

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGENIEERING

DEPARTMENT OF FONDAMENTAL STUDIES
IN EDUCATION

**LES DETERMINANTS MOTIVATIONNELS ET LA REUSSITE
SCOLAIRE DES ELEVES DE L'ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE
D'ATRONE DANS LA COMMUNE DU 7^e ISSEMENT DE LA
VILLE DE N'DJAMENA AU TCHAD : CAS DES ELEVES DE
COURS MOYEN 2**

*Mémoire soutenu publiquement le 20 septembre 2024 en vue de l'obtention de diplôme de
Master en Sciences de l'Éducation*

Filière : Enseignements Fondamentaux de l'Éducation

Spécialité : Psychologie de l'Éducation

Par

MBAISSIBE MBAINDIGUIM Clavert

21V 34 24

Licencié en Fondements et Pratiques de l'Éducation



Membres du jury :

Président : Pr. MAINGARI Daouda, Université de Yaoundé 1, Professeur

Rapporteur : Pr. MBEDE Raymond, Université de Yaoundé 1, Professeur

Membre : Dr. MAPTO KENGNE Valèse, Université de Yaoundé 1, Chargée de Cours

Septembre 2024

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT	ii
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vi
LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PRÉMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	12
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	13
CHAPITRE II : APPROCHE CONCEPTUELLE.....	25
CHAPITRE III : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	31
CHAPITRE VI : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	49
DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE.....	59
CHAPITRE V : CADRE METHODOLOGIQUE.....	60
CHAPITRES VI : PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS.....	78
CONCLUSION GENERALE	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108
ANNEXES	114
TABLE DE MATIERES.....	126

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé 1 n'entend aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

À

Mon père MBAINDIGUIM YOTOLOUM JEREMIE et ma mère MBAIYETITA SUZANNE

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche est le produit de conjugaison de plusieurs efforts des personnes auxquelles nous tenons à exprimer notre gratitude :

A notre Directeur de Mémoire Raymond MBEDE professeur émérite de l'Université de Yaoundé 1, recevez notre profonde reconnaissance pour l'intérêt et la promptitude avec lesquels vous aviez accepté de diriger ce travail, votre rigueur scientifique et votre disponibilité malgré vos diverses occupations académiques et professionnelles ont été déterminantes dans la qualité et l'aboutissement de ce mémoire. Je vous prie de croire en l'honneur et en mon profond respect.

Nos remerciements s'orientent vers la personne du Professeur EYENGA ONANA Pierre-Suzanne qui en sa qualité de chef de département, malgré ses nombreuses occupations à veiller de façon palpable pour afin nous offrir une formation de qualité.

Nous sommes extrêmement reconnaissants à toutes nos enseignantes et tous nos enseignants de l'Université de Yaoundé1 en général et plus précisément du département des Enseignements Fondamentaux en Education qui ont tout au long de notre formation transmis leurs connaissances.

Aussi, nos sincères remerciements vont à l'endroit de nos grands frères et grandes sœurs notamment : MBAIKOMBE GUETIMBAYE ABEL et son épouse RAMADJI MBAINDEM, MBAIORTORMADA FREDERIC et son épouse ANICETTE, DJIMASDE SIMEON, OUTEDE MBAINDIGUIM RHEMADJI GRACE, MADJIMBAYE AIMEE, NELOUMWAYE PHILOMENE, et ma petite sœur DANMADJI HORTANCE pour leurs soutiens multiformes. Et à tous ceux qui ont contribué d'une manière à une autre, soyez-en remerciés

A tous nos camarades pour le chemin parcouru ensemble, pour nos échanges fructueux, conseils, soutiens et orientations.

A notre frère KALKI FABRICE qui nous a aidés d'une manière à une autre

Toutes nos reconnaissances vont aussi à l'endroit de la directrice de l'école primaire publique d'Atrone Madame PRUDENCE de nous avoir permis de faire le stage au sein de son institution.

Aux enseignants et élèves qui nous ont permis à s'entretenir avec eux

Nos remerciements vont particulièrement à l'endroit de notre grand frère MADJITA NGADANMBAYE qui nous a tendu main forte tout au long de notre travail de recherche.

RESUME

Notre présente étude s'intitule « les **déterminants motivationnels et la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone dans la commune du 7eme arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad : cas des élèves de Cours Moyens 2** ». Dans le cadre de notre travail, il s'agit de montrer que les déterminants motivationnels influencent sur la réussite scolaire des élèves et de ressortir les différents facteurs qui en découlent, qui peuvent ou non contribuer à la réussite scolaire. Ainsi, le problème qui se pose dans cette étude est : le déficit du taux de la réussite scolaire des élèves dans les établissements primaires.

A partir de ce problème se dégage une question de recherche qui suit : comment les déterminants motivationnels influencent-ils la réussite scolaire des élèves ? Pour cerner ce problème, une hypothèse générale est émise : les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves. Ensuite nous avons ressorti trois hypothèses spécifiques :

Hypothèse spécifique 1 : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

Hypothèse spécifique 2 : la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires à une influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone

Hypothèse spécifique 3 : la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

Nous avons fait le choix de la méthode qualitative et utiliser le guide d'entretien pour la collecte des données. Nous avons réalisé les entretiens semi-directifs et libres auprès de douze (12) élèves. D'où nos trois hypothèses sont validées, c'est qui nous laisse croire que les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves.

Le traitement des données qualitatives nous a permis de montrer l'importance qu'accordent les élèves à l'école, les connaissances qu'ils développent à travers la persévérance et l'engagement dans les travaux scolaires, les contrôles qu'ils ont sur le déroulement des activités scolaires et les évaluations objectives des enseignants favorisent la réussite scolaire. Des suggestions ont été faites aux autorités en charge de l'Education National, aux chefs d'établissements et aux élèves eux-mêmes.

Mots clés : Les déterminants, motivation, motivation scolaire et la réussite scolaire.

ABSTRACT

Our current study is entitled « Motivational determinants and academic success of students at the public primary school in Atrone in the 7th district of the city of N'Djamena in Chad: the case of middle school 2 students. » In the course of our work, we aim to determine the motivational factors that contribute to academic success and to show the different factors that may or may not contribute to academic success. Thus, the problem posed in this study is the influence of the educational community on students' academic success.

From this problem, a research question arises:

What are the motivational determinants of students' academic success? To address this problem, a general hypothesis is proposed: motivational determinant have an impact on academic success students. Then we have identified three specific hypotheses:

Specific Hypothesis 1: The perception of the value of an activity positively influence the academic success of students at the public primary school of Atrone;

Specific Hypothesis 2: The perception of their skills to accomplish this task has a positive influence on their academic success;

Specific Hypothesis 3: The perception of controllability of an activity has a possible impact on the academic success of students at the public primary school of Atrone;

We have chosen the qualitative method and used the interview guide for data collection. We conducted semi-structured interviews with twelve (12) students. Thus, our three hypotheses are validated, which leads us to believe that the motivational determinants have an impact on the academic success of students. The processing of qualitative data allowed us to show the importance that student give to school, the existence of school textbooks, the knowledge that student develop, the controls they have over school activities and evaluations. Teachers' objectives promote academic success. Suggestions were made to the authorities responsible for National Education, heads of establishments, teachers and students themselves.

Keywords: The determinants of motivation, academic attainment and academic success.

LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS

APE : Association des Parents d'Elèves

BEF : Brevet d'Etude Fondamental

BTS : Brevet d'Etude Supérieur

CDE : Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant

CEPET : Certificat d'Etude Primaire Elémentaire tchadien

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale

DREN : Délégation Régionale de l'Education Nationale

EPT : Education Pour Tous

HS : Hypothèse spécifique

IDEN : Inspection Départementale de l'Education Nationale

INSEED : Institut national de la statistique des études économiques et démographiques

MENPC : Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique

ODD : Objectif du Développement Durable

OIVE : Observation internationale de la violence à l'école

OMD : Objectif Millénaire pour le Développement

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

PUF : Presses Universitaire de France

QS : Question spécifique

RGPH : Recensement Général de la Population et d'Habitat

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

UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Education de l'Enfance

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

INTRODUCTION GENERALE

Partout dans le monde, l'éducation constitue le socle pour le développement Physique, moral, intellectuel et psychologique de l'être humain. D'après André (1998), l'éducation est donc considérée comme « une, parce qu'elle doit réunir, cimenter, autour des valeurs centrales de la société, tous les membres de cette dernière, à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent et à quelque branche professionnelle qu'ils se destinent ». La question de l'éducation est une nécessité au plan individuel aussi bien qu'au plan communautaire. Au cours des années récentes, un consensus s'est développé sur l'importance de la qualité de l'éducation à travers plusieurs dimensions qui constituent une préoccupation majeure des acteurs de l'éducation.

La motivation se présente sous plusieurs facteurs et est souvent utilisée de manière différente dans des contextes distincts pour désigner des réalités que vivent les élèves et les enseignants. Selon le rapport mondial de suivi de l'Education Pour Tous (EPT) publié en 2005 associe la qualité de l'éducation « à la manière dont l'apprentissage est organisé et géré, au contenu de cet apprentissage, au niveau d'apprentissage atteint, à son aboutissement, et à ce qui se passe dans l'environnement de cet apprentissage » (UNESCO, 2005). Il met ainsi l'accent aussi bien sur les programmes scolaires, l'environnement dans lequel il est enseigné, que sur le niveau de connaissance atteint par les élèves.

Tous les apprentissages ou les enseignements contribuent à accroître la motivation, de développer des compétences et des méthodes pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Rappelons que la loi 16/PR/2006, portant dite orientation du système éducatif tchadien, met en exergue dans son article 12 : « Le système éducatif tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle ». Cette mission de l'école se consacre à transmettre des connaissances et des compétences nécessaires et de former l'esprit des jeunes. L'école prône le vivre ensemble et forme de futurs citoyens responsables. L'éducation est considérée comme un secteur prioritaire par lequel dépendent tous les secteurs pour le développement du pays. Cet élan a animé les politiques d'éducation au Tchad et les stratégies y afférentes depuis l'indépendance du pays jusqu'à nos jours. Ceci s'est manifesté par plusieurs actes dont : la loi constitutionnelle ; l'Opération Mandoul ; la Réforme du Système éducatif tchadien, la stratégie d'éducation de l'éducation et la formation au Tchad à l'horizon 2015 et le Séminaire Gouvernemental de Redynamisation du Système Educatif tchadien pour ne citer que ceux-ci. Tous ces efforts fournis ont pour objectif d'offrir une éducation de qualité à tous ces enfants afin de leur rendre productifs.

Une enquête réalisée par l'Observation Internationale de la Violence à l'École (2017), pour l'UNICEF a montré que l'impression de « bien- être personnel » ressenti par les élèves dans leurs écoles est clairement affirmée par la majorité des enfants.

L'école prend et doit prendre en compte la diversité des aptitudes et des capacités de chacun de ces élèves. Afin de répondre à chacune de ces attentes, un socle commun de connaissances, de compétences et de culture a été instauré. Celui-ci regroupe toutes les connaissances et les compétences que les élèves devront progressivement acquérir. L'école est donc un lieu de formation et d'apprentissage contribuant à la réussite scolaire de tous. Cependant, il existe de disparités démographiques, sociaux, culturelles, psychologiques dont plusieurs facteurs déterminent ces jeux autour de la formation des élèves. Le rôle de l'enseignant est indispensable pour mener à bien les différentes missions de l'école. L'enseignant va aider l'enfant à construire son savoir, à différencier sans isoler, à ritualiser et à soutenir chacun de ses élèves dans la progression de leurs apprentissages. Ceux-ci contribuent à la réussite des apprentissages mais encore et surtout que certains élèves réussissent mieux que d'autres.

L'école et la famille fournissent aux jeunes le « *capital culturel* », qui est un ensemble de langage, de connaissances culturelles, de maîtrise de codes sociaux. L'éducation est une priorité non seulement mondiale mais aussi nationale avec pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, moral et surtout son insertion harmonieuse dans la société. Cependant, il arrive que l'école, dans sa mission connaisse des défaillances du fait des interactions entre ses différents acteurs (communauté éducative) et aussi de la qualité de l'ambiance qui y règne. Ceci se traduit par des problèmes qui touchent principalement les apprenants et dont les symptômes peuvent se décliner sous forme de déficience intellectuelle et de l'attention, de déscolarisation, des difficultés scolaires, des redoublements, d'absentéisme, de retard, des refus de l'école, etc. symptômes qui conduisent tous à l'échec, à l'abandon ou au décrochage scolaire des élèves.

L'enseignement primaire qui est le maillon central du système éducatif, connaît toujours certaines difficultés telles que la multiplication à effectifs pléthoriques, le sous-effectif ainsi que le manque de qualification de certains enseignants, la paresse des élèves, l'incohérence dans l'environnement de vie des élèves, le manque de pertinence sociale de certaines matières, la mauvaise gestion des classes des enseignants etc. Ces différents facteurs favorisent un taux élevé d'échec dans les établissements scolaires. Un élève démotivé voit en l'école un lieu

d'asservissement, de pression donc susceptible d'entraîner l'échec scolaire. Les discours des élèves du genre : « *je ne comprends pas le cours d'anglais parce que le prof m'énerve* », « *le prof de maths n'explique pas bien* », « *je n'aime pas cette filière, mes parents m'ont forcé à la faire* », « *je n'ai pas la volonté de souvent faire ce cours* » expliquent dans la plupart des cas les raisons d'échec scolaire liés aux manques de motivations.

Les facteurs de la motivation apportent de la satisfaction aux hommes car c'est en étant inciter que l'on peut fournir d'efforts pour produire un comportement attendu. Les enfants quant à eux grandissent dans de différents contextes ayant de caractéristiques divergentes. Ces facteurs environnementaux sont d'une part en adéquation et d'autres parts en inadéquation avec les valeurs promues par l'école et affectent ipso facto (automatiquement) les apprentissages scolaires. Ces multitudes situations s'expliquent par les stress vécus par certains élèves, l'ambiance familiale ayant des répercussions sur la réussite scolaire.

Les établissements scolaires sont de caractères privés laïc, privé confessionnelle et public, dans un monde où nous entendons à longueur de journée parlé de la mondialisation, l'universalité des connaissances est le seul leitmotiv qui anime nos systèmes éducatifs et nos programmes de formations. Mais, dans certaines écoles, nous assistons aux bons rendements scolaires des élèves, ce qui n'est pas le cas dans d'autres. Dans le langage courant et dans tous les domaines de la vie, nous disons souvent « *il est motivé* » quand il s'agit d'une réussite et à l'opposé « *il manque de motivation* » dans le cadre d'un échec. La nature humaine est marquée par des désirs différents que l'on cherche à comprendre. La motivation est un facteur déterminant pour la réussite scolaire. L'apprenant est le premier moteur du fait de l'importance de l'influence de ces perceptions de la motivation et l'enseignant le second par la création, par l'organisation d'un contexte favorable à la réussite scolaire. Il est indispensable que tout cadre ait des idées aussi exactes que possible sur ce qui stimule et donc motive à travailler. Toute réussite intervient comme un facteur important de satisfaction, de renforcement et d'estime de soi.

La motivation est un processus psychologique et physiologique responsable du déclenchement de la poursuite et de la cessation d'un comportement d'un enfant soumis à l'éducation. Il est nécessaire que celle-ci influence les activités d'apprentissage des apprenants. Dès lors qu'il y'a apprentissage, pour la bonne assimilation de connaissances en vue de la réussite scolaire, l'élève se doit-être motivé. Mais, quand la motivation n'a pas d'impact dans l'apprentissage tel que : manque de la motivation sans laquelle la participation de tous les élèves aux activités d'apprentissage devient difficile et en découle plusieurs autres facteurs

compromettant la réussite scolaire des élèves. Notre de travail de recherche est structuré en deux (2) grandes parties à savoir : cadre théorique et empirique.

La première partie est constituée de quatre (4) chapitres qui sont : d'abord le chapitre (1) la problématique, nous décrivons le système éducatif tchadien, contexte et justification de l'étude, justification du choix du sujet, formulation et la position du problème, la question principale, les questions secondaires, hypothèse générale, hypothèses spécifiques, l'objectif général, objectifs opérationnels, intérêts et la délimitation de l'étude.

Au chapitre (2), nous exposons les aspects définitoires des concepts tels que : déterminants, la motivation, la motivation scolaire et la réussite scolaire. Le chapitre (3) la revue de littérature, nous décrivons les écrits antérieurs des auteurs comme les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire, l'autodétermination, les pratiques pédagogiques d'enseignement et leurs conséquences sur les résultats scolaires les facteurs et notion de la réussite scolaire et les facteurs qui influencent sur la réussite scolaire. Puis au chapitre (4), nous abordons les théoriques explicatives du sujet notamment : attentes-valeur, interactionnistes et l'autodétermination. Nous passons au chapitre (5) la méthodologie, nous traitons les aspects méthodologiques de l'étude dont les hypothèses et leur variables, opérationnalisation des variables, type de recherche, échantillon, description de l'échantillon, technique d'échantillonnage, instrument de collecte des données, justification de choix de l'instrument, construction du guide d'entretien, démarches de collecte des données, pré-enquête, l'enquête, techniques d'analyse des données, la grille d'analyse, analyse du contenu, analyse thématique, présentation brève du Tchad, présentation de la ville de N'Djamena, du site de l'étude, population d'étude, . Présentation de l'école primaire publique d'Atrone, l'organigramme de l'école primaire publique d'Atrone, Présentation des différents thèmes et items de l'étude, tableaux des répartitions des enquêtés.

Enfin, chapitre (6) aborde les présentations et analyses des résultats, interprétations, discussions, difficultés et les suggestions.

PRÉMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Cette partie de notre travail est composée de quatre chapitres à savoir : le premier chapitre intitulé problématique se compose de système éducatif tchadien, contexte et justification de l'étude, formulation et la position du problème la question principale de recherche, questions secondaires, hypothèse générale, hypothèses spécifiques, l'objectif principal de la recherche, objectifs opérationnels, le tableau synoptique, la justification du choix du sujet, intérêts de la recherche, la délimitation scientifique de l'étude. Le deuxième chapitre est nommé les aspects définitoires des concepts, le troisième chapitre aborde la revue de littérature, le quatrième chapitre touche les théories explicatives du sujet. Enfin, le cinquième chapitre traite le cadre méthodologique.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Selon Beaud (2006), la problématique « c'est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et les lignes d'analyses qui permettront de traiter le sujet choisi ». C'est dans l'esprit de cet auteur que nous allons aborder les paragraphes qui suivent. Nous présentons entre autres : le système éducatif tchadien, contexte et justification de l'étude, justification de choix du sujet, formulation et la position du problème, questions de recherche, objectifs de recherche, hypothèses de recherche, intérêts de l'étude et délimitation de l'étude.

1.1. Le système éducatif tchadien

La déclaration universelle des droits de l'homme concernant le droit à l'éducation de (1948) « inscrit le système éducatif tchadien dans un cadre d'instruments juridiques, de référence, reconnu sur le plan national et international ». Le Ministère de l'Éducation s'occupe de la réalisation des politiques en ce qui concerne l'éducation. Le système éducatif du Tchad est organisé en trois ordres d'enseignement : l'enseignement supérieur, avec des formations diversifiées, l'enseignement secondaire et l'enseignement préscolaire, qui représente le cycle d'enseignement fondamental. Selon la constitution tchadienne de 1996 dans son article (35-38) reconnaît « à tout citoyen le droit à l'éducation, l'enseignement public est gratuit et que la laïcité doit être appliquée. Fais de l'enseignement fondamental une obligation et reconnais l'enseignement privé dont l'exercice est règlementé par des lois » dans le but d'atteindre les OMD (Objectifs Millénaires pour le Développement) qui visent à faciliter l'accès à l'éducation, plus particulièrement pour les personnes vulnérables.

Depuis plusieurs années, le système éducatif tchadien connaît de nombreuses réformes avec pour objectifs de corriger les multiples lacunes pour redonner le blason à celui-ci. Nous avons relevé quelques-unes parmi ces réformes il s'agit :

- Une formation continue pour son personnel (enseignants, superviseurs, etc.)
- Les réformes dans les programmes d'enseignements
- Du matériel didactique adéquat
- Le renforcement et l'amélioration des capacités de gestions et de planifications (29, 38).

Dans les faits, le taux brut de scolarisation au Tchad est passé de 75,4% en 2000 à 95,1% en 2015. Le taux d'accès, quant à lui, a nettement augmenté, soit de 84,1% en 2000 à 106,8% en 2015. L'effectif au primaire est passé de 984 224 en 2000 à 2 270 104 élèves en 2015.

Toutefois, le niveau de fréquentation scolaire des garçons est d'environ 57% pour les groupes d'âge 6 à 15 ans, contre 38% chez les filles du même âge.

Le système éducatif tchadien est subdivisé en 6 cycles à savoir le préscolaire, le primaire, le moyen général, le secondaire (incluant le secondaire général et l'enseignement technique et la formation professionnelle), l'enseignement supérieur et enfin l'éducation non formelle et alphabétisation.

- Le préscolaire : non obligatoire, le préscolaire cible les enfants de 3-5 ans et a une durée de 3 années.
- Le primaire est obligatoire et cible les enfants de 6-11 ans et a une durée de 6 années. Il est sanctionné par un examen national nommé CEPET (Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires Tchadien) et débouche sur l'enseignement moyen dont l'accès se fait par un concours (le concours d'entrée en 6e).
- L'enseignement moyen a une durée de 4 années et cible principalement les enfants de 12-15 ans. Les sortants de l'enseignement moyen qui désirent continuer leurs études peuvent s'inscrire soit dans le secondaire général, soit dans le secondaire technique.
- L'enseignement secondaire : il renferme l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Ces deux sous-cycles ciblent les enfants de 16-18 ans et durent chacun 3 années. Deux évaluations conditionnent l'accès au secondaire : pour le secondaire général, il s'agit de l'examen sanctionnant la fin des études du moyen nommé BEF (brevet d'étude fondamentale) et la composition de passage en classe supérieure ; pour le secondaire technique, il s'agit du BEF et du concours pour l'entrée en seconde technique. En outre, l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) dispose de centres de formation professionnelle qui proposent 2 années de formation à destination des élèves de la classe de 5e (deuxième année du cycle moyen) qui désirent continuer les études dans un collège technique. L'entrée dans ces collèges techniques se fait également sur la base d'un concours. Après les deux années, les élèves peuvent, s'ils le désirent, passer le concours d'entrée en seconde technique et continuer les études dans ce cycle. Le secondaire (général et technique) est sanctionné par la réussite au baccalauréat, un examen qui ouvre la porte à l'enseignement supérieur.

- Le supérieur accueille les jeunes de plus de 18 ans et offre des compétences diverses : préparation aux travaux de recherches scientifiques (cycle licence, master et doctorat), enseignements techniques et professionnalisant (BTS).
- L'enseignement non formel (ENF) s'adresse aux jeunes de 9-14 ans qui sont hors du système scolaire formel tandis que l'alphabétisation est réservée aux adultes qui n'ont pas été scolarisés. L'ENF a une durée totale de 4 années et a pour objectif de transmettre les connaissances et les compétences pratiques équivalentes à un primaire complet tout en préparant les élèves à une insertion professionnelle. Les jeunes intègrent l'ENF en 1^{ère}, 2^e ou 3^e année, selon leur passé scolaire et le niveau qu'ils ont déjà pu atteindre. À la fin, ceux qui le souhaitent peuvent rejoindre le système formel.

À part le secondaire (général et technique) et le supérieur qui sont aujourd'hui offerts uniquement par le public et le privé, tous les autres cycles d'enseignement sont offerts à la fois par le public, le privé et le communautaire.

Une proposition de réforme contenue dans la loi n°16/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien, signée le 13 mars 2006 a vu son application en 2018, suggère de passer du système à un enseignement de base élargi. Dont la conséquence était à terme la fusion du primaire et du moyen en un cycle unique appelé cycle fondamental, ce qui a entraîné la suppression du concours d'entrée en 6^e et du CEPET.

1.2. Contexte et justification de l'étude

La question liée aux déterminants motivationnels sur la réussite scolaire des élèves revient constamment dans toute pédagogie car elle est fondamentale pour l'élève. Si l'élève trouve du sens dans ce qu'il apprend, il s'approprie et s'investit davantage dans les apprentissages. Comme le souligne Rilout & Tenne (2002), « ce n'est que lorsqu'il aura décidé de donner du sens à une situation, de s'investir personnellement dans cette recherche de signification que l'enfant sera capable d'assurer lui-même l'apprentissage ». En partant du principe que la motivation favorise positivement les apprentissages, nous devons nous interroger sur les mécanismes qui permettent aux élèves de trouver et de construire la motivation. Une réflexion sur la démarche d'apprentissage et l'émergence du sens est nécessaire pour comprendre comment le sens se construit. Le recours à l'interdisciplinarité, de par sa vocation à tisser des liens entre les disciplines apparaît comme un moyen de donner un sens aux apprentissages. Pour lui, donner du sens aux apprentissages, c'est :

- Apprendre à mieux se connaître : être capable d'anticiper (élève psychologue)
- Maîtriser ce qu'il y a à comprendre (élève épistémologie de ses savoirs)
- Percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible au niveau personnel et au niveau professionnel (élève stratège)
- S'impliquer dans le processus d'apprentissage (élève méthodologue)
- Se distancier de la situation d'apprentissage :
 - Au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives
 - Au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage (l'élève analysant).

Tout d'abord, il convient de préciser que la construction passe « par un véritable travail mental, que nul ne peut faire à la place de l'élève, car elle tient à sa vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire. » (Perrenoud, 1994). Toutefois, Perrenoud précise que l'enseignant peut favoriser cette construction en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie et de négociation.

Les mises en situation d'apprentissage sont souvent préconisées dans les didactiques car c'est en plaçant l'élève en situation de se questionner et de rechercher des réponses que nous l'amenons à construire du sens par rapport à ses apprentissages. Étant donné que la réalisation d'un projet passe par des étapes de questionnement, de réflexion et de résolution de problème nous pouvons déduire que cette mise en situation d'apprentissage permet à l'élève de se construire du sens. Comme le précise Perrenoud (1999), « toute situation pédagogique qui rend l'élève acteur de ses apprentissages permet de construire du sens de motivation à partir de l'émergence et de l'identification des besoins et/ou des obstacles de l'élève en situation d'apprentissage ». Il ajoute que la motivation se construit dans la conversation et la négociation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre et d'en tenir compte. L'apprenant confronté à un monde assez complexe nécessite un suivi psychologique et social pour une bonne réussite scolaire. Plus nous avons le soutien des autres, mieux nous réussissons ; moins nous avons le soutien des autres moins suppose notre pourcentage de réussite scolaire.

Il est difficile à ce stade de réussir dans les études en dehors de la motivation, selon Bernard (1998), « Motiver est l'un des grands défis de l'enseignement actuel devant lequel il est possible de réagir sans désabusement, repli ou agression face aux élèves ». Beaucoup de raisons sont évoquées pour expliquer l'échec scolaire et la performance des élèves : le niveau faible ou les enseignants non formés, la mauvaise organisation pédagogique des écoles, le manque de déboucher à la fin des études, l'absence de détermination ainsi que l'ignorance des buts poursuivis par l'école de la part des élèves et par certains parents. Il y'a aussi l'inadéquation

entre les savoirs véhiculés dans les écoles et le besoin du marché d'emploi lié au manque de qualification. La pauvreté grandissante dont vit la plus grande couche de la population tchadienne mais aussi et surtout l'analphabétisme qui gangrène les familles contribue au désintéressement, quelque fois à la déscolarisation des enfants ajoutons aussi au non versement des frais scolaire, au manque d'achat de manuels et de suivi de la scolarité aussi bien le désintéressement aux travaux des élèves, etc.

Cependant, les causes relatives à la démotivation des élèves sont liées au manque de l'implication parentale et les mauvaises pratiques pédagogiques des enseignants. Comme le souligne Morissette (2002), « accompagner la construction des savoirs » les gestes et attitudes nuisibles de l'enseignant comme par exemple : laisser croire aux élèves qu'ils n'ont aucun pouvoir sur leur intelligence, classer les élèves dans les faibles ou dans les forts, ne pas se préoccuper du sens et de la valeur attribuée à l'apprentissage, valoriser l'évaluation plutôt que l'apprentissage, ridiculiser une réponse ou le vécu d'un élève. Parfois des élèves adoptent aussi certains gestes et attitudes nuisibles à l'apprentissage dans ces termes : « *on n'aura jamais le temps ; c'est bien trop long ! moi, j'arrête ! De toute façon, je n'y comprends jamais rien ! Je n'ai même pas choisi ces genres d'études...* ». Les pratiques se diffèrent d'un parent à un autre suivant le niveau d'instruction ou d'analphabétisme. Ainsi, la diversité des pratiques n'est pas sans conséquence. Plusieurs facteurs ne sont pas pris en compte dans la recherche de causes de l'échec scolaire et du manque de performance des élèves et pourtant la motivation est un facteur non négligeable pour la réussite des apprentissages, c'est ce qui nous amène à formuler notre sujet de recherche « *les déterminants motivationnels et la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone dans la commune du 7eme arrondissement de la ville de Ndjamena au Tchad : cas des élèves de Cours Moyen2* »

1.3. Justification de choix du sujet

Le choix de ce thème n'est pas fortuit, il s'inscrit dans la logique que la réussite scolaire des élèves est basée en grande partie sur la motivation qui est un élément prépondérant apportant la plus-value dans toutes les écoles du monde en général et plus particulièrement au Tchad. C'est la raison pour laquelle, en tant que future psychologue de l'éducation, nous avons constaté que le manque de motivation est un facteur handicapant relativement à la réussite scolaire. C'est ainsi que, nous avons voulu traiter ce sujet pour montrer l'importance de la motivation dans la réussite scolaire des élèves.

1.4. Formulation et la Position du problème

Selon Gauthier (2009), le problème de recherche est « un écart conscient entre ce que nous savons et ce que nous devrions savoir ». D'après N'da (2015), le problème de recherche est défini comme étant : « une insatisfaction, un malaise causé par l'écart entre ce qu'on sait et ce qu'on devrait savoir, doit conduire à un étonnement, un questionnement qui motive justement la recherche et stimule le chercheur ». D'après lui, il y a problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler un écart conscient entre ce qu'on sait et ce qu'on devrait savoir. Et résoudre un problème, c'est de trouver des moyens d'annuler cet écart, de répondre à une question.

L'Afrique subsaharienne dans sa généralité et plus précisément au Tchad, la sous-scolarisation, la déscolarisation, le décrochage scolaire ou l'abandon scolaire, l'échec scolaire ou encore la déperdition scolaire sont des problèmes sérieux qui étouffent et ont tendance à se perpétuer dans le secteur d'éducation en le maintenant dans la médiocrité à tous les niveaux d'enseignement. Les conséquences de ces problèmes s'observent quotidiennement dans nos administrations étatiques, nos établissements et plus grave encore chez les jeunes.

La scolarisation des enfants au Tchad en âge d'aller à l'école est une problématique nationale, notamment celle des enfants de cycle primaire. Selon le ministère de l'économie et de la planification du développement (MEPD 2019), « le taux d'achèvement dans le primaire est particulièrement faible et se situe en 2016 à 45, % en raison des forts taux de redoublement et d'abandon car environ le quart des élèves sont des redoublants et près de cinquième quitte l'école chaque année ». En plus, la moitié des écoles sont en cycle incomplet dont la majorité est située en milieu rural. Les données de ce ministère indiquent qu'en 2016, une situation préoccupante concernant le niveau d'acquisition par les enfants des connaissances et compétences indispensables (lecture, écriture et mathématique). Plus de 8 enfants sur 10 (82%) au niveau élémentaire et ceux enfin de cycle primaire (84%) n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétence en lecture. De même, plus de la moitié des enfants au cours élémentaire (52%) et 8 enfants sur 10 en fin de cycle primaire n'ont pas le seuil minimum en mathématique.

La problématique liée à la motivation conduisant à la réussite scolaire n'est pas nouvelle, plusieurs auteurs ont traité ce sujet et nul ne peut ignorer que la motivation est un élément catalyseur permettant à l'élève de réussir à l'école mais force est de constater que plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer l'échec scolaire et la performance des élèves : le niveau faible ou les enseignants non formés, la mauvaise organisation pédagogique dans les écoles, la mauvaise gestion des classes par les enseignants, le manque de débouché à la fin des études, l'absence de détermination ainsi que l'ignorance des buts poursuivis par l'école de la part des

élèves et par certains parents. Il y'a aussi l'inadéquation entre les savoirs véhiculés dans nos écoles et le besoin du marché d'emploi lié au manque de qualification. La pauvreté grandissante dont vit la plus grande couche de la population tchadienne mais aussi et surtout l'analphabétisme des parents qui contribuent au désintéressement de l'école par les enfants, au non versement des frais scolaire, au manque d'achat de manuels scolaires, au manque de suivi et de l'implication de ces derniers dans les travaux des élèves et l'on peut noter aussi le non engagement personnel des élèves dans les activités scolaires. Tous ces éléments démotivent et ont pour conséquences l'échec scolaire pour certains élèves.

D'après Thalèse (2014), « l'école tchadienne vit au rythme de grandes difficultés. Il existe des faits et des comportements qui constituent des sérieuses difficultés à son fonctionnement. » Parmi les difficultés, nous avons relevé la baisse de niveau, la corruption, la démotivation des apprenants et les insuffisances de la politique éducative. Pour le pédagogue tchadien, le manque des structures d'accueil dans les campagnes, amène les parents à construire de salles de classes en secco les plus souvent balayées par les premières pluies. Ainsi dans les provinces, les cours démarrent et finissent tôt à cause de l'état des structures d'accueil, les parcours des grandes distances de l'élève pour accéder à l'école, la fatigue et le porte à peu de rendement scolaire. Les travaux agricoles et élevage enlèvent les élèves au début des saisons de pluie (agriculture) et à la fin des saisons de pluies (transhumance). L'élève qui veut échapper à ces conditions pour se rendre en ville pour poursuivre ses études se heurte aux pires difficultés de la ville et peut abandonner ses études.

Il poursuit en disant que les équipements des écoles sont largement insuffisants, particulièrement dans les écoles primaires avec plus de la moitié des salles de classe en mauvais état. Sur les 44500 salles de classes des écoles primaires en 2018-2019, près de 1700 sont en secco et 6000 parmi les 27000 salles construites (dur, semi dur, Banco ou poto-poto) sont en mauvais état. Les équipements mobiliers notamment les tables-bancs, permettent d'offrir en moyenne, une place assise pour seulement 2,4 élèves (MENPC, 2020). Aussi, « insuffisance des structures d'offre de l'éducation constitue le principal handicap au développement de l'instruction au Tchad : les salles des classes sont surpeuplées pour seulement par classe. Ainsi, l'État n'arrive pas à satisfaire les besoins en matière de la scolarisation de la population tchadienne.

1.5. Questions de recherche

1.5.1. Question principale.

Dans le processus enseignement/apprentissage, de nombreux facteurs (biologiques, psychologiques, environnementaux) interagissent pour déterminer la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Ces phénomènes ne sont pas tous uniformes ni statiques et varient d'une famille, d'une communauté éducative à une autre, d'un établissement à un autre, d'un caractère public, privé confessionnel ou laïc. Ils agissent aussi en fonction de personnalité du sujet, de l'environnement socio-éducatif, de la politique scolaire.

Partant de cet état de fait, la question à laquelle ce travail cherche à répondre est la suivante : comment les déterminants motivationnels influencent-ils la réussite scolaire des élèves ? De cette question principale, découlent trois (3) questions secondaires

1.5.2. Questions secondaires

- La perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence-t-elle la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone ?
- La perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires influence-t-elle la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone ?
- La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires a-t-elle une influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone ?

1.6. Hypothèses de recherche

1.6.1. Hypothèse générale (HG)

Selon N'da (2015), l'hypothèse est « un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement une relation anticipée et plausible entre les phénomènes observés ou imaginés. C'est une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et les objectifs de recherche définis ». C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée.

Comme nous avons souligné précédemment, plusieurs facteurs pensent expliquer la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Ainsi, pour montrer la scientificité de ces points de vue afin de les confirmer ou les infirmer, notre étude est fondée sur une hypothèse générale et trois (3) hypothèses spécifiques. Nous émettons comme hypothèse générale : les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves.

1.6.2. Hypothèses spécifiques (HS) :

De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses spécifiques.

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

La perception des compétences à accomplir des travaux scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires a une influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

1.7. Objectifs de recherche

Le petit Larousse Compact (2002), définit l'objectif comme le « but à atteindre ». Selon N'da (2015), les objectifs de recherche sont de « déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés ». Ils s'avèrent être les parties les plus délicates de l'œuvre académique car, il porte sur la plus-value scientifique qu'il faut clairement ressortir au départ pour la rédaction à la fin de l'œuvre ». Autrement dit, l'objectif est ce qu'on propose d'atteindre à terme en précisant la démarche utilisée pour montrer le phénomène.

Avant d'entreprendre tout travail de recherche, il faut se fixer des objectifs. C'est l'objectif qui sert de boussole ou de fil conducteur pour le travail. Notre étude poursuit deux objectifs : général et spécifique

1.7.1. Objectif général.

L'objectif général de notre travail est de montrer que les déterminants motivationnels influencent sur la réussite scolaire des élèves. De cet objectif général, découlent trois (3) objectifs opérationnels.

- Décrire la perception de la valeur accordée aux activités scolaires sur la réussite des élèves de l'école primaire publique d'Atrone
- Enumérer la perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires sur la réussite des élèves de l'école primaire publique d'Atrone
- Evaluer la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires sur la réussite des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

1.8. Intérêts de l'étude

Selon Sillamy (2006), l'intérêt est « ce qui importe à un moment donné ».

L'intérêt d'un tel sujet de recherche, reflète l'importance de celui-ci. Pour cela, il s'agit de l'ensemble des raisons pour lesquelles il nous a paru opportun d'en faire un objet d'investigation. Ce travail, bien qu'il soit fait dans un cadre de la recherche exploratoire en contexte Tchadien et au regard de l'importance des résultats réels obtenus par les élèves qui reflètent d'ailleurs leur responsabilité, il est d'urgence pour la communauté éducative et les pouvoirs publics de prendre conscience des atouts et des conséquences de cette réussite scolaire pour le devenir de l'humanité.

A travers notre étude, les décideurs politiques comprendront qu'il ne suffit pas de créer une école, il faut aussi promouvoir les initiatives motivantes en faveur des élèves afin d'assurer toutes les conditions nécessaires de travail d'apprentissage. Notre étude permettra de comprendre l'importance de prendre l'établissement comme un construit social et donc de mettre l'accent sur le problème de l'environnement scolaire. Tout au moins, l'essentiel devrait être mis en place pour faciliter l'acquisition des connaissances par les élèves. C'est à cette condition que l'école remplira pleinement sa mission, celle de former les êtres utiles à la société tout en assurant son développement. Notre travail revêt un intérêt sur un triple plan :

1.8.1. Sur le plan social

Ce sujet présente un intérêt social dans toute société en générale, spécialement pour les élèves et les enseignants. S'il s'avère que la motivation conduit l'élève à plus de dynamisme dans l'apprentissage, et donc à plus de succès, il va sans doute dire que les enseignants devront être formés et sensibilisés à une pédagogie motivationnelle et plus dynamique qui évite tout échec dans l'enseignement. Parce qu'aujourd'hui, à tout niveau du système éducatif tchadien, on cherche à améliorer et à atteindre la réussite des apprentissages. Il s'agit de faire en sorte que les élèves réalisent à l'école de l'apprentissage plus significatif, efficaces et plus durables. C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance de la motivation scolaire. C'est toute la société qui en tire profit par une bonne formation des élèves motivés. Des élèves bien formés et dynamiques, capables de s'engager pour leur société en général, spécialement participer au développement de leur nation et la formation des futures générations. Sur ce point, nous voulons d'une part faire comprendre à la société toute entière qu'elle devrait contribuer à la réussite scolaire de l'élève en inculquant à celui-ci les valeurs culturelles car tout dérapage est suicidaire pour l'ensemble de la société et toute réussite est évolutive pour celui-ci. Et d'autre part, sensibiliser les élèves sur la qualité de leur avenir face à un monde de travail qui exige des

compétences, connaissances, aptitudes et adaptations pour un appel à une entière volonté pour la construction d'une société positive.

1.8.2. Sur le plan pédagogique

Nous voulons amener les élèves à comprendre que la motivation est un élément catalyseur qui contribue à leur réussite scolaire, car un élève motivé intrinsèquement se plongera délibérément dans l'activité et persévéra. Cette motivation s'accompagne également d'une interaction et d'une collaboration avec ses pairs afin de confronter plusieurs points de vue et savoirs différents. Et aux enseignants qui sont des facteurs clés de l'influence de la dynamique motivationnelle des élèves de les valoriser, encourager dans leurs travaux de groupe, d'adopter leurs enseignements à la diversité des besoins, etc., influencera de façon positive sur la motivation des élèves. Il est donc important qu'ils prennent en considération tous ces facteurs pour que le système éducatif tchadien soit efficace et contribue aux grandes réalisations des objectifs du Tchad à l'Horizon 2035.

1.8.3. Sur le plan psychologique

Nous voulons amener tout le monde à comprendre que l'échec scolaire des élèves n'est pas l'affaire d'une seule personne. La culpabilité, le stress, l'angoisse et l'obscurité ne peuvent être réduites si tout le monde prend conscience de son degré de responsabilité dans ce problème crucial et s'implique activement dans toutes activités conduisant à l'amélioration positive de la réussite scolaire des élèves. Cette étude permet d'apporter des nouveaux changements sur le comportement, les réactions des hommes et de mieux connaître le fonctionnement de l'activité mentale des personnes ayant un problème psychologique.

1.8.4. Délimitation de l'étude

La délimitation d'un sujet permet de recadrer celui-ci dans les limites conceptuelles auxquelles devront s'ajuster l'ensemble des concepts à étudier. Afin d'examiner le sujet dans un cadre spécifique, la délimitation de notre étude aux doubles plans : thématique et spatial

1.8.5. Sur le plan thématique

Il convient de préciser que l'on est dans les sciences de l'éducation donc la présente recherche se situe dans les Enseignements Fondamentaux en Education notamment la psychologie de l'éducation. Il est indispensable de rappeler que la psychologie est une discipline scientifique qui est au cœur du processus d'enseignement/ apprentissage. De manière plus

précise, la psychologie de l'éducation est la discipline scientifique qui observe, analyse et cherche à expliquer tous les aspects psychologiques des situations d'éducatives.

Il est important de remarquer que dans toute société, l'éducation occupe une place la plus prestigieuse. C'est la raison pour laquelle nous avons opté mener notre recherche dans ce champ. Vu les difficultés que rencontrent le système éducatif tchadien en matière de l'Education Pour Tous pour les enfants, il parait nécessaire pour nous de comprendre la sphère handicapante de ces phénomènes.

Nous essayons de voir l'influence des déterminants motivationnels sur la réussite scolaire des élèves. Toutes fois, nous n'avons pas la prétention d'explorer tous les établissements du 7eme arrondissement de la ville de N'Djamena mais nous, nous focalisons sur l'établissement primaire d'Atrone plus précisément les élèves de Cours Moyens 2 tant qu'acteurs de leur réussite scolaire.

1.8.6. Sur le plan spatial

Notre travail de recherche se déroule dans la commune du 7eme arrondissement de la ville de Ndjama au Tchad plus précisément à l'école primaire publique d'Atrone. Il s'étend sur une durée d'un mois (avril en mai).

CHAPITRE II : APPROCHE CONCEPTUELLE

Pour appréhender notre sujet de recherche, il convient de clarifier les concepts clés qui sont : **les déterminants, motivation, motivation scolaire et la réussite scolaire**

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

2.1. Les déterminants

Les déterminants sont définis comme les sources de la motivation.

Viau (1997), définit les déterminants comme étant « la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir ».

Ils sont les éléments linguistiques qui en détermine un autre, membre d'une classe de morphèmes grammaticaux qui se placent devant le nom pour l'introduire dans le discours tout en lui apportant diverses spécifications. En sciences sociales, les déterminants sont des facteurs qui influencent la prise d'une décision ou une situation. En grammaire, conformément à une définition générale, un déterminant est un terme subordonné à un autre terme appelé « déterminé », dans le cadre d'un rapport syntaxique. Selon le Dictionnaire le petit Robert en ligne (2023), les déterminants sont une classe grammaticale où se trouvent rassemblés les mots qui entrent dans un groupe nominal et permettant d'actualiser le nom, c'est-à-dire de l'employer dans un contexte particulier.

2.2. La motivation

Définir la motivation relève du défi tant les avis, les opinions, les analyses, les pratiques divergent sur ce sujet. Contrairement à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire, la motivation correspond à ce que l'on veut faire. Selon Lieury, et Fenouillet (1996). La motivation désigne « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance »

D'autres auteurs psychologues, bien que ne s'accordant pas sur certains aspects dans leurs définitions, ont des points communs qui nous permettront d'avoir une définition opérationnelle dans le domaine de l'apprentissage.

Pour Spencer et Rathus (1991), 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. Les psychologues présument que le comportement ne se produit pas au hasard et qu'il est provoqué ; le comportement des organismes est censé être en grande partie engendré par des motivations. Les besoins, les tendances et les incitateurs sont des concepts étroitement liés ». Ainsi, la motivation peut être provoquée par un besoin physiologique (oxygène, nourriture, eau, ...) ou un besoin psychologique (accomplissement, pouvoir, estime de soi, approbation sociale, appartenance,). Ces besoins donnent lieu aux tendances. Exemples : Être poussé à gravir les échelons professionnels.

Par ailleurs, l'incitateur est un objet, une personne ou une situation en soi. Exemples : l'argent, la nourriture, une personne sexuellement séduisante, l'approbation sociale et l'attention peuvent tous servir d'incitateurs qui motivent le comportement.

Quant à Joseph, N (1985, 1996a), 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 ».

Sillamy (2006), Dictionnaire de psychologie définit la motivation comme un « ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, il 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 ».

Huart (2001), va aborder la motivation sous une approche différente. En effet, pour cet auteur, « la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un [individu] a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cette dernière dimension intègre l'individu en tant que tel, dans la perception qu'il a de contrôler certains paramètres qui lui sont propres. C'est ainsi que nous adoptons le point de vue de cet auteur, étant entendu que l'individu est dans un contexte particulier (l'école) et qu'il a la capacité d'agir dans ce cadre scolaire.

Selon Fabien (2003), la motivation désigne « une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ».

Sous le regard de Bardeau, Montini et Roy (1997), la motivation devient « le carburant qui produit l'énergie pour apprendre ».

Selon Schunk et Pintrich (1996), la motivation implique l'idée de « mouvement, d'une énergie qui pousse à agir et qui permet d'accomplir un travail ». Selon Lieury et Fenouillet (1996), la motivation est « un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance ».

Selon Keller (1983), la motivation réfère : à « l'amplitude du comportement ; aux choix que l'apprenant fait d'éviter ou d'aller vers un but désiré ; au degré d'effort qu'il mettra selon ces choix ».

En guise de synthèse, la motivation est l'un des aspects explicatifs les plus importants de la réussite scolaire des élèves. Nous retenons donc la théorie de l'autodétermination et ses deux grandes formes de motivation (intrinsèque, extrinsèque,) qui peuvent être facilement observées et transférées dans le milieu de l'éducation (Deci & Ryan, 1985, 2000). L'engagement scolaire retient également notre attention puisqu'il est en quelque sorte une manifestation de la motivation et ces deux concepts s'influencent mutuellement. La littérature a justement démontré les liens entre la motivation et la réussite scolaire des élèves.

2.3. Motivation scolaire

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la notion de motivation scolaire.

La motivation en Contexte de l'apprentissage scolaire revêt des particularités que nous relèverons en passant en revue quelques définitions importantes pour cette étude.

D'après Viau (1997), la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». C'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ; la motivation se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées ; elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la façon dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts. Au cours de ces dernières années, la définition de Viau a façonné plusieurs recherches sur la motivation scolaire. A titre d'exemple, André (1998), dans son ouvrage « l'école malgré tout », reprend cette même définition. Pour lui, cette définition contient trois dimensions fondamentales de la motivation :

- C'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ;
- Elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées ;
- Elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts.

Dans le même ouvrage, André (1998), donne sa définition en disant que, motiver, c'est proposer à un élève qui n'arrive pas à s'en sortir devant l'apprentissage. « Créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui ». Il nous semble important de considérer la motivation comme un processus dynamique et non comme un état figé et permanent, ou encore une caractéristique individuelle. Pendant l'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'agir, mais il doit savoir comment le faire. Il doit donner le sens à tout apprentissage car « motiver un élève, c'est donc donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque ».

Archambault et Chouinard (1996), affirment que « la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés ».

Selon Viau (1994), la motivation scolaire c'est « l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à : s'engager activement dans le processus d'apprentissage ; à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage ; à persévérer devant les difficultés. La motivation scolaire est basée sur : des croyances (sur l'apprentissage et sur ses capacités) ; des valeurs (l'école, les matières, les tâches et leurs buts). »

Nous pouvons retenir ces définitions qui semblent synthétiser tous les points de vue. Cependant, il faut rappeler que dans le contexte scolaire aussi il existe deux sortes de motivation :

La motivation intrinsèque qui prend sa source dans les désirs de l'apprenant (de réussite, de la valorisation sociale, etc.). Elle se renforce par des manifestations symboliques de reconnaissance, d'estime et d'honneur. C'est ce qui est au-dedans de la personne, ce que l'on pratique comme une activité volontaire pour le plaisir et la satisfaction sans attendre une

récompense, ni encouragement et non pas pour éviter une punition ou satisfaire une autre personne.

La motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes à l'apprenant, telles que des récompenses ou des punitions. Elle est contraire à la motivation intrinsèque et exige une proportionnalité entre l'effort et la récompense/punition. C'est une activité que l'on fait dans l'intention d'obtenir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation.

2.4. Réussite scolaire

Dans le système scolaire et académique, la réussite scolaire a toujours été la finalité attendue et le principe fondateur, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Les principaux indicateurs de la réussite scolaire sont les résultats scolaires proprement dits et l'obtention d'une reconnaissance acquise (diplôme, certificat et attestation d'études). Cette définition renvoie donc à l'idée de rendement et de performance académiques. Bouchard et St-Amand (1996), en ajoutent et avancent que la réussite scolaire réfère à « l'obtention d'objectifs de scolarisation liés à l'acquisition et à la maîtrise de savoirs déterminés, faisant écho au cheminement de l'élève à l'intérieur du réseau scolaire ». Ce cheminement suit donc le parcours des différentes disciplines enseignées (curriculum) dont les programmes sont définis. Plusieurs évaluations, qui indiquent un niveau de performance, font partie du cheminement scolaire et certaines étapes sont accompagnées d'une diplomation et permettent de passer soit à un niveau supérieur ou spécialisé en éducation, soit à une intégration sur le marché du travail (Bouchard & St Amand, 1996). La persévérance scolaire, concept intimement lié à la réussite scolaire et fréquemment utilisé comme visée dans les stratégies visant la promotion de la réussite scolaire, est défini comme étant le maintien, plus ou moins grand, des effectifs scolaires admis dans le système éducationnel ou engagés dans un programme d'études (Legendre, 2005). Cette définition concerne donc tous les jeunes en formation, et ce, peu importe leur niveau d'études. En d'autres mots, la persévérance scolaire renvoie à la poursuite d'un programme d'études afin d'obtenir une reconnaissance d'acquis

La notion de « réussite scolaire », comme son opposé, celle d'« échec scolaire », est le plus souvent employée sans référence à un champ théorique particulier qui la définirait précisément. Utilisée de manière courant dans le discours de l'institution scolaire, des médias, des parents, et reflétant aussi la diversité de l'expérience scolaire des élèves, cette notion peut être définie de plusieurs point de vue De Landsheere (1982), présente la réussite scolaire comme : « une situation où un objectif éducatif a été atteint ». Il apparaît de façon très

prononcée dans la littérature, qu'il existe une certaine difficulté à saisir le sens exact du concept de « réussite scolaire ».

Selon Deniger (2004), la réussite scolaire est « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, l'obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail ».

Selon Demba (2012), la réussite scolaire est « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cheminement scolaire ».

Baby (2002), dans un article intitulé : Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec, souligne très bien cette difficulté, lorsqu'il déclare que : « Dans l'état actuel des choses, « réussir » à faire le point sur la réussite scolaire, pourrait bien résider d'abord dans la capacité de celui qui se lance dans cette aventure de surmonter les ambiguïtés de la question. » L'auteur montre précisément, qu'il n'existe pas mal d'ambiguïtés qui entourent la notion de réussite scolaire. Ces difficultés, comme le mentionne Baby et bien d'autres auteurs avant lui, comme St Aman et Bouchard (1996) proviennent de la notion de réussite même.

En effet, St Aman (1996) souligne que la notion de réussite se subdivise en trois concepts : la réussite scolaire, la réussite éducative et la réussite sociale.

- La réussite scolaire renvoie : « À l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est à dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire » Bouchard et St Aman (1996).

- La réussite éducative quant à elle renvoie : « À l'atteinte d'objectifs liés au processus, d'acquisition, d'attitudes, de comportements et de valeurs » Bouchard et St Aman (1996). Elle est donc la résultante du processus de socialisation scolaire.

- Et la réussite sociale suppose une correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société. Bouchard et St Aman, résumant la notion de réussite sociale comme suit : « réussit celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis, ainsi que certaines valeurs et attitudes qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales. ».

On la mesure par les résultats et les diplômes obtenus à la fin d'un parcours ou d'un programme. On la mesure aussi par le niveau d'acquisition des compétences, par la persistance dans des cours ou un programme d'études, par la satisfaction au regard de la formation reçue.

CHAPITRE III : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Selon N'da (2015), la revue de la littérature est « un texte rédigé sur la base des données recueillies par la recherche documentaire, un texte articulé logiquement, une sorte de dissertation organisée, structurée qui fait progresser dans la compréhension des idées, théories, débats des convergences et divergences entre les auteurs sur un sujet. Elle consiste à faire la recension des écrits pertinents relativement au sujet à l'étude ».

Dans ce chapitre, nous présentons les trois déterminants de la motivation scolaire et les quatre indicateurs ; l'autodétermination, les éléments relatifs aux pratiques pédagogiques d'enseignement et leurs conséquences sur les résultats scolaires, nous énumérons les facteurs et la notion de réussite scolaire et enfin les facteurs qui ont une influence sur la réussite scolaire.

Josiane dans son mémoire intitulé « Motivation scolaire des garçons et filles du 3eme cycle du primaire : rôle des déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement » (2008) présente les déterminants et indicateurs susmentionnés :

3.1. La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité est définie comme étant le « jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau, 1994). Premièrement, l'utilité de la tâche peut influencer la perception que l'élève va avoir de l'activité. En effet, tout comme les adultes, les enfants aiment faire des choses qui leur sont utiles. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un enfant demander à son professeur : « À quoi cette activité va me servir ? », « Pourquoi doit-on apprendre cette notion ? etc. ». Deuxièmement, la perception de la valeur d'une activité dépend du type de but poursuivi par l'élève. En ce sens, Viau parle de deux sortes de buts : les buts sociaux et les buts scolaires.

Les buts sociaux touchent « la relation qu'un élève établit avec les autres élèves et avec son enseignant » (Viau, 1997). Ceci peut se définir par le besoin d'avoir des amis, de faire partie d'un groupe ou tout simplement d'établir des relations avec les autres.

Les buts scolaires ont trait principalement à l'apprentissage et à ses conséquences (Viau, 1994). Il distingue deux sortes de buts scolaires : les buts d'apprentissage (becoming smarter) et les buts de performance (looking smarter). En effet, poursuivre des buts d'apprentissage, c'est accomplir une activité dans le but d'apprendre, voire d'acquérir des nouvelles connaissances. Par exemple, un élève va faire des résolutions de problème dans le but de mettre en pratique ses connaissances et de développer de nouvelles stratégies de résolution. L'auteur apporte une spécification intéressante : plus l'élève poursuit des buts d'apprentissage, plus celui-ci sera

motivé. D'un autre côté, poursuivre des buts de performance, c'est faire une activité pour la réussir, mais surtout pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent face à celle-ci. L'enfant accorde donc beaucoup d'importance aux notes, à la comparaison sociale et à la performance. Par exemple, un élève poursuit des buts de performance s'il fait une résolution de problème pour montrer à son professeur qu'il est le meilleur, pour avoir une récompense ou pour le résultat final.

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

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

La perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire par l'élève traduit le niveau d'intérêt pour la matière, l'importance qu'il lui accorde et l'utilité qu'il lui attribue. Peu des gens s'engagent dans une activité simplement pour le plaisir. De façon consciente ou non, chacun finit par se demander s'il aime cette activité, si elle lui apportera quelque chose et quel en est le but. Pourquoi un élève s'engagerait-il dans une activité s'il n'y voit pas un but, un objectif à atteindre ? Comment peut-il percevoir la valeur d'une activité dépourvue d'un tel but ?

3.2. La perception de sa compétence à accomplir une tâche.

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

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

Pour Schunk (1996 dans Viau, 1997), « la rétroaction (feed-back) serait un bon moyen d'améliorer le sentiment de compétence chez l'enfant ». En effet, Schunk a mené plusieurs études par rapport à celle-ci. Il conclut en disant qu'il est possible d'améliorer l'opinion qu'un enfant a de sa compétence en lui donnant des rétroactions, surtout si celle-ci porte sur les aptitudes (exemple. Tu réussis, car tu es bon en français).

La perception par l'élève de sa compétence, aussi nommée « sentiment d'efficacité interpersonnelle », découle de la lecture d'une activité qu'il réalise avant de l'entreprendre et son évaluation de sa capacité à l'accomplir avec succès. Habituellement, un élève trouvera plus intéressante une activité qu'il juge être en mesure de réaliser. Il est ici question du niveau

d'incertitude quant à la réussite de l'activité. Bien entendu, ce sentiment de compétence peut être différent d'une matière à l'autre.

3.3. La perception de la contrôlabilité d'une activité

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

Pour certains auteurs Tardif cités dans Rolland, (1997), deux facteurs peuvent influencer la perception de contrôlabilité de l'élève : la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles. En effet, occupant une place prépondérante au sein du modèle de Viau, la perception de compétence semblerait influencer le degré de contrôle que l'élève a sur la tâche.

La perception de contrôlabilité de l'élève face aux activités proposées, témoigne du degré de contrôle que pense avoir un élève sur le déroulement et l'issue d'une activité qu'on lui propose. En ce sens, pour être motivé à accomplir une tâche, l'élève doit croire qu'il utilise une ou des stratégies qui lui permettront d'influencer son déroulement et d'atteindre des objectifs. La perception de contrôlabilité est donc influencée par le sentiment d'efficacité interpersonnelle décrit plus haut, mais aussi et surtout, selon certains auteurs, par les perceptions attributionnelles. Celles-ci réfèrent aux causes invoquées par un élève pour expliquer ses réussites et ses échecs. Lors que l'élève considère la cause comme modifiable et contrôlable pour expliquer l'issue d'une activité, son sentiment de contrôlabilité est influencé positivement. A l'inverse, lorsqu'un élève considère comme stable et non contrôlable la cause de son échec (aptitudes intellectuelles), cela risque de nuire à son sentiment de contrôlabilité de la situation et, par conséquent, à sa motivation à accomplir de nouveau une tâche semblable. Certains élèves qui cumulent plusieurs échecs scolaires vivent un sentiment important d'in contrôlabilité face à différentes situations, qu'elles soient scolaires ou non.

Selon Josiane, « les indicateurs de la motivation sont des conséquences de la motivation. Ce sont donc les indicateurs qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève face

à une tâche à accomplir ». En ce sens, plus les déterminants vont être positifs, plus les indicateurs de la motivation le seront à leur tour. Voici les quatre indicateurs selon Viau (1994).

3.3.1. Le choix de faire l'activité

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

3.3.2. La persévérance dans son accomplissement

La persévérance est un autre indicateur de la motivation. Ce terme est utilisé dans le sens de la ténacité (Viau, 1997). En fait, on la définit comme étant associée au temps ou à la durée que l'enfant va investir dans une tâche. Sachant que plus un enfant persévère à la tâche, plus il a de chances de réussir, celui-ci doit donc faire preuve de persévérance lorsqu'il s'engage dans une activité, qu'elle soit facile ou difficile, afin d'en arriver à un résultat satisfaisant. Or, l'idée de persévérance rejoint la notion d'effort que les enseignants perçoivent comme un indice significatif de la motivation scolaire de leurs élèves (Tardif et Chabot, 2000).

3.3.3. L'engagement cognitif

Troisièmement, l'engagement cognitif est un autre indicateur de la motivation. Or, l'engagement cognitif se définit comme étant « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » (Viau, 1997). Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves prélèvent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne. De ce fait, les enfants utilisent plusieurs stratégies, tout comme les adultes, pour apprendre certaines notions. Par exemple, ces stratégies peuvent se traduire par des stratégies de mémorisation (apprendre par cœur, par répétition), des stratégies d'organisation (faire un schéma, un tableau, un dessin, une figure, etc.) et des stratégies d'élaboration (faire des inférences entre différents concepts pour ainsi créer des réseaux d'informations).

D'un autre côté, il y a les stratégies d'autorégulation. On dit que ces stratégies sont utilisées consciemment, systématiquement et constamment chez l'élève (Viau, 1997). Il propose trois catégories de stratégies d'autorégulation : les stratégies métacognitives (planification, motoring

et l'autoévaluation), les stratégies de gestion (l'organisation du travail dans le temps, le lieu d'apprentissage, les ressources humaines et matérielles) et finalement, les stratégies motivationnelles (stratégies utilisées par soi-même pour maintenir ou pour augmenter sa motivation). Les élèves peu motivés auraient tendance à utiliser les stratégies de mémorisation. Tandis que les élèves motivés utiliseraient davantage les stratégies d'organisation et d'élaboration.

3.3.4. La performance

La performance est le quatrième indicateur de la motivation. Elle joue un rôle très important dans la dynamique motivationnelle. En fait, elle est la conséquence de la motivation et « pour la majorité des intervenants en milieu scolaire, la performance correspond au résultat observable de la motivation » (Viau, 1997). Est-ce que j'ai réussi cette activité ? Suis-je attiré au résultat demandé ? Est-ce un résultat satisfaisant ? La motivation a une influence sur le niveau de performance d'un élève. En effet, plus un élève est motivé à la tâche, plus il persévère dans son accomplissement, grâce aux différentes stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation qu'il utilise. Ceci a pour conséquence d'influencer son niveau de performance à la tâche. Ainsi, plus un élève est motivé, plus il a de chances de persévérer et donc d'avoir une performance élevée. Toutefois, il ne faut pas oublier la relation inverse, c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation. En effet, la performance peut devenir pour l'élève une source d'informations qui influence ses perceptions (Rolland, 1997). Ainsi, l'effet de performance sur les perceptions de l'élève peut être positif si la performance est satisfaisante, mais il peut être tout aussi négatif dans le cas d'un échec chez l'enfant. Voilà le danger de l'impuissance apprise chez l'enfant, définie un peu plus haut. Bref, il est important de tenir compte de la dynamique motivationnelle de l'enfant dans son ensemble. En effet, par son caractère évolutif, la dynamique motivationnelle est appelée à changer selon les événements vécus.

Autodétermination

Littéralement l'autodétermination désigne le fait de déterminer son propre avenir. En psychologie, elle est considérée comme le fait de fixer par soi-même ses choix, ses actes et ses objectifs. Selon Boisvert (1998) l'autodétermination est la capacité « d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus ». Cette conception de l'autodétermination par le Boisvert est aussi partagée par Wehmeyer et met un accent particulier sur le sujet autodéterminé comme une personne libre et capable d'assumer ses choix et ses décisions en l'absence d'influence externe. Dans le même sillage Deci et Ryan (1985) définissent l'autodétermination comme étant « la capacité et la possibilité d'exercer des

choix ». Pour ces deux auteurs l'autodétermination est une tendance naturelle et innée qui permet à une personne de s'engager dans des activités intéressantes.

L'auteur a ressorti quatre caractéristiques essentielles pour définir l'autodétermination, il s'agit de : la prise de conscience de soi en tant qu'un sujet différent des autres, l'autonomie du comportement, la capacité à donner un sens à sa vie et enfin de se reconnaître comme auteur de ses propres actes. Dans notre étude, l'autodétermination s'entend comme la capacité à faire des choix, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, à se fixer des buts à atteindre, à s'auto-observer, à s'auto-évaluer et à s'auto-renforcer, à anticiper des résultats, à se connaître et d'avoir confiance en soi.

3.4. Pratiques pédagogiques d'enseignement et leurs conséquences sur les résultats scolaires

Selon Demailly (1985), « les pratiques pédagogiques des maîtres sont nombreuses, sans doute du fait d'un aspect perçut comme l'essentiel de l'acte pédagogique, son caractère privé ». Il s'agit pourtant de critiques sociales comme les autres, qu'on peut comprendre en dégagant des caractéristiques des acteurs sociaux qui les mettent en œuvres et celles des situations où elles prennent place, et dont on est en droit d'évaluer les effets auprès du publics d'élèves.

Selon lui, parmi les éléments susceptibles d'expliquer ces différences d'efficacité d'un maître à l'autre, notons tout d'abord le poids extrêmement faible de ses caractéristiques personnelles (sexe, âge et formation). Par contre, la façon dont il « gère » la situation apparaît déterminante. En particulier, le temps alloué à l'enseignement et à l'apprentissage est un paramètre crucial : le maître « efficace » est celui qui parvient à maintenir les élèves stimulés et concentrés sur les tâches scolaires, maximisant ainsi le temps actif d'apprentissage. Ceci passe par la mise en œuvre, en permanence, de microdécisions et de stratégies variés (sélection des exemples, voire des contenus, règle.)

D'une manière générale, c'est le « management du groupe classe qui compte : les « bons » maîtres savent prendre en charge tous les élèves de la classe, passer d'une chose à l'autre sans rupture, maintenir un rythme continu et proposer aux élèves des activités adaptées à leur niveau. Les « effets d'attente » sont également décisifs : le maître est plus efficace s'il se juge lui-même apte à faire progresser ses élèves et aussi s'il est convaincu que ceux-ci sont capables sans doute parce qu'il tend à leur communiquer de manière inconsciente ses attentes non sans effet sur leurs progrès effectifs.

Soulignons enfin qu'il n'est pas de pratiques efficaces dans l'absolu, quel que soit le contexte de l'enseignement. Est-il, par exemple, plus efficace d'adopter un enseignement directif ou non directif ? De ce fait, un enseignement directif semble plus efficace aux premiers niveaux de la scolarité, l'inverse étant vrai aux niveaux les plus élevés. Autre exemple avec les élèves de milieu favorisé, les maîtres les plus efficaces sont très exigeants, maintiennent un haut niveau de stimulation, critiquent volontiers, alors qu'avec des élèves de milieu défavorisé (qui ont en général d'eux-mêmes une image plus négative), l'attitude la plus efficace consiste à encourager, à essayer de motiver, à minimiser les critiques, à stimuler plus pour produire les bonnes réponses aux questions, etc. Certains chercheurs affirment même que la plupart des comportements qui s'avèrent efficaces avec les élèves de bas niveau sont inefficaces avec les élèves de haut niveau, et réciproquement, ce qui le laisse présager de difficultés en présence de classes hétérogènes.

De manière plus fine, on observe qu'une méthode peut avoir des effets différents selon le niveau scolaire des élèves. Par exemple, en chimie, les approches fondées avant tout sur la mémorisation produisent chez les élèves des résultats moins dépendant de leur niveau initial (donc relativement égalitaire), alors que les approches faisant davantage appel au raisonnement produisent des résultats plus diversifiés, et davantage lié au niveau compte la dispersion des résultats et leur corrélation avec le niveau initial. On distingue trois types d'enseignants :

-le type « moderniste », où dominant une volonté de neutralité et de rationalité, et le souci de doter les élèves d'instruments intellectuels, notamment pour communiquer ; l'enseignant est alors un expert en méthodes ;

-le type « libertaire », où domine le refus des préoccupations d'orientation scolaire et de l'intégration dans une société dite de consommation ; la culture devrait être avant tout source de plaisir ; l'enseignant est un catalyseur de la créativité et de l'expressivité des élèves ;

-le type « classique » où l'on avoue préférer un public culturellement sélectionné, d'où on puisse dégager une élite, en cultivant le raffinement esthétique et la sensibilité littéraire ; l'enseignant est celui qui fournit des instruments de maîtrise de la nature et de la société, grâce notamment au développement des capacités analytiques et critiques.

Il poursuit son idée en disant que l'effet de ses pratiques a été mesuré à l'une des notes obtenues par les élèves à l'épreuve de français du baccalauréat. On observe qu'en fonction de leur milieu social, les élèves « gagnent » ou au contraire « perdent » (en termes de résultats au bac) à être scolarisés avec tel ou tel type d'enseignant. Les élèves d'origine aisée (qui dans

l'ensemble obtiennent les meilleurs résultats) sont particulièrement favorisés par les pratiques de type libertaire : le fait de susciter l'expressivité et la créativité serait donc particulièrement productif avec les « héritiers ». Par contre, les résultats sont nettement moins bons face à une pédagogie critique, comme si ces élèves ne pouvaient exploiter leurs privilèges quand ils sont confrontés à des enseignants cherchant systématiquement la démocratisation. A l'autre bout du spectre, les élèves d'origine ouvrière sont desservis par les pédagogies « moderniste » ou « libertaire », qui valorisent plus les aspects formels (méthodes chez les premiers, plaisir esthétique chez les seconds) que les contenus de l'enseignement. C'est le type « critique » qui dans l'ensemble réussit le mieux à ces élèves, mais ils n'apparaissent pas systématiquement désavantagés par une pédagogie classique.

Il y'a donc un décalage entre les discours des maîtres et les effets sociaux de leurs pratiques, puisque par exemple les maîtres aux intentions « libertaires » s'avèrent de fait les mieux adaptés aux élèves socialement favorisés. En particulier, il ne suffit pas de rendre l'enseignement du français moins « littéraire » pour qu'il devienne plus démocratique. A cet égard, le caractère plus ou moins « visible » de la pédagogie (pour reprendre le terme de Bernstein), c'est-à-dire, le fait d'explicité son mode de transmission, ses attentes et ses références, est sans doute beaucoup plus déterminant. En toute hypothèse, c'est sur une base empirique et non au vu des intentions et des opinions exprimées par les maîtres qu'il convient d'évaluer les effets, et notamment les effets différenciés des pratiques pédagogiques.

Selon Perrenoud (1999), dans les classes « les élèves apprennent et les notes qu'ils reçoivent sont censées refléter le niveau des acquisitions effectivement réalisées ». Mais, entre les connaissances maîtrisées par l'élève et les évaluations délivrées par l'école, c'est un véritable processus de « fabrication » de l'excellence scolaire qui prend place. En effet, si l'évaluation se fonde sur les normes d'excellence (dont le contenu est un aspect du curriculum), elle se réalise à travers un certain nombre de processus psychosociaux et institutionnels, qui reflètent autant le fonctionnement de l'école que ce que « savent » réellement les élèves.

Selon lui, il est clair que l'évaluation remplit des fonctions pédagogiques, pour le maître, dans le quotidien de la classe. Les contrôles et les notes ne visent pas seulement à appréhender le niveau des élèves, mais tout autant à les stimuler, et parfois à maintenir l'ordre, d'où là encore, un certain flou : on « encourage » tel élève, on sanctionne tel autre, pour des raisons qui ne sont pas toujours d'ordre strictement académique. En ce domaine, les maîtres ont une latitude non négligeable, puisqu'ils sont libres d'interpréter le contenu opérationnel de normes aussi

générales que bien lire ou raisonner correctement, en corrigeant et en concevant souvent eux-mêmes les exercices. Le flou des évaluations, dans une perspective corporatiste cette fois, à l'avantage de préserver une certaine plage de liberté, que supprimerait la généralisation d'épreuves standardisées. Les notes scolaires sont donc la face visible et terminale d'un processus où entrent en jeu bien d'autres éléments que les seules performances des élèves. Le problème c'est que c'est sur cette base que l'élève va être déclaré en échec ou en réussite, avec des conséquences en termes d'images de soi et aussi bien sûr en termes de carrière scolaire.

D'après Thalès (2014), l'enseignement est compris généralement comme « une instruction qui est assimilée à l'éducation, car l'enseignement comme l'éducation vise l'intériorisation des valeurs humaines, de connaissances et surtout la maturité. Le verbe enseigné tire son origine du latin *insignire* qui vient lui-même de *sgnare* qui veut dire placer un signe distinctif, un *signum* ». Develay (2012), rapporte que *signare* « c'est pour marquer dans le sens de laisser une empreinte dans une matière plus ou moins molle ». Et donc enseigner, c'est laisser une marque, son empreinte chez le sujet. L'enseignement est l'action d'une personne qui met une autre dans une situation d'apprentissage. Pour Redoul (1980), l'enseignement est donc « une activité à long terme (...) confiée à des personnes compétentes, et dont le but est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables en développant leur esprit critique ». Selon lui, l'enseignement requiert des enseignants qui maîtrisent la matière de la connaissance et le développement de l'esprit critique. Reboul (1980) ajoute que l'enseignement véritable a pour fin quel qu'en soit le contenu de former des êtres adultes : des êtres capables de prendre leur responsabilité et de tenir leurs engagements, de penser par eux-mêmes, de respecter les faits quand ils vont entrer le désir d'écouter les autres quand ils les contredisent. Tout enseignement qui se détourne de ce but apparaît comme un contre enseignement. Etant le premier concerné par l'œuvre de l'enseignement, la participation de l'élève dans la construction de sa connaissance est fondamentale. C'est pourquoi dans la dynamique de l'Ecole Nouvelle, l'enseignant tient compte des aspirations et des intérêts de l'apprenant.

L'enseignant est comme un guide, un facilitateur et comme un médiateur. Mais quelle est la mission de l'enseignant dans sa fonction de médiateur ? Pour répondre à cette question, Develay (2012) explique : le médiateur est celui qui peut reconnaître et provoquer l'expression de compétences de l'élève en lui octroyant sa confiance. C'est aussi lui qui sait installer des apprentissages en organisant des situations qui correspondent à la Zone Proximale de Développement de l'élève (ZPD). Mais l'enseignement est-il une information ? Pour répondre

à cette question, Reboul explique que certains croient naïvement qu'enseigner consiste à informer, à « donner de cours ». Par ce constat il ressort l'impossibilité de l'enseignement à n'être qu'une information. Car l'information introduit l'élève dans l'univers de renseignement. Si l'enseignement se réduit à l'information, on aurait demandé aux enseignants de chercher de l'information dans les journaux, sur les différentes chaînes de la télévision, à la radio ou encore sur les étiquettes des produits vendus dans les boutiques.

Aussi, dans ses pratiques, l'enseignant prend en compte la pédagogie différenciée. Certes, comme le rappelle si justement Perrenoud (1994), avant d'être une prescription, la pédagogie différenciée « est une réalité quotidienne incontestable dans aucune classe, avec aucun enseignant, il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière : le problème n'est pas de nier ce fait, mais de le contrôler et de le mettre au service d'une meilleure réussite de tous ». Une telle conception peut dans une première approche apparaître contradictoire avec le rousseauisme dont elle se réclame par ailleurs.

Selon Maude (2021), les pratiques et stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants sont « un prédicteur important de la réussite et de la motivation des élèves et il apparait que le recours exclusif à l'enseignement de type magistral (traditionnel) est susceptible d'avoir un impact négatif sur l'intérêt et la motivation des élèves ». Dans cette veine, il soutient que les méthodes d'enseignement dites traditionnelles mériteraient d'être modernisées et variées pour soutenir la motivation des élèves et être davantage adaptées aux besoins des élèves plus à risque de décrocher. Il peut s'agir, par exemple, de réduire la taille des classes, d'avoir des assistants en enseignement présents et en soutien à l'enseignant, de fournir du mentorat, et d'enseigner des situations d'apprentissages davantage expérientielles et pratiques. Toujours selon l'étude, il apparait que le manque de pédagogies éducatives alternatives serait une des causes possibles reliées au décrochage scolaire. En ce sens, les jeunes à risque de décrocher ou décrocheurs potentiels pourraient se voir offrir des alternatives au curriculum traditionnel afin de répondre à leurs besoins et leurs situations (approche axée sur les résolutions de problèmes) afin de faciliter leur parcours scolaire. En outre, il peut y avoir une diminution de la motivation et du sentiment de compétence des élèves si l'enseignement est axé sur la compétition et la performance ; une stratégie d'enseignement qui ne serait pas à privilégier selon plusieurs auteurs. En guise de soutien, Archambault (1996), suggère de « développer et déployer des formations continues pour les enseignants qui permettraient de diversifier les pratiques pédagogiques en mettant l'accent sur le développement des compétences et intérêts des élèves ». Il est suggéré que l'enseignant intègre à sa pratique des modalités d'enseignement-apprentissage

diversifiées qui favorisent l'apprentissage académique, et qu'il ait recours à des activités de type collaboratif faisant participer le plus grand nombre d'élèves possible à la démarche. Ces pratiques peuvent ainsi avoir un impact favorable sur la motivation des jeunes faces aux diverses disciplines scolaires et aux apprentissages enseignés. En ce sens, les enseignants ont un avantage à promouvoir et à mettre en place des activités d'apprentissages motivantes qui s'intègrent aux activités proposées, responsabilisent l'élève en lui permettant de faire des choix et qui exigent un engagement cognitif de sa part (Viau, 2009). Les enseignants doivent donc diversifier leurs pratiques pédagogiques et évaluatives afin de favoriser un meilleur apprentissage et soutenir la motivation des élèves. Plus spécifiquement en lien avec l'évaluation, les pratiques qui permettent de personnaliser l'évaluation (p. ex., évaluer le même contenu, mais à différents moments selon les élèves), le recours à des productions individuelles et en équipe et la diversification des différentes méthodes évaluatives ont une grande influence sur la motivation et le rendement scolaires des élèves.

Concrètement, l'utilisation de diverses stratégies telles que l'apprentissage par projets, l'intégration des technologies d'information et de la communication, l'utilisation de méthodes d'apprentissages alternatives, l'approche coopérative, l'apprentissage et la résolution par problèmes, l'enseignement basé sur l'enquête peuvent soutenir concrètement la réussite et la motivation des jeunes. Les activités dites interdisciplinaires soutiennent également cette motivation puisqu'elles rendent les apprentissages plus concrets pour le jeune et permettent de voir l'utilité et la valeur des disciplines scolaires dans les autres domaines d'apprentissage. L'interdisciplinarité sera abordée ultérieurement puisqu'elle constitue l'objet d'étude du projet doctoral. Il est à noter que ce genre de stratégies pédagogiques amène l'enseignant hors de sa zone de confort et du cadre traditionnel d'enseignement déjà connu, mais les répercussions peuvent être intéressantes et positives chez les élèves à l'égard de leur motivation et réussite académique.

3.5. Les facteurs et la notion de réussite scolaire

Selon Maude (2021), la réussite scolaire a toujours été la finalité attendue et le principe fondateur, et ce, à tous les ordres d'enseignement. La réussite scolaire est définie comme étant « l'achèvement d'un parcours scolaire avec succès, faisant référence à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et une maîtrise des savoirs ». Les principaux indicateurs de la réussite scolaire sont les résultats scolaires proprement dits et l'obtention d'une reconnaissance d'acquis (diplôme, certificat, attestation d'études). Ces trois définitions renvoient donc à l'idée de rendement et de performance académiques. Il en ajoute et avance que la réussite scolaire réfère

à l'obtention d'objectifs de scolarisation liés à l'acquisition et à la maîtrise de savoirs déterminés, faisant écho au cheminement de l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit donc le parcours des différentes disciplines enseignées (curriculum) dont les programmes sont définis. Plusieurs évaluations, qui indiquent un niveau de performance, font partie du cheminement scolaire et certaines étapes sont accompagnées d'une diplomation et permettent de passer soit à un niveau supérieur ou spécialisé en éducation, soit à une intégration sur le marché du travail. La persévérance scolaire, concept intimement lié à la réussite scolaire et fréquemment utilisé comme visée dans les stratégies visant la promotion de la réussite scolaire, est défini comme étant le maintien, plus ou moins grand, des effectifs scolaires admis dans le système éducationnel ou engagés dans un programme d'études (Legendre, 2005). Cette définition concerne donc tous les jeunes en formation, et ce, peu importe leur niveau d'études. En d'autres mots, la persévérance scolaire renvoie à la poursuite d'un programme d'études afin d'obtenir une reconnaissance d'acquis.

Justine (2017), montre que « les activités pédagogiques doivent permettre à l'élève de devenir acteur de son apprentissage ». Selon lui, cette activité doit respecter les dix conditions :

- Avoir des buts et des consignes claires : l'élève doit savoir que l'on attend de lui et où il va ;
- Etre signifiante pour les élèves : elle doit avoir une valeur pour l'élève, c'est de cette façon qu'il sera intéressé par elle ;
- Amener à la réalisation d'un produit authentique : l'activité doit déboucher sur du concret afin de le motiver ;
- Etre diversifier et s'intégrer aux autres activités : les mêmes activités répétées quotidiennement sont monotones et donc démotivantes ;
- Représenter un défi : ni trop facile, ni trop difficile car dans les deux cas l'élève se démotivera car l'activité ne sera adaptée à ses capacités
- Exiger un engagement cognitif : l'élève doit pouvoir réfléchir à ce qu'il fait et non simplement appliquer une règle ;
- Responsabiliser l'élève en lui faisant faire des choix : favorise la contrôlabilité des apprentissages ;
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : permet l'apport de points de vue et de son savoir différents ;
- Avoir un caractère interdisciplinaire : l'élève ne comprendra l'intérêt d'étudier tel savoir seulement si ce dernier est réutilisé dans d'autres disciplines ;

- Se dérouler d'une période de temps suffisante : laisser le temps à l'élève de finir son activité l'aidera dans la perception qu'il a lui-même à pouvoir faire ce qui est exigé de lui.

Il est nécessaire de définir la notion d'engagement scolaire puisqu'elle est intimement liée à la motivation et ces deux concepts s'influencent mutuellement. Archambault et Chouinard (1996) soulignent que l'engagement est en quelque sorte une manifestation de la motivation. Selon Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), « l'engagement scolaire se décline en trois principales composantes ». La première composante de type comportemental fait référence à la participation de l'élève tant aux niveaux académique, social que parascolaire (p. ex., respect des conduites disciplinaires, implication dans les tâches et activités d'apprentissage, participation aux activités parascolaires de l'école). Cette composante est considérée comme étant cruciale pour la réussite scolaire et la poursuite des études (Archambault et Chouinard, 1996). La seconde composante de nature affective met l'accent sur les réactions et émotions, autant positives que négatives, ressenties par les élèves par rapport à l'école, aux disciplines scolaires et à l'intérêt porté envers les activités et travaux réalisés en classe. Elle met également l'accent sur les attitudes face aux différentes personnes présentes dans le milieu scolaire, dont les enseignants, les membres du personnel et les pairs. Finalement, la troisième composante cognitive soulève l'investissement dans les travaux et les apprentissages et est intimement liée à la motivation intrinsèque de l'élève. Cette composante se divise en deux aspects soit l'investissement psychologique (concentration capacité d'attention, efforts intellectuels pour apprendre, comprendre et maîtriser les apprentissages) et l'autorégulation (stratégies métacognitives dont la planification et l'organisation d'une tâche, la gestion de la réalisation de la tâche, l'évaluation du travail effectué) (Archambault et Chouinard, 1996). Il semble y avoir des relations positives entre l'engagement scolaire (et ses composantes) et la réussite scolaire des élèves. Il apparaît en effet que l'engagement joue un rôle important dans la réussite académique des élèves et, par le fait même, face au décrochage scolaire. Dans cette optique, l'étude doctorale met l'accent sur les liens possibles entre l'engagement et le décrochage scolaire. Selon l'auteure, un élève moins engagé à l'école sera plus passif et inattentif dans la réalisation des tâches d'apprentissage, vivra des moments de colère et fournira moins d'efforts, ce qui augmentera le risque de décrocher. Quant à lui, un élève engagé participe activement en classe, écoute attentivement, fournit des efforts et fait preuve de persévérance dans les tâches présentant davantage de défis.

D'après Maude (2021), « les élèves motivés vis-à-vis des apprentissages à l'école sont davantage engagés dans les activités et projets qui leur sont proposés ». Ils participent

activement aux cours, consacrent du temps et déploient des efforts pour la réalisation des activités d'apprentissage. Les élèves peu motivés, quant à eux, ont tendance à avoir des comportements dits incompatibles avec l'apprentissage et la réussite scolaire dont la passivité, le manque d'efforts et le manque de constance quant à la qualité des travaux réalisés. Selon lui et ses collaborateurs, il apparaît que le manque d'intérêt et de motivation des jeunes augmentent les chances de vivre des difficultés d'ordre scolaire et ces mêmes difficultés risquent également d'exercer un effet négatif sur la motivation et l'intérêt des élèves. Il ajoute que l'engagement des élèves, la qualité de l'apprentissage et le rendement scolaire seraient en partie déterminés par l'intérêt et l'utilité perçus de la part de l'élève.

Selon Demba (2012), « La notion de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnelle, les niveaux d'appréciation de la réussite étant variables selon les systèmes d'éducation et également suivant les personnes et leurs aspirations ».

Il présente les caractéristiques de la réussite scolaire et de sa contrepartie l'échec scolaire

Dans la forme d'organisation scolaire disciplinaire et normative qui marque aujourd'hui la plupart des pays, ce qui peut être tenu comme un indicateur ou une manifestation de la réussite ou de l'échec scolaire est un jugement ou plutôt une caractérisation scolaire (et/ou sociale), qui repose sur des constats de performances dans des tâches dévolues aux élèves de même degré d'études. Les contrôles et les évaluations régis par des règles très précises rendent possible la comparaison entre élèves. Par ailleurs, la caractérisation scolaire, qui peut évoluer dans le temps et selon les systèmes d'éducation, se présente souvent sous la forme d'écarts aux normes, écarts mesurables en termes d'atteinte d'objectifs d'apprentissage assignés à chaque étape du parcours scolaire, en particulier le temps de retard dans l'accomplissement des tâches scolaires, dans l'intériorisation des normes cognitives et d'attitudes sociales (Kahn, 2011 et Vincent, 1980).

Cet auteur tentera d'illustrer, voire renchérir, certaines caractéristiques de la réussite scolaire et présente quelques propos d'élèves.

Comme on le verra, certains jeunes du secondaire rencontrés dans le cadre de deux enquêtes menées au Gabon et au Québec (Demba, 2012 ; Demba et Morissette) reprennent à leur propre compte une lecture officielle ou institutionnelle de la réussite scolaire. Leur définition de réussite scolaire est ainsi associée aux normes de l'institution scolaire, aux attentes de leur famille, mais aussi à des aspirations plus personnelles, voire sociales.

Réussir c'est se conformer aux normes scolaires.

Dans les propos qui suivent, la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'une tâche scolaire, d'un cours, d'un examen, d'une classe. C'est aussi l'obtention d'un diplôme à chaque étape du parcours scolaire. Nous verrons également que la logique de

compétition entre élèves, de rendement et de performance est bien présente comme indicateur de réussite scolaire. Cette logique, que l'institution scolaire promeut par ses fonctions d'évaluation, de sélection, de classification et de comparaison entre élèves, semble avoir été intériorisée par certains élèves durant leur cheminement scolaire si l'on croit à leurs dires. « Réussir pour moi c'est quand je réussis mes cours, quand je réussis mes travaux, quand je réussis mes examens, quand je passe à la fin de l'année dans une autre classe ». (Participante 5 dans Demba & Morissette, en cours) « *Après mon admission en Seconde, je vais aller en 1ère parce que c'est vraiment ce qui se fait, aller en 1ère, en Terminale [...] maintenant si j'ai mon Bac [Diplôme de fin d'études secondaires], bon je peux dire que j'ai réussi* ». (Sylvie dans Demba, 2012, p. 172) « *Pour moi si j'ai 70 à l'examen, je n'ai pas réussi. [...] Ma note doit aussi dépasser la moyenne de la classe, là là là je suis satisfaite* ». (Participante 8 dans Demba & Morissette, en cours) « *L'autre de mes échecs, c'est en 1ère. Mon échec ce n'est pas forcément avoir moins de 10 de moyenne. Pour moi, l'échec c'est quand je n'ai pas 12* ». (Freddy dans Demba, 2012),

L'idée de réussite scolaire peut aussi être celle des parents (ou de la famille au sens large) qui souvent ont réussi sur les plans académique et socioprofessionnel, et qui voudraient accomplir une sorte de reproduction sociale à travers la réussite de leur enfant.

« *Mes parents... bien mon père veut que je me situe entre 85 et 100 chaque fois, donc si j'ai moins de ça, ce n'est pas bon, je n'ai pas réussi* ». (Participant 3 dans Demba & Morissette, en cours) « *Je veux faire plaisir à ma mère [...] donc je veux que mes notes soient bonnes* ». (Participante 1 dans Demba & Morissette, en cours) « *Bon, j'étais à côté de ma mère [...] alors là-bas j'ai pulvérisé, j'ai battu des records là-bas, premières années, deuxième année. Je pense que la qualité que je pourrais accorder à ma mère, c'est qu'elle prend soin de vérifier ce que ses enfants font à l'école, elle s'occupe... elle donne de l'importance à notre scolarité et, puis, elle veut nous mettre le plus à l'aise possible* ». (Freddy dans Demba, 2012) « *Un parent qui a bien fait l'école, qui est un haut cadre, ne peut pas admettre... accepter que son fils n'aille pas à l'école, donc il pousse cet enfant à aller à l'école pour être comme lui demain* ». (Stéphane dans Demba, 2012).

Les élèves affirment également que la réussite scolaire est étroitement liée à leur rapport à l'avenir, c'est-à-dire leur projet quand ils vont à l'école. Comme on le verra dans cette section, certains des jeunes rencontrés espèrent terminer le cursus secondaire et s'inscrire à l'université afin d'apprendre un métier et de décrocher un emploi, gage de meilleures conditions de vie, d'indépendance, de personnage important dans la société et de soutien aux autres. « [...] *il faut que j'aie le Bac, parce que moi, plus tard, je veux aussi que mes enfants soient à l'aise quoi,*

[...] puis, pour mon avenir parce que je ne veux pas être une moins que rien ». (Christiana dans Demba, 2012) « *[...] il y a plusieurs moyens pour réussir, mais l'école est le moyen le plus sûr de réussir et voilà pourquoi je fais l'école : être indépendant et, plus tard, devenir quelqu'un de sérieux et d'important ».* (Thierry dans Demba, 2012), « *On va à l'école, c'est vrai, c'est pour apprendre, mais le but c'est quoi ? C'est de réussir dans la vie, être utile pour ses enfants [...] ».* (Rémy dans Demba, 2012) « *Moi je vais considérer que j'ai réussi quand j'aurais mon diplôme du secondaire, mon diplôme du Cégep, mes diplômes à l'université, après je travaille, je gagne bien ma vie, je peux aider les autres ».* (Participante 4 dans Demba & Morrissette).

3.6. Les facteurs qui ont une influence sur la réussite scolaire

Marc (2014), montre que « plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire des élèves qui sont notamment : élève, enseignant, école ».

Le premier facteur est celui de l'élève, celui-ci porte sur l'influence de l'origine sociale de l'élève ou de ses aptitudes cognitives sur la réussite scolaire. Quant à l'origine sociale de l'élève, on désire vérifier, entre autres, si le niveau de formation des parents, leur revenu et leur origine ethnique peuvent avoir une incidence sur la réussite scolaire. Les recherches ont montré à maintes reprises que le progrès des élèves dans leurs apprentissages est normalement relié à leur provenance. Tel que mentionné auparavant, les caractéristiques de la provenance de l'élève (origine sociale) expliquent une plus grande part de variance totale dans les résultats académiques que le fait d'être dans une école en particulier. Ceci justifie le fait que dans l'analyse de la réussite scolaire, l'élève est de loin plus considérable que l'enseignant et l'école dans les diverses études sur le sujet.

Pour ce qui est des aptitudes cognitives, la réussite scolaire serait déterminée principalement par les caractéristiques de l'élève qui comprend son intelligence, ses habiletés, ses aptitudes, sa motivation, etc. Ces aptitudes cognitives sont reliées étroitement avec l'origine sociale des élèves. Un autre déterminant qui concerne l'élève est celui des résultats antérieurs. Ce déterminant est étroitement relié au niveau cognitif des élèves ainsi qu'à leur niveau socio-économique. Dans plusieurs recherches, les résultats antérieurs des élèves sont ressortis comme de très bonnes variables pour expliquer la réussite scolaire.

Le deuxième facteur représente l'effet du comportement de l'enseignant sur la réussite scolaire. On désire vérifier si les méthodes et les pratiques de l'enseignant peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves. Dans les études portant sur l'effet-enseignant, l'hypothèse de départ est que le rendement de l'élève peut être différent d'un enseignant à l'autre. Même si les connaissances et les compétences des enseignants sont hautement

standardisées, car ils reçoivent tous une formation similaire, la complexité de leur travail fait en sorte qu'il n'y a pas d'enseignant qui applique ses connaissances et ses compétences de la même façon. Les recherches portant sur les écoles efficaces ont montré à maintes reprises que la réussite scolaire dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement. Plusieurs études ont également montré l'effet cumulatif des enseignants en lien avec la réussite scolaire.

Le troisième facteur énuméré concerne l'école, quant à lui, fait référence à cette habileté ou influence que l'école peut exercer sur le développement intellectuel et social des élèves, et ce, indépendamment de leur origine sociale ou de leurs aptitudes cognitives. En d'autres termes, on fait référence aux différences entre les niveaux de performance des écoles et certains standards, et ce, après avoir ajusté statistiquement les données en fonction des caractéristiques d'entrées des écoles. Les recherches portent sur les propriétés scientifiques de l'école c'est-à-dire sur les pratiques et les ressources retrouvées dans ces écoles et leur influence sur la réussite scolaire si l'on tient compte des caractéristiques d'entrée et de sortie des élèves. La notion d'effet-école est étroitement reliée à celle de la valeur ajoutée que l'école peut apporter à l'élève. Il est important de clarifier ce concept, car l'école est souvent considérée ainsi dans les recherches portant sur l'effet-école et les écoles efficaces. Le concept de valeur ajoutée réfère à cette valeur que l'école peut ajouter dans la réussite scolaire de l'élève. Il est difficile de donner une définition précise du concept étant donné que ce terme contient une fonction évaluative et qu'il est influencé par les buts poursuivis et le contexte dans lequel il est utilisé, la valeur ajoutée revient à une question fondamentale : « De combien l'école peut-elle ajouter à l'apprentissage des élèves dans une période de temps donné ? ». Au fil des ans, plusieurs définitions de l'effet-école se sont présentées dans la littérature, et ce, en lien avec les divers développements conceptuels et méthodologiques.

Dans la recension des écrits, l'auteur a identifié six définitions conceptuelles de l'effet-école :

- L'effet absolu de l'instruction utilisant des groupes contrôles d'élèves n'ayant pas reçu d'instruction
- La moyenne non ajustée des résultats de tous les élèves dans une école
- L'impact de l'instruction sur la moyenne des résultats de tous les élèves dans une école ajusté en fonction de l'origine sociale de l'élève et/ou de ses résultats antérieurs
- La différence entre la variation entre les écoles par rapport à la variation totale des résultats individuels des élèves
- L'effet unique de chaque école (dans un système) sur les résultats de ses élèves
- L'impact des écoles sur la performance dans le temps.

CHAPITRE VI : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Boudon (1971), « la notion de théorie dans les sciences sociales comporte un sens large et un sens étroit. Au sens étroit, elle correspond à la notion de système hypothético-déductif de propositions. Au sens large, elle recouvre, outre la notion de théorie au sens étroit, au moins trois catégories distinctes de paradigmes, à savoir des paradigmes théoriques ou analogiques, les paradigmes formels et paradigmes conceptuels ». Cette position de Boudon suppose la théorie comme une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité. Dans le cadre de notre travail, nous nous appuyerons sur les conceptions théoriques de la motivation, de l'auto-efficacité dans les activités d'enseignement-apprentissage.

4.1. Théorie attentes-valeur.

Le postulat de base de la théorie est que les gens se sentent motivés lorsqu'ils estiment pouvoir accomplir une tâche et que les récompenses qui en découleront seront supérieures à l'effort qu'ils déploient. (Eccles et Wigfield 2002) mentionnent que la théorie attentes-valeur est actuellement l'approche motivationnelle la plus répandue dans les écrits scientifiques en éducation. Selon cette théorie abondamment utilisée, la motivation des élèves est tributaire de deux principaux indicateurs : les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages. Les attentes de succès renvoient aux croyances de l'élève à propos de ses capacités à réussir une tâche et la valeur porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager (Eccles et Wigfield, 2002). Ces deux pôles, tous deux tributaires des perceptions de l'élève, regroupent différentes variables motivationnelles qui, en combinaison, prédisent la direction et l'intensité des comportements scolaires de l'élève, tels l'engagement, l'effort et la persévérance scolaires, ce qui, ultimement, module le rendement scolaire.

On peut également comparer les attentes de succès à la notion d'auto-efficacité, qui réfère également à des croyances à propos de ses capacités cognitives face à une tâche (Bandura, 1986). À la lumière des écrits sur le sujet, on constate que les chercheurs tendent à utiliser ces termes de façon interchangeable pour qualifier les attentes de succès des élèves.

En plus des attentes de succès reflétées directement à travers des mesures de perception de compétence ou d'auto efficacité, certains auteurs évoquent la notion de perception de contrôle, soit la perception d'avoir du contrôle sur les causes de réussite ou d'échec d'une tâche scolaire cognitive, comme indicateur des attentes de succès. Néanmoins, les modèles attentes-valeur cités dans les écrits, principalement le modèle élaboré par Eccles et ses collaborateurs conçoivent plutôt les perceptions de contrôle comme une source potentielle des attentes de succès d'un élève. Selon ces présomptions, un élève qui perçoit qu'il a de l'emprise sur les facteurs qui sous-tendent sa réussite scolaire, par exemple l'amélioration de ses habiletés par la persévérance et l'effort qu'il choisira de mettre, aura des perceptions de compétence plus élevées que les autres.

La valeur attribuée à la tâche : selon ce modèle, la motivation prend également appui sur la valeur attribuée à une activité scolaire proposée. Le pôle valeur est constitué de quatre indicateurs soit l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. L'intérêt, qui réfère au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche, constitue un champ de recherche en soi.

En effet, plusieurs chercheurs choisissent de mesurer la motivation exclusivement par l'intérêt que les élèves entretiennent envers une tâche ou un domaine. Les experts du sujet distinguent deux types d'intérêt : l'intérêt individuel, qui est intrinsèque, et l'intérêt situationnel, qui est plutôt extrinsèque et plus éphémère, et qui découle des attentes et exigences spécifiques d'une tâche ou d'une activité bien qu'un intérêt individuel accru soit souhaitable puisqu'il favorise l'engagement et la persévérance scolaires, les intervenants scolaires ont peu d'emprise sur ce type d'intérêt. Cependant, grâce au choix d'activités qu'ils proposent, ces intervenants peuvent moduler l'intérêt situationnel de leurs élèves. Par exemple, l'intérêt situationnel peut être suscité en proposant des activités inattendues ou encore en variant le contexte d'apprentissage, tel que les travaux d'équipe, l'utilisation de technologies, etc. Même si l'intérêt situationnel est éphémère, puisqu'il varie selon les paramètres des tâches d'apprentissage proposées, il peut faire émerger un intérêt individuel plus durable.

4.2. Théorie de l'autodétermination.

Le postulat de base de la théorie est que l'être humain a une tendance naturelle à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative unité. En somme, pour les auteurs, l'être humain a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1985 ; Deci & Ryan, 1985, 2000). Cette

tendance de l'organisme à s'engager et agir sur le monde qui l'entoure pourra se manifester tant que les conditions externes – l'environnement social – permettent de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

Le besoin de compétence de (Déci et Ryan 1985) est le besoin de se sentir efficace dans les activités entreprises et de se sentir progresser en compétence. La perception d'efficacité lors d'une activité procure une satisfaction qui va accroître la motivation à poursuivre cette activité. Le besoin d'autodétermination est le besoin de se percevoir comme étant à l'origine de ses comportements. Ce besoin correspond à la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et d'exercer un contrôle sur son activité. Le besoin d'affiliation sociale (Bowlby, 1958 ; Harlow, 1958) est le besoin de se sentir lié à des personnes importantes pour soi. Ce besoin revêt un versant cognitif lié au sentiment d'être compris, accepté, respecté, et de voir ses compétences reconnues ; le versant émotionnel est relatif à l'attachement. Dans les situations et contextes sociaux (familial, scolaire, professionnel) où ces besoins sont entravés, cette tendance disparaîtra laissant place à un fonctionnement psychologique non optimal.

Ces besoins psychologiques dépendent de conditions nécessaires pour un développement psychologique harmonieux, et leur satisfaction est supposée être associée au fonctionnement le plus optimal. Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces besoins vont motiver l'individu à agir par intérêt pour une activité (ce qui définit la motivation intrinsèque) ou pour atteindre un but important pour lui (ce qui définit la motivation extrinsèque bien intériorisée).

Motivation intrinsèque

Les activités intrinsèquement motivées sont celles que les individus trouvent intéressantes en elles-mêmes et en l'absence de toutes conséquences ou bénéfices attendus. Cette conception est en accord avec celle de l'être humain qui s'engage dans des activités pour pouvoir exercer ses compétences et qui conçoit une tendance motivationnelle primaire de l'humain à se sentir à l'origine de ses agissements.

Deci (1985) propose ainsi que les comportements intrinsèquement motivés sont fondés sur le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Une série d'expériences a été conduite pour tester les effets de l'environnement social dans son soutien à la satisfaction des trois besoins fondamentaux et ses conséquences sur la motivation intrinsèque. Les résultats sont intéressants à plus d'un titre et les enseignements que l'on peut en tirer sont source de réflexion

sur le rôle de l'intervention du formateur sur la persistance dans les apprentissages et sur la qualité de ces derniers.

Le besoin de l'autodétermination et la motivation intrinsèque

Les premières expériences menées par Deci montrent que les récompenses, par l'argent par exemple, ont un effet négatif sur le niveau de motivation intrinsèque, se traduisant par un niveau de motivation intrinsèque moindre après la récompense. Pour l'auteur, les processus motivationnels ne peuvent se résumer à un mécanisme de renforcement tel que les behavioristes l'envisageaient.

En effet, les activités intrinsèquement motivées sont liées à un locus de causalité perçu interne : ce sont des activités dans lesquelles l'individu s'engage quand il se sent libre d'aller vers ses propres centres d'intérêt. Les récompenses, externes à l'activité elle-même, produisent un sentiment de contrôle et un changement du lieu de causalité perçu d'interne en externe. De la même façon, les menaces, l'évaluation et les délais de réalisation (échéances) diminuent la motivation intrinsèque, parce que là aussi, il s'opère un changement de locus de causalité.

De plus, les récompenses, les menaces ou, à l'opposé, le choix, qui ont tous des effets sur la motivation intrinsèque, ont aussi des effets sur la créativité, les performances dans la résolution de problèmes complexes ou la profondeur du traitement conceptuel. Par ailleurs, l'autonomie perçue par le sujet quand il est engagé dans une tâche joue un rôle important.

Deci (1985), a étudié l'effet de la compétition dans un contexte contrôlant (être le meilleur, quelle que soit la façon d'y arriver) ou soutenant l'autodétermination (faire le mieux possible pour trouver la solution) sur la motivation intrinsèque de participants résolvant des problèmes de type casse-tête.

Les résultats montrent qu'engager le sujet à être le meilleur dans une situation de compétition diminue la motivation intrinsèque (mesurée par l'intérêt, le plaisir à résoudre les problèmes et l'engagement dans la résolution de nouveaux problèmes) mais aussi que la perception des participants de leur propre autodétermination médiatise l'effet du contexte contrôlant sur la motivation intrinsèque : par exemple, un contexte contrôlant a un effet moindre sur la motivation intrinsèque quand le sujet se sent engagé à être le meilleur par choix personnel.

Le besoin de compétence et la motivation intrinsèque

Plusieurs études ont montré que, comparativement à une absence de feed-back, les feed-back positifs augmentent la motivation intrinsèque et que les feed-back négatifs la diminuent.

En signifiant à la personne son efficacité, les feedbacks positifs rendent possible la satisfaction du besoin de compétence, alors que les feedbacks négatifs, en soulignant l'inefficacité du comportement, entravent la satisfaction de ce besoin. Toutefois, l'effet positif des feedbacks positifs n'est observé que si les personnes se sentent responsables de leur performance et quand ces feedbacks n'altèrent pas l'autonomie perçue (Ryan, 1985).

Le besoin d'affiliation sociale et la motivation intrinsèque

La satisfaction du besoin d'affiliation sociale joue elle aussi un rôle important dans le maintien d'un comportement motivé par l'intérêt et le plaisir que procure l'activité dans laquelle on est engagé. Par exemple, quand un enfant est engagé dans une activité qui l'intéresse en présence d'un adulte qui ignore ses tentatives pour entrer en contact, pour communiquer, la motivation intrinsèque de l'enfant diminue.

De la même façon, les jeunes enfants ou adolescents qui perçoivent leurs enseignants comme chaleureux et prévenants à leur encontre, présentent des niveaux de motivation intrinsèque élevés (Ryan, 1985). En somme, les contextes qui satisfont ce besoin de lien social sécurisant et stable favorisent la persistance d'un comportement motivé intrinsèquement vis-à-vis d'une activité.

La motivation extrinsèque

L'activité intrinsèquement motivée, on l'a vu, a une grande importance, mais beaucoup de nos activités de tous les jours ne sont pas nécessairement intéressantes en elles-mêmes. Plusieurs de nos actions, en fait la majorité, sont extrinsèquement motivées, en ce sens qu'elles relèvent d'une motivation instrumentale où l'on agit en vue d'une conséquence attendue de notre comportement. La TAD suppose que certaines de ces motivations extrinsèques sont autodéterminées en ce sens que l'engagement dans l'activité, même s'il est de nature instrumentale, l'est par choix. Plusieurs théories conçoivent « l'intériorisation » des normes sociales comme un processus central de socialisation.

Selon la TAD, cette intériorisation, considérée comme un aspect essentiel de l'intégrité psychologique et de la cohésion sociale, est définie comme la transformation active par l'individu de régulations externes en valeurs internes. Il s'agit de l'intégration des valeurs sociales dans le soi (*self*). C'est le moyen par lequel l'individu assimile et intériorise les régulations externes de telle façon qu'elles font partie de son système de valeurs.

Régulation externe du comportement

Il s'agit ici des cas typiques de comportements régulés par des pressions externes. L'activité est investie pour obtenir une récompense ou éviter une punition, une menace. Ce type de régulation est envisagé comme une régulation contrôlée. Ainsi, les comportements régulés de façon externe sont dépendants de la situation contraignante et ne perdurent pas dans le temps si les pressions externes disparaissent. Un exemple typique de ce type de régulation est celui de l'enfant qui s'engage dans des activités scolaires parce qu'il se sent obligé de le faire et qu'il craint une sanction (une mauvaise note, être privé d'une activité de loisirs qu'il affectionne particulièrement, etc.) ou cherche à obtenir les louanges de son enseignant ou de ses parents. Ces comportements ne sont pas autodéterminés.

Régulation introjectée du comportement

A la différence de la régulation externe, cette forme de régulation du comportement trouve sa source dans des pressions internes émanant de l'individu. On n'agit pas par choix mais pour valoriser son ego aux yeux des autres : par exemple, l'enfant va investir la lecture et y consacrer du temps pour pouvoir être fier de lui, faire plaisir à son enseignant, ou éviter la culpabilité ou la honte vis-à-vis de ses camarades, de l'enseignant ou de ses parents s'il ne réussit pas dans les activités de lecture.

Ces comportements sont régulés par contraintes externes partiellement intériorisées et la régulation n'est pas encore intégrée dans le soi (*self*). Les comportements régulés par introjection relèvent eux aussi d'une motivation non-autodéterminée.

Régulation identifiée du comportement

C'est le processus par lequel une personne reconnaît et évalue comme importantes les raisons qui sous-tendent son comportement. On s'engage dans une activité pour un but valorisé et jugé important pour soi. Par exemple, l'enfant peut déclarer lire parce que ça lui permet d'apprendre de nouvelles choses, ou parce qu'il juge qu'apprendre à lire est important dans la vie.

Les comportements régulés par identification sont perçus par la personne comme faisant partie de son identité. Bien qu'ils soient extrinsèquement motivés parce qu'instrumentaux (ici, lire pour apprendre de nouvelles choses), ils sont de ce fait plus autonomes car l'implication et l'engagement de la personne sont faits par choix, et non par pressions externes ou internes comme dans les cas précédents. Il s'agit ici d'une motivation autodéterminée.

Régulation intégrée du comportement

Ce type de régulation correspond à l'engagement dans une activité qui est jugée importante et en cohérence avec les besoins, les valeurs et les buts de la personne. Par exemple, un adolescent peut vouloir s'engager dans des actions humanitaires car cela est conforme à de grands principes et à des valeurs qu'il défend ainsi qu'à la façon dont il donne sens à son implication sociale. Cette forme d'autorégulation est la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque

L'amotivation

L'amotivation décrit l'engagement dans une activité sans pour autant percevoir les liens entre ce que l'on fait et ce que cette activité peut apporter. L'amotivation est souvent associée à un sentiment d'incompétence dans l'activité entreprise et de manque de contrôle sur cette dernière. Cette perte de signification et de raisons pour s'engager entraîne un désinvestissement dans les activités, de faibles performances et s'accompagne souvent d'anxiété et de faible estime de soi.

4.3. Théories interactionnistes

Le postulat de base de cette théorie est que les humains se comportent envers les choses selon le sens qu'ils leur attribuent. Ce sens résulte de l'interaction sociale que chaque individu a avec les autres.

Les théories interactionnistes accordent la prédominance à l'interaction entre facteurs internes et externes. L'interaction peut s'opérer par exemple entre deux théories ; la théorie cognitive qui prône les activités mentales et la théorie béhavioriste qui se base sur la relation entre les comportements et ses conséquences. Intéressons-nous de ces deux chercheurs psychologues : Robert Gagné et Albert Bandura.

- Approche développée par Robert Gagné

En apprentissage, Robert (1992), affirme qu'il faut partir des principes du conditionnement, dont celui du renforcement. Il définit l'apprentissage comme un processus qui résulte d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pour qu'il y ait apprentissage, le changement dans la performance est très important à observer. Selon la théorie de Gagné, « l'apprentissage est influencé par des événements internes (motivation) et externes (rétroaction donnée par une personne externe, l'enseignant) ». Autrement, l'apprentissage nécessite les deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque.

Pour procéder à un apprentissage efficace, Gagné utilise des hiérarchies qui consistent à décrire les habiletés et leurs relations dans la réalisation d'une tâche plus globale. Pour obtenir un apprentissage signifiant, il faut un ensemble des préalables ; c'est ainsi qu'apprendre résulte d'une séquence d'événements où interviennent les récepteurs et le registre sensoriel, la mémoire à court terme et à moyen terme et les générateurs de réponses. Pour Gagné, l'acte d'apprendre est constitué de huit phases à savoir : la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation, la performance et enfin la rétroaction (feed-back). Il affirme que les événements externes favorisent l'apprentissage tels que : l'activation de la motivation de l'élève, informer des objectifs d'apprentissages, activer l'attention, stimuler le rappel des connaissances antérieures, guider l'apprenant. Certains enseignants appliquent cette théorie de Gagné dans l'acte d'apprentissage scolaire.

- Approche développée par Albert Bandura

Bien que la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1986), ne soit pas admise en milieu scolaire, elle peut servir dans toute recherche concernant l'apprentissage. Elle a été utilisée comme cadre de référence par exemple par (Viau, 1994), dans son ouvrage la motivation en contexte scolaire. Sa théorie cognitive sociale fait partie des théories interactionnistes de l'apprentissage car elle reconnaît l'importance du conditionnement classique et opérant et du traitement de l'information. Dans sa théorie, il met l'accent sur les points suivant :

- les processus vicariants symboliques et autorégulations dans le fonctionnement psychologique ;
- le renforcement et l'observation de comportements ;
- L'aspect cognitif.

Pour expliquer le processus d'apprentissage, Bandura utilise un modèle de triangle. L'acquisition du nouveau comportement se fait en interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Pour lui, les individus ne réagissent pas tous de la même manière face à un comportement. Dans sa théorie, il insiste sur l'importance de l'observation.

Le processus d'essai/erreur n'est pas toujours important pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Pendant l'apprentissage par observation, les modèles de pensée et d'action sont importants. Le renforcement est essentiel dans sa théorie, plus il y a renforcement, la probabilité d'adoption d'un nouveau comportement augmente. La motivation est très capitale dans tout apprentissage. Bandura soutient que les médias jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage car l'imitation est proposée (soit à la TV, radio, livres, etc.). Dans sa recherche, il affirme qu'on peut apprendre par autorégulation et la perception d'efficacité personnelle. Pour

lui, l'apprentissage est constitué de quatre phases importantes : Phase d'attention, Phase de rétention, Phase de reproduction et la Phase de motivation. Au niveau de l'apprentissage, Bandura parle de l'influence sociale dans la dynamique des apprentissages. Il propose un modèle de « théorie sociale de l'apprentissage » qui s'oppose aux théories béhavioristes par le fait que le renforcement peut être anticipé par les représentations mentales dans l'apprentissage. C'est ce qu'il appelle le renforcement symbolique qui dépend du niveau de développement mental.

La première caractéristique de ce modèle est basée sur l'influence mutuelle. Il affirme que le sujet influence son environnement qui, en retour, l'influencera. Ce modèle social essaie d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Le sujet et ses environnements sont tous des déterminants réciproques l'un de l'autre.

La deuxième caractéristique consiste à l'apprentissage indirect. Pour apprendre, le sujet peut tout simplement observer les autres. C'est l'aptitude du sujet de réaliser un apprentissage social indirect. Quand un élève constate qu'un autre se fait toujours punir quand il arrive en retard en classe, décide de ne pas tenter d'arriver en retard ! Donc Bandura affirme que tout sujet dispose d'une capacité d'apprentissage par observation des résultats des actions des autres.

La troisième caractéristique consiste à la représentation symbolique. Bandura précise que « l'être humain possède une certaine flexibilité qui dépend de ce qu'il est, de ce qu'il fait, de ce qu'il veut faire et de ce qu'il pense qu'il pourrait faire ». Dans ce sens les pensées et les actions sont organisées par des représentations que le sujet se donne de tout ce qui se fait dans son univers.

La quatrième caractéristique consiste à la perception qu'a un sujet sur son aptitude de réussir et du rendement de ses interventions. Bandura insiste sur l'importance du rôle joué par les perceptions d'un sujet sur la performance de ses actions. L'apprentissage et les actions du sujet dépendent du jugement qu'il porte sur ses aptitudes. Il affirme que la perception qu'a un sujet sur sa capacité de réaliser une tâche donnée influencera certainement les résultats de ses futurs comportements.

La cinquième caractéristique consiste à l'autorégulation du sujet. Il montre que le sujet possède la capacité de s'autoréguler. L'homme ne dépend pas de son environnement et de ses instincts. Il est capable d'agir en fonction de ses besoins et modifier ses actions en fonction des résultats obtenus. L'homme a l'aptitude de réfléchir sur ce qui se passe ; il est capable de s'observer, s'analyser et même analyser comment il pense et modifier ses perceptions, ses

actions. Bref, l'homme sujet détient un certain contrôle sur sa propre destinée. Mais l'apprentissage scolaire est un atout pour arriver à l'autorégulation.

La sixième caractéristique consiste à l'utilisation des modèles. Bandura mentionne que le sujet apprend par mimétisme ou par imitation : il imite les autres. Parfois, il choisit une personne comme modèle à imiter surtout dans ses comportements. La différence entre l'apprentissage indirect et l'apprentissage par modèle est dans la nuance suivante : en apprentissage indirect, le sujet apprend en observant les résultats des comportements d'un autre ; en apprentissage par modèle, il apprend à partir des résultats de ses comportements. Pourquoi l'apprenant n'imiterait-il pas son enseignant dans la pratique de la motivation ?

DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE

CHAPITRE V : CADRE METHODOLOGIQUE

Selon N'da (2015), la méthodologie « rappelle le cadre opératoire construit, les matériels (humains ou autres) sur lequel a porté l'étude ainsi que les instruments de collecte des données ».

Selon Van der Maren (2004), la méthodologie de la recherche est « une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine de recherche ». Pour Gauthier (2009), elle englobe à la fois « la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme ».

Dans ce chapitre, nous présentons les hypothèses et leurs variables, opérationnalisation des variables, type de recherche, population d'étude, échantillon, description de l'échantillon, technique d'échantillonnage, instruments de collecte des données, justification de choix de l'instrument, construction du guide d'entretien, démarche de collecte des données, pré-enquête, enquête, technique d'analyse de données, la grille d'analyse, analyse du contenu, analyse thématique, présentation du Tchad, présentation de la ville de N'Djamena, présentation du site de l'étude, présentation de l'école primaire publique d'Atrone, organigramme de l'école primaire publique d'Atrone, présentation des différents thèmes et I thèmes de l'étude.

5.1. LES HYPOTHÈSES ET LEURS VARIABLES

5.1.1. Les hypothèses

a.1. L'hypothèse générale

En guise de réponse anticipatoire à nos questions de recherche, nous avons émis une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

HG : les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves.

a.2. Hypothèses spécifiques (HS)

De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses spécifiques.

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

- La perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires a une influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone
- La perception de contrôle sur le déroulement des activités influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

5.1.2. La définition des variables de l'étude

Une variable est une entité susceptible de prendre plusieurs valeurs. C'est une caractéristique d'une personne, d'un objet ou d'une situation liée à un concept et pouvant prendre diverses valeurs.

D'après N'da (2015), une variable est un « groupement logique d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement ». Deux types de variables composent donc nos hypothèses, à savoir : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD). Ce sont ces variables qui sont des indicateurs permettant de mesurer le phénomène étudié. Les variables indépendantes sont celles qui sont manipulées par le chercheur, elles sont dites indépendantes parce qu'elles ne dépendent pas du sujet. Elles sont la cause du phénomène. La variable indépendante influence donc les modifications de la variable dépendante. La variable dépendante (VD) est celle dont on observe les manifestations : c'est le comportement attendu. Elle subit l'effet de la VI. Dans le cadre de notre étude nos variables sont définies comme suit : La VI est les déterminants motivationnels. Elle est répartie en trois éléments : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir une tâche, la perception de la contrôlabilité d'une activité. La VD est la réussite scolaire des élèves.

a.1. Le mode opératoire

Dans ce sous-titre, nous présentons l'opérationnalisation des variables, indépendante et dépendante de notre étude. Les concepts multidimensionnels seront décomposés en dimensions, auxquelles à partir de la revue de la littérature, nous avons listé des mesures et des questions, ce qui nous permettra d'avoir des concepts mesurables. En ce qui concerne les concepts unidimensionnels, nous avons uniquement listé les mesures et les questions, ainsi que la littérature reliée. L'instrument de collecte de données est la grille d'entrevue que l'on retrouve à l'annexe. L'hypothèse générale ci-dessus dégage deux types de variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD). Dans le cadre de notre étude, l'hypothèse générale suggère deux variables : une variable indépendante qui est les déterminants motivationnels et la Variable dépendante (V.D) : Réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

Les tableaux ci-dessous présentent l'opérationnalisation de nos différentes variables.

VI : les déterminants motivationnels

VD : réussite scolaire des élèves

Indicateur : la perception de la valeur accordée
aux activités scolaires par les élèves

Indicateur : motivation intrinsèque

Indicateur : la perception de leurs compétences
à accomplir les travaux scolaires

Indicateur : engagement

Indicateur : la perception de contrôle sur le
déroulement des activités scolaires

Indicateur : concentration

5.2. TYPE DE RECHERCHE

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherche expérimentale, descriptive, etc. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. C'est en obéissant à ces principes méthodologiques que nous disons de notre recherche qu'elle est de type exploratoire.

D'après Poisson (1992), « un projet de recherche qualitative en éducation dans le milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît mal ou très peu ». Notre étude est une recherche qualitative. La recherche qualitative a pour objet principale l'étude des phénomènes humaine dans l'optique de plus de compréhension et d'explication. La recherche qualitative est intensive à ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et des échantillons plus restreints qui sont étudiés en profondeur. Elle est un canevas qui permet de rechercher le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux.

5.2.1. Population d'étude

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus qui répondent aux caractéristiques de l'étude. N'da (2015) affirme que la population d'étude est : « une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères ». Cette population renvoie à l'ensemble des sujets auxquels le chercheur

souhaite généraliser les résultats de recherche. Dans notre étude, la population d'étude est les élèves de Cours Moyen 2 de l'école primaire publique d'Atrone dans la commune du 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena.

Photo n°1 : Elèves en plein cours avec la maitresse



Photo prise avec l'accord de la maitresse.

5.2.2. Echantillon

Selon N'da (2015), « Les études menées dans une approche qualitative sont faites à partir d'échantillons de petite taille ». Une préoccupation est celle de leur non représentativité. Evidemment, il n'est pas question d'échantillons représentatifs au sens probabiliste du terme, et on ne peut effectuer des analyses statistiques sur les données recueillies. Il apparait plus judicieux en recherche qualitative d'avoir un échantillon non probabiliste mais approprié. L'échantillon est une fraction représentative de la population. Elle est un ensemble représentatif des sujets extrait d'une population d'étude dont les caractéristiques peuvent être généralisées à la population.

a.1. Description de l'échantillon

Lors de la prise de contact avec l'enseignant de la classe du Cours Moyen 2 par ailleurs le Directeur adjoint en date du 20 avril 2023, il nous a donné le nombre total des élèves qui est de 90 dont 50 filles et 40 garçons. Nous avons souhaité travailler avec ces sujets le lendemain et une grève d'une semaine a été lancée par les enseignants de la ville de N'Djamena

revendiquant leurs meilleures conditions de travail, c'est-à-dire du 20 au 27 avril. Après la suspension de cette grève pour reprendre les activités, nous, nous sommes rendus dans la classe le 29 du mois pour travailler, 50 élèves étaient présents constitués de 30 filles et 20 garçons en plein cours avec le Directeur, alors il nous a fait comprendre que les examens de fin d'année se dérouleront à partir du 15 mai et compte tenu du temps imparti, nous vous accordons quelques minutes afin de trouver le nombre des élèves voulu pour travailler avec eux c'est la raison pour laquelle nous avons eu ces 12 participants.

a.2. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est la méthode précise par laquelle on procède pour trouver l'échantillon d'une étude donnée. Elle permet d'extraire de la population d'étude les sujets devant faire partie de l'échantillon. Dans le cadre de notre étude, nous avons procédé par un échantillonnage de convenance pour obtenir un échantillon constitué de 12 élèves.

5.2.3. Instruments de collecte des données

Nous avons comme outil principal le guide d'entretien pour la collecte des données. Grâce à cet outil, plusieurs techniques telles que l'entretien semi-directif et l'entretien libre ont permis de recueillir les informations auprès de nos participants. En ce sens N'da (2015) indique « Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est pas entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Habituellement, le chercheur dispose d'un guide d'entretien (questions guides), relativement ouvert qui permet de recueillir les informations nécessaires ». Ces techniques ont permis de recueillir des informations susceptibles d'être qualifiées. Le choix de ce type d'entretien s'explique par la souplesse qui les caractérise. L'entretien est un mode d'investigation scientifique basé sur une communication verbale et sur un objectif précis. Grawitz (2001), définit l'entretien comme : « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recevoir des informations en relation avec le but fixé ». C'est alors une forme de communication établie entre deux personnes qui ne se connaissent pas. Il existe 3 types d'entretien qui sont : entretien directif qui consiste à poser une question fermée. Par exemple : tu as quel âge ? L'entretien semi-directif consistant à poser une question semi-ouverte. Par exemple : parles moi de tes parents. Et l'entretien non- directif est basé sur le raisonnement. Par exemple : la thématique. Dans le cadre de notre étude, nous avons souhaité l'entretien semi-directif pour collecter les informations.

5.2.4. Justification de choix de l'instrument

Le choix du guide d'entretien est en parfaite adéquation avec les exigences de la méthode préalablement choisie dans le cadre de cette recherche. Le guide d'entretien est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Il a pour but de recueillir l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, des attitudes, des croyances, des connaissances, des sentiments. Le guide d'entretien présente une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir des informations.

5.2.5. Construction de guide d'entretien

Notre guide d'entretien a été construit à partir de ses axes décrit dans nos centres d'intérêts. Nous nous sommes servis d'indicateurs pour formuler les questions qui rendaient compte de nos modalités. La conception du guide d'entretien a pris également en compte le niveau d'instruction de la population d'étude, ceci de manière à le rendre plus accessible pour notre échantillon. Les éléments d'identifications tels que : le nom et prénom, le sexe, l'âge et la religion. D'après le préambule nous avons :

Thème1 : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves ;

Thème 2 : la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires ;

Thème 3 : la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires ;

5.2.6. Démarche de collecte de données

Nous avons effectué une pré-enquête auprès de notre population cible pour la validation de notre instrument de collecte de données avant de procéder à l'enquête proprement dite.

a.1. La pré-enquête

La pré-enquête est une épreuve qui consiste à voir l'efficacité et la valeur du guide d'entretien auprès d'un échantillon réduit (entre 1 et 3 sujets) de la population cible. Cette étape est tout à fait indispensable, car elle permet de déceler les défauts du guide d'entretien et d'apporter les corrections possibles. Alors quelques questions ont été posées selon nos thèmes susmentionnés.

Selon vous, l'école est la seule voie pour réussir dans vie ? Expliquez

Que faites-vous de certains exercices qui sont difficiles à traiter ? Que faites-vous en classe pendant le déroulement des cours ?

Notre pré-enquête était passée le 20 avril 2023 au sein de l'établissement où nous nous sommes entretenus avec deux élèves à l'aide du guide d'entretien. Le choix de ces élèves par convenance a eu lieu avant l'enquête proprement dite. Après le prétest, nous avons corrigé le guide soit en le reformulant, soit en supprimant certaines questions.

a.2. L'enquête

L'enquête proprement dite s'est déroulée du 30 avril au 25 mai 2023. Elle a consisté aux entretiens semi-directifs avec les sujets que nous avons eus pour l'étude.

5.2.7. Techniques d'analyse de données

La méthodologie est la posture épistémologique c'est-à-dire hypothético-déductive. Notre recherche repose sur une méthode qualitative compte tenu de ce que dans notre démarche, nous avons des participants en nombre limités.

Cette méthode d'analyse permet de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme les rapports d'entretiens semi-dirigés de N'da (2015). Cela explique notre choix pour ce type d'analyse de données, ainsi que la volonté de décrire et d'expliquer les relations observées. Ce type d'analyse s'avère en effet pertinent lorsque l'objectif de la recherche est d'expliquer la dynamique des relations. L'analyse de contenu est un mode de traitement de l'information qui s'applique à toute forme de discours, d'images et de communication. Elle vise une lecture seconde d'un message, pour substituer à l'interprétation intuitive ou instinctive une interprétation construite. Ce n'est ni la représentative, ni la généralisation mais la singularité des données non numériques qui intéressent dans la recherche qualitative. Selon N'da (2015) l'analyse qualitative de contenu « interprète le texte à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir ses particularités spécifiques ». Aussi, comme le fait remarquer par ce dernier le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe d'énoncés. Il peut se prêter à plusieurs types d'analyses.

5.2.8. La grille d'analyse

La grille d'entretien est un instrument qui possède habituellement plusieurs dimensions, chacune permettant d'examiner l'objet de l'analyse sous un aspect différent. La grille d'analyse permet de recueillir des éléments d'information de manière organisée. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, pour analyser nos données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe. Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le

chercheur se contente de prendre le sens littéral de la signification de ce qui a été étudié. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours de nos répondants.

a.1. Analyse du contenu

(Paul dans de Gauthier,2009), l'analyse de contenu a pour objet de « connaître le sociale à partir de cette dimension symbolique des comportements humains ». Faire une analyse de contenu, c'est produire du langage (le discours savant d'interprétation des documents à partir du langage (documents analysés résultant d'une interprétation du monde). Selon le méthodologue, l'analyse de contenu est définie comme une « une technique de recherche objective, systématique et quantitative de description du contenu manifeste de la communication ». Il s'agit d'une analyse qui porte sur les contenus unités de signification supposées véhiculées par un contenant (le langage), traversant donc ou ignorant sa réalité matérielle. Elle cherche à dégager la signification sous-jacente du ou des documents. Ainsi, son objectif est de découvrir la signification du message contenu dans le document, d'explicitier le ou les sens qui sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens. Le chercheur procède donc à la classification ou à la codification dans diverses catégories des éléments du contenu analysé, avec l'intention de dégager les différentes caractéristiques et de comprendre le sens précis.

Cette technique est destinée à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysés. Elle nous aidera à saisir le sens exact du message des participants à travers leurs discours, dans toute sa subjectivité et son intersubjectivité. Les opérations de relecture et d'écriture, lors de l'analyse du discours, pour favoriser l'émergence de sens selon le vécu du participant dans son contexte. C'est pour cette raison que le chercheur tentera de relier tous les éléments entre eux. (N'da, 2015).

Pour la mener à bien, nous nous sommes référés aux principes de l'analyse thématique qui l'utilisent dans le cadre de l'analyse de contenu de récits de vie. Ainsi, les principes d'analyse utilisés dans ce cadre nous apparaissent pertinents pour notre recherche. Ceci parce que ces principes permettent d'effectuer une série d'opération destinée à l'interprétation d'un corpus abondant, multiforme et foisonnant d'informations avec l'intention d'appréhender sa multiplicité, sa complexité, sa richesse. Afin de préciser cette notion cruciale d'interprétation, on peut se référer N'da (2015) qui définit comme un « vaste champ d'application. Elle porte sur des textes littéraires, des émissions télévisées ou radiophoniques, des films, des rapports

d'entretiens ou de récits de vie, des messages non verbaux, des ensembles décoratifs, etc. ». Dans ce travail nous ferons recours à l'analyse thématique.

a.2. Analyse thématique

D'après N'da (2015) l'analyse de contenu thématique peut « déboucher sur la conversion des matériaux bruts recueillis en unités standardisées. Le contenu découpé en unités signifiantes est classé dans des catégories à cet effet ». Elle est avant tout descriptive, elle correspond à une complexification de la question simple, de quoi le sujet part-t-il ? Elle procède par le découpage du discours et recensement des thèmes principaux qui peuvent faire l'objet d'analyse différente selon les questions et les objectifs de recherche. Elle permet d'examiner la signification des mots de reconstruire le sens de leurs phrases.

Cette analyse thématique permet l'analyse qualitative de données par la sélection et l'organisation rationnelles des catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné. Il s'agit ici de ce que les auteurs appellent un examen de type classique classificatoire. Les grilles d'analyse sont élaborées en fonction de la visée théorique qui a déterminé les consignes de recueil des données. En effet, d'une part, le canevas établi pour l'enquête nous fournit à priori les thèmes principaux, d'autre part, le travail d'inventaire nous donne des catégories à postériori.

Cette coexistence de catégories construites et à postériori nous a parue intéressante pour conjuguer rigueur, les catégories à priori conduisent à un recensement systématique suivant le plan de la rigueur et créativité, vérification et explication. En effet, sur le plan de l'entretien alors que les catégories à postériori permettent dans une perspective plus exploratoire, de découvrir d'autres significations, parfois imprévues, qui éclairent le matériel.

5.2.9. La présentation du contexte général du Tchad

Le Tchad peut se présenter sur plusieurs contextes mais dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons sur les trois à savoir : contexte géographique et climatique, démographique et socioculturel.

Contexte géographique et climatique

Carrefour des civilisations négro-africaines et arabo-musulmanes, le Tchad cristallise en lui un contraste entre le désert du Nord, le Sahel du centre et la savane au Sud. Le Tchad est

situé au cœur de l'Afrique centrale et couvre une superficie de 1 284 000 km². Sa capitale est N'Djamena. Il est le cinquième pays le plus vaste d'Afrique. De par sa position géographique, le Tchad est dépourvu de toute façade maritime. Le pays possède un réseau fluvial qui est constitué de deux fleuves et cinq principaux lacs. Ces eaux sont très poissonneuses, mais sont souvent source de nombreuses maladies comme la bilharziose ou encore le ver de Guinée. (INSEED, 2016).

Le Tchad est doté d'une diversité de paysages, avec un climat et une pluviométrie variant selon les zones. Le tiers nord du pays est occupé par le désert du Sahara avec un climat saharien et est presque vide d'hommes. Cette région représente 47 % de la superficie du pays (zone désertique avec une pluviométrie très faible) et compose avec davantage de sécheresses, cela constituant un frein pour le développement de la production agricole. Un climat sahélien se trouve au centre du pays, couvrant 43% du territoire national. Cette seconde région est semi-aride et rend l'accès à l'agriculture par endroit difficile à cause du faible taux de pluviométrie. Finalement, la zone soudanienne, au sud, occupe seulement 10 % du territoire national. On y retrouve un climat soudanien. C'est dans cette zone fertile où la pluviométrie est la plus élevée, soit 800 à 1200 mm par an, la production agricole est la meilleure et qu'une grande partie de la population est concentrée. (MSP, 2016)

LA CARTE DU TCHAD



Contexte Démographique

Avec une population inégalement répartie à travers le territoire national, la population du Tchad était estimée à plus de 11 millions d'habitants en 2009 selon le Recensement général de la Population et de l'Habitat, avec une progression considérable en 2017, faisant grimper la population jusqu'à près de 15 millions d'habitants selon la banque mondiale.

Selon les projections de l'INSEED, la population pourrait atteindre plus de 16 millions d'habitants en 2020. La densité moyenne de la population est passée de 4,9 habitants par km² entre 1993 à 8,6 habitants par km² en 2009, avec un taux d'accroissement naturel de la population qui était estimé à 3,6% en 2015. La population tchadienne est caractérisée par sa jeunesse, avec 68% des personnes âgées de moins de 25 ans et seulement 4,5 % des personnes âgées de plus de 64 ans. On observe une proportion légèrement plus élevée de femmes, soit 51% contre 49% chez les hommes. (INSEED, 2016).

Le taux d'analphabétisme des individus de 15 ans et plus est de 66,22%, soit l'un des plus élevés de la sous-région de l'Afrique centrale. Au niveau des écoles primaires, le taux brut de scolarisation est estimé à 52%, avec respectivement 67 % des filles et 77 % des garçons, contre 19,9 % au niveau secondaire. En matière d'égalité de genre, le Tchad réalise de modestes progrès. Le taux d'analphabétisme reste plus élevé chez les femmes (73 %) que chez les hommes (54 %).

Contexte socioculturel

Le Tchad compte deux langues officielles : le Français et l'Arabe. Influencé par les traditions, le pays héberge une mosaïque d'ethnies réparties en douze principaux groupes linguistiques, on y compte 216 dialectes. L'islam est pratiqué par 53,8% de la population, le christianisme par 35,7%, l'animisme par 7,4% et les autres religions par 3,1% des habitants. L'animisme est la religion la plus ancienne et la plus traditionnelle. Elle est héritée des grands-parents et a une influence importante sur les pratiques éducatives.

Le bilinguisme paraît s'imposer comme une nécessité dans le système éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent les deux langues officielles. Le développement de l'enseignement bilingue implique tous les ordres d'enseignement et se déroule dans les conditions suivantes :

La dispense graduelle des enseignements du français et de l'arabe : le français est enseigné comme matière dans les établissements d'enseignement ou de formation où l'arabe est langue d'enseignement, et il en est de même pour l'arabe dans les écoles où le français est la langue d'enseignement ;

L'élaboration et la conception des contenus d'enseignement dans les deux langues ;

La traduction de certains documents (administratifs, référentiels, etc.) dans l'une ou l'autre des langues officielles pour une meilleure harmonisation du bilinguisme.

5.2.10. Présentation de la ville de N'Djamena

Sur le plan géographique

La ville de N'Djamena, jadis Fort-Lamy, est située entre le 11° 59' et le 12° 14'N et le 14° 52' et 15° 13' E. Elle est limitée naturellement à l'Ouest par le fleuve Chari et son affluent le Logone, au Sud et à l'Est par la Région du Chari-Baguirmi et au Nord par la Région de Hadjer-Lamis. Elle est la seule ville du Tchad à avoir un statut particulier qui fait d'elle une Région administrative.

Sur le plan social

La ville de N'Djamena compte un important nombre d'écoles primaires dont la majorité est privée, huit (8) jardins d'enfants publics, seize (16) lycées et des collèges d'enseignements généraux publics et privés, trois (3) Universités, huit (8) écoles supérieures, dix (10) hôpitaux, des services de santé (dispensaires, cliniques) publics et privés, huit (8) centres sociaux.

La mairie de N'Djamena a un service social autrefois dénommé brigade des mœurs de protection de l'enfance. Ce service comprend 24 agents sociaux affectés par le Ministère de l'Action Sociale et de la Famille, présente sur l'ensemble du territoire urbain (un assistant social dans chaque arrondissement), sous la houlette de sa responsable, le service a défini plusieurs priorités d'actions à l'attestation des populations les plus défavorisées (filles mères, enfants abandonnés).

5.2.11. Présentation du site de l'étude

Notre étude étant orienté sur *les déterminants motivationnels sur la réussite scolaire*, il a fallu choisir comme espace le septième arrondissement de la ville de N'Djamena qui regroupent plusieurs établissements. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés sur l'école primaire publique d'Atrone.

a.1. Présentation de l'école primaire publique d'Atrone

Historique

L'école officielle d'Atrone a été créée en 1988 comme une école spontanée avec un effectif de 403 élèves confondus. Elle fut officiellement reconnue le 21 octobre 1992 par une note de service n°33/MEIS/DEE/DPEN-CHB/IEENE/1992.

En 2001-2002 deux autres directions furent créées puis en 2005-2006, sous l'influence du Directeur de l'enseignement de base, la troisième direction fut supprimée. Elle a été commandée respectivement par l'inspecteur du Chari Baguirmi Nord-Ouest, en suite par l'inspection de l'enseignement de base du 10eme arrondissement en 2008 et elle a été remise à l'IPEP du 7eme arrondissement « B » puis enfin à l'IPEP du 7eme « C » depuis 2015.

Photos n°2 : Image illustrative d'une façade de salle de classe de Cours Moyen 2



Situation géographique

L'école officielle d'Atrone est limitée au Nord par l'axe du rond-point du «10 octobre » à la station des bus de palmal, au Sud par le marché d'Atrone, à l'Est et l'Ouest par deux routes de 30 mètres chacune.

Le terrain de l'école à la forme d'un trapèze dont les dimensions sont les suivantes :

- Grande base : 170 mètres
- Petite base : 130 mètres
- Hauteur : 120 mètres
- Surface : 18000 mètres carré.

Présentation du site de l'étude

Notre étude étant orienté sur *les déterminants motivationnels sur la réussite scolaire*, il a fallu choisir comme espace le septième arrondissement de la ville de N'Djamena qui regroupent plusieurs établissements. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés sur l'école primaire publique d'Atrone.

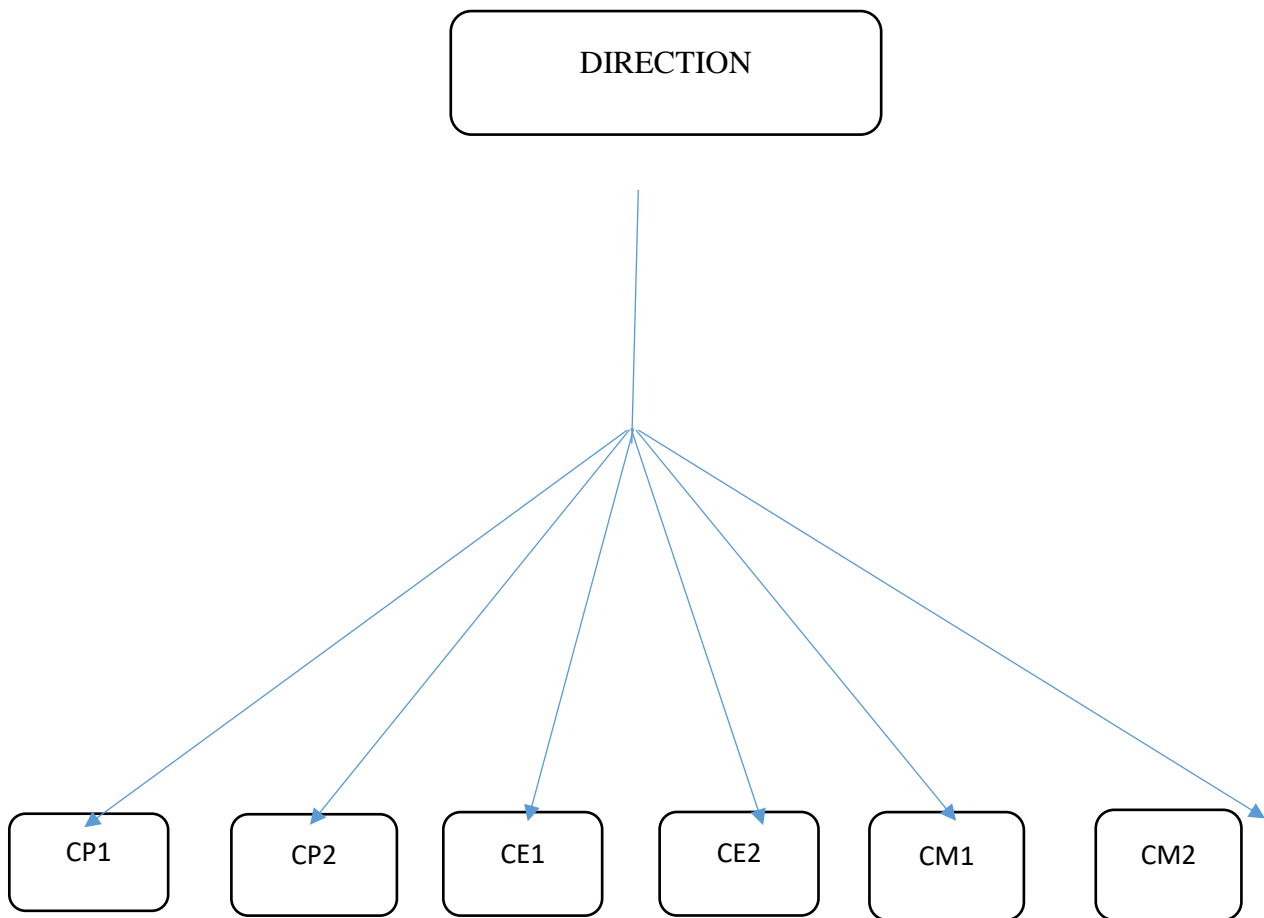
a.1. Présentation de l'école primaire publique d'Atrone

Historique

L'école officielle d'Atrone a été créée en 1988 comme une école spontanée avec un effectif de 403 élèves confondus. Elle fut officiellement reconnue le 21 octobre 1992 par une note de service n°33/MEIS/DEE/DPEN-CHB/IEENE/1992.

En 2001-2002 deux autres directions furent créées puis en 2005-2006, sous l'influence du Directeur de l'enseignement de base, la troisième direction fut supprimée. Elle a été commandée respectivement par l'inspecteur du Chari Baguirmi Nord-Ouest, en suite par l'inspection de l'enseignement de base du 10eme arrondissement en 2008 et elle a été remise à l'IPEP du 7eme arrondissement « B » puis enfin à l'IPEP du 7eme « C » depuis 2015.

a.2. Organigramme de l'école primaire publique d'Atrone



Photos n°3 : Image illustrative d'une direction de l'école officielle d'Atrone



5.2.12. Présentation des différents thèmes et items de l'étude

Au terme de ces étapes, nous pouvons présenter les thèmes et items du questionnaire dans le tableau ci-après :

Présentations des thèmes et items

Thème	Items
La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves	Importance accordée à l'école
	Appréciation de l'environnement scolaire
	L'utilité de l'école
	Le but poursuivi à l'école
La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires	La persévérance dans les travaux scolaires
	Engagement des élèves et la détermination
La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires	La concentration en classe
	Les interactions avec les autres

Source : Enquête de terrain

Ce tableau fait apparaître clairement les trois (3) grands thèmes de l'étude à savoir : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves, la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires, la perception de contrôle sur le déroulement des activités.

5.2.13. L'âge des enquêtés

Tableau n° 1 : Répartition des enquêtés selon leur âge

Age	Effectif	Pourcentage
15	5	41,66%
14	3	25%
13	2	16,66%
12	2	16,66%
Total	12	99,98 ≈ 100%

Source : enquête du terrain avril 2023

5.2.14. Sexe des enquêtés

Tableau n°2 : Répartition des enquêtés selon leur sexe

Sexe	Effectif	Pourcentage
Féminin	7	58,33%
Masculin	5	41,66%
Total	12	99,99%≈ 100%

Source : enquête du terrain avril 2023.

5.2.15. Religions des enquêtés

Tableau n°3 : Répartition des enquêtés selon leur religion

Religion	Effectif	Pourcentage
Catholique	5	41,66%
Protestant	4	33,33%
Musulman	3	25%
Total	12	99,99 ≈ 100%

Source : Enquête du terrain avril 2023.

CHAPITRES VI : PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS

Le rôle du chercheur sur le terrain est de recueillir les informations selon la méthode choisie, les informations collectées sont à des fins de validation ou d'invalidation des hypothèses formulées. Une fois collectées, elles sont classées et regroupées, afin d'être présentées. Commençons par les éléments de la problématique puis présenter les données qualitatives recueillies auprès de nos répondants.

Cependant, il est actuellement indéniable de faire parler nos matériels, autrement dit, procéder à une analyse soutenue des entretiens réalisés. Bellot (2001) a indiqué que, faire parler le matériel n'est pas que le fruit de la retranscription des données recueillies lors de nos entretiens, mais c'est un processus beaucoup plus complexe qui consiste en un processus de traitement, d'organisation, et de classement. Cette partie de notre travail a pour objet la présentation et analyse des dites informations. Nous aurons à présenter dans un premier temps les données qualitatives et enfin l'analyse de résultats

6.1. Rappel du problème de recherche

Dans le parcours scolaire des élèves des divers établissements primaires en générale et particulièrement celui de l'école primaire d'Atrone dans la commune du 7eme arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad, nous constatons que la transition des élèves de Cours Moyens² vers la classe de 6eme est faible alors que la mission de tous systèmes éducatifs est la formation intégrale de l'homme pour sa réussite scolaire, sociale et professionnelle.

C'est la raison pour laquelle nous formulé le problème de recherche comme le déficit du taux de la réussite scolaire des élèves dans les établissements primaires.

Partant de la conception selon laquelle, l'homme ne réussit que s'il est motivé, nous avons choisi de mener une étude exploratoire concernant cette école pour vérifier si les mobiles des réussites inégales sont liés à la motivation. Ainsi, afin de donner une orientation à notre recherche, nous nous sommes posé la question suivante : comment les déterminants motivationnels influencent-ils la réussite scolaire des élèves ?

6.2. Rappel de l'hypothèse principale

Notre hypothèse générale se présente comme suit : les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves.

6.3. Rappel d'objectif principal

L'objectif principal de cette étude est de montrer que les déterminants motivationnels influencent sur la réussite scolaire des élèves.

6.4. Présentation thématique et analyse des entretiens tenant compte de l'hypothèse générale

Nous partons de l'hypothèse suivante : les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves pour rapporter les propos des élèves ayant pour but l'opérationnalisation des effets de la motivation sur leur réussite. Nous partons des indicateurs se trouvant dans nos variables indépendantes à savoir :

- La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves ;
- La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires
- La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

6.5. PRÉSENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES

Eu égard de la méthode que nous avons abordé ci-haut, les restitutions réalisées s'attardent surtout aux réalités objectives de nos enquêtés, cela nous permet de les personnaliser et de les rendre plus « vivantes », quelques paroles des répondants de l'ordre de la discoursivité et de la réflexivité ont été insérées parmi les éléments descriptifs de la trajectoire. Notons aussi que nous avons été soucieux de recomposer fidèlement les avis à partir de ce qui nous a été raconté (et a été retranscrit intégralement). Au regard des efforts fournis pour créer un rapport plus égalitaire lors des rencontres avec les participants, il est nécessaire de se rappeler qu'au final, c'est le chercheur qui a le « dernier mot ». L'intégrité et la transparence sont ainsi deux principes fondamentaux qui nous ont accompagnés tout au long de cette recherche. Les informations obtenues par la voie d'entretien auprès de nos enquêtés sont présentées à base de nos thèmes.

6.7. ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES

Cette partie de notre travail nous présente l'analyse thématique du contenu. Les résultats de cette étude sont présentés en fonction de trois thèmes. Ils sont entre autres : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir une tâche, la perception de la contrôlabilité d'une activité

6.8. Analyse des discours sur la perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Le postulat de base de la théorie est que les gens se sentent motivés lorsqu'ils estiment pouvoir accomplir une tâche et que les récompenses qui en découleront seront supérieures à l'effort qu'ils déploient.

La théorie attentes-valeur d'Eccles et Wigfield (2002), explique l'utilité que trouvent les élèves dans les activités scolaires. Selon cette théorie, la motivation des élèves est tributaire de deux principaux indicateurs qui sont les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages. Les attentes de succès renvoient aux croyances personnelles de l'élève à propos de ses capacités à réussir une tâche. La valeur porte davantage sur les caractéristiques des élèves vis-à-vis de l'utilité qu'ils trouvent dans travaux scolaires. Selon ce modèle, la motivation prend également appui sur la valeur attribuée à une activité scolaire proposée. Le pôle valeur est constitué de quatre indicateurs soit l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. L'intérêt, qui réfère au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche, constitue un champ de recherche en soi

A cet effet, les participants nous ont fait comprendre que l'école est à une importance capitale pour un avenir meilleur. Nous avons en dessous les informations de nos informateurs à propos de notre premier thème.

*« Je m'appelle **Odreée**, âgée de 14 ans. L'école là Monsieur, est un chemin sur pour avoir beaucoup d'argent et s'occuper de la famille, quand tu ne fréquente pas là, tu vas rester derrière tes amis, elle est importante jusqu'à Monsieur, c'est grâce à l'école que je sais lire et aujourd'hui, bon selon notre établissement ça va quand même, quand je suis à l'école je suis concentré sur mes leçons donc le reste là je ne gère pas ».*

*Je m'appelle **Kévin**, âgé de 14 ans donne son point de vue « j'aime trop l'école Monsieur grâce à elle je sais lire et écrire normalement le français et le parler aussi et donc elle est très importante pour moi, de nos jours non Monsieur si tu ne fréquente pas l'école, tu ne seras pas à l'aise avec tes amis qui fréquentent puisqu'ils vont se moquer de toi. Je veux devenir avocat donc il faut que je fréquente bien l'école d'abord. Hum Mr, vous savez bien que notre école est sans clôture donc nous nous sommes mélangés avec les enfants du quartier et du coup les bruits nous empêche de bien suivre la maitresse de fois et aussi les tables bancs sont insuffisants donc certains élèves restent sur par terre pour suivre le cours donc vraiment c'est compliqué quoi ».*

Je m'appelle **Jennifer** âgée de 15 ans nous fait comprendre que « l'école est très importante, c'est grâce à l'école mon papa à acheter une voiture que nous montons aujourd'hui donc moi aussi je vais chercher ma part après avoir trouvé le travail, tout le monde sait que notre établissement est sans mur et puis les gens passent tous les temps là mais ça va quand même ».

Je m'appelle **Stella** âgée de 15 ans répond aux questions suivantes « l'école a une importance capitale hein Monsieur puisqu' elle permet d'avoir des bons amis, d'être responsable et les gens vont aussi te respecter mais si tu ne fréquente pas là ils vont seulement te négliger. Notre établissement n'est pas bon parce qu'il n'y a pas la différence entre les enfants du quartier et nous les élèves comme l'école est sans mur donc ce n'est pas facile de se concentrer Monsieur pour bien apprendre à cause des bruits ».

Je m'appelle **David** âgé de 15 ans nous fait savoir que « l'école va m'aider à devenir fonctionnaire demain donc il faut que je lui donne de l'importance, car si tu ne fréquente pas là tu n'as pas aussi de la valeur donc Monsieur moi là j'aime trop l'école. Bon, en ce qui concerne notre établissement je trouve qu'il est un peu désordonné, ça devient un camp de passage donc quelque fois ça déconcentre ».

Je m'appelle **Béatrice** âgée de 15 ans laisse entendre que « Moi j'aime vraiment l'école car c'est grâce à elle que j'achèterai la voiture pour rouler avec donc elle très, très importante pour moi, notre établissement n'est pas clôturé donc vous voyez nous ne sommes pas en sécurité Monsieur donc, je n'apprécie pas trop ça mais comme on vient aux cours pour quelques heures et puis repartir à la maison là on gère seulement ».

Je m'appelle **Chancela** âgée de 12 ans nous livre ses impressions « L'école est très importante pour moi en tout cas, je veux devenir enseignante pour aider aussi les autres parce que notre pays a besoin de ça, l'école va m'aider à bien lire et écrire et grâce à l'école je vais aussi avoir beaucoup d'argent pour s'occuper de mes parents. De nos jours-là Monsieur si tu ne fréquente pas l'école ton cas est grave »

Je m'appelle **Stéphane** âgé de 12 ans nous donne son point de vue par rapport au premier thème en disant que « L'école va me permettre à bien lire et écrire, elle va m'aider à trouver beaucoup d'argent et aller payer le terrain et puis construire la maison pour mon papa et maman et c'est ça mon rêve Monsieur, et c'est ça l'importance de fréquenter l'école. Notre établissement est sans clôture donc à chaque fois les clandomens passent le bruit de leur moto nous perturbent en classe ».

Je m'appelle **Fidèle** âgé de 13 ans affirme que « *L'école est tellement bon, elle va me donner beaucoup d'argent donc je ne vais même pas blaguer avec elle, c'est grâce l'école que mon papa a acheté la voiture aujourd'hui donc là Monsieur vous savez que l'école est très importante déjà. Moi je vois que dans notre établissement là le bruit est par si par-là, donc quelquefois je n'arrive pas à bien me concentrer en classe mais on fait avec puis que y'a pas mur* ».

Je m'appelle **Francine** âgée de 15 ans nous fait comprendre que « *Je ne veux pas reprendre la classe de Cours Moyen 2, mon objectif est de faire la 6^{ème} l'année prochaine donc je suis obligée de bien apprendre à l'école. Je fréquente l'école pour savoir lire et écrire, avoir de l'argent pour aider mes parents et envoyer aussi mes enfants à l'extérieur pour bien étudier parce que le Tchad avec les grèves par si par-là hum ça ne va pas, je trouve notre établissement acceptable Monsieur* ».

Je m'appelle **Clémence** âgée de 13 ans dit ceci : « *si l'école n'est pas importante pour moi là je ne peux pas arriver aujourd'hui en classe de Cours Moyen 2, j'allais abandonner depuis hein Monsieur, l'école va m'aider à faire beaucoup de choses comme construire la maison, avoir de l'argent, s'occuper de ma famille donc elle très importante pour moi, la personne qui n'aime pas l'école c'est son problème. Concernant ce qui est dans notre établissement là, beaucoup de choses me découragent comme les enfants qui viennent se mélanger avec moi pendant la récréation même en plein cours ils restent sur la fenêtre pour nous déranger mais quand on est motivé à travailler le reste de choses-là je m'en fous* »

Je m'appelle **Michèle** âgé de 15 ans nous dit ceci : « *l'école a une importance capitale hein Monsieur puisqu' elle permet d'avoir des bons amis, d'être responsable et les gens vont aussi te respecter mais si tu ne fréquente pas là ils vont seulement te négliger. Notre établissement n'est pas bon parce qu'il n'y a pas la différence entre les enfants du quartier et nous les élèves comme l'école sont sans mur donc ce n'est pas facile de se concentrer Monsieur pour bien apprendre à cause des bruits*

6.9. Analyse des discours sur la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires.

Le postulat de base de la théorie est que l'être humain a une tendance naturelle à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative unité. En

somme, pour les auteurs, l'être humain a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985, 2000).

Selon Déci et Ryan (1985, 2000), la théorie de l'autodétermination porte sur le rôle de la motivation dans le développement et l'apprentissage des élèves et peut être représentée par un continuum où l'on fait la distinction entre différents types de motivation, de la plus autodéterminée à la moins autodéterminée. Toujours selon ces auteurs, il y a trois grandes formes de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et il existe également l'amotivation. La motivation intrinsèque (type de motivation le plus autodéterminé et autonome) comprend trois niveaux soit la motivation envers la stimulation (plaisir de réaliser une activité), envers la connaissance (plaisir d'apprendre quelque chose) et envers l'accomplissement (plaisir de réussir). Par conséquent, cette première forme de motivation incite à faire quelque chose car c'est intrinsèquement intéressant, utile et agréable pour la personne. Pour sa part, la motivation extrinsèque est divisée en quatre niveaux de la plus à la moins autodéterminée soit la régulation intégrée (la tâche est importante, selon ses valeurs, pour permettre d'atteindre un objectif visé), la régulation identifiée (réalisation d'une activité car elle rapportera quelque chose, en quête d'un but personnel), la régulation introjectée (obligation de réaliser l'activité par sens du devoir, pour rencontrer les attentes sociales et pour ne pas se sentir coupable) et la régulation externe (réalisation d'une activité pour obtenir une récompense ou éviter une conséquence). La régulation intégrée se rapproche de la motivation intrinsèque, mais le comportement est dirigé vers un objet autre que la tâche ce qui n'est pas le cas de la motivation intrinsèque (Archambault & Chouinard, 2016).

A cet effet, les propos des participants ci-dessous.

Odrée « Une fois rentrer de l'école je dors d'abord et après je cherche à manger, puis je commence à lire plusieurs fois l'exercice avant de le traiter. Notre enseignante nous motive avec des paroles en disant toujours que mes enfants, si vous voulez réussir à l'école là travailler seulement, il n'y a pas autre chose, elle nous encourage toujours quand nous sommes en classe. Hum Monsieur, même si l'exercice comme comment-là je n'abandonnerai pas, je vais changer ma manière de travailler jusqu'à pour réussir à traiter. Ce qui me motive à travailler en classe hein Monsieur, vous savez bien que je suis en classe de Cours Moyen 2 donc il faut que je travaille bien pour passer en classe de 6^{ème} l'année prochaine puisque ce bon là-bas, je vais devenir grand ».

Kévin « Pour traiter l'exercice que l'enseignante nous donne là Monsieur, je lis bien d'abord et puis me mettre au travail, et là ça va très bien entrer. La motivation de notre enseignante

vient de sa bouche Monsieur, elle a l'habitude de nous dire que parmi vous la, celui ou celle qui veut monter la voiture demain non il faut bien fréquenter pour ne pas faire la même classe deux fois comme ça va aller vite, et ça nous donne encore beaucoup de courage à bien travailler. Mais Monsieur pour réussir à l'école là il faut travailler donc même si l'exercice est difficile là je ne peux pas abandonner, je vais insister jusqu'à pour finir, je suis vraiment motivé pour passer en classe de 6^{ème} donc je vais seulement travailler jour et nuit ».

Jennifer « Je suis obligée de bien traiter les exercices que notre enseignante nous donne même si c'est dur, pour réussir à l'école il faut toujours travailler, hum Monsieur je me rappelle de l'exercice de Mathématique qui m'a donné le choc mais j'ai eu le courage de finir de traiter pour venir montrer à notre enseignante. Au départ là je ne connaissais rien en mathématique et comme j'ai beaucoup insisté dessus maintenant ça va donc je peux dire que je suis bon dans ce domaine. Pour d'autres matières comme la physique et autres que je ne connais pas là je m'approche de mes camarades de classe pour travailler ensemble afin de mieux maîtriser. La relation entre notre maitresse et moi est merveilleuse parce qu'elle sait que je suis en train d'apprendre beaucoup de choses à l'école là du coup elle s'intéresse à moi et à ce niveau, je suis vraiment motivé pour travailler ».

Stella dit que « je ne recule pas devant un travail de l'école, même si l'exercice est difficile là je vais insister plusieurs fois et puis je vais finir par comprendre. Notre enseignante nous encourage beaucoup et nous conseille aussi de bien travailler à l'école pour passer en classe. Elle n'a pas de problème donc la relation passe bien, je suis toujours proche de lui et cela me l'envie de bien apprendre à l'école, je suis vraiment motivé à travailler les exercices qu'elle me donne, Monsieur quand nous sommes déjà en classe de Cours Moyens 2 là nous avons un objectif à atteindre donc il faut beaucoup travailler pour passer en classe de 6^{ème} ».

David « Je lis pour comprendre afin de bien travailler, pour bien réussir les activités scolaires là Monsieur il faut avoir le courage et la persévérance comme notre enseignante nous a dit en classe donc à chaque fois que l'exercice est difficile avec moi là je ne laisse pas tomber, je traite jusqu'à ce que je trouve la bonne réponse avant d'arrêter, et en travaillant je sais que ça va aller. Je ne serai pas content lorsque mes camarades vont passer en classe supérieure et puis j'échoue donc je travaille dur pour passer aussi ».

Béatrice, je dirai « je commence à travailler et que si ça me dépasse je vais voir mes camarades de classe afin de m'aider s'il connaît mieux que moi. Je vais persévérer dans ces travaux scolaires, je ne peux pas me décourager, ni dis que c'est un travail difficile pour moi, il faut dire que je réussisse le travail là. Notre enseignante nous motive à travers les conseils

et encouragements pour bien travailler. Ce qui va me motiver plus à travailler en classe Monsieur c'est de passer en classe en 6^{ème} parce que c'est déjà le collège. »

Chancela poursuit son point de vue en disant « *je commence directement à travailler Monsieur, notre enseignante nous donne toujours de bons conseils sur l'école donc c'est déjà important puisqu'on sait ce qu'on est entrain à l'école. Quand le travail est difficile et que je laisse tomber là je vais faire comment pour connaitre Monsieur ? Je vais plutôt m'efforcer à réussir ce travail car la persévérance est importante pour réussir à l'école ».*

Stéphane dit « *franchement hein Monsieur, je me rappelle de l'exercice de Mathématique que l'enseignante nous a donné, c'était difficile avec moi mais je dis que je ne peux laisser et comme j'ai le tableau à la maison j'ai fait et refaire en regardant mon cahier jusqu'àà et puis j'ai fini par comprendre l'exercice et bien traiter, à ce niveau-là elle donne seulement de conseil qui pourra nous aider dans notre vie, nous avons déjà la motivation pour travailler, aller au collège est une bonne chose »*

Fidèle poursuit son allocution pour dire que « *Ce que moi je vais faire pour réussir mes travaux de l'école c'est de ne pas abandonner un exercice qui est difficile même si c'est comment là je vais demander de l'aide pour aller jusqu'au bout. Nous avons un but à atteindre donc il faut que je travaille beaucoup, nous avons une bonne enseignante qui nous donne à chaque cours des conseils donc elle est bien ».*

Sur le deuxième thème de notre travail de recherche, **Francine** laisse entendre que « *L'école même là c'est d'abord difficile donc pour réussir les travaux ou les exercices là il faut prendre ton mal en patience, si j'ai un exercice en conjugaison ou le verbe est difficile à conjuguer là je cherche le livre de conjugaison pour lire et puis ce qui est sur je vais trouver la réponse là-bas, elle veut que nous ses élèves là comprenons quelque chose donc elle est là à nos côtés et ça me motive beaucoup à bien travailler pour réussir à l'école ».*

Clémence « *Et si le travail est difficile et que je laisse tomber là je vais faire comment pour connaitre Monsieur ? Je vais plutôt m'efforcer à réussir ce travail car la persévérance est importante pour réussir à l'école, quand tu es déjà en classe de Cours Moyen 2 là tu n'as pas besoin qu'on te dise de travailler à l'école, la motivation de travailler pour passer en classe de 6^{ème} vient seule ».*

Michèle « *Je vais toujours persévérer dans le travail Monsieur même si l'exercice est difficile, sinon ce n'est pas une solution d'abandonner ce que l'enseignante t'a donné à faire*

à la maison. Nous avons un but à atteindre donc il faut que je travaille beaucoup, nous avons une bonne enseignante qui nous donne à chaque cours des conseils donc elle est bien ».

6.10. Analyse des discours sur la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.

Le postulat de base de cette théorie est que les humains se comportent envers les choses selon le sens qu'ils leur attribuent. Ce sens résulte de l'interaction sociale que chaque individu a avec les autres.

Les théories interactionnistes accordent la prédominance à l'interaction entre les facteurs internes et externes. Robert, G. (1992), affirme qu'en apprentissage, il faut partir des principes du conditionnement, dont celui du renforcement. Il définit l'apprentissage comme un processus qui résulte d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pour qu'il y ait apprentissage, le changement dans la performance est très important à observer. Selon la théorie de Gagné, « *l'apprentissage est influencé par des événements internes (motivation) et externes (rétroaction donnée par une personne externe qui est l'enseignant)* ». Autrement dit, l'apprentissage nécessite deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque.

Pour procéder à un apprentissage efficace, Gagné utilise des hiérarchies qui consistent à décrire les habiletés et leurs relations dans la réalisation d'une tâche plus globale. Pour obtenir un apprentissage signifiant, il faut un ensemble des préalables ; c'est ainsi qu'apprendre résulte d'une séquence d'événements où interviennent les récepteurs et le registre sensoriel, la mémoire à court terme et à moyen terme et les générateurs de réponses. Pour Gagné, l'acte d'apprendre est constitué de huit phases à savoir : la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation, la performance et enfin la rétroaction (feed-back). Il affirme que les événements externes favorisent l'apprentissage tels que : l'activation de la motivation de l'élève, informer des objectifs d'apprentissages, activer l'attention, stimuler l'élève, le rappel des connaissances antérieures, guider l'apprenant. Certains enseignants appliquent cette théorie de Gagné dans l'acte d'apprentissage scolaire. A travers cette théorie, nous avons les propos de nos répondants ci-dessous

A cet effet, les propos des participants ci-dessous.

Odrée « Je prête l'attention à ce que l'enseignante dit, je reste attentif en classe pour suivre les explications de l'enseignante, ça va beaucoup m'aider à comprendre les leçons. Bon selon moi je dirai que les activités se déroulent très bien en classe puisque notre enseignante explique bien les cours, elle répond à toutes nos questions donc je suis contente d'elle. Elle nous demande toujours d'aller au tableau pour traiter les exercices, elle rit toujours avec

nous quoi, bon moi je n'ai pas de problème avec elle hein, nous avons toujours de bonne relation en classe et aussi dans la cour »

Kévin « *Pour bien contrôler le déroulement des activités en classe, je reste attentif pour suivre notre enseignante, à ce niveau-là, même à mon voisin de table de banc je lui dis de ne pas faire du bruit, ça me permet de me concentrer sur les matières enseignées en classe. A mon avis hein Monsieur, ça se passe bien dans notre classe, notre enseignante nous explique souvent les cours et moi personnellement je la comprends bien donc je n'ai de problème, pour ce qui est de la relation en classe, elle est là comme notre mère donc elle nous aime bien. »*

Jennifer « *Je suis venue à l'école pour apprendre et non pour bavarder, je suis toujours calme pour bien contrôler le déroulement des cours, notre maitresse est bien donc je la suis de près afin de mieux connaître les explications qu'elle donne concernant les cours et de poser des questions sur certaines parties que je ne connais pas. Bon selon moi je dis que les activités se passent bien en classe hein parce que notre enseignante met de l'ordre en nous amenant à être disciplinés dans ce que nous faisons donc je pense que nous sommes bien. »*

Stella, Je n'ai pas trop de commentaire à faire Monsieur « *je pense que si tu es attentif en classe tu comprends mieux la leçon que l'enseignante explique donc quand j'entre en classe je suis tranquille pour l'écouter. Selon moi je pense que les activités se déroulent bien jusqu'à présent hein puisque notre enseignante maîtrise bien les leçons enseignées, elle circule sur les allées pendant les cours et si elle constate que certains élèves écrivent mal ce qui est au tableau, elle corrige donc je dirai que ça se passe bien, il n'y a pas de souci entre notre enseignante et moi donc je dirai que nous avons une bonne relation*

David poursuit son discours en disant que « *moi je suis quelqu'un qui parle rarement à la maison Monsieur et même à l'école donc dès que je suis en classe mon intention c'est d'écouter attentivement les explications de notre enseignante parce que je suis venu à l'école pour apprendre donc je mets le bruit à côté. Selon moi je pense qu'on évolue bien avec notre enseignante, donc je peux dire que les activités se déroulent bien car dès qu'elle arrive en classe là elle pose la question qui peut nous rappeler la leçon d'hier ? Et celle ou celui qui connaît lève la main pour répondre et à chaque fois elle fait comme ça donc je trouve normale quoi ».*

Béatrice poursuit en disant que « *je préfère rester attentif pour suivre les explications de notre maitresse en classe, quand on apprend là Monsieur, on ne fait pas de bruit en classe il faut plutôt rester tranquille pour écouter tout ce que l'enseignante dit. Selon moi je pense que*

ça se passe bien puisque notre enseignante enseigne bien les leçons, elle est simple avec nous donc ça veut dire nous avons une bonne relation ».

Chancela, nous fait comprendre que *« je n'aime pas fait de bruit en classe pour n'est rien retenir, j'aime bien être attentif pour bien écouter l'enseignante, quand on vient à l'école c'est pour au moins rentrer avec quelque chose en tête mais si tu passes tout ton temps à bavarder là tu vas rentrer avec rien en tête donc j'aime le silence Mr. Selon moi je crois que les activités se déroulent bien classe puisque notre enseignante nous amène à comprendre ses cours, elle nous demande de poser des questions même si on ne connaît pas, on discute avec elle sur les cours donc la relation est là Monsieur ».*

Stéphane poursuit son point de vue en disant que *« j'aime toujours rester calme en classe pour bien écouter les explications de l'enseignante, le bruit là n'est bon donc à chaque fois que mes camarades font non ça m'énerve seulement. Selon moi les activités là ça va hein, notre classe est bien gérée par notre enseignante, elle nous a dit de ne pas avoir honte en classe même si on ne répond pas bien aux questions posées. Elle explique bien ses cours donc je suis content d'elle. Bon en ce qui concerne la relation là je ne vois pas le problème là-bas, elle communique bien avec nous en classe donc ce bon.*

Fidèle continue son point de vue en affirmant *« vous savez Monsieur, quand on vient à l'école ce n'est pas pour faire de bruit mais il faut rester tranquille pour suivre les leçons donc-moi si je suis déjà en classe non je reste attentif pour écouter les cours que l'enseignante nous enseigne et ça entre bien, sinon trop parler en classe là ce n'est pas normale. Bon, les activités là se déroulent bien hein, l'enseignante est rigoureuse en classe donc ce bien, elle enseigne bien les leçons et ça nous aide beaucoup, il y a une bonne entre nous en classe Monsieur ».*

Francine nous dit ceci *« j'aime le silence pour bien suivre notre enseignante en classe Monsieur, quand je suis dehors avec mes camarades là je parle trop aussi mais en classe je suis tranquille, le bruit n'est pas bien en classe, non Monsieur je pense que les activités se déroulent bien hein, notre enseignante nous gère bien, elle enseigne bien les matières et nous aime aussi donc à mon niveau je suis content d'elle ».*

Clémence *« J'aime toujours rester calme en classe pour bien écouter les explications de l'enseignante, le bavardage en classe là nous perturbe mais certains élèves là ce n'est pas leur problème donc quelque fois l'enseignante est obligée de les mettre dehors, non les activités ça va Monsieur, notre enseignante est bien, elle nous demande souvent d'aller au*

tableau pour les activités d'enseignements- apprentissages qu'elle nous donne à la fin de l'heure à faire à la maison. Elle explique bien les cours, nous anime et nous motive ».

Michèle *« le bruit n'est pas bon en classe, pour bien écouter je dois prêter l'attention et regarder la maitresse dans les yeux comme ça je vais bien comprendre ses leçons donc ce bon de rester tranquille en classe, bon les activités ça va hein Monsieur, notre enseignant est bien, elle gère bien notre classe et explique bien les cours , quand tu lui pose la question pour savoir là elle te répond mais après elle te dit que ééh... toi là tu fais trop de bruit hein, elle anime bien la classe même si elle pense que nous sommes fatigués, elle est toujours contente de nous, elle nous motive même avec des paroles »*

6.11. INTERPRETATION DES RESULTATS DES HYPOTHESES

Poisson (1992), l'interprétation des résultats d'une recherche est un processus qui consiste à remonter à la théorie et la pratique à partir du modèle obtenu et au moyen des explications.

Elle vise ainsi cinq objectifs : la contribution à l'avancement de la science, l'impact sur la science, la généralisation, l'applicabilité, l'impact sur la pratique professionnelle. Les données sont collectées par entretien, elles seront utilisées dans l'interprétation de chacune des hypothèses spécifiques ci-après.

6.12. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS1

Notre première hypothèse spécifique de ce travail de recherche a été formulée comme suit : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone. Cette hypothèse a fait l'objet d'une vérification auprès des enquêtées sur la base des réponses obtenues aux questions de l'entretien notamment : *« Pensez-vous que l'école est la seule voie de réussite dans la vie ? Expliquez*

Dites-nous comment les activités scolaires contribuent-elles à la réussite ?

Comment appréciez-vous l'environnement de votre établissement ?

A partir des réponses des enquêtées, la majeure partie des élèves disent que l'école est une voie importante pour réussir dans la vie et leurs permettant de devenir quelqu'un de demain afin de bien s'occuper de leurs parents, elle permet aussi d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Ils affirment en disant :

« Je m'appelle **Odreée**, âgée de 14 ans. L'école là Monsieur, est une voie sûre pour avoir beaucoup d'argent et s'occuper de la famille, quand tu ne fréquente pas là, tu vas rester derrière tes amis, elle importante jusqu'à Monsieur, c'est grâce à l'école que je sais lire et aujourd'hui, bon selon notre établissement ça va quand même, quand je suis à l'école je suis concentré sur mes leçons donc le reste là je ne gère pas ».

Je m'appelle **Kévin**, âgé de 14 ans donne son point de vue « j'aime trop l'école Monsieur puisqu'elle permet de lire et écrire normalement le français et le parler aussi et donc elle est très importante pour moi, de nos jours non Monsieur si tu ne fréquente pas l'école, tu ne seras pas à l'aise avec tes amis qui fréquentent puisqu'ils vont se moquer de toi. Je veux devenir avocat donc il faut que je fréquente bien l'école d'abord. Hum Mr, vous savez bien que notre école est sans clôture donc nous nous sommes mélangés avec les enfants du quartier et du coup les bruits nous empêche de bien suivre la maitresse de fois et aussi les tables bancs sont insuffisants donc certains élèves restent sur la terre pour faire les cours donc vraiment c'est compliqué quoi ».

Je m'appelle **Jennifer** âgée de 15 ans nous fait comprendre que « Oui je pense que l'école est très importante, c'est grâce à l'école mon papa à acheter la voiture que nous montons aujourd'hui donc moi aussi je vais chercher ma part après avoir trouvé le travail, tout le monde sait que notre établissement est sans mur et puis les gens passent tous les temps là mais ça va quand même ».

Je m'appelle **Stella** âgée de 15 ans répond aux questions suivantes « l'école a une importance capitale hein Mr puisqu'elle permet d'avoir des bons amis, d'être responsable et les gens vont aussi te respecter mais si tu ne fréquente pas là ils vont seulement te négliger. Notre établissement n'est pas bon parce qu'il n'y a pas la différence entre les enfants du quartier et nous les élèves comme l'école sont sans mur donc ce n'est pas facile de se concentrer Monsieur pour bien apprendre à cause des bruits ».

Je m'appelle **David** âgé de 15 ans nous fait savoir que « l'école va m'aider à devenir fonctionnaire demain donc il faut que je lui donne de l'importance, car si tu ne fréquente pas là tu n'as pas aussi de la valeur donc Monsieur moi là j'aime trop l'école. Bon, en ce qui concerne notre établissement je trouve qu'il est un peu désordonné, ça devient un camp de passage donc quelque fois ça déconcentre ».

Je m'appelle **Béatrice** âgée de 15 ans laisse entendre que « Moi j'aime vraiment l'école car c'est grâce à elle que j'achèterai la voiture pour rouler avec donc elle très, très

importante pour moi, notre établissement n'est pas clôturé donc vous voyez nous ne sommes pas en sécurité Monsieur donc je n'apprécie pas trop ça mais comme on vient aux cours pour quelques heures et puis repartir à la maison là on gère seulement ».

Je m'appelle **Chancela** âgée de 12 ans nous livre ses impressions « *L'école est très importante pour moi en tout cas, je veux devenir enseignante pour aider pour aider aussi les autres parce que notre pays a besoin de ça, l'école va m'aider à bien lire et écrire et grâce à l'école je vais aussi beaucoup d'argent pour s'occuper de mes parents. De nos jours-là Monsieur si tu ne fréquente pas l'école ton cas est grave »*

Je m'appelle **Stéphane** âgé de 12 ans nous donne son point de vue par rapport au premier thème en disant que « *L'école va me permettre à bien lire et écrire, elle va m'aider à trouver beaucoup d'argent et aller payer le terrain et puis construire la maison pour mon papa et maman et c'est ça mon rêve Monsieur, et c'est ça l'importance de fréquenter l'école. Notre établissement est sans clôture donc à chaque fois les clandomens passent le bruit de leur moto nous perturbent en classe ».*

Je m'appelle **Fidèle** âgé de 13 ans affirme que « *L'école est tellement bon, elle va me donner beaucoup d'argent donc je ne vais même pas blaguer avec elle, c'est grâce l'école que mon papa a acheté la voiture aujourd'hui donc là Monsieur vous savez que l'école est très importante déjà. Moi je vois que dans notre établissement là le bruit est par si par-là, donc quelque fois je n'arrive pas à bien me concentrer en classe mais on fait avec puis que y'a pas mur ».*

Je m'appelle **Francine** âgée 15 ans nous fait comprendre que « *Je ne veux pas reprendre la classe de Cours Moyen 2, mon objectif est de faire la 6eme l'année prochaine donc je suis obligée de bien apprendre à l'école. Je fréquente l'école pour savoir lire et écrire, avoir de l'argent pour aider mes parents et envoyer aussi mes enfants à l'extérieur pour bien étudier parce que le Tchad avec les grèves par si par-là hum ça ne va pas, je trouve notre établissement acceptable Monsieur ».*

Je m'appelle **Clémence** âgée de 13 ans dit ceci : « *si l'école n'est pas importante pour moi là je ne peux pas arriver aujourd'hui en classe de Cours Moyen 2, j'allais abandonner depuis hein Monsieur, l'école va m'aider à faire beaucoup de choses comme construire la maison, avoir de l'argent, s'occuper de ma famille donc elle très importante pour moi, la personne qui n'aime pas l'école c'est son problème. Concernant ce qui est dans notre établissement là, beaucoup de choses me découragent comme les enfants qui viennent se*

mélanger avec moi pendant la récréation même en plein cours ils restent sur la fenêtre pour nous déranger mais quand on est motivé à travailler le reste de choses-là je m'en fous »

Je m'appelle **Michèle** âgé de 15 ans nous dit ceci : *« l'école a une importance capitale hein Mr puisque elle permet d'avoir des bons amis, d'être responsable et les gens vont aussi te respecter mais si tu ne fréquente pas là ils vont seulement te négliger. Notre établissement n'est pas bon parce qu'il n'y a pas la différence entre les enfants du quartier et nous les élèves comme l'école est sans mur donc ce n'est pas facile de se concentrer Monsieur pour bien apprendre à cause des bruits ».*

6.13. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique 2 HS2

Notre deuxième hypothèse spécifique de ce travail est formulée de la manière suivante : la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires a une influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone. Cette hypothèse permettant de vérifier auprès des enquêtées par rapport aux réponses obtenues aux questions de l'entretien notamment : *« Quelles stratégies utilisez-vous pour traiter les exercices donnés par votre enseignante ?*

Que faites-vous de certains exercices qui sont difficiles à traiter ?

Selon vous, qu'est-ce qui vous motive de plus à travailler en classe ?

A partir des réponses données par les enquêtées, beaucoup d'élèves disent que pour réussir à l'école, il faut persévérer dans tous les travaux scolaires difficiles pour apporter des réponses satisfaisantes. Ils disent ceci :

Odrée *« Une fois rentrer de l'école je dors d'abord et après je cherche à manger, puis je commence à lire plusieurs fois l'exercice avant de le traiter. Notre enseignante nous motive avec des paroles en disant toujours que mes enfants, si vous voulez réussir à l'école là travailler seulement, il n'y a pas autre chose, elle nous encourage toujours quand nous sommes en classe. Hum Monsieur, même si l'exercice comme comment-là je n'abandonnerai pas, je vais changer ma manière de travailler jusqu'à pour réussir à traiter. Ce qui me motive à travailler en classe hein Monsieur, vous savez bien que je suis en classe de Cours Moyen 2 donc il faut que je travaille bien pour passer en classe de 6ème l'année prochaine puisque ce bon là-bas, je vais devenir grand ».*

Kévin « Pour traiter l'exercice que l'enseignante nous donne là Monsieur, je lis bien d'abord et puis me mettre au travail, et là ça va très bien entrer. La motivation de notre enseignante vient de sa bouche Monsieur, elle l'habitude de nous dire que parmi vous la, celui qui veut monter la voiture demain non il faut bien fréquenter pour ne pas faire la même classe deux fois comme ça va aller vite, et ça nous donne encore beaucoup de courage à bien travailler. Mais Monsieur pour réussir à l'école là il faut travailler donc même si l'exercice est difficile là je ne peux pas abandonner, je vais insister jusqu'à pour finir, je suis vraiment motivé pour passer en classe de 6eme donc je vais seulement travailler jour et nuit ».

Jennifer « Je suis obligée de bien traiter les exercices que notre enseignante nous donne même si c'est dur, pour réussir à l'école il faut toujours travailler, hum Monsieur je me rappelle de l'exercice de Mathématique qui m'a donné choc mais j'ai eu le courage de finir de traiter pour venir montrer à notre enseignante. Au départ là je ne connaissais rien en mathématique et comme j'ai beaucoup insisté dessus maintenant ça va donc je peux dire que je suis bon dans ce domaine. Pour d'autres matières comme la physique et autres que je ne connais pas là je m'approche de mes camarades de classe pour travailler ensemble afin de mieux maîtriser. La relation entre notre maitresse et moi est merveilleuse parce qu'elle sait que je suis en train d'apprendre beaucoup de choses à l'école là du coup elle s'intéresse à moi et à ce niveau, je suis vraiment motivé pour travailler ».

Stella dit que « je ne recule pas devant un travail de l'école, même si l'exercice est difficile là je vais insister plusieurs fois et puis je vais finir par comprendre. Notre enseignante nous encourage beaucoup et nous conseillé aussi de bien travailler à l'école pour passer en classe. Elle n'a pas de problème donc la relation passe bien, je suis toujours proche de lui et cela me l'envie de bien apprendre à l'école, je suis vraiment motivé à travailler les exercices qu'elle me donne, Monsieur quand nous sommes déjà en classe de Cours Moyens 2 là nous avons un objectif à atteindre donc il faut beaucoup travailler pour passer en classe de 6eme ».

David « Je lis pour comprendre afin de bien travailler, pour bien réussir les activités scolaires là Monsieur il faut avoir le courage et la persévérance comme notre enseignante nous a dit en classe donc à chaque fois que l'exercice est difficile avec moi là je ne laisse pas tomber, je traite jusqu'à ce que je trouve la bonne réponse avant d'arrêter, et en travaillant je sais que ça va aller. Je ne serai pas content lorsque mes camarades vont passer en classe supérieure et puis j'échoue donc je travaille dur pour passer aussi ».

Béatrice, je dirai « je commence à travailler et que si ça me dépasse je vais à mon camarade de classe de m'aider s'il connaît mieux que moi. Je vais persévérer dans ces travaux scolaires,

je ne peux pas me décourager, ni dis que c'est un travail difficile pour moi, il faut dire que je réussisse le travail là. Notre enseignante nous motive à travers les conseils et encouragements pour bien travailler. Ce qui va me motiver plus à travailler en classe Monsieur c'est de passer en classe en 6eme parce que c'est déjà le collègue. »

Chancela poursuit son point de vue en disant « *je commence directement à travailler Monsieur, notre enseignante nous toujours de bon conseil sur l'école donc c'est déjà important puisqu'on sait ce qu'on est entrain à l'école. Quand le travail est difficile et que je laisse tomber là je vais faire comment pour connaitre Monsieur ? Je vais plutôt m'efforcer à réussir ce travail car la persévérance est importante pour réussir à l'école ».*

Stéphane dit « *franchement hein Monsieur, je me rappelle de l'exercice de Mathématique que l'enseignante nous a donné, c'était difficile avec moi mais je dis que je ne peux laisser et comme j'ai le tableau à la maison j'ai fait et refaire en regardant mon cahier jusqu'àà et puis j'ai fini par comprendre l'exercice et bien traiter, à ce niveau-là elle donne seulement de conseil qui pourra nous aider dans notre vie, nous avons déjà la motivation pour travailler, aller au collègue est une bonne chose »*

Fidèle poursuit son allocution pour dire que « *Ce que moi je vais faire pour réussir mes travaux de l'école c'est de ne pas abandonner un exercice qui est difficile même si c'est comment là je vais demander de l'aide pour aller jusqu'au bout. Nous avons un but à atteindre donc il faut que je travaille beaucoup, nous avons une bonne enseignante qui nous donne à chaque cours des conseils donc elle est bien ».*

Sur le deuxième thème de notre travail de recherche, **Francine** laisse entendre que « *L'école même là c'est d'abord difficile donc pour réussir les travaux ou les exercices là il faut prendre ton mal en patience, si j'ai un exercice en conjugaison ou le verbe est difficile à conjuguer là je cherche le livre de conjugaison pour lire et puis ce qui est sur je vais trouver la réponse là-bas, elle veut que nous ses élèves là comprenons quelque chose donc elle est là à nos côtés et ça me motive beaucoup à bien travailler pour réussir à l'école ».*

Clémence « *Et si le travail est difficile et que je laisse tomber là je vais faire comment pour connaitre Monsieur ? Je vais plutôt m'efforcer à réussir ce travail car la persévérance est importante pour réussir à l'école, quand tu es déjà en classe de Cours Moyen 2 là tu n'as pas besoin qu'on te dise de travailler à l'école, la motivation de travailler pour passer en classe en classe de 6eme vient seule ».*

Michèle « *Je vais toujours persévérer dans le travail Monsieur même si l'exercice est difficile, sinon ce n'est pas une solution d'abandonner ce que l'enseignante t'a donné à faire à la maison. Nous avons un but à atteindre donc il faut que je travaille beaucoup, nous avons une bonne enseignante qui nous donne à chaque cours des conseils donc elle est bien* ».

6.14. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique 3 HS3

Notre troisième hypothèse spécifique de ce travail a été formulée comme suit : la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone. Faisant l'objet d'une vérification auprès des enquêtées par rapport aux réponses obtenues, cette hypothèse nous conduit aux questions de l'entretien comme suit : *Que faites-vous en classe pendant le déroulement des cours ?*

Selon vous, comment se déroulent les activités scolaires en classe ?

Pouvez-vous nous parler de votre relation avec l'enseignante sur les activités scolaires ?

Au vu des réponses données par les enquêtées, plusieurs élèves affirment que pour avoir des résultats satisfaisants à l'école, il faut une concentration en classe pour bien capter les cours que l'enseignante explique. Ils disent ceci :

Odrée « *Je prête l'attention à ce que l'enseignante dit, je reste attentif en classe pour suivre les explications de l'enseignante, ça va beaucoup m'aider à comprendre les leçons. Bon selon moi je dirai que les activités se déroulent très bien en classe puisque notre enseignante explique bien les cours, elle répond à toutes nos questions donc je suis contente d'elle. Elle nous demande toujours d'aller au tableau pour traiter les exercices, elle rit toujours avec nous quoi, bon moi je n'ai pas de problème avec elle hein, nous avons toujours de bonne relation en classe et aussi dans la cour* »

Kévin « *Pour bien contrôler le déroulement des activités en classe, je reste attentif pour suivre notre enseignante, à ce niveau-là, même à mon voisin de table de banc je lui dis de ne pas faire du bruit, ça me permet de me concentrer sur les matières enseignées en classe. A mon avis hein Monsieur, ça se passe bien dans notre classe, notre enseignante nous explique souvent les cours et moi personnellement je la comprends bien donc je n'ai de problème, pour ce qui est de la relation en classe, elle est là comme notre mère donc elle nous aime bien.* ».

Jennifer « *Je suis venue à l'école pour apprendre et non pour bavarder, je suis toujours calme pour bien contrôler le déroulement des cours, notre maitresse est bien donc je la suis de près*

afin de mieux connaître les explications qu'elle donne concernant les cours et de poser des questions sur certaines parties que je ne connais pas. Bon selon moi je dis que les activités se passent bien en classe hein parce que notre enseignante met de l'ordre en nous amenant à être disciplinés dans ce que nous faisons donc je pense que nous sommes bien. »

Stella, *Je n'ai pas trop de commentaire à faire Monsieur « je pense que si tu es attentif en classe tu comprends mieux la leçon que l'enseignante explique donc quand j'entre en classe je suis tranquille pour l'écouter. Selon moi je pense que les activités se déroulent bien jusqu'à présent hein puisque notre enseignante maîtrise bien les leçons enseignées, elle circule sur les allées pendant les cours et si elle constate que certains élèves écrivent mal ce qui est au tableau, elle corrige donc je dirai que ça se passe bien, il n'y a pas de souci entre notre enseignante et moi donc je dirai que nous avons une bonne relation*

David poursuit son discours en disant que *« moi je suis quelqu'un qui parle rarement à la maison Monsieur et même à l'école donc dès que je suis en classe mon intention c'est d'écouter attentivement les explications de notre enseignante parce que je suis venu à l'école pour apprendre donc je mets le bruit à côté. Selon moi je pense qu'on évolue bien avec notre enseignante, donc je peux dire que les activités se déroulent bien car dès qu'elle arrive en classe là elle pose la question qui peut nous rappeler la leçon d'hier ? Et celle ou celui qui connaît lève la main pour répondre et à chaque fois elle fait comme ça donc je trouve normale quoi ».*

Béatrice poursuit en disant que *« je préfère rester attentif pour suivre les explications de notre maitresse en classe, quand on apprend là Monsieur, on ne fait pas de bruit en classe il faut plutôt rester tranquille pour écouter tout ce que l'enseignante dit. Selon moi je pense que ça se passe bien puisque notre enseignante enseigne bien les leçons, elle est simple avec nous donc ça veut dire nous avons une bonne relation ».*

Chancela, nous fait comprendre que *« je n'aime pas fait de bruit en classe pour n'est rien retenir, j'aime bien être attentif pour bien écouter l'enseignante, quand on vient à l'école c'est pour au moins rentrer avec quelque chose en tête mais si tu passes tout ton temps à bavarder là tu vas rentrer avec rien en tête donc j'aime le silence Mr. Selon moi je crois que les activités se déroulent bien classe puisque notre enseignante nous amène à comprendre ses cours, elle nous demande de poser des questions même si on ne connaît pas, on discute avec elle sur les cours donc la relation est là Monsieur ».*

Stéphane poursuit son point de vue en disant que *« j'aime toujours rester calme en classe pour bien écouter les explications de l'enseignante, le bruit là n'est bon donc à chaque fois que mes camarades font non ça m'énerve seulement. Selon moi les activités là ça va hein, notre classe est bien gérée par notre enseignante, elle nous a dit de ne pas avoir honte en classe même si on ne répond pas bien aux questions posées. Elle explique bien ses cours donc je suis content d'elle. Bon en ce qui concerne la relation là je ne vois pas le problème là-bas, elle communique bien avec nous en classe donc ce bon.*

Fidèle continue son point de vue en affirmant *« vous savez Monsieur, quand on vient à l'école ce n'est pas pour faire de bruit mais il faut rester tranquille pour suivre les leçons donc-moi si je suis déjà en classe non je reste attentif pour écouter les cours que l'enseignante nous enseigne et ça entre bien, sinon trop parler en classe là ce n'est pas normale. Bon, les activités là se déroulent bien hein, l'enseignante est rigoureuse en classe donc ce bien, elle enseigne bien les leçons et ça nous aide beaucoup, il y a une bonne entre nous en classe Monsieur ».*

Francine nous dit ceci *« j'aime le silence pour bien suivre notre enseignante en classe Monsieur, quand je suis dehors avec mes camarades là je parle trop aussi mais en classe je suis tranquille, le bruit n'est pas bien en classe, non Monsieur je pense que les activités se déroulent bien hein, notre enseignante nous gère bien, elle enseigne bien les matières et nous aime aussi donc à mon niveau je suis content d'elle ».*

Clémence *« J'aime toujours rester calme en classe pour bien écouter les explications de l'enseignante, le bavardage en classe là nous perturbe mais certains élèves là ce n'est pas leur problème donc quelque fois l'enseignante est obligée de les mettre dehors, non les activités ça va Monsieur, notre enseignante est bien, elle nous demande souvent d'aller au tableau pour les activités d'enseignements- apprentissages qu'elle nous donne à la fin de l'heure à faire à la maison. Elle explique bien les cours, nous anime et nous motive ».*

Michèle *« le bruit n'est pas ben en classe, pour bien écouter je dois prêter l'attention et regarder la maitresse dans les yeux comme ça je vais bien comprendre ses leçons donc ce bon de rester tranquille en classe, bon les activités ça va hen Mr, notre enseignant est bien, elle gère bien notre classe et explique bien les cours, quand tu lui pose la question pour savoir là elle te répond mais après elle te dit que ééh... toi là tu fais trop de bruit hein, elle anime bien la classe même si elle pense que nous sommes fatigués, elle est toujours contente de nous, elle nous motive même avec des paroles ».*

6.15. DISCUSSIONS DES RESULTATS.

Dans cette section, il s'agit de procéder à l'évaluation du processus entier de recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats. Bref, le chercheur discute les résultats de son étude à la lumière des travaux antérieurs, du cadre de référence et des méthodes utilisés dans l'étude. N'da (2015).

La motivation scolaire apparaît comme facteur prépondérant dans l'engagement et la réussite des élèves (Rolland 1994). Parmi les différents déterminants en lien avec la motivation scolaire d'un élève, trois ont été étudiés dans le cadre de cette étude : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires, (PV A), la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires, (PCP) et la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires, (PCT).

Considérant l'importance attribuée à ces déterminants dans la dynamique motivationnelle et sachant que ce ne sont pas les capacités réelles d'un élève qui déterminent en grande partie sa conduite lors d'une activité en classe, mais bien la perception qu'il a de celles-ci (Viau, 1994). Notre travail de recherche a d'abord l'objectif général qui est de montrer que les déterminants motivationnels influencent sur la réussite scolaire des élèves.

Notre première hypothèse spécifique de ce travail de recherche a été formulée comme suit : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone

L'école est un chemin important pour réussir dans la vie et leurs permettant de devenir quelqu'un de demain afin de bien s'occuper de leurs parents, l'école est un lieu par excellence permettant aux apprenants d'atteindre les objectifs fixés

L'école offre sans doute d'autres possibilités d'acquisition de statut comme le gain de popularité ou le succès auprès de l'autre sexe.

À la lumière de ces résultats, il semble donc important de prendre en considération la perception qu'a un élève de la valeur des activités faites en classe, c'est-à-dire l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les objectifs qu'il poursuit, car ceci peut avoir un impact sur l'engagement et les efforts que ces derniers pourront fournir à la tâche (Viau, 1994). De son côté, Simard

(1999) a réalisé une étude auprès de 15 jeunes âgés entre 13 et 19 ans sur la mise en place d'un programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.).

À partir des résultats obtenus suite à l'implantation de ce programme de recherche, l'auteur en vient aux mêmes conclusions que celles de notre recherche. En effet, il confirme l'importance attribuée à la perception qu'un élève a face à la valeur d'une activité. Or, cette étude met l'accent, entre autres, sur l'importance du rôle de l'enseignant face à la perception de la valeur d'une activité chez l'élève. Il précise que ce dernier peut influencer positivement ce déterminant.

En réalité, cette étude nous permet de dire que la perception de la valeur d'une activité est une composante de la motivation scolaire qui apparaît déterminante chez les élèves.

Selon Dweck, plus l'élève poursuit les buts d'apprentissages plus celui-ci est motivé pour réussir à l'école, Viau de son côté dit un élève qui sait où il s'en va, qui a des aspirations et s'est fixé des buts pour y parvenir sera plus à mesure de percevoir la valeur d'une tâche. Dans le même ordre d'idée (Tardif et Chabot 2000) disent que la perception de la valeur d'une activité est donc en lien avec la signification et la portée que les élèves accordent à la tâche. Ceci étant dit qu'un élève qui accorde une importance capitale à une activité scolaire réussira.

Précisons ici que la composante « valeur » comprend deux variables principales : les buts poursuivis par l'élève et l'intérêt qu'il accorde aux matières et aux tâches scolaires (Bandura, 1986). Selon des formulations récentes il existerait trois types de buts scolaires : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement. L'élève orienté vers des buts de maîtrise vise à acquérir de nouvelles compétences et à maîtriser les notions abordées en classe.

Les buts de performance, pour leur part, représentent l'importance accordée aux notes, aux récompenses et à la reconnaissance sociale. Enfin, les élèves qui poursuivent prioritairement des buts d'évitement cherchent surtout à éviter l'impact négatif de l'échec sur l'estime de soi. Précisons ici que la composante « valeur » comprend deux variables principales : les buts poursuivis par l'élève et l'intérêt qu'il accorde aux matières et aux tâches scolaires (Bandura, 1986 ; Pintrich).

Plusieurs auteurs rapportent que la conception des élèves relativement au développement de l'intelligence jouerait un rôle important dans les perceptions de soi et la valeur des matières et des tâches scolaires. Ainsi, Dweck et ses collaborateurs ont fait valoir, dans une série d'études, que les élèves qui entretiennent une conception statique de

l'intelligence considèrent cette dernière comme un trait stable, assez peu affecté par l'effort, alors que ceux qui ont une position dynamique voient l'intelligence comme une faculté qui augmente de façon séquentielle par la pratique et l'effort. L'actualisation des potentiels des adolescents semble ainsi être une des problématiques majeures des éducatrices qui, pour stimuler le développement intellectuel des adolescents utilisent plusieurs approches.

Selon Eccles et Wigfield (2002), l'encouragement des parents et des enseignants aurait une importance plus grande que les résultats scolaires lorsqu'il s'agit d'expliquer l'engagement et la persévérance des élèves. Dans le même sens, Vallerand (1993) conclue que l'encouragement des parents et des enseignants agirait positivement sur les perceptions de compétence des élèves. D'autres auteurs ont souligné que l'encouragement des parents et des enseignants aurait aussi des effets positifs sur la valeur que l'élève accorde aux matières et tâches scolaires. Plusieurs auteurs s'entendent, par ailleurs, pour considérer que les pairs exercent, eux aussi, une influence significative sur la motivation scolaire.

En effet, les perceptions de soi, les comportements en classe ainsi que le rendement seraient en partie tributaires de la nature des relations avec les camarades de classe : des relations positives exerçant un effet bénéfique alors que le rejet ou l'ignorance auraient un effet négatif sur ces variables.

Cette influence s'accentuerait au cours de l'adolescence en même temps qu'augmente l'attachement envers les pairs. Par exemple, plusieurs travaux de recherche indiquent que les élèves performants sont souvent jalouxés et rejetés par leurs pairs et que cette situation mène certains adolescents doués à une sous-performance délibérée afin de préserver leur statut social.

Notre deuxième hypothèse spécifique de ce travail est formulée de la manière suivante : la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires a une influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

Pour réussir à l'école, il faut persévérer dans tous les travaux scolaires difficiles pour apporter des réponses satisfaisantes.

La persévérance, la détermination et l'engagement dans les travaux déterminent la réussite scolaire de ces élèves. Les résultats montrent que les élèves se trouvent, dans l'ensemble, assez compétents pour réussir à l'école. En ce sens, ils pensent avoir les capacités intellectuelles nécessaires pour réussir les différentes tâches demandées. La perception de compétence est très importante chez l'élève, car si un élève ne se sent pas compétent ou assez intelligent au départ

pour réussir une tâche, il se découragera plus rapidement qu'un autre élève, confiant en ses capacités (Viau, 1994).

Le sentiment de compétence a donc un effet direct sur l'engagement et la persévérance que l'élève fournira face à une tâche à accomplir. De ce fait, un élève qui a une bonne opinion de sa compétence choisit de s'engager et de persévérer dans les activités proposées (Dweck, 1989 ; Viau, 1994). Cela dit, la rétroaction prend donc tout son sens pour permettre à un élève de se sentir compétent à l'école. Les encouragements de l'enseignant et des parents s'avèrent être très importants pour le développement du sentiment de compétence à accomplir des activités scolaires chez l'enfant (Viau, 1994). En ce sens, lorsqu'on sent qu'un adulte a confiance en ses capacités et à ses savoir-faire, cela donne de la confiance à l'élève et le pousse indubitablement à s'engager pleinement devant la tâche. À cet effet, Sillamy (2006) ajoute ceci : « Des attentes positives de ses parents envers son rendement scolaire informent l'enfant sur la compétence qu'ils lui reconnaissent ce qui en retour influence la conception qu'il a de ses propres capacités ».

Nos résultats sont en cela en congruence avec ceux de Levy et Dweck (1989, dans Viau 2009) qui soutiennent que le rendement scolaire serait le reflet de l'effort investi. Ils seraient donc plus enclins à s'engager activement dans le processus d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés que ceux qui ont une position plus statique. Ceux-ci éprouveraient des perceptions de contrôle amoindries et ils auraient tendance à poursuivre des buts de maîtrise moins élevés et des buts d'évitement plus grands que leurs pairs ayant une conception plus dynamique de l'intelligence.

Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans du psychologique, du développement personnel et des comportements (Ryan et Déci, 2000). Par contre, les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement. Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être chez l'individu.

Aussi faut-il admettre ici que l'autonomie correspond au sentiment de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions, de sorte qu'elle est en congruence avec elle et qu'elle

l'assume entièrement bien qu'il faille il faut comprendre qu'agir de façon autonome ne veut pas dire agir seul.

Bref, plus l'élève a une bonne opinion de sa compétence, plus celui-ci va s'engager et persévérer face à une tâche à accomplir.

Notre troisième hypothèse spécifique de ce travail a été formulée comme suit : la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

Plusieurs élèves affirment que pour avoir des résultats satisfaisants à l'école, il faut une concentration en classe pour bien capter les cours que l'enseignante explique.

Il faut les interactions avec l'enseignante et les autres élèves pouvant permettre de produire de bon résultat scolaire. Les résultats ont montré que les élèves qui sont attentifs en classe ont toujours des résultats escomptés par rapport aux autres.

Bandura (2001) élabore dans son approche sociocognitive, un modèle « causalité triadique réciproque » dans lequel les facteurs internes à la personne, constitués par les événements vécus de façon affective, cognitive et biologique et la perception que celle-ci peut en avoir, plus particulièrement les perceptions d'auto-efficacité qui nous intéressent, se conjuguent avec l'environnement pour influencer les comportements, pendant que l'environnement est influencé par les comportements et les facteurs personnels et que les facteurs personnels sont influencés à leur tour par les comportements et l'environnement.

Bandura, l'action humaine fonctionne à l'intérieur d'une structure interdépendante, impliquant une causalité réciproque entre le sujet et son environnement.

Ainsi, les besoins sociaux comme le besoin de communiquer pourront se faire à travers les interactions sociales avec l'entourage et le groupe de pairs. Il est donc important d'échanger et d'élaborer des projets à visée collective grâce à l'usage de la pédagogie interactive. Placés devant un problème à résoudre, les élèves confrontent leurs idées et défendent leurs points de vue dans le but de trouver un consensus. L'on devrait donc favoriser la coopération entre élèves à l'aide des interactions avec leurs pairs où ils ont à la fois un rôle de transmetteur et un rôle de récepteur de savoirs. Ces constats démontrent bien qu'investir dans le développement de stratégies favorisant la socialisation chez les jeunes pourrait non seulement avoir un effet préventif sur l'anxiété, cela contribuerait aussi à soutenir leur réussite académique

Du point de vue analytique, nos résultats montrent que Les relations sociales sont des facteurs à considérer de façon particulière lorsqu'il est question d'éducation, cela notamment parce que celles-ci sont aussi reconnues pour influencer de façon significative le rendement scolaire des adolescents.

6.19. LES LIMITES DE L'ETUDE.

Toutefois, comme tout travail de recherche scientifique, notre travail comporte un certain nombre de limite qu'il faille nécessairement souligner, il faut reconnaître que peu d'études a été menées sur les déterminants motivationnels, c'est ce qui a fait que nous sommes limités par les articles scientifiques, thèses et mémoires pour bien documenter notre travail de recherche. Il faut aussi noter que nous n'avons pas le nombre exact des élèves de Cours Moyen 2 pour rendre ce travail clair dû aux irrégularités des élèves dans la classe.

6.20. DIFFICULTES RENCONTREES

Comme tout travail scientifique, la réalisation de notre travail de recherche ne s'est pas faite sans difficultés. L'une des premières difficultés que nous avons rencontrées sur le terrain est le temps au cours duquel nous avons collecté les données qui était juste au retour de congé de paques ou les enseignants cherchent à rattraper le temps pour pouvoir achever le programme afin de permettre aux élèves de bien affronter les compositions. Il faut noter que pour s'entretenir avec les élèves ce n'était pas facile compte tenu des préparatifs des examens de fin d'année, donc il a fallu attendre pendant la récréation de 15 minutes pour recueillir des informations. Il est aussi nécessaire de mentionner que la perturbation des activités scolaires et académiques se traduit par les grèves répétitives.

6.21. SUGGESTIONS

A l'issue de cette étude, nous formulons quelques suggestions à l'endroit des principaux acteurs du système que sont le Ministère de l'Education National et de la Promotion Civique, les chefs d'établissements et les élèves.

Au Ministère de l'Education National et de la Promotion Civique,

Nous recommandons ce qui suit :

- la dotation des structures existantes en matériels et équipements adéquats ainsi que la construction des structures spécifiques (cantine scolaire, laboratoire, bibliothèque) ;
- le versement à terme échu de salaire ainsi que les autres avantages sociaux pour motiver les personnels enseignants ;

- La mise à la disposition des établissements des psychologues scolaires pour permettre la prise en charge de certaines situations susceptibles induisant à l'échec scolaire.

Aux chefs d'établissement :

- la mise à la disposition des enseignants du matériel didactique adéquat et accorder du sens aux travaux fournies par ces derniers ;
- l'organisation de la formation continue tels les séminaires, les ateliers, les journées pédagogiques pour renforcer et améliorer les compétences professionnelles des enseignants ;
- Créer des situations susceptibles de motiver les élèves à plus travailler (journée d'excellence, tableau d'honneur).

Aux élèves

- Etablir un calendrier pour un travail méthodique
- Maximiser le temps pour les travaux scolaires
- Participer à toutes activités d'apprentissage proposées par vos enseignants
- Respecter les consignes données par vos enseignants
- Avoir des bonnes attitudes envers vos enseignants
- Constituer un groupe de travail avec ses camarades pour s'entraider dans les activités d'apprentissage.

CONCLUSION GENERALE

La préoccupation majeure de tout système éducatif est de voir l'ensemble des élèves réussir dans les apprentissages et ceci à tous les niveaux du système allant du primaire en passant par le secondaire jusqu'au supérieur car la réussite des élèves occupe une place non négligeable dans les cahiers de charge, telle est aussi l'attente de toutes les communautés éducatives. Cette volonté de voir les élèves réussir dans les apprentissages est manifestée par l'Etat qui investit dans la formation des élèves tant des ressources matérielles que financières considérables.

Cette étude a permis de connaître les différentes perceptions des élèves de l'école primaire publique qui peuvent influencer leur motivation scolaire quant aux activités d'apprentissage et d'enseignement vécues en classe. Les enseignants sont donc les acteurs privilégiés dans le système éducatif car la réussite des élèves dépend en partie de leurs bonnes pratiques pédagogiques, leurs transmissions de connaissances et la bonne gestion des classes.

À la lumière de cette recherche, nous continuons de croire que le désengagement des jeunes faces à l'école est un phénomène préoccupant et que la motivation scolaire peut avoir un impact important face à la réussite. En effet, plus un jeune s'engage activement dans les différentes activités d'apprentissage et d'enseignement en classe, plus celui-ci a de chances de réussir et de persévérer dans ses études (Viau, 1994). Pour ce faire, il ressort de l'étude qu'il est important que ces activités soient significatives pour l'élève, c'est-à-dire que l'élève puisse comprendre l'utilité de la tâche afin de la rattacher à un but précis. De plus, il est important que l'élève vive des expériences scolaires positives, afin qu'il se sente compétent, encouragé et surtout capable de réussir.

Bien que la littérature soit abondante dans le domaine de la motivation scolaire, nous avons tenté, par cette recherche exploratoire, d'apporter des éléments nouveaux à partir d'une approche qualitative. En effet, rares sont les recherches de ce type à avoir étudié trois déterminants motivationnels sur la réussite scolaire des élèves, malgré le fait que certains concepts soient à retravailler dans une éventuelle recherche, cette dernière nous a fait comprendre l'importance de la motivation dans le cheminement scolaire de l'enfant.

La motivation scolaire doit continuer de faire partie de nos préoccupations quotidiennes, car celle-ci influence inmanquablement le niveau d'engagement de l'élève face à une tâche, sa vision de l'école et, par conséquent, ses possibilités face à l'avenir. En effet, sachant que la motivation scolaire tend à diminuer avec les années (Chouinard, 2005 et Simard,

2002) et que cette baisse se vit particulièrement lors du passage des élèves du primaire vers le secondaire, des réflexions et des actions doivent être mises en branle pour aider nos élèves.

Notre présente étude porte sur « *les déterminants motivationnels et la réussite scolaire des*

Élèves de l'école primaire publique d'Atrone dans la commune du 7eme arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad : cas des élèves de Cours Moyen2 » se propose de vérifier si oui ou non la motivation constitue le maillon central sur la réussite des élèves.

A cet effet, la question qui a guidé notre travail de recherche est formulée de la manière suivante : comment les déterminants motivationnels influencent-ils la réussite scolaire des élèves ? Ainsi, notre réponse provisoire à cette question principale était de croire que les déterminants motivationnels ont un impact sur la réussite scolaire des élèves. De cette question principale, découlent trois hypothèses spécifiques de recherche en ces termes : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves, la perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires à une influence sur la réussite scolaire des élèves, la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires influence sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone.

Un examen de la littérature relatant les points de vue de plusieurs auteurs et diverses théories (La théorie attentes-valeur, les théories interactionnistes, la théorie de l'autodétermination) ont été convoquées pour permettre de comprendre ce que recouvre ce concept de motivation en contexte scolaire. Les recherches documentaires ont permis d'avoir quelques informations nécessaires pour notre recherche entre autres : articles scientifiques, thèses, mémoires, procès-verbaux, les actes de hautes institutions. Les entretiens semi-directifs avec les élèves nous ont permis de parvenir à la conclusion.

L'interprétation des résultats obtenus à la lumière des théories sur les hypothèses de recherche s'est effectuée sur la base de l'analyse de contenu en raison du caractère exploratoire de notre étude. C'est dire qu'il existe un lien entre la motivation et la réussite scolaire des élèves. Les résultats auxquels notre étude est parvenue montrent que : l'école est un chemin important pour réussir dans la vie et leurs permettant de devenir quelqu'un de demain afin de bien s'occuper de leurs parents, l'école est un lieu par excellence permettant aux apprenants d'atteindre les objectifs fixés.

L'école offre sans doute d'autres possibilités d'acquisition de statut comme le gain de popularité ou le succès auprès de l'autre sexe ; Pour réussir à l'école, il faut persévérer dans tous les travaux scolaires difficiles pour apporter des réponses satisfaisantes.

La persévérance, la détermination et l'engagement dans les travaux déterminent la réussite scolaire de ces élèves ; pour avoir des résultats satisfaisants à l'école, il faut une concentration en classe pour bien capter les cours que l'enseignante explique.

Il faut les interactions avec l'enseignante et les autres élèves pouvant permettre de produire de bon résultat scolaire. Les résultats ont montré que les élèves qui sont attentifs en classe ont toujours des résultats escomptés par rapport aux autres. Pouvons-nous proclamer en toute quiétude que les facteurs motivationnels impactent la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone. Au regard des informations reçues et des données traitées, nous avons constaté que les facteurs explicatifs de la motivation des élèves sont internes et aussi externes

Les difficultés majeures que nous avons rencontrées sur le terrain est le temps au cours duquel nous avons collecté les données qui était juste au retour de congé de paques ou les enseignants et les élèves cherchent à rattraper le temps pour pouvoir achever le programme ne permettant pas d'avoir les informations suffisantes. Il est aussi nécessaire de mentionner que la perturbation des activités scolaires et académiques se traduit par les grèves répétitives constituant un blocus pour notre travail de recherche.

De tout ce qui précède, en vue de permettre à cet établissement d'assurer avec bienveillance la mission première et d'atteindre la réussite scolaire, tout le primaire éducatif doit être informé et formé à une pédagogie motivationnelle. Le suivi psychopédagogique s'avère nécessaire pour atteindre ces objectifs. Notre étude ne peut prétendre être exhaustive car, tous les aspects relatifs à notre sujet ne sont pas pris en compte dû au temps qui nous a été imparti. Ainsi, sommes-nous convaincus que d'autres études puissent s'orienter dans ce sens pour achever ce modeste travail auquel nous nous sommes attelés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*. Hachette Éducation.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). Vers une Gestion Educative de la Classe. *Revue des sciences de l'éducation*. 23 (2), 427-428.
- Baby, A. (2002). Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec. *Québec, QC: CTREQ*.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Barbeau, D. (1995). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. Dans Actes du 7e colloque de l'ARC—Sciences, technologie et communication—Au collégial, un monde branché. *Association de la Recherche au Collégial*.
- Bellot, C. (2001). *Le monde social de la rue : expérience des jeunes d'intervention à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Blanchette, M. (2006). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la Commission Scolaire des Premières Seigneuries*. (Mémoire de master). Université du Québec.
- Bandura, A. (2001). *Auto efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). Tracer les chemins de la connaissance. In *Actes du 17e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire, une thèse de doctorat, ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. La Découverte.
- Boulanger, M. (2021). *Etude de cas sur la mise en œuvre des projets interdisciplinaires dans le contexte de l'entrepreneuriat scolaire : perception du personnel scolaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois- rivières.
- Bouchard, P. St-Amant, J. C. (1996). *Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles*. (Mémoire online). Université d'Haïti.
- Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historico-culturelle de l'activité d'un centre de recherche. *Éducation et francophonie*, 39 (1), 156-182.

- Bourdon, R. (1971). Eléments pour une théorie formelle de la mobilité sociale. *Revue française de sociologie*, 5 (1), 39-85.
- Chau, T. N et Carron, G. (1998). The quality of primary schools in different development contexts. *Revue Française de Pédagogie*. 123(1), 163-165.
- Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.
- Daniel, B. (1998). *Autodétermination et déficience intellectuelle. L'expérience d'une institution suisse : le village d'Aigues-vertes*. Edilivre
- DeBlois, L. et Lamothe, D. (2005). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir*. Les Presses de l'Université Laval.
- Déci, E. L. et Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic Motivation And Self-Determination In Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Demba, J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Université de Laval.
- Deslandes, R. et Bertrant, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'éducation*. 30(2), 411-433.
- Deniger, M. A. (2004). La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, *CTREQ*.
- De Landshere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Armand collin.
- Demailly, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie*. 26 (1) 96-119.
- Djimrassem, T. (2014). *L'école tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des problèmes éducatifs actuels*. Edilivre.
- Djimrassem, T. (2018). *La crise de gestion de l'école tchadienne*. Edilivre.

- Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. ESF.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Editions ESF.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 53(10), 109-132.
- Fenouillet, F. (1999). La motivation à l'école. In *10e Entretiens de la Villette, Actes de colloque*, « Apprendre autrement aujourd'hui ».
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation, mémoire et pédagogie*. L' Harmattan
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School engagement: Potentiel of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 54(3), 500-518.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, A. (2015). « Les dimensions motivationnelles associées aux valeurs : leurs rôles dans la transition identitaire des enseignants en formation ». *Formation et profession*. 23(3), 129-131.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Henda, A. Véronique, B. et Ouiza, C. (2010). *Comment donner du sens aux savoirs théoriques pour motiver les élèves de lycée professionnel ?* (Mémoire de master), Université de Cergy Pontois.
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7, 221-240.
- INSEED. (2016). Recensement de la population. République du Tchad.
- Jacques, T. Ghislin, C. (2000). *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*. Ministère de l'Éducation Fredericton.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66.
- Keller, J.M. (1983). Motivationnel design of instruction. In *CM. Reigeluth*
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin édition.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec.
- Leury, A. et Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod
- Laferrière, T. Bader, B. Barma, S. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historico-culturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Revue Education et francophonie*. 39(1), 156-181.
- Marc, B. (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces*. (Thèse de doctorat). Université Laval de Québec.
- Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique. (2006). *La loi 06-016 2006-03-13 PR, portant l'orientation du Système Educatif Tchadien*. République du Tchad. www.ilo.org pdf.
- Mvesso, A. (1998). *L'école malgré tout. Les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*. Presses de l'Université de Yaoundé.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction de savoir*. Montréal : chenelière McGraw-Hill.
- Mucchieli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel et son article*. L'Harmattan.
- Papillon, S. et Rousseau, P. (1995). *La prévention de l'abandon scolaire. Effets d'un programme de support à la motivation*. Université du Québec à Rimouski.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. *Introduction à la psychologie de la motivation*, 233-281.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à Travers les projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève.
- Pourtois, J-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducations familiale et parentale. *Revue Enfances, Familles, Générations*.

- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel contenu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 13(1), 17-35.
- RESEN. (2016). *Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. UNESCO.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Presses Universitaires de France.
- Rioul, J. et Tenne, Y. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école*. Université de Lorraine.
- Rosine, N. (2012). *Responsabilité de la communauté éducative et la performance scolaire des apprenants. Une étude menée auprès des élèves de 3eme du lycée Ngoa-Ekellé*. (Mémoire de master), Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail : Concept et théories*. Université des sciences sociales de Toulouse.
- République du Tchad. (2019). *Projet de promotion de la formation des filles et de l'alphabétisation des femmes*. Banque Mondiale.
- République du Tchad. (2017). *Ensemble, œuvrons pour un Tchad toujours fort, solidaire et prospère. PND*
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications. (Sans titre)*.
- Sillamy, N. (2006). *Dictionnaire de la psychologie*. Larousse.
- Simard, G. (2002). *Le profil motivationnel d'élèves du primaire et leurs jugements de l'efficacité des stratégies de motivation et leur perception du soutien de l'enseignant*. (Thèse de doctorat), Université du Québec.
- Simard, S. (1999). *Programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Chicoutimi.
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire (Mémoire de master)*, Université de Rouen.
- Tardif, J. et Gilbert, C. (2000). *La motivation scolaire : une contribution personnelle de l'élève*. Ministère de l'éducation Fredericton.
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. L'Harmattan.

- UNESCO. (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national. Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. UNESCO
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Education pour tous. L'exigence de qualité*. UNESCO.
- Unies, N. (2020). *Objectifs de développement durable*. New York : Nations Unies.
- UNICEF. (2017). *Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde*. UNESCO
- Vallerand, R. et Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, *Éducation permanente*. 5136(3), 15-36.
- Vallerand, R. J. et Bouffard, L. (1985). Concepts et théories en motivation. *Revue Québécoise de Psychologie* 6(2), 45-65.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Édition du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

ANNEXES

GRILLE D'ENTRETIEN

Cher (e) participant (e).

Bonjour !

Je suis étudiant à la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé1, département des Enseignements Fondamentaux en Education, Spécialité : Psychologie de l'Education. Nous menons une étude sur le thème : *Les déterminants motivationnels et la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone dans la commune du 7eme arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad : cas des élèves de Cours Moyen2.*

Mon étude a pour objectif de montrer que les déterminants motivationnels influencent sur la réussite scolaire des élèves.

Nous vous prions de bien vouloir participer à cette enquête qui est d'ordre académique et nous vous rassurons de la confidentialité de vos réponses.

Identification des répondants (élèves)

Etablissement :

Classe :

Age :

Sexe : Masculin & Féminin

Thème 1 : la perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Pensez-vous que l'école est la seule voie de réussite dans la vie ? Expliquez

Dites-nous comment les activités scolaires contribuent-elles à la réussite ?

Comment appréciez-vous l'environnement de votre établissement ?

Thème 2 : la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

Comment faites-vous pour traiter les exercices donnés par votre enseignante ?

Que faites-vous de certains exercices qui sont difficiles à traiter ?

Selon vous, qu'est-ce qui vous motive de plus à travailler en classe ?

Thème 3 : la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Que faites-vous en classe pendant le déroulement des cours ?

Selon vous, comment se déroulent les activités scolaires en classe ?

Pouvez-vous nous parler de votre relation avec l'enseignante sur les activités scolaires ?

1. Identification des enquêtés

Les entretiens ont été réalisés avec douze (12) élèves. Parmi les élèves, trois (3) ont l'âge de 12 ans, deux (2) ont l'âge de 13 ans, trois (3) ont l'âge de 14 ans, cinq (5) ont l'âge de 15 ans. Les codes ont été attribués aux répondants, nous avons écrit la première lettre de leur nom et leur prénom.

1. Prise de vue sur les entretiens de nos trois thèmes

Répondant n°1

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves.

« Je m'appelle Odrée, âgée de 14 ans. L'école là Monsieur, est une voie sûre pour avoir beaucoup d'argent et s'occuper de la famille, quand tu ne fréquente pas là, tu vas rester derrière tes amis, elle importante jusqu'à Monsieur, c'est grâce à l'école que je sais lire et aujourd'hui, les activités scolaires contribuent à la réussite Monsieur, quand tu travailles bien tu réussis toujours, bon selon notre établissement ça va quand même, quand je suis à l'école je suis concentré sur mes leçons donc le reste là je ne gère pas ».

La perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires.

« Une fois rentrer de l'école je dors d'abord et après je cherche à manger, puis je commence à lire plusieurs fois l'exercice avant de le traiter. Notre enseignante nous motive avec des paroles en disant toujours que mes enfants, si vous voulez réussir à l'école là travailler seulement, il n'y a pas autre chose, elle nous encourage toujours quand nous sommes en classe. Hum Monsieur, même si l'exercice comme comment-là je n'abandonnerai pas, je vais changer ma manière de travailler jusqu'à pour réussir à traiter. Ce qui me motive à travailler en classe hein Monsieur, vous savez bien que je suis en classe de Cours Moyen 2 donc il faut que je travaille bien pour passer en classe de 6eme l'année prochaine puisque ce bon là-bas, je vais devenir grand ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.

« Je prête l'attention à ce que l'enseignante dit, je reste attentif en classe pour suivre les explications de l'enseignante, ça va beaucoup m'aider à comprendre les leçons. Bon selon moi je dirai que les activités se déroulent très bien en classe puisque notre enseignante explique bien les cours, elle répond à toutes nos questions donc je suis contente d'elle. Elle nous demande toujours d'aller au tableau pour traiter les exercices, elle rit toujours avec nous quoi, bon moi je n'ai pas de problème avec elle hein, nous avons toujours de bonne relation en classe et aussi dans la cour »

Répondant n°2

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle Kévin, âgé de 14 ans donne son point de vue « j'aime trop l'école Monsieur puisqu'elle permet de lire et écrire normalement le français et le parler aussi et donc elle est très importante pour moi, de nos jours non Monsieur si tu ne fréquente pas l'école, tu ne seras pas à l'aise avec tes amis qui fréquentent puisqu'ils vont se moquer de toi. Je veux devenir avocat donc il faut que je fréquente bien l'école d'abord, pour réussir à l'école là il faut travailler donc les activités scolaires sont très importantes. Hum Monsieur, vous savez bien que notre école est sans clôture donc nous nous sommes mélangés avec les enfants du quartier et du coup les bruits nous empêche de bien suivre la maitresse de fois et aussi les tables bancs sont insuffisants donc certains élèves restent sur la terre pour faire les cours donc vraiment c'est compliqué quoi ».

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires.

« Pour traiter l'exercice que l'enseignante nous donne là Monsieur, je lis bien d'abord et puis me mettre au travail, et là ça va très bien entrer. La motivation de notre enseignante vient de sa bouche Monsieur, elle l'habitude de nous dire que parmi vous la, celui qui veut monter la voiture demain non il faut bien fréquenter pour ne pas faire la même classe deux fois comme ça va aller vite, et ça nous donne encore beaucoup de courage à bien travailler. Mais Monsieur pour réussir à l'école là il faut travailler donc même si l'exercice est difficile là je ne peux pas abandonner, je vais insister jusqu'à pour finir, je suis vraiment motivé pour passer en classe de 6eme donc je vais seulement travailler jour et nuit.

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

« Pour bien contrôler le déroulement des activités en classe, je reste attentif pour suivre notre enseignante, à ce niveau-là, même à mon voisin de table de banc je lui dis de ne pas faire du bruit, ça me permet de me concentrer sur les matières enseignées en classe. A mon avis hein Monsieur, ça se passe bien dans notre classe, notre enseignante nous explique souvent les cours et moi personnellement je la comprends bien donc je n'ai de problème, pour ce qui est de la relation en classe, elle est là comme notre mère donc elle nous aime bien. ».

Répondante n°3

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle Jennifer âgée de 15 ans nous fait comprendre que « Oui je pense que l'école est très importante, elle est la voie pour réussir dans la vie, c'est grâce à l'école mon papa à acheter la voiture que nous montons aujourd'hui donc moi aussi je vais chercher ma part après avoir trouvé le travail, tout le monde sait que notre établissement est sans mur et puis les gens passent tous les temps là mais ça va quand même ».

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

« Je suis obligée de bien traiter les exercices que notre enseignante nous donne même si c'est dur, pour réussir à l'école il faut toujours travailler, hum Monsieur je me rappelle de l'exercice de Mathématique qui m'a donné choc mais j'ai eu le courage de finir de traiter pour venir montrer à notre enseignante. Au départ là je ne connaissais rien en mathématique et comme j'ai beaucoup insisté dessus maintenant ça va donc je peux dire que je suis bon dans ce domaine. Pour d'autres matières comme la physique et autres que je ne connais pas là je m'approche de mes camarades de classe pour travailler ensemble afin de mieux maîtriser. La relation entre notre maitresse et moi est merveilleuse parce qu'elle sait que je suis en train d'apprendre beaucoup de choses à l'école là du coup elle s'intéresse à moi et à ce niveau, je suis vraiment motivé pour travailler ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.

« Je suis venue à l'école pour apprendre et non pour bavarder, je suis toujours calme pour bien contrôler le déroulement des cours, notre maitresse est bien donc je la suis de près afin de mieux connaître les explications qu'elle donne concernant les cours et de poser des questions sur certaines parties que je ne connais pas. Bon selon moi je dis que les activités se

passent bien en classe hein parce que notre enseignante met de l'ordre en nous amenant à être disciplinés dans ce que nous faisons donc je pense que nous sommes bien. »

Répondante n°4

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle Stella âgée de 15 ans répond aux questions suivantes « l'école a une importance capitale hein Monsieur, elle est la voie importante pour réussir dans vie puisqu' elle permet d'avoir des bons amis, d'être responsable et les gens vont aussi te respecter mais si tu ne fréquente pas là ils vont seulement te négliger. Notre établissement n'est pas bon parce qu'il n'y a pas la différence entre les enfants du quartier et nous les élèves comme l'école est sans mur donc ce n'est pas facile de se concentrer Monsieur pour bien apprendre à cause des bruits. »

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires.

Stella dit que « je ne recule pas devant un travail de l'école, même si l'exercice est difficile là je vais insister plusieurs fois et puis je vais finir par comprendre. Notre enseignante nous encourage beaucoup et nous conseillé aussi de bien travailler à l'école pour passer en classe. Elle n'a pas de problème donc la relation passe bien, je suis toujours proche de lui et cela me l'envie de bien apprendre à l'école, je suis vraiment motivé à travailler les exercices qu'elle me donne, Monsieur quand nous sommes déjà en classe de Cours Moyens 2 là nous avons un objectif à atteindre donc il faut beaucoup travailler pour passer en classe de 6eme ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Je n'ai pas trop de commentaire à faire Monsieur « je pense que si tu es attentif en classe tu comprends mieux la leçon que l'enseignante explique donc quand j'entre en classe je suis tranquille pour l'écouter. Selon moi je pense que les activités se déroulent bien jusqu'à présent hein puisque notre enseignante maîtrise bien les leçons enseignées, elle circule sur les allées pendant les cours et si elle constate que certains élèves écrivent mal ce qui est au tableau, elle corrige donc je dirai que ça se passe bien, il n'y a pas de souci entre notre enseignante et moi donc je dirai que nous avons une bonne relation

Répondant n°5

La perception de valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle David âgé de 15 ans nous fait savoir que « *l'école va m'aider à devenir fonctionnaire demain donc il faut que je lui donne de l'importance, car si tu ne fréquente pas là tu n'as pas aussi de la valeur donc Monsieur moi là j'aime trop l'école, les activités scolaires contribuent bien à la réussite parce que c'est le travail qui réussit Monsieur. Bon, en ce qui concerne notre établissement je trouve qu'il est un peu désordonné, ça devient un camp de passage donc quelque fois ça déconcentre* ».

Perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires

« *Je lis pour comprendre afin de bien travailler, pour bien réussir les activités scolaires là Monsieur il faut avoir le courage et la persévérance comme notre enseignante nous a dit en classe donc à chaque fois que l'exercice est difficile avec moi là je ne laisse pas tomber, je traite jusqu'à ce que je trouve la bonne réponse avant d'arrêter, et en travaillant je sais que ça va aller. Je ne serai pas content lorsque mes camarades vont passer en classe supérieure et puis j'échoue donc je travaille dur pour passer aussi* ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

David poursuit son discours en disant que « *moi je suis quelqu'un qui parle rarement à la maison Monsieur et même à l'école donc dès que je suis en classe mon intention c'est d'écouter attentivement les explications de notre enseignante parce que je suis venu à l'école pour apprendre donc je mets le bruit à côté. Selon moi je pense qu'on évolue bien avec notre enseignante, donc je peux dire que les activités se déroulent bien car dès qu'elle arrive en classe là elle pose la question qui peut nous rappeler la leçon d'hier ? Et celle ou celui qui connaît lève la main pour répondre et à chaque fois elle fait comme ça donc je trouve normale quoi* ».

Répondante n°6

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle Béatrice âgée de 15 ans laisse entendre que « *Moi j'aime vraiment l'école car c'est grâce à elle que j'achèterai la voiture pour rouler avec donc elle très, très importante pour moi, c'est le travail qui permet de réussir à l'école Monsieur donc les activités contribuent bien même, notre établissement n'est pas clôturé donc vous voyez nous ne sommes pas en sécurité Monsieur donc je n'apprécie pas trop ça mais comme on vient aux cours pour quelques heures et puis repartir à la maison là on gère seulement* ».

La perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires

Parlant de l'accomplissement des travaux, je dirai « *je commence à travailler et que si ça me dépasse je vais à mon camarade de classe de m'aider s'il connaît mieux que moi. Je vais persévérer dans ces travaux scolaires, je ne peux pas me décourager, ni dis que c'est un travail difficile pour moi, il faut dire que je réussisse le travail là. Notre enseignante nous motive à travers les conseils et encouragements pour bien travailler. Ce qui va me motiver plus à travailler en classe Monsieur c'est de passer en 6eme parce que c'est déjà le collègue.* »

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Béatrice poursuit en disant que « *je préfère rester attentif pour suivre les explications de notre maitresse en classe, quand on apprend là Monsieur, on ne fait pas de bruit en classe il faut plutôt rester tranquille pour écouter tout ce que l'enseignante dit. Selon moi je pense que ça se passe bien puisque notre enseignante enseigne bien les leçons, elle est simple avec nous donc ça veut dire nous avons une bonne relation* ».

Répondante n°7

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves.

Je m'appelle Chancela âgée de 12 ans nous livre ses impressions « *L'école est très importante pour moi en tout cas, je veux devenir enseignante pour aider aussi les autres parce que notre pays a besoin de ça, l'école va m'aider à bien lire et écrire et grâce à l'école je vais aussi beaucoup d'argent pour s'occuper de mes parents. De nos jours-là Monsieur si tu ne fréquente pas l'école ton cas est grave* ».

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

Chancela poursuit son point de vue en disant « *je commence directement à travailler Monsieur, notre enseignante nous donne toujours de bon conseil sur l'école donc c'est déjà important puisqu'on sait ce qu'on est entrain à l'école. Quand le travail est difficile et que je laisse tomber là je vais faire comment pour connaître Monsieur ? Je vais plutôt m'efforcer à réussir ce travail car la persévérance est importante pour réussir à l'école* ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Chancela nous fait comprendre que « *je n'aime pas fait de bruit en classe pour n'est rien retenir, j'aime bien être attentif pour bien écouter l'enseignante, quad on vient à l'école*

c'est pour au moins rentrer avec quelque chose en tête mais si tu passes tout ton temps à bavarder là tu vas rentrer avec rien en tête donc j'aime le silence Mr. Selon moi je crois que les activités se déroulent bien classe puisque notre enseignante nous amène à comprendre ses cours, elle nous demande de poser des questions même si on ne connaît pas, on discute avec elle sur les cours donc la relation est là Monsieur ».

Répondant n°8

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves.

Je m'appelle Stéphane âgé de 12 ans nous donne son point de vue par rapport au premier thème en disant que « *L'école va me permettre à bien lire et écrire, elle va m'aider à trouver beaucoup d'argent et aller payer le terrain et puis construire la maison pour mon papa et maman et c'est ça mon rêve Monsieur, et c'est ça l'importance de fréquenter l'école. Notre établissement est sans clôture donc à chaque fois les clandomens passent le bruit de leur moto nous perturbent en classe ».*

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

Stéphane dit « *franchement hein Monsieur, je me rappelle de l'exercice de Mathématique que l'enseignante nous a donné, c'était difficile avec moi mais je dis que je ne peux laisser et comme j'ai le tableau à la maison j'ai fait et refaire en regardant mon cahier jusqu'à à et puis j'ai fini par comprendre l'exercice et bien traiter, à ce niveau-là elle donne seulement de conseil qui pourra nous aider dans notre vie, nous avons déjà la motivation pour travailler, aller au collège est une bonne chose ».*

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.

Il poursuit son point de vue en disant que « *j'aime toujours rester calme en classe pour bien écouter les explications de l'enseignante, le bruit là n'est bon donc à chaque fois que mes camarades font non ça m'énerve seulement. Selon moi les activités là ça va hein, notre classe est bien gérée par notre enseignante, elle nous a dit de ne pas avoir honte en classe même si on ne répond pas bien aux questions posées. Elle explique bien ses cours donc je suis content d'elle. Bon en ce qui concerne la relation là je ne vois pas le problème là-bas, elle communique bien avec nous en classe donc ce bon.*

Répondant n°9

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle Fidèle âgé de 13 ans affirme que « *L'école est tellement bon, elle va me donner beaucoup d'argent donc je ne vais même pas blaguer avec elle, c'est grâce l'école que mon papa a acheté la voiture aujourd'hui donc là Monsieur vous savez que l'école est très importante déjà. Moi je vois que dans notre établissement là le bruit est par si par-là, donc quelque fois je n'arrive pas à bien me concentrer en classe mais on fait avec puis que y'a pas mur* ».

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

FI poursuit son allocution pour dire que « *Ce que moi je vais faire pour réussir mes travaux de l'école c'est de ne pas abandonner un exercice qui est difficile même si c'est comment là je vais demander de l'aide pour aller jusqu'au bout. Nous avons un but à atteindre donc il faut que je travaille beaucoup, nous avons une bonne enseignante qui nous donne à chaque cours des conseils donc elle est bien* ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Fidèle continue son point de vue en affirmant « *vous savez Monsieur, quand on vient à l'école ce n'est pas pour faire de bruit mais il faut rester tranquille pour suivre les leçons donc-moi si je suis déjà en classe non je reste attentif pour écouter les cours que l'enseignante nous enseigne et ça entre bien, sinon trop parler en classe là ce n'est pas normale. Bon, les activités là se déroulent bien hein, l'enseignante est rigoureuse en classe donc ce bien, elle enseigne bien les leçons et ça nous aide beaucoup, il y a une bonne entre nous en classe Monsieur* ».

Répondant N°10

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle **Francine** âgée 15 ans nous fait comprendre que « *Je ne veux pas reprendre la classe de Cours Moyen 2, mon objectif est de faire la 6eme l'année prochaine donc je suis obligée de bien apprendre à l'école. Je fréquente l'école pour savoir lire et écrire, avoir de l'argent pour aider mes parents et envoyer aussi mes enfants à l'extérieur pour bien étudier parce que le Tchad avec les grèves par si par-là hum ça ne va pas, je trouve notre établissement acceptable Monsieur* ».

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

Sur le deuxième thème de notre travail de recherche, **Francine** laisse entendre que « *L'école même là c'est d'abord difficile donc pour réussir les travaux ou les exercices là il*

faut prendre ton mal en patience, si j'ai un exercice en conjugaison ou le verbe est difficile à conjuguer là je cherche le livre de conjugaison pour lire et puis ce qui est sur je vais trouver la réponse là-bas, elle veut que nous ses élèves là comprenons quelque chose donc elle est là à nos côtés et ça me motive beaucoup à bien travailler pour réussir à l'école ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

Francine nous dit ceci « *j'aime le silence pour bien suivre notre enseignante en classe Monsieur, quand je suis dehors avec mes camarades là je parle trop aussi mais en classe je suis tranquille, le bruit n'est pas bien en classe, non Monsieur je pense que les activités se déroulent bien hein, notre enseignante nous gère bien, elle enseigne bien les matières et nous aime aussi donc à mon niveau je suis content d'elle ».*

Répondant N°11

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle **Clémence** âgée de 13 ans dit ceci : « *si l'école n'est pas importante pour moi là je ne peux pas arriver aujourd'hui en classe de Cours Moyen 2, j'allais abandonner depuis hein Monsieur, l'école va m'aider à faire beaucoup de choses comme construire la maison, avoir de l'argent, s'occuper de ma famille donc elle très importante pour moi, la personne qui n'aime pas l'école c'est son problème. Concernant ce qui est dans notre établissement là, beaucoup de choses me découragent comme les enfants qui viennent se mélanger avec moi pendant la récréation même en plein cours ils restent sur la fenêtre pour nous déranger mais quand on est motivé à travailler le reste de choses-là je m'en fous »*

La perception de leurs compétences à accomplir des travaux scolaires

« *Et si le travail est difficile et que je laisse tomber là je vais faire comment pour connaître Mr ? Je vais plutôt m'efforcer à réussir ce travail car la persévérance est importante pour réussir à l'école, quand tu es déjà en classe de Cours Moyen 2 là tu n'as pas besoin qu'on te dise de travailler à l'école, la motivation de travailler pour passer en classe en classe de 6eme vient seule ».*

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires

« *J'aime toujours rester calme en classe pour bien écouter les explications de l'enseignante, le bavardage en classe là nous perturbe mais certains élèves là ce n'est pas leur problème donc quelque fois l'enseignante est obligée de les mettre dehors, non les activités ça va*

Monsieur, notre enseignante est bien, elle nous demande souvent d'aller au tableau pour les activités d'enseignements- apprentissages qu'elle nous donne à la fin de l'heure à faire à la maison. Elle explique bien les cours, nous anime et nous motive ».

Répondant N°12

La perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves

Je m'appelle **Michèle** âgé de 15 ans nous dit ceci : *« l'école a une importance capitale hein Mr puisqu' elle permet d'avoir des bons amis, d'être responsable et les gens vont aussi te respecter mais si tu ne fréquente pas là ils vont seulement te négliger. Notre établissement n'est pas bon parce qu'il n'y a pas la différence entre les enfants du quartier et nous les élèves comme l'école est sans mur donc ce n'est pas facile de se concentrer Monsieur pour bien apprendre à cause des bruits ».*

La perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires

« Je vais toujours persévérer dans le travail Monsieur même si l'exercice est difficile, sinon ce n'est pas une solution d'abandonner ce que l'enseignante t'a donné à faire à la maison. Nous avons un but à atteindre donc il faut que je travaille beaucoup, nous avons une bonne enseignante qui nous donne à chaque cours des conseils donc elle est bien ».

La perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.

« le bruit n'est pas ben en classe, pour bien écouter je dois prêter l'attention et regarder la maitresse dans les yeux comme ça je vais bien comprendre ses leçons donc ce bon de rester tranquille en classe, bon les activités ça va hen Mr, notre enseignant est bien, elle gère bien notre classe et explique bien les cours , quand tu lui pose la question pour savoir là elle te répond mais après elle te dit que ééh... toi là tu fais trop de bruit hein, elle anime bien la classe même si elle pense que nous sommes fatigués, elle est toujours contente de nous, elle nous motive même avec des paroles ».

AUTORISATION DE RECHERCHE



Le Doyen
The Dean

N° 001/23/FSE-UYI/D-EFC

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **MBAISSIBE MBAINDIGUIM Clavert**, Matricule **21 V3424**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département des Enseignements Fondamentaux en Education, Option : **Psychologie de l'Education**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr **MBEDE Raymond**. Son sujet est intitulé: « **Les déterminants motivationnels et la réussite scolaire des élèves de l'école primaire publique d'Atrone dans la commune du 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad: cas des élèves de la classe de Cours Moyen 2** »

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir pour la recherche et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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



Fait à Yaoundé le...

31 MARS 2023

Pour le Doyen et par ordre
Jacques Ousouma
Maître de Conférences
Langue Française et Linguistique

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
AVERTISSEMENT	ii
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vi
LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PRÉMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	12
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	13
1.1. Le système éducatif tchadien	13
1.2. Contexte et justification de l'étude	15
1.3. Justification de choix du sujet.....	17
1.4. Formulation et la Position du problème.....	18
1.5. Questions de recherche	20
1.5.1. Question principale.	20
1.5.2. Questions secondaires	20
1.6. Hypothèses de recherche.....	20
1.6.1. Hypothèse générale (HG).....	20
1.6.2. Hypothèses spécifiques (HS) :	21
1.7. Objectifs de recherche.....	21
1.7.1. Objectif général.	21
1.8. Intérêts de l'étude.....	22
1.8.1. Sur le plan social	22
1.8.2. Sur le plan pédagogique	23
1.8.3. Sur le plan psychologique	23
1.8.4. Délimitation de l'étude.....	23
1.8.5. Sur le plan thématique.....	23
1.8.6. Sur le plan spatial	24
CHAPITRE II : APPROCHE CONCEPTUELLE	25
2.1. Les déterminants	25
2.2. La motivation	25

2.3. Motivation scolaire	27
Plusieurs auteurs se sont penchés sur la notion de motivation scolaire.	27
2.4. Réussite scolaire.....	29
CHAPITRE III : REVUE DE LA LITTÉRATURE	31
3.1. La perception de la valeur d'une activité	31
3.2. La perception de sa compétence à accomplir une tâche.	33
3.3. La perception de la contrôlabilité d'une activité.....	34
3.3.1. Le choix de faire l'activité	35
3.3.2. La persévérance dans son accomplissement	35
3.3.3. L'engagement cognitif.....	35
3.3.4. La performance	36
3.4. Pratiques pédagogiques d'enseignement et leurs conséquences sur les résultats scolaires.....	37
3.5. Les facteurs et la notion de réussite scolaire.....	42
3.6. Les facteurs qui ont une influence sur la réussite scolaire.....	47
CHAPITRE VI : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	49
4.1. Théorie attentes-valeur.....	49
4.2. Théorie de l'autodétermination.....	50
DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE.....	59
CHAPITRE V : CADRE METHODOLOGIQUE	60
5.1. LES HYPOTHÈSES ET LEURS VARIABLES	60
5.1.1. Les hypothèses	60
a.1. L'hypothèse générale.....	60
a.2. Hypothèses spécifiques (HS).....	60
5.1.2. La définition des variables de l'étude	61
a.1. Le mode opératoire	61
5.2. TYPE DE RECHERCHE	62
5.2.1. Population d'étude.....	62
5.2.2. Echantillon	63
a.1. Description de l'échantillon.....	63
a.2. Technique d'échantillonnage	64
5.2.3. Instruments de collecte des données	64
5.2.4. Justification de choix de l'instrument	65
5.2.5. Construction de guide d'entretien.....	65

5.2.6. Démarche de collecte de données	65
a.1. La pré-enquête	65
a.2. L'enquête.....	66
5.2.7. Techniques d'analyse de données.....	66
5.2.8. La grille d'analyse.....	66
a.1. Analyse du contenu.....	67
a.2. Analyse thématique.....	68
5.2.9. La présentation du contexte général du Tchad.....	68
5.2.10. Présentation de la ville de N'Djamena.....	71
5.2.11. Présentation du site de l'étude.....	72
a.1. Présentation de l'école primaire publique d'Atrone	72
a.1. Présentation de l'école primaire publique d'Atrone	73
a.2. Organigramme de l'école primaire publique d'Atrone.....	74
5.2.12. Présentation des différents thèmes et items de l'étude.....	76
5.2.13. L'âge des enquêtés	77
5.2.14. Sexe des enquêtés.....	77
5.2.15. Religions des enquêtés	77
CHAPITRES VI : PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS	78
6.1. Rappel du problème de recherche.....	78
6.2. Rappel de l'hypothèse principale.....	78
6.3. Rappel d'objectif principal	79
6.4. Présentation thématique et analyse des entretiens tenant compte de l'hypothèse générale.....	79
6.5. PRÉSENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES	79
6.7. ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES	79
6.8. Analyse des discours sur la perception de la valeur accordée aux activités scolaires par les élèves	80
6.9. Analyse des discours sur la perception de leurs compétences à accomplir les travaux scolaires.....	82
6.10. Analyse des discours sur la perception de contrôle sur le déroulement des activités scolaires.....	86
6.11. INTERPRETATION DES RESULTATS DES HYPOTHESES	89
6.12. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS1	89
6.13. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique 2 HS2	92

6.14. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique 3 HS3	95
6.15. DISCUSSIONS DES RESULTATS.....	98
6.19. LES LIMITES DE L'ETUDE.	103
6.20. DIFFICULTES RENCONTREES.....	103
6.21. SUGGESTIONS	103
CONCLUSION GENERALE	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108
ANNEXES	114