précédent nous a permis de collecter les données de l'enquête. Celui-ci nous permettra de présenter et d'analyser les résultats.

4.1. Présentation des données anamnestiques des cas

Dans cette articulation, nous présentons les données liées aux aspects sociodémographiques des cas (élève exclusivement) que nous avons interviewés.

Cas 1 (Papi)

Papi est un garçon de 18 ans en classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Il vit avec ses deux parents biologiques dont il est le premier né d'une fratrie de 5 enfants. Sa mère est couturière et elle a un niveau d'étude de sixième. Son père est commerçant avec un niveau d'étude de seconde. Papi a des difficultés à comprendre la mathématique car, il a eu quatre sur vingt à la première séquence et six sur vingt à la deuxième séquence.

Cas 2 (Nounou)

Nounou est un garçon de 19 ans en classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Il vit avec ses deux parents biologiques et est le deuxième enfant sur trois issus du couple. Sa mère est ménagère avec un niveau d'étude de terminale et son père est fonctionnaire avec un niveau d'étude du supérieur. Nounou rencontre des difficultés à comprendre les mathématiques.

Audrey est une adolescente âgée de 17 ans qui fait la classe de seconde A4 allemand. Elle vit avec ses deux parents. Elle est la dernière d'une fratrie de sept enfants. Ses deux parents n'ont pas fait des études. Son père est cuisinier et sa mère est commerçante.

Cas 3 (Papou)

Papou est une fille âgée de 17 ans inscrite en classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Elle vit avec sa tante esthéticienne et célibataire qui a un niveau d'étude de première et a une fille du même âge que Papou avec qui elle vivent toutes dans le même ménage. Papou dit avoir toujours rencontré des problèmes en mathématique tout

au long de son parcours scolaire. Cette année en terminale, elle a peur de rater son examen à cause des difficultés qu'elle rencontre en mathématique.

Cas 4 (Patou)

Patou est un garçon âgé de 18 ans et fréquente la classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Il a perdu son père à l'âge de trois mois et vit depuis lors uniquement avec sa mère dont il est le seul fils utérin. Le ménage est partagé avec les autres trois enfants de son défunt père dont sa mère a la charge. Sa mère est ménagère et agent d'entretien dans une entreprise de la place. Elle a arrêté ses études en classe de deuxième année technique. Patou dit avoir des problèmes en mathématique dont il ne comprend pas grand-chose et a peur d'être fauché par cette matière pour l'obtention de son baccalauréat.

Cas 5 (Jean)

Jean est un garçon de 18 ans qui fréquente la terminale littéraire au Lycée d'Ebolowa. Il vit avec ses deux parents biologiques et est le premier d'une fratrie de trois dont il est le seul garçon. Sa mère est fonctionnaire avec un niveau d'étude du supérieur et son père est également fonctionnaire avec le même niveau d'étude. Jean dit qu'il ne comprend pas les mathématiques.

Cas 6 (Claude)

18 ans

Difficultés rencontrées dans le parcours scolaire en mathématique : Je ne comprends pas les mathématiques

Que fait tu concrètement pour pouvoir surmonter tes difficultés en math?

Merci de m'avoir passé la parole. Les deux séquences dernières, je me suis retrouvé avec une moyenne inférieure à dix sur vingt. Plus exactement, j'avais cinq et sept. Etant donné que j'aime les mathématiques, je me suis rapproché auprès de ceux qui avaient la moyenne pour leur demandé comment ils faisaient pour avoir la moyenne. Il y'a un camarade qui m'a dit qu'il faisait les répétitions et l'autre m'a dit qu'il était dans un groupe d'étude et que si je souhaitais intégrer son groupe d'étude, je serai la bienvenue. J'ai approché également mon enseignant de mathématique qui m'a fait part du fait que peut être c'était mon niveau de concentration et a essayer de me donner des méthodes entre autres : créer un emploi de temps dans lequel je mets un accent particulier sur le mathématiques, de faire en moyenne deux exercices chaque jours en mathématique. Mais, de ne pas délaisser les

autres matières. Il m'a proposé un emploi de temps que j'ai trouvé chargé parce qu'il m'a demandé de faire des exercices de mathématique en longueur de soirée. J'ai associé à cet emploi de temps l'intégration d'un groupe d'étude. Mais le résultat n'était pas toujours bon à la troisième séquence. J'ai donc eu à faire appel à un grand frère du quartier qui fait dans les répétitions. J'ai posé mon souci et il m'a fait comprendre que comme il est un grand frère il va prendre en compte mes doléances et me prendre en charge et que je n'aurai pas besoin de payer ses honoraires. J'ai donc joints aux répétitions la méthode de l'enseignant et le travail en groupe d'étude. J'ai vu ma note passer de sept à dix. C'est vrai que je ne suis pas encore satisfait parce que si je veux mon baccalauréat, il va falloir que je fasse plus. J'espère que ça va aller.

4.2. Présentation de la grille d'analyse

Nous présenterons dans cette articulation une grille d'analyse des données collectées pendant nos différents entretiens avec nos enquêtes. La présente grille d'analyse va nous permettre de faire une analyse logique et systématique de nos données empiriques. A cet effet, avant toute entrée en matière, nous présentons au préalable la grille de lecture avant de vous présenter la grille d'analyse proprement dite.

Grille de lecture

Y = Occurrence

O = Représentation inexistante de la dimension

— = Faible représentation de la dimension

+ = Représentation moyenne de la dimension

5 = Forte représentation de la dimension

Tableau 9 : Présentation de la grille d'analyse

Catégorie d'analyses	Sous dimensions	Observation				
		Y	O	-	+	5
Les stratégies développées par les adolescents	Niveau de concentration			X		
	Travail avec un groupe d'étude				X	
	Travail avec un répétiteur			X		
	Possède un emploi de temps d'étude			X		
Stratégies développées par les enseignants et les conseillers d'orientation	Etablissement d'un emploi de temps d'étude					X
	Suivi psychopédagogique des élèves					X
	Contribution dans les travaux des élèves				X	
Performances scolaires	Augmentation séquentielle des notes			X		
	Augmentation trimestrielle des notes			X		
	En cours d'optimisation					X

4.2.1. Présentation et analyse des données thématiques

Dans cette articulation, nous présentons les résultats obtenus à partir de l'analyse thématique. Il s'agit de ceux concernant les stratégies motivationnelles et de l'optimisation des performances scolaires. Il s'est avéré que l'ensemble des élèves interrogés présente des difficultés d'apprentissage en mathématique.

Stratégies motivationnelles

Les stratégies motivationnelles développées dans le cadre de ce travail sont celles développées par les adolescents en difficulté, les conseillers d'orientation et les enseignants.

✓ **Les stratégies développées par les adolescents en difficulté**

Tableau 10: Représentation des stratégies développées par les adolescents en difficultés d'apprentissage.

Stratégies développées par les adolescents en difficulté d'apprentissage	Indicateurs	Observations				
		Y	O	-	+	5
	Niveau de concentration			X		
	Travail avec un groupe d'étude				X	
	Travail avec un répétiteur			X		
	Possède un emploi de temps d'étude			X		

Nous avons relevé que les adolescents en difficultés mettent en place des stratégies afin de pouvoir résoudre les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent.

Certains d'entre eux nouent des relations avec les enseignants des matières où ils ont des difficultés. C'est le cas de Claude qui dit : « J'ai approché également mon enseignant de mathématique qui m'a fait part du fait que peut être c'était mon niveau de concentration et a essayé de me donner des méthodes entre autres : créer un emploi de temps dans lequel je mets un accent particulier sur le mathématiques, de faire en moyenne deux exercices chaque jours en mathématique ».

Ces relations ne concernent pas seulement les enseignants. Les aînés académiques et toute personne au quartier susceptible de leur venir en aide. A ce propos, Nounou signale que : « J'ai travaillé avec des camarades qui m'ont aidé à combler mes lacunes parce qu'il avait été constaté que c'était des problèmes qui me causaient beaucoup de désagréments...Alors, pour m'aider à remédier à ce problème, mes camarades ont jugé qu'il était nécessaire que nous travaillions deux à trois fois par semaine. Maintenant alors en travaillant avec les camarades ».

Papou fait également appel à ses camarades pour résoudre ses problèmes en mathématique. Elle dit à ce propos que : « Je travaille à la fin des cours avec mes camarades et on révise sur ce qu'on a vu et au fur à mesure que je travaille, au fur à mesure je retiens la méthode dont chacun me montre ». Jean est dans la même veine et affirme que : « J'ai aussi eu à monter un groupe d'étude avec mes camarades en mathématique et

je traite les épreuves de mathématiques des différents établissements ». Claude utilise la même méthode pour optimiser ses notes en mathématique et dit à ce propos que : « Etant donné que j'aime les mathématiques, je me suis rapproché auprès de ceux qui avaient la moyenne pour leur demandé comment ils faisaient pour avoir la moyenne ».

Des efforts personnels sont également faits les adolescents. Certains se déploient individuellement avant de solliciter des aides extérieures. Audrey et Elisée travaillent d'abord seules sans l'aide d'une personne. Papi affirme que : « Pour que je n'ai plus de mauvaises notes en mathématique, ce que j'ai l'habitude c'est de m'asseoir au cours d'abord, et maintenant suivre attentivement mes cours, prendre bien mes notes et poser les questions où je n'arrive pas à comprendre et à la fin pour ne pas oublier ce que on a fait, j'arrive chez moi à la maison, je recommence encore à retravailler sur tout ce qu'on a pu faire à l'école ». Nounou dit à ce propos que : « j'ai travaillé doublement sur les choses qui me causent les problèmes comme les tracés géométriques ». Patou utilise également cette méthode et affirme que « Pour ne plus avoir de mauvaises notes en mathématique, du coup je fais quand je rentre des cours, j'essaie de réviser pour ne pas essayer de faire échapper les connaissances apprises tout au long de la journée et je m'exerce dans les mêmes exercices que le professeur a faits tout au long de la journée ».

D'autres membres de la famille ou des aînés sont également mis à contribution pour palier à ce problème. Les répétiteurs également. A ce propos, Nounou dit travailler avec ses grands frères : « je travaille également à la maison avec les grands frères ». Jean a sollicité un répétiteur de ses parents : « J'ai eu à causer avec mes parents pour qu'ils essaient de voir comment me trouver un répétiteur chose qui a été faite ». Claude affirme utiliser la même méthode : « Il y'a un camarade qui m'a dit qu'il faisait les répétitions ».

Toutefois, on note tout de même l'absence du support parental direct en dehors du fait de payer des répétiteurs dans les efforts qui sont fournis par les adolescents pour résoudre leurs difficultés.

✓ **Les stratégies développées par les conseillers d'orientation**

Tableau 11 : Représentation des stratégies développées par les conseillers d'orientation

Stratégies développées par les conseillers d'orientation	Indicateurs	Observations				
		Y	O	-	+	5
	Etablissement d'un emploi de temps d'étude					X
	Suivi psychopédagogique des élèves					X

Plusieurs stratégies sont développées par les conseillers d'orientations afin de pallier aux difficultés d'apprentissage que rencontrent les adolescents au lycée bilingue d'Ebolowa. Pour leur venir en aide, il est d'abord nécessaire de les identifier. La conseillère d'orientation dit à ce propos que : « pour identifier les adolescents en difficultés d'apprentissage, c'est à partir des bordereaux de notes qu'on nous donne. Là, on a déjà le bordereau de la première séquence donc, on identifie les élèves avec qui on va travailler. Il s'agit surtout de ceux qui ont moins de 10 de moyenne ». Une fois l'identification des adolescents qui présentent des difficultés d'apprentissage faite, les stratégies proposées par la CO se déclinent comme suit :

La prise en charge individuelle qui consiste à suivre chaque adolescent en fonction des difficultés qu'il présente. La CO dit d'ailleurs que : « on essaie de les prendre en entretien et, après l'entretien, on essaie de déceler les problèmes, ce qui nous amène souvent à leur proposer un programme d'étude en leur donnant des techniques d'apprentissage des différentes matières au programme et après, on essaie de les suivre pour la suite. Par exemple la deuxième séquence pour essayer de voir s'ils ont amélioré ou pas ».

L'élaboration des emplois de temps qui consiste pour le conseiller d'orientation de personnaliser un emploi de temps en fonction des préoccupations majeures des adolescents : « on essaie de leur confectionner des emplois de temps ».

Les entretiens avec les parents d'élèves.

Ils convoquent certains parents d'élèves à l'école pour des entretiens qui pour la plupart des cas portent sur les difficultés auxquelles font faces leurs enfants dans le but d'une mutualisation des efforts pour les aider à sortir de leurs difficultés : « on essaie souvent de convoquer les parents des enfants qui ont mal travaillé. Déjà, le censeur de cinquième le fait chaque année. Il a déjà eu à convoquer les parents de tous les élèves de

cinquième qui ont mal travaillé pour essayer de donner des conseils aux parents parce que c'est souvent un manque de suivi aussi ». Certains parents malgré le fait qu'on les convoque à l'établissement à cause du mauvais travail de leur enfant, restent réticents à l'idée de leur participation dans l'amélioration des apprentissages de leur progéniture. Pour eux, ils ont déjà assez fait lorsqu'ils ont envoyé l'enfant à l'école :

Souvent, quand on fait venir les parents, il y en a qui viennent particulièrement crier sur nous. On leur fait comprendre qu'ils ne suivent pas bien leurs enfants et certains de nous faire comprendre qu'on ne fait pas notre travail ainsi que les enseignants. Il faut donc leur faire comprendre que l'école c'est la complémentarité parce que les parents ne peuvent pas rester dire qu'on a envoyé l'enfant à l'école sans savoir ce qu'il a passé toute la journée à faire. Il rentre on ne cherche même pas à savoir s'il a fait cours. On essaie quand même de leur faire comprendre mais ce n'est pas aisé. D'autres parents sont compréhensibles et nous remercient même... mais d'autres disent que ce n'est pas leur problème quand il a envoyé l'enfant, il a payé la scolarité et c'est largement suffisant et certain parent ne répondent même pas à la convocation.

Le développement de la confiance en soi chez les élèves.

Les conseillers d'orientation essaient de mettre les adolescents en difficultés en confiance. Pour ceux qui font des efforts, ils les encouragent en intervenant auprès de l'administration de l'école de les faire avancer en classe supérieure :

Il y'a des élèves qui en plus des difficultés d'apprentissage à l'école ont des problèmes à la maison et néanmoins, fournissent des efforts pour les résoudre. Pour ceux-là, nous nous engageons à les défendre au conseil de discipline... et s'il a une moyenne comprise entre 09 et 09.50, on essaie de convaincre l'administration de les faire passer en classe supérieure parce qu'on pense que l'année suivante il va faire des efforts que de leur faire reprendre la classe parce que ce sont des enfants qui sont susceptibles d'abandonner.

✓ **Les stratégies développées par les enseignants**

Tableau 12 : Représentation des stratégies développées par les enseignants

Stratégies développées par les enseignants	Indicateurs	Observations				
		Y	O	-	+	5
	Contribution dans les travaux et recherches des apprenants				X	

Parmi les acteurs impliqués dans l'apprentissage figurent en bonne place les enseignants qui œuvrent pour les qualités d'une meilleure éducation. C'est la raison pour laquelle ils travaillent avec certains élèves hors de la classe pour qu'ils puissent améliorer la qualité de leurs performances. Les adolescents en difficulté sont concernés par cette amélioration des apprentissages et sont pris en charge par les enseignants. Ceux-ci nous font comprendre que pour aider les élèves, ils commencent par les identifier : « Ce genre d'enfant est facilement identifiable parce que soit ils font trop de désordre, soit ils sont trop calmes, soit ils dorment beaucoup en classe, soit ils ne prennent pas les cours, soit il est tout le temps en train de sortir pendant le cours ».

Une fois après les avoir identifiés, les enseignants commencent par une prise en charge psychologique qui permettra aux adolescents en difficultés d'avoir non seulement confiance en eux, mais aussi confiance aux enseignants afin d'établir une relation d'aide : « nous faisons d'abord le suivi psychologique parce que c'est ça l'élément déclencheur. Nous mettons en état de confiance et d'entraide pour leur faire comprendre que nous sommes là pour eux quel que soit le problème qu'ils ont ».

Une fois cette confiance établie, les enseignants peuvent alors leur proposer des petites astuces pour leur permettre de mieux étudier et de comprendre leur leçon et les prennent aussi après la classe pour leur expliquer ce qu'ils n'ont pas compris en classe : « on leur montre des petites astuces comment apprendre leurs leçons. On multiplie également les devoirs mais hors de la classe. La prise en charge est faite aussi hors de la classe de manière assidue ».

Optimisation des performances

Tableau 13 : Représentation des performances scolaires

Performances scolaires	Indicateurs	Observations				
		Y	O	-	+	5
	Augmentation séquentielle des notes			X		
	Augmentation trimestrielle des notes			X		
	En cours d'optimisation					X

Dans cette articulation, nous présentons les différentes évolutions des notes (séquentielles, trimestrielles et annuelles) des élèves en difficultés.

Pour la majorité des cas de notre étude, nous avons observé des améliorations dans leurs performances scolaires. Tous les participants interrogés disent connaître des améliorations dans les performances en mathématiques depuis qu'ils ont mis sur pied des stratégies.

➤ **Stratégies motivationnelles versus optimisation des performances**

Stratégies motivationnelles développées par les adolescents en difficulté versus optimisation des performances

Dans cette étude nous avons suivi 6 élèves qui présentaient tous des difficultés d'apprentissage. Nous avons plus haut présenté les stratégies développées par chaque cas (assistance par les conseillers d'orientation, assistance par l'enseignant, assistance par les parents, assistance par d'autres personnes et efforts personnels) dans le but d'optimiser leurs performances en mathématique. Dans cette articulation, nous présentons le rapport établi entre stratégies motivationnelles et performances scolaires.

Tous les participants présentent les problèmes en mathématique certain ont noué des relations avec les enseignants où il a des difficultés et les rencontre jusqu'à dans la salle des professeurs pour leur demander de lui venir en aide. En plus de cela, ils abordent des aînés académiques au quartier dans le cadre de ses études ou des répétiteurs. Ils n'hésitent non plus à consulter leurs camarades de classe ou d'autres établissements de la ville pour qu'ils leur aide à remédier à leurs problèmes.

➤ **Stratégies motivationnelles développées par les conseillers d'orientation versus optimisation des performances des adolescents en difficulté**

Le conseiller d'orientation que nous avons interviewée dans le cadre de cette recherche nous a fait savoir que certains adolescents avaient bel et bien des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés concernaient le manque de bonnes notes dans certaines matières. Pour pallier à ces difficultés, elle a mis en place quelques stratégies motivationnelles pour optimiser les performances de ces adolescents. Comme stratégies motivationnelles, il pratique des prises en charge individuelles avec les adolescents qui présentent les difficultés d'apprentissage, il pratique des tests pour identifier rapidement ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage afin de les prendre rapidement en charge, il s'entretient avec les parents de ces adolescents afin de travailler en synergie et elle punie les plus récalcitrants. Il nous fait comprendre que ce ne sont pas tous les adolescents qui parviennent à optimiser leurs performances scolaires mais, pour la plupart d'entre eux, il y a des améliorations.

➤ **Stratégies motivationnelles développées par les enseignants versus optimisation des performances des adolescents en difficulté**

Tout comme les conseillers d'orientation, les enseignants développent des stratégies motivationnelles pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté. Celui que nous avons interviewé dans le cadre de cette recherche nous fait comprendre qu'il accorde des assistances pédagogiques individuelles pour tout élève qui la rencontre pour des difficultés en sa matière en dehors des classes et elle va vers ceux qui n'ont pas le courage de l'aborder pour leur proposer la même assistance. Il donne des conseils aux élèves qui présentent des difficultés, elle punie et donne des récompenses en fonction des situations. Les résultats sont pour la plupart des cas satisfaisants car plusieurs adolescents parviennent à optimiser leurs performances en sa matière mais, il y en a toujours malgré tous les efforts qu'elle consent qui ne parviennent pas à optimiser leurs performances en sa matière.

Au terme de ce chapitre qui porte sur la présentation et l'analyse des résultats des données recueillies auprès de nos participants, nous avons observé que les stratégies motivationnelles sont bels et biens utilisés par les acteurs de l'éducation pour optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté. Ces performances croissent pour certains et pas pour d'autres. Nous avons également pu constater que les parents des élèves en difficulté que nous avons interrogés ne s'intéressent pas à l'optimisation des performances scolaires de leurs enfants et c'est la raison pour laquelle ils ne développent aucune stratégie pour motiver leurs enfants en difficulté pour ainsi optimiser leurs performances scolaires.

CHAPITRE V : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS

Le précédent chapitre nous a permis de présenter et d'analyser les données recueillies sur le terrain. A cet effet, nous avons présenté les données à partir d'une analyse thématique qui nous a permis de statuer sur notre hypothèse de départ. Dans le chapitre présent, nous allons interpréter les résultats obtenus et faire des recommandations. Nous allons commencer par le rappel de nos données théoriques, ensuite, nous allons interpréter les résultats sur la base de nos sous catégories différentes et enfin, nous allons discuter nos résultats en fonction des théories que nous avons présenté et des auteurs qui ont travaillé dans la même problématique.

5.1. Rappel des données théoriques

Nous avons formulé pour cette étude une hypothèse de travail qui stipule que : Les stratégies motivationnelles développées par les acteurs de l'éducation contribuent à optimiser la performance des adolescents en difficulté d'apprentissage. Une lecture théorique nous a permis d'utiliser trois théories pour rendre compte de la relation qui existe entre les stratégies motivationnelles et l'optimisation des performances. Il s'agit des théories de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), de la résilience de Cyrulink (2004), de l'attachement de Bowlby (1969) et du socioconstructiviste de Vigostky (1978).

Selon Deci et Ryan (1985,1991), l'autodétermination est une caractéristique du fonctionnement humain qui implique la capacité de faire des choix ; c'est-à-dire la capacité d'exercer des choix ou d'être à l'origine de ses propres actions. Voilà pourquoi lorsqu'un individu est autodéterminé, il agit selon ses choix plutôt qu'en fonction des obligations ou des contraintes. Ceci revient à dire qu'un élève dans sa relation avec ses apprentissages décidera de s'impliquer au travail ou non en fonction de la satisfaction de ses besoins. Ces choix sont effectués en prenant en considération à la fois les besoins de l'organisme et les demandes de l'environnement.

Pour ce qui est du socioconstructivisme le social tient une place fondamentale dans le développement psychologique de l'enfant et dans la construction de ses connaissances. L'enfant est en effet acteur de son développement et de ses apprentissages. Au niveau pédagogique, l'approche socioconstructiviste prône l'approche par compétences qui relève d'une mobilisation de ressources dans de multiples situations. Pour Jonnaert (2009), ces situations doivent être significatives pour l'élève tout en étant pertinentes à l'égard des

pratiques socialement établies car, la compétence ne se définit que dans un contexte. L'élève se construit alors en situation pour développer ses compétences déterminantes pour le développement des apprentissages scolaires.

Pour la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982), les représentations internes de soi et des autres que l'enfant développe sont étroitement liées à la qualité du partenariat et des interactions parent enfant. L'enfant en grandissant peut développer trois types de relation d'aide avec son entourage. Premièrement, l'enfant peut développer des représentations intériorisées de soi comme étant un individu compétent et des représentations des autres comme étant des personnes fiables sur qui il est possible de compter. Deuxièmement, le parent peut entraîner chez l'enfant de la distorsion dans les représentations des buts et des états émotionnels de soi et des autres, comme par exemple de se voir comme une personne qui ne mérite pas l'attention et le respect d'autrui et de percevoir les autres comme non-disponibles ou menaçants. Troisièmement, les enfants dans la qualité du lien établie entre la figure parentale et soi peuvent se percevoir comme très dépendants des autres et peu autonomes.

Pour la théorie de la résilience, les individus développent des aptitudes et des systèmes à vaincre l'adversité dans des situations de risque. Cette aptitude est renforcée par les facteurs de protection chez l'individu ou dans le système et le milieu, elle contribue au maintien d'une bonne santé ou à l'amélioration de celle-ci (Mangham et al, 1995). La résilience est donc un processus développemental dynamique conduisant à l'accomplissement d'une adaptation positive malgré l'exposition à une menace significative, une adversité sévère, ou un traumatisme, qui constituent typiquement des assauts majeurs sur les processus sous-jacents au développement biologique et psychologique (Cicchetti2013).

5.2. Interprétation des résultats

Dans cette section, nous interprétons les résultats de notre étude. Cette interprétation se fera sur deux points : le premier va concerner les stratégies motivationnelles et la deuxième va concerner l'optimisation des performances.

5.2.1. Stratégies motivationnelles développées par les adolescents en difficulté d'apprentissage versus optimisation des performances

Les résultats de cette étude nous ont permis de comprendre que les adolescents en difficulté développent des stratégies motivationnelles (assistance par les conseillers d'orientation et les enseignants, efforts personnels, assistance familiale et par les pairs) et que cela les aide à optimiser leur performance scolaire. D'après la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), concernant les stratégies motivationnelles, il ressort que les adolescents en difficultés se servent de leur autodétermination pour trouver de la motivation à travailler. Certains sont motivés de façon intrinsèque parce que prennent des initiatives personnelles pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) soutient que l'être humain s'engage dans des actions à divers niveaux. Ces auteurs avancent que selon la situation, les sentiments clés d'autodétermination et de compétence influencent le niveau de motivation intrinsèque. En effet, plus l'apprenant ne perçoit qu'il a des choix et de l'autonomie (situation non contrôlant), plus le sentiment d'autodétermination est élevé, ce qui influence positivement la motivation intrinsèque. Ajoutons, que plus un individu est autodéterminé, plus il se sent compétent, ce qui a pour résultat d'encourager l'individu à maintenir son niveau de motivation et à le persévérer à long terme. L'apprenant ressent un plaisir à apprendre et s'engage de façon volontaire à apprendre, dans le cas de l'acquisition d'une matière particulière. L'apprentissage de la matière lui fournit un défi, ce qui donne lieu à un sentiment de compétence. L'apprenant se sent autonome et compétent, il a tendance à maintenir l'effort et l'engagement et ce, même en l'absence de récompenses externes.

5.2.2. Stratégies motivationnelles développées par les enseignants versus optimisation des performances scolaires

Les conseillers d'orientation ainsi que les enseignants développent également cette stratégie de motivation pour inciter les élèves en difficulté à plus d'ardeurs dans leurs travaux scolaires. Ils le font en aidant ces élèves dans les différentes tâches scolaires. Viau (1994) suggère quelques stratégies qui peuvent être utilisées par l'enseignant, en spécifiant ceux qui englobent les contenus d'ordre théorique ou procédural et ceux qui englobent les contenus d'ordre pratique. Ainsi, en ce qui concerne les connaissances, les contenus théoriques, il suggère de : Commencer l'enseignement par une anecdote ou un problème à résoudre, questionner les apprenants sur leurs conceptions, présenter le plan de cours sous forme de questions, présenter les concepts sous forme de schémas, donner des exemples qui intéressent les apprenants et d'utiliser des analogies. Pour les contenus pratiques, il suggère aux enseignants de : Servir de modèle aux apprenants à la place de leur dire ce qu'ils doivent faire, de présenter chacune des procédures que les apprenants devront suivre, de sensibiliser les apprenants à l'importance de l'utilisation des procédures pour résoudre des problèmes et d'élaborer des consignes claires.

Pour ce qui concerne l'attachement, force-nous a été de voir que pour les cas que nous avons interrogé, les parents sont presque ou totalement absents dans les processus d'apprentissage de leur progéniture. Certains pensent même que leur seul devoir est de payer les frais de scolarités de leur enfant. Le reste ne les concerne plus.

Au fur et à mesure que les relations d'attachement parent-enfant se développent, les interactions entre le parent et l'enfant prennent progressivement la forme d'une régulation mutuelle où chacun des partenaires exerce une influence sur les buts et les plans de l'autre (Bowlby, 1969). Afin que cette relation de partenariat soit efficace, le parent et l'adolescent doivent être capables de négocier verbalement un plan commun, lequel peut interférer avec les motivations individuelles de chacun. Ainsworth, Bell et Stayton (1971) ont identifié trois types de relations d'attachement : sécuritaire, insécure-évitant et insécure ambivalent.

Dans une relation de type sécurisante, le donneur de soins se distingue par sa sensibilité aux demandes d'attention, et répond aux besoins physiques et émotionnels de son enfant. Les enfants et adolescents qui ont connu des soins cohérents, sensibles et attentifs à leurs besoins parviennent à établir un meilleur équilibre entre l'exploration autonome de leur environnement et la dépendance (Allen & Land, 1999). Cependant, la

figure d'attachement impliquée dans une relation insécure-évitante est vue comme étant relativement inaccessible et fermée aux signaux de son enfant. Les enfants et adolescents évitants manifestent de l'évitement physique et affectif envers leur parent et d'autres figures significatives (enseignants et pairs) et n'utilisent pas ces derniers pour les aider à gérer la détresse ou pour faciliter l'exploration de l'environnement (Cassidy et Kobak, 1988). Les mères qui établissent des relations insécures ambivalentes sont décrites comme répondant d'une manière inconsistante aux besoins manifestés par leur enfant. Les enfants et adolescents ambivalents montrent une immaturité excessive ou encore de la résistance et des comportements conflictuels avec les parents et d'autres adultes ou pairs (Pianta, Egeland & Adam, 1996).

Nos résultats nous ont montré également que les cas de notre étude (adolescent en difficultés) sont pour la plupart des adolescents vivant dans des situations familiales précaires où ils doivent se débrouiller seuls pour venir à bout de leurs difficultés.

L'instruction formelle de l'adolescent implique des attentes explicites quant à l'acquisition de comportements adaptés liés à l'apprentissage et à la socialisation (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Pour s'adapter positivement à ce contexte écologique, très différent familiale, l'enfant doit déployer des habiletés reliées au travail et à l'apprentissage (ex. : terminer son travail, travailler de façon indépendante, être attentif aux instructions), des habiletés sociales et une bonne gestion de l'attention et des réactions émotionnelles (Howes, Matheson et Hamilton, 1994 ; Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland et Sroufe, 1997). L'enfant est ainsi appelé à puiser dans ses ressources personnelles, ressources qui découlent à la fois de ses caractéristiques individuelles et de ce qu'il a construit au cours de la période préscolaire, particulièrement dans le cadre de la relation avec ses parents. Cependant, dès leur entrée au lycée, plusieurs enfants risquent de manquer leur adaptation. De plus, les élèves présentant des difficultés au cours du cycle du primaire ont des risques accrus d'abandon et d'échec scolaire au secondaire. Si la préparation au développement des aptitudes scolaires s'avère importante pour la réussite ultérieure de l'élève, ce sont surtout ses habiletés socioaffectives qui préoccupent les enseignants.

5.2.3. Stratégies motivationnelles développées par les enseignants versus optimisation des performances scolaires

Les enseignants également évoluent dans des contextes difficiles et précaires où ils ne bénéficient pas toujours de toutes les conditions nécessaires pour travailler de façon efficace. Dans un tel contexte d'adversité, étudier la résilience des enseignants permet d'adopter une perspective positive de compétence à l'égard des obstacles inhérents à la pratique (Théorêt, Garon, Hrimech & Carpentier, 2006) ; cela permet de mieux comprendre comment les enseignants réussissent à maintenir leur engagement et leur motivation en dépit de l'adversité (Gu & Day, 2007). Plusieurs études montrent également que l'école joue un rôle important dans le développement de la résilience des enseignants, non seulement en les aidant à développer leur résilience, mais en étant aussi des modèles positifs pour les enfants (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Ainsi, en s'intéressant au développement de la résilience, on investit à la fois dans le bien-être des enseignants et dans le succès des élèves, car lorsque ceux-ci ont plus de succès, les chances de réussite des élèves s'accroissent (Bernshausen & Cunningham, 2001). Cette manière d'envisager la problématique de l'enseignement en milieux défavorisés met donc en valeur la promotion de stratégies qui misent sur la motivation des enseignants, de même que la prévention de l'épuisement et de l'abandon professionnels.

Certaines études sur la résilience des enseignants ont fait ressortir des liens entre la résilience et les compétences professionnelles comme facteur de protection personnel (Howard & Johnson, 2004 ; Patterson, Collins & Abbott, 2004 ; Théorêt et al., 2006).

Dans le cadre de ce travail, nous avons pu constater que les adolescents en difficulté ainsi que les enseignants développent des compétences du contexte dans lequel ils évoluent afin de pour réduire leurs difficultés. Certains élèves vont alors profiter des différentes opportunités qui se présentent à eux comme par exemple aller rencontrer un enseignant ou un aîné académique pour qu'on lui explique les parties du cours où il a eu des difficultés.

L'approche socioconstructiviste met en avant le fait que les facteurs externes comme les facteurs internes jouent un rôle déterminant dans la motivation. La motivation en contexte scolaire devient un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but. Les élèves sont des personnes en mouvement qui ont une histoire familiale et sociale qui leur est

propre. Cette histoire personnelle va influencer leur parcours et leur perception de la vie. De même, la motivation est aussi en mouvement.

Selon les élèves et leurs parcours, sa stabilité varie. De ce fait, elle agira différemment sur les attitudes des élèves. Selon Demarcy (2006), la notion de fluctuation est importante pour comprendre la motivation. On ne peut effectivement pas être attentif de la même manière toute la journée. On trouve aussi une notion de but. On ne peut pas être motivé tout le temps par tout ce qu'on entreprend, mais on est plutôt motivé par certaines choses, matières dans un temps donné. Pour terminer, la motivation est caractérisée par l'engagement et la persévérance. C'est-à-dire l'interaction entre les perceptions des élèves, leurs comportements et l'environnement dans lequel ils vivent. En effet, Viau (1994) définit cette approche comme l'étude de phénomènes humains. Dans cette approche, la motivation est influencée par l'interaction entre trois éléments : les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles, et l'environnement dans lequel elle vit. Le postulat de l'approche sociocognitive se base sur les capacités de l'homme à interpréter l'environnement dans lequel il vit et d'agir sur celui-ci. En suivant cette logique, la façon dont les élèves vont traiter cognitivement les événements qu'ils vivent sont donc la source de leur motivation.

Au terme de l'analyse des résultats à travers l'analyse thématique, nous avons constaté que certains apprenants qui présentaient des difficultés d'apprentissage ont évolué dans leurs performances. Nous pouvons donc affirmer que pour certains cas, il y'a eu optimisation des performances scolaires. Ceci peut s'expliquer à partir des multiples stratégies qu'ils ont mises sur pied pour résoudre leurs difficultés d'apprentissage. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les apprenants ont mis en œuvre leur autodétermination. Ils sentent un plaisir à apprendre et s'engagent de façon volontaire à apprendre, dans le cas de l'acquisition d'une matière particulière. L'apprentissage de la matière leur fournit un défi, ce qui donne lieu à un sentiment de compétence. Ils se sentent autonomes et compétents et ont tendance à maintenir l'effort et l'engagement et ce, même en l'absence de récompenses externes.

Ils ont pu s'adapter positivement à leur contexte scolaire très différent du contexte familial d'où ils viennent. Ceci a été possible parce qu'ils ont déployé des habiletés reliées au travail et à l'apprentissage comme par exemple terminer son travail, travailler de façon indépendante, être attentif aux instructions. Ils ont également mis en jeu leurs habiletés sociales et une bonne gestion de l'attention et des réactions émotionnelles. L'apprenant est

ainsi appelé à puiser dans ses ressources personnelles, ressources qui découlent à la fois de ses caractéristiques individuelles et de ce qu'il a construit au cours de la période préscolaire, particulièrement dans le cadre de la relation avec ses parents.

La contribution des conseillers d'orientation et des enseignants a été bénéfiques dans l'ensemble des interactions menées pour que les performances des adolescents en difficulté soient optimisées. Les enseignants et les conseillers d'orientation évoluent dans des contextes difficiles et précaires où ils ne bénéficient pas toujours de toutes les conditions nécessaires pour travailler de façon efficace. Dans un tel contexte d'adversité, ils ont utilisé leurs ressources dont la résilience qui leur a permis d'adopter une perspective positive de compétence à l'égard des obstacles inhérents à la pratique. Ils ont pu dans ce cadre précaire développer leur résilience, mais aussi en étant des modèles positifs pour les adolescents en difficulté. Ainsi, en développant ces aptitudes et ces habiletés, les enseignants et les conseillers d'orientation ont pu s'investir à la fois dans leur bien-être et dans le succès des élèves, car lorsque ceux-ci ont plus de succès, les chances de réussite des élèves s'accroissent.

Pour ceux qui n'ont pas pu optimiser leurs performances scolaires, nous avons pu constater qu'ils ne sont pas encore capables de mobiliser les différentes ressources personnelles dans le cadre de leurs apprentissages. Il s'agit de leur autodétermination (peut-être ils ne sentent pas compétents) et de leurs aptitudes et habiletés sociales liées au travail et à l'apprentissage. De plus, le contexte familial semble ne pas être accommodé à leur situation qui est précaire. Les relations avec les parents sont presque inexistantes. Les interactions entre les parents et les enfants n'ont pas encore prises la forme d'une régulation mutuelle où chacun des partenaires exerce une influence sur les buts et les plans de l'autre. Afin que cette relation de partenariat soit efficace, le parent et l'adolescent doivent être capables de négocier verbalement un plan commun, lequel peut interférer avec les motivations individuelles de chacun.

5.3. Recommandations

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ont pu montrer que les apprenants ainsi que les enseignants et les conseillers d'orientation mettent sur pied des stratégies leur permettant d'optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté. Ceci a été possible grâce aux multiples échanges entre élèves, enseignants et conseillers d'orientation qui ont pu mutualiser leurs efforts pour atteindre des résultats qui évoluent pour la plupart des cas de manière croissante.

Plusieurs auteurs font des recommandations afin de pouvoir trouver des stratégies encore plus efficaces pour motiver les adolescents en difficultés à l'apprentissage. A ce propos, Dörnyei (2001) croit à l'efficacité des stratégies utilisées en classe pour augmenter le niveau motivationnel de l'apprenant, mais il affirme la nécessité de trois conditions motivationnelles indispensables pour leur utilisation : le comportement approprié du professeur et une bonne relation avec les apprenants, une atmosphère agréable en classe et un groupe d'apprenants cohésif avec des normes de groupe appropriées. En connaissant la réalité de la classe où l'homogénéité n'est pas toujours présente, on peut considérer cette vision comme basée dans une situation idéale de travail, que le professeur doit essayer d'atteindre, même si cela n'est pas totalement possible.

En fait, ces trois conditions ont une forte interrelation entre elles et doivent interagir pour aboutir à un résultat efficace. Il est difficile d'imaginer une atmosphère agréable dans une classe où le professeur n'a pas une bonne relation avec les apprenants, où les apprenants entre eux ne suivent pas des principes comme le respect mutuel ou l'acceptation des opinions, idées et valeurs des autres. Selon l'auteur, un comportement approprié du professeur est nécessaire car une grande partie des apprenants croit que le comportement de l'enseignant est déterminant pour la motivation. Parmi les comportements cités par les apprenants comme les plus significatifs, on trouve l'enthousiasme, l'engagement et les attentes quant à l'apprentissage des apprenants, la relation avec les apprenants et leurs parents. Le professeur, comme l'apprenant, doit être engagé dans son travail et dans celui de ses apprenants, en leur offrant un support individuel, en répondant dès qu'il est appelé, en corrigeant rapidement les activités et les examens ou en les encourageant avec un « feedback » positif.

Viau (2004) propose un cadre de référence afin d'aider les enseignants qui travaillent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage à mieux analyser les problèmes motivationnels que ces élèves rencontrent et à intervenir plus efficacement sur les facteurs

liés à la classe qui influent sur leur dynamique motivationnelle. Trois questions guident sa démarche : Quelles sont les principales sources de démotivation des élèves en difficulté d'apprentissage ? Quels sont les facteurs externes qui influent sur leur dynamique motivationnelle et quels sont ceux sur lesquels les enseignants ont du pouvoir ? Comment faire en sorte que les activités en classe, l'évaluation et l'enseignant lui-même suscitent la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage ?

Pour la théorie des buts d'accomplissement qui est une théorie de la motivation, elle permet de départager et mieux comprendre les différences qui existent entre les élèves en matière d'efforts, de stratégies cognitives déployées et de réussite sur la base de ce qu'ils veulent accomplir dans les situations d'apprentissage où la compétence et la réussite sont en jeu (Ames et Archer, 1988). Ces buts se regroupent autour de cognitions que les élèves se font d'une situation selon qu'ils veulent l'approcher ou cherchent à l'éviter (Anderman et Patrick, 2012). Ces cognitions fournissent ainsi un cadre de référence qui oriente l'analyse de la situation d'apprentissage, les raisons qui poussent à s'y engager et les réponses produites en cours de réalisation (Elliot et Dweck, 2005).

Nous pouvons donc suggérer aux différents acteurs de l'éducation afin d'optimiser les performances d'un plus grand nombre d'adolescents en difficulté en se basant sur la motivation les points suivants :

Proposer des activités qui tiennent compte des intérêts des élèves ou qui soient à l'image du métier ou de la profession à laquelle ils aspirent (p. ex. faire faire un journal de classe avec des sections pour la musique, la mode, le sport, etc.)

Suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissage diverse (p. ex. planification, classification, organisation, autoévaluation)

Favoriser des activités qui nécessitent l'utilisation de connaissances acquises dans des domaines diversifiés (p. ex. une activité sur la météo où l'on doit utiliser ses connaissances en mathématiques et en géographie)

Proposer des activités qui résultent en un produit « fini » ou utile (p. ex. : des affiches, des annonces, des clips, une pièce de théâtre, etc.)

Privilégier des activités qui représentent un défi pour l'élève (p. ex. : organiser un débat sur un thème donné comme ceux que l'on voit à la télévision)

Offrir aux élèves l'occasion de faire des choix (p. ex. : choisir leurs sources documentaires, la façon de présenter leur travail, etc.)

Allouer une période de temps suffisante pour l'accomplissement de l'activité

Donner des consignes claires

Le dernier chapitre de ce travail était consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus dans le chapitre quatrième. Nous avons pu observer que si beaucoup est fait pour optimiser les performances scolaires chez les adolescents en difficulté, beaucoup reste encore à faire pour une optimisation maximale. Nous ne pouvons terminer sans parler de l'absence des parents dans les stratégies développées pour l'optimisation des performances scolaires chez les adolescents en difficulté. Nous ne pouvons qu'encourager les enseignants et conseillers d'orientation pour qu'ils s'investissent davantage non pas seulement aux frais de scolarisation de leurs enfants, mais aussi à un suivi particulier pouvant permettre aux enfants d'optimiser leurs performances scolaires.

CONCLUSION GENERALE

Rendu au terme de ce travail, il convient de dire que l'optimisation des performances scolaires est une préoccupation qui a poussé les pouvoirs publics et les organismes en charge de l'éducation de à développer des stratégies (Gratuité de l'éducation, promotion collective, création des écoles dans les zones d'éducation prioritaires, approche intégrative, approche par compétence, etc.) qui n'ont pas toujours eu les effets escomptés et laissent encore entrevoir des résultats mitigés.

Pour les sciences de l'éducation en général et la pratique de l'orientation conseil en particulier, le problème de performances scolaires concerne également l'ensemble de tous les acteurs impliqués dans l'enseignement et met un accent particulier sur les concernés (adolescents en difficulté). Les stratégies développées doivent tenir compte des adolescents en difficulté d'apprentissage et prendre en compte les différents acteurs de l'éducation avec qui ils sont directement en communication (parents, enseignants, conseillers d'orientation). C'est dans ce sens que nous avons à partir d'une littérature choisie de nous intéresser à la motivation de ceux-ci en insistant sur les stratégies motivationnelles que l'ensemble de ces acteurs mettent sur pied afin d'optimiser les performances scolaires des adolescents en difficulté. Nous nous sommes donc interrogées sur les stratégies motivationnelles qui contribuent à optimiser les performances scolaires chez les adolescents en difficulté. Cette interrogation nous a permis de formuler une hypothèse de travail qui est énoncé comme suit : Les stratégies motivationnelles développées par les acteurs de l'éducation contribuent à optimiser la performance des adolescents en difficulté. A partir d'une grille d'entretien, nous avons collecté nos données auprès de ... adolescents en difficulté, un conseiller d'orientation et un enseignant du lycée de Bilingue qui ont été traitées par une analyse de contenu thématique.

Les résultats ont pu effectivement montrer que les adolescents en difficulté mettent bel et bien sur pied des stratégies motivationnelles qui leurs permettent d'optimiser leurs performances scolaires. Certains ressentent un plaisir à apprendre et à s'engager de façon volontaire à apprendre. L'apprentissage de la matière leurs fournit un défi, ce qui donne lieu à un sentiment de compétence. Ils se sentent autonomes et compétents, ont tendance à maintenir l'effort et l'engagement et ce, même en l'absence de récompenses externes. Les conseillers d'orientation et les enseignants eux aussi, mettent en place des stratégies afin de

motiver en incitant les adolescents en difficulté d'apprentissage à plus d'ardeurs dans leurs travaux scolaires à travers de différentes tâches scolaires. Les parents quant à eux n'ont pas été mis en contribution dans les stratégies visant à optimiser les performances scolaires. Les stratégies doivent s'enrichir sur tous les acteurs de l'éducation et un accent doit être mis sur les parents qui remettent le plus souvent la charge éducative de leur enfant sur les enseignants

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien

Annexe 2 : Transcription des interviews

Annexe 3 : Autorisation de recherche N°1

Annexe 4 : Autorisation de recherche N° 2

Annexe 5 : Entrée du Lycée Bilingue d'Ebolowa

Annexe 6 : Bloc administratif

Annexe 7 : Service de l'orientation scolaire

Annexe 8 : Esplanade ou cour de récréation

Annexe 9 : Bibliothèque du Lycée Bilingue d'Ebolowa

Annexe 1 : Guide d'entretien

Catégories 1 : les stratégies motivationnelles

Sous-catégorie 1 : les stratégies abordées par les enseignants

Sous-catégorie 2 : les stratégies abordées par les conseillers d'orientation

Sous-catégorie 3 : les stratégies abordées par les élèves.

Catégories 2 : l'optimisation des performances scolaires

Sous-catégorie 1 : l'augmentation séquentielle des notes

Sous-catégorie 2 : l'augmentation trimestrielle des notes.

Annexe 2 : Transcription des interviews

Cas 1 (Papi)

Papi est un garçon de 18 ans en classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Il vit avec ses deux parents biologiques dont il est le premier né d'une fratrie de 5 enfants. Sa mère est couturière et elle a un niveau d'étude de sixième. Son père est commerçant avec un niveau d'étude de seconde. Papi a des difficultés à comprendre la mathématique car, il a eu quatre sur vingt à la première séquence et six sur vingt à la deuxième séquence.

Cas 2 (Nounou)

Nounou est un garçon de 19 ans en classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Il vit avec ses deux parents biologiques et est le deuxième enfant sur trois issus du couple. Sa mère est ménagère avec un niveau d'étude de terminale et son père est fonctionnaire avec un niveau d'étude du supérieur. Nounou rencontre des difficultés à comprendre les mathématiques.

Audrey est une adolescente âgée de 17 ans qui fait la classe de seconde A4 allemand. Elle vit avec ses deux parents. Elle est la dernière d'une fratrie de sept enfants. Ses deux parents n'ont pas fait des études. Son père est cuisinier et sa mère est commerçante.

Cas 3 (Papou)

Papou est une fille âgée de 17 ans inscrite en classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Elle vit avec sa tante esthéticienne et célibataire qui a un niveau d'étude de première et a une fille du même âge que Papou avec qui elle vivent toutes dans le même ménage. Papou dit avoir toujours rencontré des problèmes en mathématique tout au long de son parcours scolaire. Cette année en terminale, elle a peur de rater son examen à cause des difficultés qu'elle rencontre en mathématique.

Cas 4 (Patou)

Patou est un garçon âgé de 18 ans et fréquente la classe de terminale littéraire au Lycée bilingue d'Ebolowa. Il a perdu son père à l'âge de trois mois et vit depuis lors uniquement avec sa mère dont il est le seul fils utérin. Le ménage est partagé avec les autres trois enfants de son défunt père dont sa mère a la charge. Sa mère est ménagère et agent d'entretien dans une entreprise de la place. Elle a arrêté ses études en classe de deuxième année technique. Patou dit avoir des problèmes en mathématique dont il ne comprend pas grand-chose et a peur d'être fauché par cette matière pour l'obtention de son baccalauréat.

Cas 5 (Jean)

Jean est un garçon de 18 ans qui fréquente la terminale littéraire au Lycée d'Ebolowa. Il vit avec ses deux parents biologiques et est le premier d'une fratrie de trois dont il est le seul garçon. Sa mère est fonctionnaire avec un niveau d'étude du supérieur et son père est également fonctionnaire avec le même niveau d'étude. Jean dit qu'il ne comprend pas les mathématiques.

Cas 6 (Claude)

18 ans

Difficultés rencontrées dans le parcours scolaire en mathématique : Je ne comprends pas les mathématiques

Que fait tu concrètement pour pouvoir surmonter tes difficultés en math?

Merci de m'avoir passé la parole. Les deux séquences dernières, je me suis retrouvé avec une moyenne inférieure à dix sur vingt. Plus exactement, j'avais cinq et sept. Etant donné que j'aime les mathématiques, je me suis rapproché auprès de ceux qui avaient la moyenne pour leur demandé comment ils faisaient pour avoir la moyenne. Il y'a un camarade qui m'a dit qu'il faisait les répétitions et l'autre m'a dit qu'il était dans un groupe d'étude et que si je souhaitais intégrer son groupe d'étude, je serai la bienvenue. J'ai approché également mon enseignant de mathématique qui m'a fait part du fait que peut être c'était mon niveau de concentration et a essayer de me donner des méthodes entre autres : créer un emploi de temps dans lequel je mets un accent particulier sur le mathématiques, de faire en moyenne deux exercices chaque jours en mathématique. Mais, de ne pas délaissé les autres matières. Il m'a proposé un emploi de temps que j'ai trouvé chargé parce qu'il m'a demandé de faire des exercices de mathématique en longueur de soirée. J'ai associé à cet emploi de temps l'intégration d'un groupe d'étude. Mais le résultat n'était pas toujours bon à la troisième séquence. J'ai donc eu à faire appel à un grand frère du quartier qui fait dans les répétitions. J'ai posé mon souci et il m'a fait comprendre que comme il est un grand frère il va prendre en compte mes doléances et me prendre en charge et que je n'aurai pas besoin de payer ses honoraires. J'ai donc joints aux répétitions la méthode de l'enseignant et le travail en groupe d'étude. J'ai vu ma note passé de sept à dix. C'est vrai que je ne suis pas encore satisfait parce que si je veux mon baccalauréat, il va falloir que je fasse plus. J'espère que ça va aller.

Annexe 3 : Autorisation de recherche N°1

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

BP. 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16
Site web : www.cnsset-ebolowa.com
mailto:cnssetbwa@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHERS'
TRAINING COLLEGE

P.O BOX: 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16
Site web : www.cnsset-ebolowa.com
mailto:cnssetbwa@gmail.com

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

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BINGONO Emmanuel**, Chef de Département du
Département de Didactique des disciplines, des Sciences de
l'éducation, de Pédagogie et de formation bilingue autorise l'étudiant
EBOLO OLOUMAN YANN DAVY GILLES, Matricule 19W1290
inscrit en cinquième année, filière *Conseiller d'orientation* à mener
une recherche sur le sujet intitulé « **Stratégies motivationnelles des
élèves en difficultés d'apprentissage et optimisation des
performances scolaires** »

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et
valoir ce que de droit.



Le Chef de Département

P. Emmanuel Bingono

Annexe 4 : Autorisation de recherche N° 2

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – patrie

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE DU SUD

DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA MVILA

LYCEE BILINGUE D'EBOWLA
BP: 116 EBOLOWA _ TEL: 222 28 31 97



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

SOUTH REGIONAL DELEGATION

DIVISIONAL DELEGATION OF MVILA

GBHS EBOLOWA
PO.BOX: 116 EBOLOWA _ TEL: 222 28 31 97

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, *Bikono Pascal*
PLEG - Hors Echelle,
Proviseur du Lycée Bilingue d'Ebolowa. Autorise l'étudiant **EBOLO OLOUMAN YANN DAVY GILLES**, Matricule **19W1290** inscrit en cinquième année, filière *Conseiller d'Orientation* à mener une recherche sur le sujet intitulé « **stratégies motivationnelles des élèves en difficultés d'apprentissage et optimisation des performances scolaires** ».

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Le Proviseur

Bikono Pascal
PLEG - Hors Echelle

Annexe 5 : Entrée du Lycée Bilingue d'Ebolowa



Annexe 6 : Bloc administratif



Annexe 7 : Service de l'orientation scolaire



Annexe 8 : Esplanade ou cour de récréation



Annexe 9 : Bibliothèque du Lycée Bilingue d'Ebolowa



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADEA. (2001). Réussite et innovation en éducation. L'Afrique parle ! *Rapport d'un bilan prospectif de l'éducation en Afrique*. Paris : IPE/ UNESCO
- ADEA. (2003). La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines. *Compte rendu de la biennale de l'ADEA*. Paris : IPE/ UNESCO.
- ADEA. (2004). *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines, compte rendu de la biennale de l'ADEA*. Paris: ADEA.
- Alderfer, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol.4, n°2, 142-175.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate, *Student perceptions in the classroom, volume 5, n°3*, 327-347.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Assailly, J.P. (2010). *La psychologie du risque*. Paris : Edition TEC et DOC, Lavoisier.
- Austin, J.T., & Vancouver, J.B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.
- Banque mondiale. (2001). *Une chance pour apprendre. Le savoir et le financement pour l'éducation en Afrique subsaharienne*. Banque Mondiale : Région d'Afrique.
- Banque Mondiale. (2002). *Ouvrir les portes. L'éducation et la Banque mondiale*. Washington: Banque mondiale
- Banque Mondiale. (2004). *L'assistance de la Banque Mondiale à la fourniture de manuels scolaires en Afrique subsaharienne*. Banque Mondiale : Région d'Afrique.

- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Psychologie du Développement. Les Ages de la vie*. (2^eed.). Bruxelles: De Boeck.
- Bernard, J.M., Tiyab, B.K. et Vianou, K., (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine*. Dakar : CONFEMEN
- Bernshausen, D. & Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brunswic, E. (1994). *Réussir l'école, réussir à l'école. Stratégie de réussite à l'école fondamentale*. Paris : Éditions UNESCO.
- Bowlby, J. (1979). On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not supposed to feel. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 24(5), 403-408.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.
- CONFEMEN. (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences de l'enseignement primaire au Sénégal*. Dakar : CONFEMEN.
- Cosnefroy, O. et Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation et Formation*, 70, 73-81.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148, 11-23.
- Convington, M. & Teel, K. (2000). *Vaincre l'échec scolaire*. Paris : De Boeck Université.
- Cyr, C. et Moss, E. (2001). Le rôle des interactions mère-enfant et de la dépression maternelle à l'âge préscolaire dans la prédiction de l'attachement à l'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 33, (2), 77-87.

- Demarcy, C. (2006). Motivation et perception. *Motiver, remotiver*. (134-138).
- Demba, J.J. (2016). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon
- De Vecchi, G. & Rondeau-Revelle, M. (2006). *Un projet pour favoriser la relation maître-élèves*. Paris : Delagrave.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 24-34.
- Doron, R. & Parot, F. (2007). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durant, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Dweck, C.S. (1998). The development of early self-conceptions: Their relevance for motivational processes. In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 257-280). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Edouard, M. (2002). *Elèves, professeurs, apprentissage. L'art de la rencontre*. Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens.
- Elliot, A.J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Advances in motivation and achievement*. vol. 10, n°6, 243-279.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- Frankel, K. A. et Bates, J. B. (1990). Mother-Toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior, and Temperament. *Child Development*, 61(3), 810-819.
- Gayet, D. (2007). *Les relations Maître-Elève*. Paris : Ed. Economica.
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Masson.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting to stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Jacobsen, T. et Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competence in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33 (4), 703-710.
- Kestenberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leperlier, G. (2001). *Réussir sa scolarité. (Re) motiver l'élève*. Lyon : Chronique sociale
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris :Dunod.

- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Longo, T.M. (1993). *Politique d'ajustement structurel et personnalités des enseignants*. Paris : UNESCO
- Loret, M. (2010). *L'échec scolaire. Comment l'éviter et le surmonter*. Lausanne : Editions Favre SA.
- Maehr, M.L. & Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington : Lexington Books.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (2008). *Adolescence et Psychopathologie*. Paris : Masson.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, *The Psychological Review*, vol.50, n°4, p.370-396.
- McCombs, B. & Pope, J. (2000). *Motiver ses élèves*. Paris: De Boeck.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 514-523.
- Meuret, D. (2002). Le redoublement est-il efficace. Les réponses de la recherche en éducation. [http : / www.orientation.ac-versailles.fr/formation/pp/d/meuret.pdf](http://www.orientation.ac-versailles.fr/formation/pp/d/meuret.pdf) (page consultée le 25 août, 2006).
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., et St. Laurent, D. (1996). Attachment and

- teacher-reported behavior problems during the preschool period. *Development and Psychopathology*, 8 (3), 511-525.
- Moss, E. & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37 (6), 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D., et Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school-age. In George, C., & Solomon, G (Eds.). *Attachment disorganization*. New York: Guilford Publications.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92-104.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Prot, Brigitte. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !* Paris : L'Harmattan
- Siaud-Facchin, J. (2008). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- S. Léveillé et N. Trocme (Eds). *Enfants à protéger : parents à aider – des univers à rapprocher*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- St-Laurent, D. et Moss, E. (2002). Le développement de la planification : influence d'une activité conjointe. *Enfance*, 4, 341-361.
- Stevenson-Hinde, J. et Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development*, 66(3), 583-596.
- UNESCO/BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : UNESCO/BREDA
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52(6), 575-598.
- Troncin, T. (2001). *Le redoublement à l'école élémentaire : une pratique persistante à la recherche de sa légitimité*. Dijon : IREDU
- UNESCO. (2007b). L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible? *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*. Paris : UNESCO.

- UNESCO. (1996). *Le redoublement scolaire dans l'enseignement primaire : analyse mondiale*. Paris : UNESCO/BIE.
- Urdu, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165- 191.
- UNICEF. (1971). *De la reproduction rapide régulière des principales statistiques. L'enseignement primaire au Burundi. Contribution de l'UNICEF au Burundi*. Bujumbura : MEN
- UNICEF. (1997). *The state of the world's children 1997*. Oxford: Oxford University Press.
- UNICEF. (1999). *The State of the world's children 1999: Education*. New York : Oxford University Press.
- UNICEF (2000). *Enquête à indicateurs multiples*. Niger: UNICEF
- Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). « Introduction au concept de motivation », in Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, p.18. Vroom, V.H. (1964), *Work and motivation*, Wiley, New York.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel*. De Boeck Supérieur
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. Dans M. C. Wang, G. D. Haertel & H. J. Walberg (Éds.), *Children and youth* (Vol.7), (pp. 119-140). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1.1. Contexte de l'étude	3
1.2. Faits observés.....	10
1.3. Constats.....	11
1.4. Conjecture théorique.....	11
1.5. Questions de recherche	11
1.6. Objectifs de l'étude.....	12
1.6.1. Objectif général de l'étude	12
1.6.2. Objectifs spécifiques	12
1.7. Intérêts de l'étude.....	12
1.7.1. Intérêt professionnel.....	12
1.7.2. Intérêt social	13
1.7.3. Intérêt scientifique.....	13
1.8. Délimitation de l'étude	14
1.8.1. Délimitation empirique du point de vue spatial	14
1.8.2. Délimitation temporelle	14

1.8.3. Délimitation thématique.....	15
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE	16
2.1. Définitions des concepts et expressions.....	16
2.1.1. Stratégie	16
2.1.2. Stratégies motivationnelles	16
2.1.3. Motivation.....	16
2.1.4. L'adolescence	19
2.1.5. Difficultés d'apprentissage scolaire.....	20
2.1.6. Adolescent en difficulté d'apprentissage	21
2.1.7. Performance scolaire.....	21
2.2. Revue de la littérature	22
2.2.1. Déterminants des mauvaises performances scolaires	22
2.2.2. Facteurs favorables à l'élaboration des performances	25
2.2.3. Lien entre la motivation et la performance scolaire à partir de la théorie de l'autodétermination.....	29
2.3. Théories explicatives du sujet.....	31
2.3.1. Théorie de l'autodétermination.....	31
2.3.2. Théorie du socioconstructivisme	33
2.4. Formulation des hypothèses.....	39
2.4.1. Hypothèse principale	39
2.4.2. Hypothèses secondaires	39
2.5. Définition des variables	40
2.5.1. Variable indépendante	40
2.5.1. Variable dépendante (VD)	41
2.6. Tableau synoptique	42
CHAPITRE III : METHODOLOGIE.....	44
3.1. Présentation du site de l'étude : Lycée Bilingue d'Ebolowa	44

3.2. Population D'étude	53
3.3. Technique d'échantillonnage	53
3.4. Technique de collecte des données et choix de l'instrument.....	54
3.4.1. Technique de collecte des données	54
3.4.2. Choix de l'instrument de collecte des données.....	55
3.4.3. Instrument de collecte des données	55
3.5. Cadre de l'entretien.....	56
3.6. Déroulement de l'entretien	56
3.7. Technique d'analyse des données	56
3.8. Technique de dépouillement des données	57
3.9. Transcription des interviews	57
3.10. Codage des données.....	57
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	59
4.1. Présentation des données anamnestiques des cas	59
4.2. Présentation de la grille d'analyse	61
4.2.1. Présentation et analyse des données thématiques	62
CHAPITRE V : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS	71
5.1. Rappel des données théoriques	71
5.2. Interprétation des résultats	73
5.2.1. Stratégies motivationnelles développées par les adolescents en difficulté d'apprentissage versus optimisation des performances	73
5.2.2. Stratégies motivationnelles développées par les enseignants versus optimisation des performances scolaires.....	74
5.2.3. Stratégies motivationnelles développées par les enseignants versus optimisation des performances scolaires.....	76
5.3. Recommandations.....	79
CONCLUSION GENERALE.....	82

ANNEXES.....	84
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	82
TABLE DES MATIERES	viii