

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH CENTRE AND
TRAINING SCHOOL IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
STUDIES IN EDUCATION

***DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE ET
PERFORMANCES EN ESPAGNOL CHEZ LES
ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DE QUELQUES
LYCÉES DE L'ARRONDISSEMENT DE
NKOLAFAMBA***

Mémoire présenté et soutenu le 24 Juillet 2025

filière : Enseignements Fondamentaux en Education

option : Psychologie de l'Education



Par

NDEME Esther Fabricia

Titulaire d'une Licence en Langue et linguistique Espagnole

22W3278

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	EYENGA ONANA Pierre Suzanne, Pr	UYI
Rapporteur	MBEDE Raymond, Pr	UYI
Examineur	WAKEU Martial Aimé, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE	13
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	43
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS	55
CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS	90
CONCLUSION	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXES	110
TABLE DES MATIÈRES	123

À
mon époux Noah André Junior et nos enfants

REMERCIEMENTS

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

À notre Directeur de Mémoire Raymond MBEDE professeur émérite de l'Université de Yaoundé 1, pour l'intérêt et la promptitude avec lesquels il a accepté diriger ce travail, sa rigueur scientifique et sa disponibilité malgré ses diverses occupations académiques et professionnelles ont été déterminantes dans la qualité et l'aboutissement de ce mémoire.

A la personne du Professeur Pierre-Suzanne EYENGA ONANA 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 remercions également toutes nos enseignantes et tous nos enseignants de l'Université de Yaoundé 1 en général et plus précisément du département des Enseignements Fondamentaux en Education qui ont tout au long de notre formation transmis leurs connaissances.

Aussi, à l'endroit de notre génitrice Lydie AMANA veuve NWAE ainsi que nos grands frères, et grandes sœurs notamment : Armand BODIAND A NWAE, Laure Edwige NDIANG, Myriam KEDI, George NWAME, pour leurs soutiens multiformes. Et à tous ceux qui ont contribué d'une manière à une autre.

À tous nos camarades pour le chemin parcouru ensemble particulièrement Paola Sandra SOL, Ghislaine TABOU PATSA et Olga MENGUE NGABENA, pour nos échanges fructueux, conseils, soutiens et orientations.

À nos amis (es) Serge OUWE KAPALE, Fabius GANNO TEPIE, Godlove NUGABE et MANGBWA KOUMBIZICK Patrick Stéphane qui nous a aidés d'une manière à une autre

Nos remerciements vont particulièrement à l'endroit de notre grande sœur Djiesi Eunice Makouam qui nous a tendu main forte tout au long de notre travail de recherche.

LISTE DES ABREVIATIONS

AIDL:	Académie Internationale de Droit Linguistique
APC /ESV:	Approche par compétence / Entrée par situation de vie
BAC:	Baccalauréat de l'enseignement secondaire général
CES:	Collège d'Enseignement Secondaire
CMDL:	Congrès Mondial des Droits Linguistiques
CRIRES:	Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire
EPT:	Education pour Tous
LBM:	Lycée Bilingue de Mindick
LCN:	Lycée de Nkolafamba
LVII:	Langue Vivante deux
OIT:	Organisation Internationale du Travail
SPSS:	Statistical Package for the Social Science
Tle:	Terminale
UNESCO:	Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture
VD:	Variable Dépendante
VI:	Variable Indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Statistiques descriptives des facteurs relatifs à la vie personnelle en performances en espagnol.....	77
Tableau 2 : Statistiques descriptives de la dynamique de la salle de classe en fonction des performances en espagnol	77
Tableau 3 : Statistiques descriptives des performances en espagnol selon les facteurs liés à la société.....	78
Tableau 4: Statistiques descriptives des groupes en fonction des performances en espagnol	78
Tableau 5 : Distribution croisée des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève et des performances en espagnol	79
Tableau 6 : Résultats du test du khi-carré (χ^2).....	79
Tableau 7: Mesures d'association (symétriques)	80
Tableau 8 : Test du khi-carré et mesures d'association entre les facteurs relatifs à la dynamique de la classe et les performances en espagnol	80
Tableau 9: Mesures symétriques	81
Tableau 10 : Association entre la dynamique de l'école et les performances en espagnol.....	81
Tableau 11: Tests du khi-carré	82
Tableau 12: Mesures symétriques	82
Tableau 13 : croisé entre les facteurs liés à la société et la performance en espagnol	83
Tableau 14 : Résultats du test du khi-carré d'indépendance	83
Tableau 15: Mesures d'association (symétriques)	84
Tableau 16: Test t de Student pour échantillons indépendants sur les performances en espagnol selon les facteurs relatifs à la vie personnelle	84
Tableau 17 : Test t de Student pour la dynamique de la salle de classe et les performances en espagnol.....	85
Tableau 18 : Test t de Student pour la dynamique de l'école et les performances en espagnol	85
Tableau 19 : Test t de Student pour les facteurs liés à la société et les performances en espagnol.....	86
Tableau 20 : Test t sur échantillon unique variables indépendante en fonction des performances en espagnol.....	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994, p.32).	23
Figure 2 : Facteurs influençant la dynamique motivationnelle	33
Figure 3 : la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau (2009)	36
Figure 4 : Les facteurs influant la dynamique motivationnelle selon Viau	37
Figure 5 : situation géographique des lycées classiques de l'arrondissement de Nkolafamba (extrait de Google Map).....	46
Figure 6 : Répartition des élèves en fonction du sexe	48
Figure 7 : Répartition des élèves en fonction de l'âge	49
Figure 8 : Répartition des élèves en fonction de la classe	49
Figure 9 : Répartition des élèves en fonction de la performance	50
Figure 10 : répartition des élèves en fonction des personnes avec qui ils vivent.....	55
Figure 11 : membres de la famille ayant fait l'espagnol	56
Figure 12 : les contributions des membres de famille dans l'apprentissage de l'espagnol.....	57
Figure 13 : raisons du choix de l'espagnol chez l'élève	58
Figure 14 : communication entre camarades en espagnol.....	58
Figure 15 : les activités contribuant à l'apprentissage de l'espagnol.	59
Figure 16 : le travail d'appoint de l'élève.	60
Figure 17 : les activités ludiques de l'élève	61
Figure 18 : appréciation de l'enseignant par l'élève.	61
Figure 19 : appréciation de la manière d'enseigner de l'enseignant.	62
Figure 20 : l'effectif des élèves dans la salle de classe.	62
Figure 21 : perception de l'effectif de la classe sur les performances.	63
Figure 22 : les raisons de l'influence de l'effectif sur les performances en espagnol.....	63
Figure 23 : préférence du type d'évaluation.....	64
Figure 24 : l'appréciation de la performance de l'élève par l'enseignant.	64
Figure 25 : attitude de l'enseignant vis à vis de l'élève en cas d'échec.	65
Figure 26 : les actions de l'élève pendant le cours d'espagnol.	65
Figure 27 : les activités pédagogiques préférées de l'élève en espagnol	66
Figure 28 : les activités pédagogiques considérés comme difficiles par l'élève.....	67
Figure 29 : le nombre de cours faits par jours.....	67

Figure 30 : le nombre de fois que les élèves font le cours d'espagnol par semaine.....	68
Figure 31 : horaire hebdomadaire de l'espagnol	68
Figure 32 : rapport volume heures hebdomadaire de cours et apprentissage de l'espagnol.	69
Figure 33 : l'usage de l'espagnol hors du cours.....	69
Figure 34 : le contexte d'utilisation de l'espagnol.	70
Figure 35 : les visites dans les centres spécialisés en espagnol.	70
Figure 36 : les excursions dans d'autres établissements scolaires.	71
Figure 37 : organisation des activités extra scolaires.	72
Figure 38 : les activités menées durant les activités extra scolaires par l'élève.....	72
Figure 39 : milieux de vie de l'élève.....	73
Figure 40 : les valeurs promulguées dans la société où vit l'élève.....	73
Figure 41 : la perception de la loi de l'orientation de 1998 par l'élève.	74
Figure 42 : perception de l'utilité de l'apprentissage de l'espagnol par l'élève.....	74
Figure 43 : les langues nationales propres à l'environnement de l'élève.....	75
Figure 44 : la portée professionnelle de l'apprentissage de l'espagnol.....	75
Figure 45 : la préférence des métiers qu'offre la maîtrise de l'espagnol.	76
Figure 46 : la qualité de l'impact de la langue nationale sur l'apprentissage de l'espagnol.	76

RESUME

La présente étude est intitulée « *La dynamique motivationnelle et performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de quelques lycées de l'arrondissement de Nkolafamba* ». Elle part du constat selon lequel, certains élèves du premier cycle présentent de plus en plus un désintérêt pour l'apprentissage de l'espagnol. Ceci s'illustre à travers la qualité médiocre de leurs performances en espagnol. L'élève considéré ici comme actant principal de l'acquisition de ses connaissances, plusieurs éléments telles que sa vie personnelle, la dynamique de sa classe, l'école et la société dans laquelle il vit influencent sa dynamique motivationnelle. Dans ce cadre de travail, il est question de vérifier l'hypothèse selon laquelle les facteurs de la dynamique motivationnelle influencent les performances en espagnol et d'en ressortir les différentes implications. Pour éprouver cette hypothèse, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 147 élèves du lycée classique de Nkoalafamba et du lycée bilingue de Mindick. L'analyse des données à partir du khi-carré nous a permis d'affirmer que la dynamique de la classe a un impact sur les performances en espagnol chez les élèves des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba. Des suggestions ont été faites aux conseillers de l'orientation, aux enseignants, aux membres de familles amies et aux élèves eux même.

Mots clés : dynamique motivationnelle ; performance en espagnol ; élèves des lycées de Nkoafamba.

ABSTRACT

The present study is entitled “Motivational dynamics and performance in Spanish: case of first cycle high school students in the Nkolafamba district”. It is based on the observation that some undergraduate students are increasingly showing a lack of interest in learning Spanish. This is illustrated by the poor quality of their performances in Spanish. The student considered here as the main actor in the acquisition of his knowledge, several elements such as his personal life, the dynamics of his class, the school and the society in which he lives influence his motivational dynamics. In this framework, it is a question of verifying the hypothesis according to which the factors of motivational dynamics influence performance in Spanish and of bringing out the different implications. To prove this hypothesis, a questionnaire survey was carried out among 147 students from the Nkoalafamba classical high school and the Mindick bilingual high school. Analysis of the data using chi-square gave the following results:

- Factors related to the student's personal life do not influence performance in Spanish ($\chi^2 = 0.482$; $p = .786$).
- Classroom dynamics have an impact on performance in Spanish ($\chi^2 = 84.7$; $df = 30$; $P = .000$).
- Factors related to the school have no effect on students' performance in Spanish ($\chi^2 = 1.305$; $df = 2$; $p = .521$).
- Factors relating to society do not affect performance in Spanish ($\chi^2 = 2.587$; $p = .274$; $\Phi = 0.133$).

As a result, it can be said that classroom dynamics have an impact on Spanish performance among high school students in Nkolafamba district. Suggestions were made to guidance counselors, teachers, members of family friends and the students themselves.

Key words: motivational dynamics; performance in Spanish; students of Nkoafamba high schools.

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui nécessite une combinaison de facteurs pour aboutir à de bonnes performances scolaires. L'espagnol, langue de plus en plus importante dans un monde globalisé, est une matière qui présente des défis particuliers pour les élèves. Nous partons malheureusement du fait que, les performances en espagnol des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire général de l'arrondissement de Nkolafamba sont basses. Selon Cathérine Frechtte-Sinard (2019) la motivation « est conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but. » Autrement dit, à l'école, elle facilite le processus d'acquisition de savoirs et impacte positivement sur les résultats scolaires. Les auteurs vont relever son importance en ces termes : « cette motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école, puisqu'un élève motivé fait des apprentissages plus durables, obtient des résultats scolaires plus élevés ». Il existe un lien de consubstantialité entre la motivation et la performance. La performance quant à elle renvoie selon Legendre (1993) « résultat obtenu par une personne lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablis ». Sous ce rapport les performances se réfèrent nécessairement à la production d'une réponse lors d'une épreuve. Si les scores sont élevés, on parlera de performance élevée. Sinon elles seront basses. D'après Dieng (2007), en éducation les performances peuvent être appréciés à différents niveaux, depuis le système éducatif dans son ensemble en passant par le maître. L'appréciation des performances de l'élève se fait par le biais de l'évaluation (souvent sommative). Elles se traduisent par résultat chiffré, censé mesurer les facultés intrinsèques de l'apprenant. Notre mémoire porte sur « *La dynamique motivationnelle et performances en espagnol : cas des élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba* »

Les recherches antérieures tel Viau (2009) ont montré que la motivation est l'un des éléments essentiels dans le processus enseignement apprentissage. Pour lui, la motivation n'est qu'un élément parmi tant d'autres pouvant influencer l'apprentissage chez l'apprenant. En effet, le milieu dans lequel vit une personne, de même que le sexe, la religion, la société, les fréquentations, le groupe, l'enseignant, le lieu, etc. peuvent avoir une influence sur l'apprentissage. D'où son concept de « dynamique motivation ». Partant des travaux de Ryan et Deci (2000), Viau (2008) distingue deux principaux types de motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque. Il pense que la motivation intrinsèque étant propre à l'élève, à celle-ci s'ajoute des facteurs externes

à lui qui l'influencent d'une manière ou d'une autre. Quelle est l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus qui nécessite une attention particulière et une implication active de la part des élèves. Cependant, les élèves du premier cycle peuvent rencontrer des difficultés pour maintenir leur motivation, en raison de leur vie personnelle, la dynamique de la classe, le milieu de l'école, ainsi que la société. L'objectif de cette étude est d'évaluer l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba. Pour se faire l'étude examinera tour à tour basé sur les données empiriques et théoriques l'influence des facteurs liés à la vie personnelle de l'élève, l'impact de la dynamique de la classe ainsi que celle de l'école, et pour finir l'impact de la société sur les performances en espagnol.

Pour atteindre ces objectifs, notre travail s'articule autour de cinq chapitres fondamentaux. Le premier sera consacré à la problématique de l'étude, le deuxième fera le bilan de lecture, le troisième s'attardera sur la méthodologie, le quatrième chapitre ressortira la présentation et l'analyse des résultats, et enfin, le cinquième chapitre traite de l'interprétation et la discussion. En conclusion, nous dresserons le bilan de cette étude.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre se donne pour objectif de poser les fondements théoriques susceptibles de mieux cerner les facteurs influençant la dynamique motivationnelle. Pour ce faire, il s'attèle à la précision du système éducatif camerounais, 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. Contexte et justification de l'étude

1.1.1. Contexte

Le Premier Congrès Mondial des Droits Linguistiques aura lieu à Teramo, en Italie, du 19 au 23 mai 2015. Ce Congrès réunira de fait la XIVe Conférence Internationale de l'Académie Internationale de Droit Linguistique (AIDL) sur le droit et la langue et les IXes Journées des Droits linguistiques. En plus de l'AIDL et de l'Association LEM-Italia, cette manifestation est organisée en collaboration avec l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, l'Observatoire International des droits linguistiques, le Gruppo di studio sulle politiche linguistiche de la Societa di Linguistica Italiana, le DORIF-Universita, ainsi que de nombreuses équipes de recherches d'Universités du monde entier et notamment de l'Université de Teramo qui va accueillir le Congrès.

Comme l'a récemment rappelé le Manifeste de Gérone des droits linguistiques (30 septembre 2013), les droits linguistiques doivent être considérés comme des droits humains fondamentaux. Il est par la nécessaire qu'ils soient étudiés, illustrés et défendus en tenant compte de la complexité de l'être humain. Dans cette perspective, ce Premier Congrès Mondial des Droits Linguistiques, désormais CMDL2015, vise à faire rencontrer et dialoguer, autour d'un thème suffisamment large, se prêtant à des approches interdisciplinaires, des spécialistes de disciplines diverses : le droit, la linguistique, la sociologie, les sciences politiques, l'économie etc.

La question de l'enseignement des langues étrangères en Afrique est souvent occultée par le débat sur la langue d'enseignement. Une quarantaine d'années après les indépendances, la connaissance de langues étrangères est pourtant cruciale car elle détermine largement la capacité d'ouverture internationale de ces pays. Dans un article sur le Bénin, le Burkina-Faso, le Mali, Madagascar, le Sénégal et, dans une moindre mesure la Guinée et le Niger, M.A. Racine Senghor inscrit sa présentation dans une perspective historique et brosse un tableau qui montre les limites de cet enseignement dans un contexte de pauvreté, alors même que la question de l'enseignement des langues nationales reste posée Pithion (2003).

L'enseignement des langues étrangères en Afrique, s'est inscrit jusqu'ici dans le cadre des relations bilatérales entre le Nord et le Sud sur le plan culturel. Ceci suite au passé colonial qui lie les deux continents et qui demeure inlassablement une justification de la présence européenne en Afrique, mais reste tout de même problématique par le fait de la diversification des partenariats dans les relations bilatérales, des partenariats dans les relations bilatérales, avec l'arrivée des nouveaux partenaires qualifiés de puissances émergentes, et l'intensification des relations Sud-Sud.

L'enseignement des langues étrangères en Afrique dans le contexte actuel commence donc à faire débat au moment où la philologie européenne continue à inonder nos différentes facultés, alors qu'il faudrait tout de même jeter un regard sur la mondialisation galopante du 20^e siècle, qui peut légitimer la portée de l'enseignement de l'Europe en Afrique, au moment où les contacts sont devenus inévitables (intensification des échanges économiques, mobilisation des idées par l'interconnexion et les réseaux migratoires et diasporiques). On apprend donc une culture étrangère, on encore une langue par des canaux bien structurés et stratégiques pour une propagation ou une vulgarisation de la culture étrangère, mais le risque d'aliénation et la hantise de l'acculturation divisent jusque-là les intellectuels africains et même certains européens. Les plus sceptiques pensent que l'enseignement des langues et cultures africaines est suffisante et prônent avec énergie l'exclusion de ces langues dans les programmes scolaires des pays africains. Pourtant d'autres sont d'avis qu'il faut, en fonction des liens conflictuels, asymétriques et même historiques entre l'Afrique et l'Europe depuis la période coloniale jusqu'à nos jours, nécessairement étudier les langues européennes, ou encore connaître l'Europe. « L'Afrique doit donc prendre l'Europe comme objet d'étude de manière certes critique, mais active. Et c'est le seul moyen de bien la connaître et de négocier des rapports conscients, assumés et stratégiques avec elle, tant il est vrai que nous avons à apprendre sur l'Europe, de l'Europe et par rapport à l'Europe pour nous comprendre nous –même et nous positionner dans le monde. » En attendant de trouver un compromis, qui depuis des décennies paraît mission impossible, on peut se poser la question suivante relative à notre problématique : quel est l'effet des facteurs influençant la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol ? En cherchant à répondre à cette problématique centrale, on se frotte à d'autres questions secondaires qui méritent aussi d'être traité de façon systématique.

Le Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en (2000) a souligné non seulement la nécessité de réaliser l'éducation pour tous (EPT), mais également a recommandé dans l'Article 7 d'« améliorer sous tous ses aspects la qualité dans l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables(...) ». »

Depuis l'indépendance du pays en 1960, le système de formation camerounais a consacré une place prépondérante à l'enseignement et à apprentissage des langues étrangères. Ceci se fait à travers une politique multilingue qui régit non seulement les langues officielles dans le paysage scolaire national, mais aussi les langues nationales et précisément les langues étrangères (Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun).

Pour ce qui est de la politique linguistique, Tabi Manga (2000) dit qu'elle s'occupe des choix qui régissent la vie des langues dans une société, leur statut et leur fonctionnement. Le Cameroun après l'indépendance du pays en 1960 s'est doté d'une politique linguistique complexe et ouverte qui permet aux différentes langues qui se trouvent sur le territoire de vivre et de s'étendre. Le pays a en effet deux langues officielles (français et anglais), établies par la constitution. Le français est principalement utilisé dans la partie francophone du pays et l'anglais dans la partie anglophone. Les actes officiels du pays sont traduits dans les deux langues. Selon Bitjaa Kody (2001), Le pays compte près de 283 langues nationales qui, selon Tabi Manga (2000) malgré les recommandations de la Constitution (Constitution du Cameroun 1996), ont encore du mal à avoir une place de choix dans une politique linguistique qui accorde plus d'importance aux langues officielles et étrangères. Les langues de contact telles que le camfranglais et le pidgin-english ne sont pas prises en compte, bien qu'elles suscitent de plus en plus l'intérêt des linguistes locaux et étrangers.

Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les classes 4ème et 3ème. Dans le deuxième cycle, ils continuent de la classe de 2nde à la Terminale et représentent la spécialisation qui définira plus tard le Baccalauréat (Bac A4 et B) de chaque étudiant. Seuls les étudiants des séries littéraires, linguistiques et philosophiques ont une langue étrangère choisie depuis la classe de 4ème. Ces dernières sont cependant inexistantes dans les séries scientifiques et techniques.

Le système de formation du pays, bien qu'il ait considérablement évolué depuis 1960, a un penchant pour la promotion des langues secondes étrangères (LVII). En considérant le programme d'espagnol, on peut dire sans l'ombre d'un doute qu'il se propose à travers ces langues de former

de jeunes citoyens multilingues et multiculturels capables de s'intégrer dans un monde hispanique. En effet, le système concède deux grands ensembles de dimensions : Une dimension politique et socioéconomique dans laquelle l'apprenant peut collaborer avec les services publics et socio-économiques des deux cultures, tant dans le pays qu'à l'étranger ; Une dimension personnelle et culturelle où l'apprenant maîtrise une nouvelle langue et culture pour une communication multiculturelle.

L'évolution du système a permis de placer enfin l'apprenant au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage. À ce stade, l'enseignant devient le médiateur qui doit guider l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Il doit aider l'apprenant à développer ses propres compétences linguistiques et communicatives.

Les réformes annoncées dans le domaine de l'enseignement secondaire et primaire avec Les états généraux de l'éducation de 1995 et La loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998 poussent le système à changer d'approche pédagogique. "L'approche par les contenus" est remplacée par "approche par les objectifs". Il s'agit d'une approche qui a pour mission de renforcer les compétences afin de permettre aux apprenants d'interagir avec succès dans les situations de communication réelles de la vie quotidienne. Si la théorie générale de base place l'apprenant au centre de la démarche pédagogique, il est clair qu'en pratique tout fonctionne comme dans l'ancienne approche. L'introduction de l'Approche Pédagogique par Compétences à l'Entrée par Situation de Vie (APC/ESV) est maintenant valorisée. Cette approche s'inspire grandement du Cadre européen commun de référence dans le domaine des langues. Ainsi, l'apprenant est au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. Il tient compte des besoins linguistiques de ces derniers et donc des situations de communication possibles dans lesquelles il peut être impliqué. Il veut s'éloigner du vieux. L'enseignant a un rôle de guide, de facilitateur qui permet à l'apprenant de développer des compétences pour communiquer dans différentes situations de la vie réelle et surtout dans un contexte multilingue et multiculturel comme le nôtre. Le système à cette étape dans les programmes espagnols de 4ème et 3ème procède à l'identification des domaines de la vie et des rôles sociaux pour stimuler des situations auxquelles une personne apprenante pourrait être confrontée.

L'apprentissage des langues étrangères est un élément clé de la formation scolaire dans de nombreux pays, notamment le Cameroun. L'espagnol en particulier, est une langue qui gagne en importance dans le monde globalisé d'aujourd'hui. Cependant, les résultats scolaires en espagnol

sont préoccupants avec des taux de réussite inférieurs aux attentes. L'élève étant jugé à travers ses performances, ces dernières illustrent ses capacités à mobiliser les ressources apprises pour résoudre les problèmes précis. Pour ce qui est des performances en espagnol, elles permettent de mesurer l'usage de la langue pour résoudre les problèmes précis. Autrement dit, Les notes permettent le plus souvent d'évaluer les performances des élèves. Les élèves du premier cycle en espagnol dans les établissements de l'arrondissement de Nkolafamba sont caractérisés par de mauvaises performances. L'observation générale dans ces établissements d'enseignement général est qu'au départ les élèves se montrent très engagés à apprendre la langue. Cet engagement diminue avec le temps et cela se traduit par la mauvaise qualité de leurs performances qui s'illustre par les mauvaises notes. Ces observations ont conduit à formuler le sujet d'étude de recherche suivant « dynamique motivationnelle et performances en espagnol : cas des élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba »

1.1.2. Justification de choix du sujet

Le choix de ce thème n'est pas fortuit, il s'inscrit dans la logique que des performances en espagnol des élèves du premier cycle 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 Cameroun. C'est la raison pour laquelle, en tant que future psychologue de l'éducation, nous avons constaté que les facteurs influençant la dynamique motivationnelle, constituent un handicap à l'obtention des bonnes performances en espagnol. C'est ainsi que, nous avons voulu traiter ce sujet pour montrer l'influence des facteurs motivationnels sur les performances en espagnol.

1.2. Formulation et positionnement du problème

Au lycée de Nkolafamba, nous avons constaté que plus de la moitié (64.75%) d'élèves a la sous moyenne en espagnol, éprouvent des difficultés à travailler en classe, à se concentrer et à s'intéresser à l'espagnol. En date du jeudi 25 mars 2025, s'est tenue le conseil d'enseignement du département d'espagnol au lycée de nkolafamba. Delà nous avons noté les statistiques suivantes :

En 4^{ème} esp 19 élèves inscrits, 04/19 ont une note supérieure ou égale à 10 soit un taux de réussite de 21.05%. En 3^{ème} esp 36 élèves sont inscrits, 11/36 ont une note supérieure ou égale à 10, soit 30.55%. Les taux de redoublement, d'abandon et d'achèvement illustrent à suffire cet état de fait. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela parmi lesquelles le manque de motivation de l'apprentissage de l'espagnol.

Les apprentissages scolaires sont influencés par les caractéristiques cognitives et émotionnelles de l'enfant, les attentes et comportements de la famille, la dissonance ou l'adéquation entre la famille et l'école et finalement par l'appui fourni par l'école Brizuela & Garcia-Sellers, (1999). Les difficultés d'apprentissage scolaire que peuvent développer les élèves dans une école secondaire entraînent bien souvent des conséquences. En effet, ces dernières peuvent mener au décrochage scolaire et parfois à l'adoption de comportements délinquants. L'instauration d'un suivi auprès d'élèves prend tout son sens lorsqu'il est question de difficultés d'apprentissage. Car l'école, loin d'être un milieu de perpétuation des inégalités sociales comme le pensent certaines personnes, est considérée comme le lieu de socialisation par excellence à partir duquel l'enfant commence à se détacher de sa structure familiale, pour construire de nouvelles relations sociales et initier le long chemin des apprentissages scolaires. C'est dans cette mouvance, il est souligné que la mission de l'école reste sensiblement la même : « L'une des missions les plus importantes dont doit s'acquitter l'école, et ce en collaboration avec la famille, est de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société, en un mot sa réussite éducative » CRIRES (1996, p.9).

En effet, la qualité des performances est un thème qui demeure toujours l'objet de nombreuses interrogations et de tentatives variées de compréhension depuis plusieurs décennies. Il prend toute sa dimension dans sa perspective d'inadaptation scolaire, à laquelle souvent s'ajoutent les difficultés d'apprentissage. Pour pallier à cela, Viau (1994) propose la dynamique motivationnelle

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

Le problème est ici centré sur les mauvaises performances des élèves en espagnol. Autrement dit, la plupart des notes sont inférieures à la moyenne.

1.3. Questions de recherche

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

1.3.1. Questions de recherche principale

La question que l'on se pose est la suivante : quelle est l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?

1.3.2. Questions secondaires

La question principale telle que formulée ci-dessus, est éclatée en quatre (04) questions subsidiaires ou questions secondaires agencées comme suit :

- **QS1** : quelle est l'influence des éléments relatifs à la vie personnelle de l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?
- **QS2** : Quelle est l'influence de la dynamique de la classe sur la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?
- **QS3** : Quelle est l'influence des éléments relatifs à l'école de l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?
- **QS4** : quelle est l'influence de la société dans laquelle vit l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?

1.4. Hypothèses

1.4.1. Hypothèse générale

Dans notre travail, l'hypothèse principale est :

Les facteurs de la dynamique motivationnelle influencent les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkola-famba

1.4.2. Hypothèses secondaires

De cette hypothèse générale, découle 4 hypothèses secondaires :

- **H1** : les éléments relatifs à la vie personnelle de l'élève influencent sa performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de nkolafamba.

- Hs2 : la dynamique de la classe de l'élève influence sa performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général dans l'arrondissement de Nkolafamba.
- Hs3 : les facteurs relatifs à l'école de l'élève ont une influence sur sa performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.
- Hs4 : la société influence la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.

1.5.Objectifs de l'étude

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

1.5.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude est d'évaluer l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Cette section comporte trois objectifs spécifiques :

- **OS1** : Montrer comment les éléments relatifs à la vie personnelle de l'élève influence la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.
- **OS2** : Examiner l'impact des éléments relatifs à la dynamique de la salle de classe de l'élève sur leurs performances en espagnol au premier cycle de l'enseignement secondaire de l'arrondissement de Nkolafamba.
- **OS3** : Montrer comment les facteurs relatifs à l'école de l'élève a une influence sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.
- **OS4** : examiner l'impact des facteurs liés à la société dans laquelle vit l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba

1.6.Intérêt de l'étude

A travers cette 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 présente quatre intérêts : scientifique, pédagogique et académique, et en fin un intérêt professionnel et psychologique.

1.6.1. Intérêt pédagogique et académique

Cette étude vise à suggérer aux enseignants d'espagnol des stratégies pédagogiques pouvant leur permettre de mieux encadrer leurs apprenants en vue de l'obtention des meilleurs résultats scolaires. Il est question de savoir, à ce niveau quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux apprenants de mieux s'affirmer en espagnol et de pouvoir mieux améliorer leurs performances scolaires.

1.6.2. Intérêt professionnel

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

1.6.3. Sur le plan psychologique

Cette étude veut amener tout le monde à comprendre que les mauvaises performances scolaires des élèves ne sont pas l'affaire d'une seule personne. La démotivation de l'élève ne peut être réduite si tout le monde, c'est-à-dire, parents, amis, état, société... prend conscience de son degré de responsabilité dans ce problème crucial et s'implique activement dans toutes activités conduisant à l'amélioration des performances scolaires des élèves. Cette étude permet d'apporter des nouveaux changements sur le comportement, les réactions des parents et des pairs ; et de mieux connaître l'effet des facteurs influençant la dynamique motivationnelle sur les performances.

1.7. 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 se fera sur les plans : temporel, thématique et spatial.

1.7.1. La délimitation temporelle

Le facteur temps est l'un des critères incontournables autour duquel se structure la faisabilité d'un sujet. Notre étude est l'aboutissement de trois mois de recherche en vue de la rédaction du mémoire de Master à la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé 1. De ce point de vue son volume est circonscrit.

1.7.2. La délimitation spatiale

Le milieu scolaire étant trop vaste, nous allons mener notre étude dans la région du centre, département de la Mefou et Afamba, dans un établissement de l'arrondissement de Nkolafamba, précisément au Lycée Classique de Nkolafamba sur les élèves des classes de série espagnole. Le choix de cette population cible repose sur le fait qu'ils présentent le profil motivationnel des élèves persévérants du fait de leur niveau d'étude, ils sont donc mieux placés pour nous fournir des informations.

1.7.3. La délimitation thématique

Il est important 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'éducation.

Il est important de remarquer que dans toute société, l'éducation occupe une prestigieuse place. C'est la raison pour laquelle nous avons opté mener notre recherche dans ce champ. Vues les mauvaises performances des élèves en l'espagnol LVII, il paraît nécessaire pour nous de comprendre la sphère handicapante de ce phénomène.

Le choix de notre thème porte sur « la dynamique motivationnelle et performances en espagnols chez les élèves du premier cycle dans quelques lycées de l'arrondissement de Nkolafamba ».

L'enjeu dans cette étude est de démontrer que les facteurs relatifs à la vie de l'élève, la dynamique de la classe, l'école ainsi que les facteurs liés à la société ont une influence sur la qualité des performances en espagnol.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE

Dans le cadre de ce deuxième chapitre, il sera question de présenter un état des connaissances relatives aux variables clés de cette étude, à savoir la dynamique motivationnelle et la performance en espagnol. Cette revue de littérature permettra d'explorer les travaux antérieurs qui ont traité des concepts de langue espagnole comme langue vivante II, de motivation dans le contexte éducatif, des facteurs qui influencent cette motivation ainsi que de leur lien avec les résultats scolaires des élèves.

2.1. Espagnol comme langue vivante II

L'espagnol ou castillan, est une langue romane issue du latin vulgaire, parlée aujourd'hui par plus de 500 millions de locuteurs dans le monde (Real Academia Española, 2010). Selon Lapesa (1981), c'est une langue caractérisée par une structure grammaticale riche, avec une conjugaison verbale complexe et une phonétique distinctive. Kramsch (1993) souligne que l'apprentissage de l'espagnol en contexte étranger nécessite la prise en compte non seulement de la langue, mais aussi de la culture hispanique qui lui est intrinsèquement liée. L'espagnol est ainsi étudié à la fois comme système linguistique et vecteur culturel.

La littérature sur la langue est vaste et multidisciplinaire, couvrant des domaines aussi variés que la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la philosophie. En ce qui nous concerne, il s'agit de l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Il est important de signaler qu'au Cameroun, bien qu'une langue étrangère, l'espagnol n'est pas une langue officielle. Elle est enseignée dans les établissements secondaires tout comme l'allemand, le chinois, l'italien... elle vient en complément du français et de l'anglais. L'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère au Cameroun est en plein essor, avec une offre de cours variés, allant des cours particuliers à des formations professionnelles. Cette langue est de plus en plus prisée, notamment en raison de la croissance économique de la communauté hispanophone et de la possibilité de nouer des relations professionnelles avec le monde latino-américain.

2.1.1. Le livre programme d'espagnol 4è et 3è

L'actuel programme d'espagnol (2023) s'appuie, plus que son précédent, sur des situations réelles de vie dans lesquelles l'apprenant développe des compétences diverses en tant qu'acteur social.

2.1.2. Profil de l'apprenant au terme du 1^{er} cycle

Dans l'esprit du programme d'enseignement de l'espagnol LVII (2023) et conformément à l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC /ESV), approche retenue dans l'élaboration des programmes au Cameroun. Le profil de l'apprenant au terme du 1^{er} cycle correspond aux familles de situations que l'apprenant sera capable de traiter avec compétence dans chacun des cinq domaines de vie retenus pour la société camerounaise. L'accent sera mis avant tout sur l'oral ; l'apprenant d'espagnol, quelle que soit sa première langue (français / anglais), devra se familiariser aux éléments et sons spécifiques de la langue espagnole. Il abordera progressivement la production écrite afin d'acquérir des compétences lui permettant à la fin du premier cycle d'écouter, comprendre, parler et écrire pour s'informer et informer autrui sur les questions relatives aux cinq domaines de la vie.

2.1.3. Contribution du programme d'étude

Le domaine des langues dans le système éducatif camerounais s'enrichit de jour en jour à la faveur d'une importante offre d'éducation permettant l'introduction de plusieurs langues étrangères. Dans ce contexte, d'après le livre Programme 4^{ème} et 3^{ème} (2023), en plus des compétences langagières telles que la lecture, l'expression écrite et orale, la participation aux débats et autres échanges d'idées. L'espagnol ouvre à l'apprenant un espace culturel et économique riche et varié. Il lui permet d'accéder à travers la lecture, aux multiples créations de la littérature universelle :

- s'informer, informer
- établir des contacts ;
- exprimer ses besoins ;
- exprimer ses sentiments ;
- protéger son milieu de vie ;
- s'ouvrir aux autres cultures ;
- assurer ses différents rôles sociaux

2.1.4. Présentation des familles de situations couvertes par le programme d'étude

Le programme d'espagnol LVII (2023) s'organise autour des familles de situations ci-après :

- communication relative à la vie familiale et socioculturelle ;

- communication relative à la citoyenneté ;
- échanges et informations sur le bien-être et la santé ;
- échanges et communication sur la consommation des biens et services ;
- échanges et informations sur les besoins de la vie quotidienne ;
- recherche de l'information et des divertissements offerts par les médias

Le reste des éléments du livre programme d'espagnol LVII se trouve aux annexes

2.2. La dynamique motivationnelle

La dynamique désigne l'ensemble des forces internes et externes en mouvement qui orientent un comportement vers une transformation ou une adaptation (Dumazedier, 1972). Plus récemment, Gillet et al. (2013) définissent la dynamique comme un processus complexe d'interactions entre motivations, émotions et contextes sociaux, qui influencent continuellement l'évolution du comportement. De même, Deci et Ryan (2017) insistent sur la dynamique comme un flux perpétuel de forces internes et environnementales modulant l'engagement et la persévérance d'un individu dans une activité donnée.

Pour ce qui est de la dynamique motivationnelle, Ryan et Deci (2000) la décrivent comme un processus évolutif où la qualité de la motivation varie selon le soutien ou la frustration des besoins psychologiques fondamentaux, conduisant à un passage progressif d'une motivation contrôlée à une motivation autonome. En contexte francophone, Viau (1994) définit la dynamique motivationnelle comme un état dynamique résultant des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, qui influence son engagement, son effort et sa persévérance dans une activité d'apprentissage.

La dynamique motivationnelle s'inscrit dans l'évolution des grandes théories de la motivation, lesquelles visent à comprendre les facteurs internes et externes susceptibles d'inciter un individu à s'engager dans une activité, à persévérer, à fournir des efforts soutenus et à orienter son action vers des objectifs déterminés (Deci & Ryan, 1985 ; Eccles & Wigfield, 2020). Depuis le XXe siècle, cette notion s'est progressivement construite à la croisée de plusieurs courants théoriques majeurs. Entre les années 1940 et 1960, la psychologie behavioriste a largement dominé la compréhension du phénomène motivationnel, en le réduisant à une réponse conditionnée aux stimuli extérieurs, conformément au modèle du conditionnement opérant développé par Skinner (1953). Si cette approche a permis de formaliser certains mécanismes de base du comportement,

elle a cependant été critiquée pour sa vision mécaniste et réductrice de l'être humain, ne tenant pas compte de la complexité des processus cognitifs et affectifs sous-jacents à la motivation. À partir des années 1970, les théories cognitives et humanistes ont apporté un regard renouvelé en mettant l'accent sur les dimensions internes du sujet.

Dans ce contexte, Deci et Ryan (1985) ont formulé la théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory), qui postule que la motivation humaine est soutenue par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Cette théorie présente la motivation comme un processus dynamique et auto-régulé, influencé par le contexte et par la manière dont ces besoins sont nourris. Elle constitue encore aujourd'hui un cadre théorique central dans les recherches en éducation (Ryan & Deci, 2017). En parallèle, Eccles et Wigfield (2002, 2020) ont développé le modèle de l'attente-valeur (expectancy-value theory), selon lequel la motivation scolaire dépend à la fois des attentes de réussite que se forme l'élève et de la valeur qu'il accorde à l'activité à réaliser. Ce modèle met en évidence le caractère subjectif, évolutif et contextuel de la motivation, en soulignant le rôle des croyances individuelles, des objectifs personnels et des conditions pédagogiques. À partir des années 2000, les recherches ont accordé une attention accrue à la dimension interactionnelle de la dynamique motivationnelle. Plusieurs études ont démontré que cette dynamique résulte de l'interaction entre des facteurs personnels (comme l'estime de soi, les intérêts), sociaux (soutien, feedback) et institutionnels (climat de classe, pratiques pédagogiques) Wentzel & Miele, (2016) ; Guay et al., (2021).

2.2.1. Les types de dynamique motivationnelle : une approche multidimensionnelle

La dynamique motivationnelle, en tant que processus évolutif et interactionnel, peut se décliner en plusieurs types, qui reflètent la diversité des sources, des formes et des intensités de la motivation chez l'individu. Ces types sont notamment articulés autour des notions de motivation intrinsèque, extrinsèque, autodétermination, amotivation, ainsi que l'influence sociale. Chacun joue un rôle spécifique dans la manière dont l'individu s'engage, persévère ou se désengage face à une activité.

2.2.1.1. Dynamique intrinsèque

La dynamique intrinsèque est considérée comme la forme la plus pure et durable de la motivation. Elle repose sur l'intérêt et le plaisir que l'individu éprouve à réaliser une tâche en soi, indépendamment de toute récompense externe comme le dit Deci & Ryan, (1985). Cette

dynamique s'appuie sur la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance, permettant un engagement spontané et profond (Ryan & Deci, 2017). Selon Vallerand (1997), la motivation intrinsèque favorise la créativité, la persévérance et un apprentissage de qualité. Elle est également associée à une meilleure régulation émotionnelle et un bien-être accru selon Grolnick & Ryan, (1987).

2.2.1.2. Dynamique extrinsèque

À l'opposé, la dynamique extrinsèque se caractérise par l'engagement motivé par des facteurs externes, tels que les récompenses, la pression sociale, la reconnaissance ou la crainte de sanctions. Toutefois, cette forme de motivation n'est pas homogène et se situe sur un continuum allant de la motivation contrôlée à la motivation plus autonome selon Ryan & Deci, (2000). ces derniers (1985) proposent l'exemple de la motivation externe dite « identifiée » correspondante à l'acceptation consciente de l'importance d'une activité, même si elle n'est pas intrinsèquement plaisante. Les travaux d'Eccles et Wigfield (2002) montrent que l'attribution de valeur personnelle à une tâche, même si elle est motivée par des facteurs externes, peut soutenir une motivation plus stable.

2.2.1.3. Dynamique autodéterminée

La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, (1985 ; 2017) propose une dynamique motivationnelle spécifique, centrée sur le degré d'autonomie ressenti par l'individu dans son engagement. Cette dynamique évolue d'une motivation amotivée ou contrôlée vers une motivation autonome, qui englobe la motivation intrinsèque mais aussi certaines formes internalisées d'extrinsèque. Cette évolution est cruciale pour maintenir un engagement durable et une performance optimale comme le disent Guay, Ratelle & Chanal, (2008). La dynamique autodéterminée est ainsi vue comme un processus d'intégration progressive des valeurs et buts personnels dans l'action.

2.2.1.4. Dynamique amotivationnelle

La dynamique amotivationnelle correspond à un état d'absence ou de faiblesse de la motivation, où l'individu ne perçoit ni compétence, ni valeur, ni contrôle sur la tâche selon Deci & Ryan, (1985). Cette forme est souvent liée à l'épuisement, au décrochage scolaire ou professionnel, et peut être alimentée par un environnement perçu comme peu soutenant telle que définie par Skinner, Kindermann & Furrer, (2009). La recherche met en lumière l'importance d'identifier

précocement cette dynamique pour intervenir efficacement et restaurer un sentiment de maîtrise tel que Legault (2017) le déclare.

2.2.1.5. Dynamique sociale

Enfin, la dynamique sociale illustre l'impact des interactions, des normes et du soutien social sur la motivation. Wentzel et Miele (2016) insistent sur le rôle crucial du climat scolaire, des relations enseignants-élèves et du soutien parental dans le façonnement des dynamiques motivationnelles. De même, Baumeister et Leary (1995) ont montré que le besoin d'appartenance est un moteur puissant qui influence la motivation à s'engager dans des activités valorisées par le groupe. Cette dynamique souligne que la motivation ne peut être pleinement comprise sans considérer le contexte social et culturel dans lequel évolue l'individu.

Ces différents types de dynamique motivationnelle ne sont pas figés mais s'entrelacent et évoluent en fonction des expériences, des contextes et des interactions. Comprendre cette diversité permet d'adapter les interventions éducatives afin de favoriser des conditions propices à un engagement motivé, durable et épanouissant.

2.3. Facteurs influençant la motivation des élèves

La motivation est définie par Deci et Ryan (1985) comme l'énergie, la direction, la persistance et l'activation d'un comportement, distinguant motivation intrinsèque et extrinsèque selon que l'activité est réalisée pour le plaisir ou pour des récompenses externes. Vallerand et Thill (1993) considèrent la motivation comme un construit hypothétique décrivant les forces internes et/ou externes qui déclenchent, orientent, intensifient et maintiennent un comportement.

La dynamique motivationnelle des élèves correspond à l'ensemble des forces internes et externes qui orientent, maintiennent et régulent leur comportement d'apprentissage vers un objectif tel que décrit par Dumazedier (1972) ; Schunk, Pintrich & Meece, (2014). Cette dynamique est par nature évolutive, sensible aux contextes et interactions qui influencent directement la façon dont les élèves s'engagent dans leurs apprentissages.

2.3.1. Facteurs individuels et psychologiques

Les facteurs individuels constituent le socle de la motivation intrinsèque des élèves. Parmi eux, la perception de compétence, l'estime de soi, l'autonomie et les buts personnels sont essentiels. Selon la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985, 2000), la motivation

intrinsèque est nourrie lorsque les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation sont satisfaits. Par exemple, un élève qui se sent capable de réussir une tâche sans contrainte extérieure manifeste un engagement plus profond et durable. Par ailleurs, les buts motivationnels jouent un rôle crucial dans cette dynamique. Elliot et Murayama (2008) distinguent les buts d'approche (viser la réussite) et les buts d'évitement (éviter l'échec), qui modulent la façon dont l'élève investit son effort. Un élève orienté vers des buts d'approche aura tendance à persévérer davantage même face aux difficultés. L'estime de soi est aussi un facteur majeur : des recherches récentes montrent que les élèves avec une estime de soi élevée adoptent des stratégies d'apprentissage plus actives et font preuve d'une meilleure résilience décrit par Guay, Ratelle & Chanal, (2008). Par ailleurs, la gestion des émotions joue un rôle croissant dans la motivation ; des études en psychologie éducative selon Pekrun (2014) montrant que les émotions positives favorisent la motivation, tandis que les émotions négatives peuvent la freiner.

2.3.2. Facteurs environnementaux et sociaux

L'environnement scolaire et social est une dimension incontournable de la dynamique motivationnelle. Bandura (1997) a démontré que l'apprentissage social, par l'observation et la modélisation des comportements des pairs et enseignants, influence directement la motivation. Par exemple, un climat de classe positif, caractérisé par le soutien des enseignants et la collaboration entre élèves, favorise l'engagement et l'initiative d'après Wentzel, (2010). La pression des pairs peut agir de deux manières : soit en renforçant le conformisme, poussant les élèves à adopter les comportements valorisés par le groupe tel que présenté par Asch (1955), soit en stimulant la compétition et la motivation à se dépasser. Cette double influence doit être prise en compte dans la gestion de la dynamique motivationnelle. Par ailleurs, l'environnement physique de l'école, la disponibilité des ressources (manuels, outils numériques) et les modalités pédagogiques (enseignement traditionnel vs innovation pédagogique) influencent également la motivation. Pintrich (2003) souligne que l'introduction d'innovations pédagogiques telles que les apprentissages par projets, les classes inversées ou l'usage des technologies favorise la participation active et l'engagement cognitif des élèves.

2.3.3. Rôle des récompenses et punitions dans la dynamique motivationnelle

Les mécanismes de récompense et de punition jouent un rôle ambivalent dans la motivation scolaire. D'un côté, les récompenses extrinsèques (notes, encouragements, félicitations) peuvent

stimuler temporairement l'engagement, surtout chez les élèves moins intrinsèquement motivés selon Deci, Koestner & Ryan (1999). Par exemple, un système de points ou de badges dans une classe peut encourager certains élèves à fournir plus d'efforts. Cependant, l'abus ou la dépendance aux récompenses extrinsèques peut diminuer la motivation intrinsèque, en réduisant le sentiment d'autonomie comme le disent Lepper, Greene & Nisbett, (1973). À l'inverse, la punition, bien que souvent utilisée pour corriger les comportements inappropriés, peut générer de la peur, du stress et un sentiment de contrôle externe qui nuisent à l'engagement durable présenté par Skinner (1953) ; Deci & Ryan (2000). Les recherches récentes de Niemiec & Ryan (2009) suggèrent que les stratégies de gestion de classe basées sur la motivation autonome, la communication bienveillante et la reconnaissance des efforts sont plus efficaces que celles fondées sur la récompense ou la sanction. Ainsi, instaurer un climat de confiance et de respect mutuel dans la classe est fondamental pour maintenir une dynamique motivationnelle saine.

2.3.4. Les perceptions déterminantes et conséquences dans la dynamique motivationnelle de l'élève

2.3.4.1. Les perceptions déterminantes dans la dynamique motivationnelle de l'élève

Selon Viau (2010), la motivation d'un élève dans une activité pédagogique est le fruit de la dynamique entre trois perceptions fondamentales : la valeur accordée à l'activité, le sentiment de compétence, et le sentiment de contrôlabilité. Ces perceptions sont essentielles pour comprendre pourquoi et comment un élève s'engage, persévère ou se désengage dans une tâche scolaire.

➤ La perception de la valeur de l'activité

La première source de motivation réside dans la perception que l'élève a de la valeur de l'activité. Autrement dit, l'élève s'engage davantage dans une tâche s'il la juge utile, pertinente, intéressante ou significative pour lui tel que Viau (2010) le déclare. Cette idée rejoint la théorie de la valeur-attente d'Eccles et Wigfield (2002), selon laquelle les individus sont motivés à s'engager dans une tâche qu'ils jugent importante ou porteuse de sens. Ainsi, une activité pédagogique perçue comme ayant peu de lien avec le projet de vie de l'élève ou ses centres d'intérêt est susceptible de provoquer du désengagement.

➤ La perception de sa propre compétence

La deuxième source de motivation identifiée par Viau (2010) est la perception qu'a l'élève de sa capacité à réussir l'activité. Ce sentiment de compétence est proche du concept d'auto-

efficacité développé par Bandura (1997), selon lequel un individu est plus susceptible de s'investir dans une tâche s'il croit qu'il est capable de la mener à bien. Lorsque l'élève se sent dépassé, incompetent ou craint l'échec, il tend à adopter des stratégies d'évitement ou de retrait. À l'inverse, s'il se sent capable, il est plus enclin à fournir des efforts et à persévérer, même face à des difficultés.

➤ **La perception de la contrôlabilité de l'activité**

La troisième perception déterminante, selon Viau (2010), est le sentiment de contrôlabilité, c'est-à-dire la conviction qu'a l'élève de pouvoir influencer le déroulement ou les résultats de l'activité. Cette perception rejoint les travaux sur la motivation autodéterminée, notamment la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), qui soulignent l'importance de l'autonomie perçue. Un élève qui se sent acteur de son apprentissage, qui peut faire des choix ou adopter des stratégies personnelles, développe une motivation plus durable. À l'inverse, une tâche perçue comme totalement imposée ou rigide réduit la motivation intrinsèque.

2.3.4.2. Conséquences des dynamiques motivationnelles chez l'élève

La dynamique motivationnelle joue un rôle déterminant dans le parcours scolaire de l'élève. Elle influence non seulement la manière dont l'élève s'investit dans les tâches, mais aussi sa capacité à persévérer face aux difficultés et la profondeur de ses apprentissages. Trois conséquences majeures méritent d'être soulignées : l'engagement cognitif et comportemental, la persévérance scolaire et la qualité des apprentissages.

➤ **L'engagement cognitif et comportemental**

La dynamique motivationnelle conditionne directement **le degré d'engagement de l'élève** dans les tâches scolaires. Un élève motivé est plus susceptible d'adopter une posture active : il écoute attentivement, participe aux échanges, prend des initiatives et mobilise des stratégies cognitives efficaces telles que présentées par Pintrich & De Groot (1990) ; Schunk et al., (2014). Selon Viau (2010), c'est la motivation qui détermine « le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement d'un élève dans une activité d'apprentissage ». Des recherches ont montré que l'engagement cognitif est fortement influencé par la qualité de la motivation. Deci et Ryan (2000), dans leur théorie de l'autodétermination, distinguent la motivation autonome (intrinsèque ou intégrée) qui favorise un engagement profond et soutenu, de la motivation contrôlée (extrinsèque ou imposée), souvent associée à un engagement de surface et à une régulation externe.

Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) ajoutent que l'engagement est multidimensionnel, incluant des composantes comportementales, émotionnelles et cognitives, toutes influencées par la motivation.

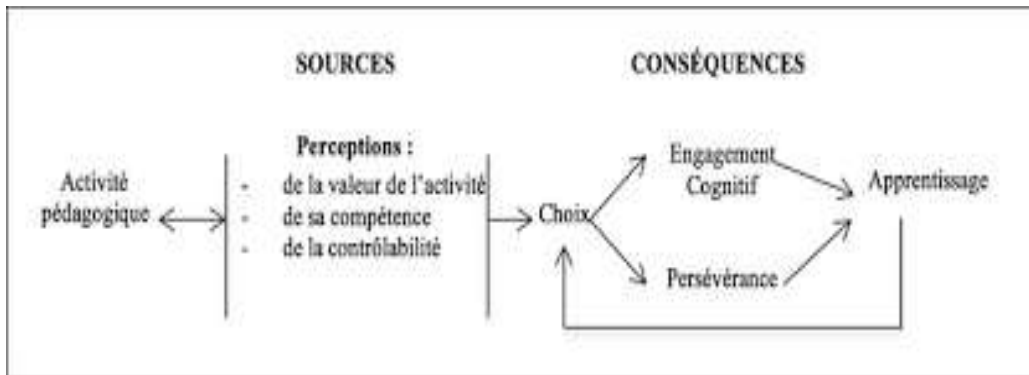
➤ **La persévérance scolaire**

Une dynamique motivationnelle positive favorise également la **persévérance scolaire**, c'est-à-dire la capacité de l'élève à poursuivre ses efforts malgré les obstacles ou les échecs temporaires. Bandura (1997) explique que la motivation soutient le sentiment d'efficacité personnelle, qui pousse l'élève à croire en sa capacité de réussir et à ne pas abandonner face à l'adversité. De même, l'élève qui perçoit la tâche comme significative et se sent capable de la réussir est plus enclin à maintenir son effort tel que Eccles & Wigfield, (2002) ; Viau, (2010) le pensent. Selon Skinner, Wellborn et Connell (1990), la perception de soutien et de contrôle personnel dans le contexte scolaire renforce la résilience de l'élève face aux difficultés. Inversement, un manque de motivation peut conduire au décrochage scolaire, surtout si l'élève se sent constamment en échec ou perçoit les apprentissages comme inutiles.

➤ **La qualité des apprentissages**

La qualité des apprentissages réalisés par l'élève dépend en grande partie de la nature de sa motivation. Une motivation intrinsèque ou autonome favorise une approche en profondeur de l'apprentissage : l'élève cherche à comprendre, à relier les nouvelles informations à ses connaissances antérieures et à mobiliser des stratégies métacognitives selon Marton & Säljö, (1984) ; Zimmerman, (2002). À l'opposé, une motivation extrinsèque orientée vers la récompense ou la peur de l'échec conduit souvent à une approche superficielle, basée sur la mémorisation mécanique ou le bachotage. Vansteenkiste, Lens et Deci (2006) soulignent que lorsque les élèves s'investissent de manière autonome dans leurs apprentissages, non seulement ils réussissent mieux, mais ils développent aussi des compétences transférables et une motivation durable.

Figure 1 : Le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994, p.32).



2.4. Performance

La notion de performance varie selon les champs d'étude, mais elle renvoie généralement à l'idée d'accomplissement d'une tâche ou d'un objectif avec efficacité. Selon Hubault & Noulain (1996), la performance désigne « l'exécution réussie d'une activité, mesurée en termes de qualité, de quantité, de temps ou de coût ». Levine et Lezotte (1990) définissent la performance comme « la capacité à atteindre des objectifs prédéterminés dans un contexte donné ». En éducation, Olson & Webster (1986) précisent que la performance scolaire peut être comprise comme « l'ensemble des résultats obtenus par un élève ou un groupe d'élèves, incluant les acquis cognitifs et la maîtrise des compétences ». Enfin, pour Scheerens (2000), la performance scolaire est une mesure de l'efficacité d'une école, évaluée par les résultats des élèves à l'issue d'un cycle d'apprentissage.

L'historique de la notion de performance montre que ce concept a évolué au fil du temps et selon les disciplines. Dérivé du latin *parformare* (accomplir, exécuter), le terme « performance » a d'abord été utilisé au XIXe siècle pour désigner les résultats dans les courses hippiques, avant de s'appliquer aux exploits sportifs, puis, au début du XXe siècle, aux capacités des machines et véhicules en matière de rendement et de fiabilité (Richard, 1998 ; Hubault & Noulain, 1996). Dans les sciences sociales et en gestion, la performance a progressivement désigné l'atteinte d'objectifs ou la production de résultats souhaités d'après Levine & Lezotte, (1990), et ce glissement s'est étendu au domaine éducatif. Toutefois, la performance scolaire ne fait pas l'objet d'une définition unique. Olson et Webster (1986) soulignent que certains chercheurs l'abordent sous l'angle des résultats scolaires, tandis que d'autres privilégient l'acquisition de compétences, l'équité ou l'efficacité du système éducatif. L'étude de la performance scolaire s'est développée à la fin du XIXe siècle, dans le sillage des réformes pédagogiques et de l'introduction de méthodes

expérimentales promues par Claude Bernard (1865). À cette époque, les copies d'élèves, les rapports d'inspection et les enquêtes ministérielles constituaient les principales sources d'évaluation des performances scolaires.

2.4.1. Types de performances

Les types de performance varient selon les domaines, mais en général, on peut distinguer plusieurs grandes catégories qui permettent de mieux comprendre et analyser ce concept complexe. La performance individuelle désigne la capacité d'un individu à atteindre des objectifs fixés dans un contexte donné ; en éducation, cela correspond aux résultats scolaires ou à la maîtrise des compétences spécifiques. Selon Olson et Webster (1986), la performance individuelle inclut la qualité des productions, la régularité et la progression personnelle. La performance collective ou organisationnelle concerne l'efficacité d'un groupe, d'une équipe ou d'une organisation à atteindre ses objectifs. En milieu scolaire, cela peut se traduire par la réussite moyenne d'une classe ou d'un établissement selon Scheerens, (2000), tandis qu'en entreprise, elle recouvre la productivité globale, la rentabilité ou la satisfaction client. La performance académique fait référence aux résultats obtenus dans les évaluations scolaires formelles, tels que les notes, les examens ou les taux de réussite, et constitue souvent un indicateur principal en éducation selon Bressoux (2006). ;

La performance comportementale englobe les attitudes, l'engagement, la participation et les comportements observables liés à l'activité ; dans un contexte éducatif, elle inclut la motivation, l'assiduité, le respect des règles et la collaboration d'après Schunk (2012). La performance cognitive se concentre sur les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage et la résolution de problèmes, tels que la mémoire, l'attention, la compréhension et la pensée critique, et elle est essentielle pour apprécier la qualité réelle des apprentissages selon Anderson (1985). La performance affective et sociale renvoie aux compétences socio-émotionnelles, comme la gestion du stress, l'estime de soi, la communication et les relations interpersonnelles, qui influencent la réussite globale comme Goleman, (1995) le dit. Enfin, la performance linguistique, dans le cadre de l'apprentissage des langues, désigne la capacité à utiliser la langue efficacement en production orale et écrite, intégrant la maîtrise grammaticale, lexicale et pragmatique selon Brown (2007). Dans le cadre de ce travail, la performance qui nous intéresse est la performance scolaire.

2.4.2. Dimensions de la performance scolaire : globale et partielle

La performance scolaire est une notion qui se décline en plusieurs dimensions selon Seme (2002), elle d'appréhender la réussite des élèves sous différents angles. Parmi ces dimensions, la performance globale et la performance partielle occupent une place centrale dans la compréhension et l'évaluation des acquis scolaires.

2.4.2.1. La dimension de la performance globale

La performance globale représente une évaluation synthétique de l'ensemble des résultats d'un élève dans toutes les disciplines suivies sur une période donnée, généralement une année scolaire. Elle traduit une vision d'ensemble de la réussite et permet d'apprécier la progression générale de l'élève dans son parcours scolaire. Selon Seme (2002), la performance globale est la moyenne générale des notes obtenues dans toutes les matières, constituant ainsi un indicateur principal de réussite scolaire. Cette notion est largement utilisée dans les systèmes éducatifs pour situer l'élève par rapport à ses pairs et orienter les choix pédagogiques. Bressoux (2006) souligne que cette mesure globale, bien qu'efficace pour une appréciation rapide, masque parfois les disparités importantes que l'élève peut présenter selon les disciplines. Pour Olson et Webster (1986), la performance globale demeure une référence incontournable, car elle permet d'évaluer la capacité de l'élève à gérer un ensemble d'apprentissages diversifiés, reflétant ainsi une forme d'adaptabilité scolaire. Cependant, certains chercheurs mettent en garde contre une utilisation exclusive de la performance globale. Jorro (2006) rappelle que cette moyenne générale peut réduire la richesse des apprentissages à un seul chiffre, sans tenir compte des compétences spécifiques acquises ni des difficultés rencontrées. De plus, Scheerens (2000) souligne que l'efficacité scolaire, souvent mesurée par la performance globale, doit être complétée par des analyses plus fines pour orienter des actions pédagogiques adaptées.

2.4.2.2. La dimension de la performance partielle

À l'opposé, la performance partielle concerne la réussite de l'élève dans une discipline ou matière spécifique, offrant une vue détaillée et ciblée de ses acquis. Seme (2002) définit cette dimension comme la moyenne des notes obtenues dans une matière particulière, ce qui permet d'identifier précisément les domaines de force et de faiblesse. Cette distinction est essentielle pour une pédagogie différenciée et un accompagnement individualisé. La performance partielle est d'autant plus importante qu'elle éclaire les spécificités de l'apprentissage dans chaque discipline.

Pour Scheerens (2000), cette analyse disciplinaire permet d'ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des besoins spécifiques des élèves. De même, Bressoux (2006) insiste sur le fait que la prise en compte des performances partielles est indispensable pour comprendre les trajectoires scolaires et prévenir les échecs dans des matières clés. En outre, Olson et Webster (1986) soulignent que la performance partielle permet aussi d'évaluer la cohérence des apprentissages disciplinaires et la qualité de l'enseignement dispensé. Par exemple, un élève performant en mathématiques mais en difficulté en langues étrangères nécessite un suivi spécifique, que la performance globale ne mettrait pas en évidence. Enfin, cette approche partielle rejoint la notion de compétences spécifiques valorisée par Jorro (2006), pour qui la performance ne doit pas seulement être mesurée globalement mais aussi dans ses composantes détaillées, afin de mieux refléter les acquis réels et les progrès effectués.

2.4.3. Facteurs enclavent la performance des élèves

2.4.3.1. Facteurs personnels et psychologiques

Les facteurs personnels et psychologiques constituent l'un des axes fondamentaux pour comprendre les déterminants de la performance scolaire. Parmi eux, les capacités cognitives jouent un rôle incontournable. Sternberg (1985) souligne que le quotient intellectuel, souvent perçu comme un indicateur classique de la capacité à réussir, est certes important, mais ne saurait à lui seul expliquer la totalité des performances scolaires. En effet, les élèves présentent des styles d'apprentissage variés, comme le rappelle Kolb (1984), qui les conduit à privilégier certaines modalités d'acquisition des connaissances, qu'il s'agisse d'apprendre par l'expérience concrète, la réflexion abstraite, ou encore par l'expérimentation active. Felder et Silverman (1988) insistent ainsi sur la nécessité d'adapter les méthodes pédagogiques à ces styles divers afin d'optimiser l'apprentissage. Par ailleurs, la motivation est un facteur psychologique central qui influence l'engagement des élèves. Selon Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque, issue du plaisir et de l'intérêt personnel pour une activité, favorise un engagement durable et de qualité, alors que la motivation extrinsèque, liée à des récompenses ou pressions externes, peut parfois être moins efficace. La dynamique motivationnelle, concept intégré par Bandura (1997) dans sa théorie de l'auto-efficacité, explique que la croyance en ses propres capacités conditionne la persistance face aux difficultés scolaires. En effet, un élève qui doute de ses compétences aura tendance à abandonner plus rapidement, limitant ainsi sa réussite. Enfin, la santé mentale et le bien-être émotionnel sont également des leviers essentiels. Kearney (2008) rappelle que l'anxiété scolaire,

en particulier, peut conduire à des comportements d'évitement, comme l'absentéisme, aggravant les difficultés d'apprentissage. Ainsi, les facteurs personnels et psychologiques forment un ensemble interdépendant qui conditionne fortement la capacité des élèves à réussir scolairement.

2.4.3.2. Facteurs familiaux

Le milieu familial constitue un environnement déterminant dans le développement scolaire des enfants. Bourdieu (1979) a largement contribué à la compréhension des inégalités scolaires en introduisant le concept de capital culturel, définissant ainsi les ressources symboliques, telles que le niveau d'éducation des parents, la possession de livres ou la participation à des activités culturelles, qui favorisent l'apprentissage. En parallèle, Coleman et al. (1966) insistent sur le capital socio-économique, incluant le revenu familial et l'accès aux biens matériels, comme facteur conditionnant l'accès aux outils pédagogiques (livres, ordinateurs), à des aides extrascolaires (cours particuliers) et à un environnement propice à l'étude. Un faible capital économique limite l'accès à ces ressources, créant ainsi des barrières structurelles à la réussite. Au-delà des ressources matérielles, le climat familial joue un rôle psychologique crucial. Eccles et Harold (1993) ont démontré que le soutien parental, les attentes élevées mais réalistes, et la qualité des interactions affectives entre parents et enfants renforcent la confiance et la motivation des élèves. Hill et Tyson (2009), dans une méta-analyse, montrent que l'implication des parents dans les devoirs et la scolarité favorise une meilleure performance. À l'inverse, un climat familial conflictuel, des absences répétées des parents, ou une négligence éducative peuvent générer un sentiment d'insécurité et de démotivation chez l'enfant, enclavant ainsi son potentiel scolaire. Ces effets sont souvent exacerbés dans les familles monoparentales ou confrontées à des difficultés sociales, comme le souligne Sirin (2005).

2.4.3.3. Facteurs scolaires

L'école, lieu principal d'apprentissage, joue un rôle essentiel dans la performance des élèves. Hanushek (1997) met en lumière l'importance de la qualité de l'enseignement, affirmant que les compétences, la formation et l'attitude des enseignants sont des déterminants clés de la réussite scolaire. Hattie (2009), à travers une synthèse de plus de 800 méta-analyses, souligne que les enseignants qui savent adapter leurs méthodes pédagogiques, donner un feedback constructif et motiver leurs élèves sont ceux qui produisent les meilleurs résultats. En parallèle, Tomlinson (2001) insiste sur l'importance de la différenciation pédagogique, qui consiste à ajuster les

pratiques éducatives en fonction des besoins spécifiques de chaque élève, afin de maximiser son potentiel. Le climat scolaire, incluant la qualité des relations entre élèves, enseignants et administration, est également fondamental. Thapa et al. (2013) rappellent que les environnements scolaires sécurisants, inclusifs et bienveillants favorisent un sentiment d'appartenance, clé de l'engagement et de la persévérance scolaire. À l'inverse, Wang et al. (2014) ont démontré que les milieux marqués par l'intimidation, la violence ou un manque de discipline sont propices à la baisse des performances. Un autre facteur souvent discuté est la taille des classes. Finn et Achilles (1990) ont réalisé une étude expérimentale dans laquelle ils montrent que des classes moins chargées permettent une meilleure interaction entre l'enseignant et les élèves, ce qui améliore significativement la réussite scolaire.

2.4.3.4. Facteurs sociaux et environnementaux

Le contexte social et environnemental dans lequel évoluent les élèves exerce une influence déterminante sur leur parcours scolaire. Wentzel (1998) souligne l'impact des pairs sur les comportements scolaires : l'appartenance à un groupe valorisant la réussite et l'effort encourage l'élève à adopter des comportements positifs, tandis que des cercles sociaux tournés vers la délinquance ou le désengagement scolaire peuvent entraîner un rejet des normes scolaires et une baisse de performance. Brown et Larson (2009) précisent que cette socialisation entre pairs est particulièrement sensible à l'adolescence, période de construction identitaire. Par ailleurs, Leventhal et Brooks-Gunn (2000) mettent en avant le rôle du quartier et des infrastructures sociales : un environnement pauvre en ressources culturelles, éducatives et sécuritaires peut constituer un frein supplémentaire, aggravant les inégalités. Sirin (2005), dans une méta-analyse, établit un lien clair entre la précarité socio-économique des quartiers défavorisés et les résultats scolaires faibles des élèves qui y vivent. Ces contextes exposent souvent les jeunes à un stress chronique, à un manque de modèles positifs, à des institutions scolaires surchargées, ainsi qu'à une moindre disponibilité des ressources extrascolaires.

2.4.3.5. Facteurs liés à la langue et la culture

Dans les sociétés multilingues et multiculturelles, la langue d'enseignement constitue un enjeu majeur pour la réussite scolaire. Cummins (2000) met en évidence la relation entre maîtrise linguistique et apprentissage, affirmant que les élèves doivent posséder une compétence suffisante dans la langue d'instruction pour accéder pleinement aux contenus pédagogiques. Thomas et

Collier (1997) démontrent que les élèves issus de familles parlant une langue différente de celle de l'école ont souvent des difficultés accrues, ce qui se traduit par un retard scolaire durable. Ces barrières linguistiques peuvent enclaver la performance en limitant la compréhension des consignes, la participation orale et écrite, et l'interaction avec les enseignants et pairs. En outre, les différences culturelles peuvent générer des incompréhensions ou des dévalorisations des savoirs, notamment lorsque les programmes scolaires ne tiennent pas compte des références culturelles des élèves. Cette inadéquation culturelle peut entraîner un sentiment d'exclusion ou un manque de motivation, qui limite la réussite scolaire selon Gay (2010). Ainsi, les facteurs linguistiques et culturels s'avèrent être des obstacles importants, qu'il est nécessaire d'identifier et d'adresser par des politiques éducatives adaptées, comme l'enseignement bilingue ou l'intégration de la diversité culturelle dans les contenus pédagogiques.

2.4.3.6. Facteurs institutionnels et politiques

Les facteurs institutionnels et politiques exercent une influence systémique sur la performance scolaire des élèves. Carnoy (1999) souligne que les politiques éducatives déterminent les ressources allouées aux écoles, la formation des enseignants, et les dispositifs d'orientation et d'accompagnement. L'efficacité du système éducatif dépend ainsi largement de la capacité des institutions à mobiliser et répartir équitablement ces ressources. L'OCDE (2012) insiste sur le fait que des politiques éducatives inclusives et ciblées peuvent contribuer à réduire les inégalités scolaires. En revanche, des politiques mal adaptées peuvent renforcer les enclavements, notamment par une distribution inégale des moyens entre établissements. Par ailleurs, les discriminations systémiques basées sur le genre, l'origine ethnique ou le statut socio-économique sont des facteurs invisibles mais puissants qui contribuent à creuser les écarts de réussite tel que décrit par Gillborn & Youdell (2000). Ces mécanismes peuvent se manifester par des attentes biaisées des enseignants, des pratiques d'orientation défavorables ou encore un accès limité aux filières d'excellence.

2.4.4. Facteurs améliorant la performance de la langue espagnole des élèves

La performance en espagnol renvoie à la capacité d'un apprenant à utiliser efficacement la langue espagnole dans des situations de communication orale et écrite. Pour Brown (2007), la performance linguistique est « la manifestation observable des compétences linguistiques dans des contextes réels », c'est-à-dire la production de discours cohérents et adaptés. Savignon (2002) ajoute que la performance en langue étrangère intègre des compétences communicatives variées,

telles que la compréhension orale, la production écrite, ainsi que la compétence interculturelle. Enfin, selon Lyster (2007), la performance en espagnol reflète également la capacité de l'apprenant à mobiliser ses connaissances grammaticales et lexicales dans des interactions authentiques, ce qui est un indicateur clé de sa maîtrise effective de la langue.

L'apprentissage de la langue espagnole au niveau du premier cycle secondaire, et en particulier en classe de 3e, dépend de multiples facteurs cognitifs, pédagogiques, sociaux et motivationnels qui, lorsqu'ils sont bien mobilisés, contribuent à améliorer significativement la performance des élèves. Plusieurs recherches montrent qu'il ne suffit pas d'enseigner les structures grammaticales pour garantir une bonne maîtrise de la langue étrangère ; il faut mettre en œuvre un ensemble de pratiques et de conditions favorables à l'appropriation de la langue d'après Richards (2006) ; Ellis (2008).

L'un des premiers facteurs déterminants est la motivation. D'après Gardner (1985), dans sa théorie socio-éducative, la motivation est un prédicteur essentiel de la réussite en langue étrangère. Elle se décline en motivation intégrative (le désir de s'identifier à la culture hispanophone) et en motivation instrumentale (l'intérêt pour les avantages pratiques, comme le succès scolaire ou professionnel). Ainsi, un élève motivé par la culture espagnole ou les opportunités que la langue peut offrir sera plus assidu, participatif et disposé à surmonter les difficultés liées à l'apprentissage. Des études contemporaines, comme celles de Dörnyei (2001), insistent aussi sur l'importance de l'auto-efficacité linguistique, c'est-à-dire la croyance de l'élève en sa capacité à réussir dans cette discipline. Lorsque l'élève a confiance en ses compétences, il est plus susceptible de s'engager activement dans les activités langagières.

Un autre facteur crucial est la méthodologie pédagogique utilisée. Des approches communicatives, centrées sur l'apprenant et fondées sur des tâches authentiques, ont montré une grande efficacité pour développer les compétences langagières (Littlewood, 2004). L'enseignement de l'espagnol, lorsqu'il inclut des jeux de rôle, des dialogues, des simulations, ou l'usage de supports audio-visuels (films, chansons, extraits d'interviews), suscite davantage l'intérêt des élèves et facilite la mémorisation des structures linguistiques. Le recours aux technologies éducatives (applications mobiles, plateformes interactives comme Duolingo, Quizlet ou Edmodo) permet également de renforcer l'exposition à la langue en dehors de la salle de classe, ce qui est un levier important pour progresser d'après Chapelle (2003). Le profil de l'enseignant

constitue un facteur fondamental. Un enseignant bien formé, compétent en didactique des langues et capable d'adapter ses stratégies pédagogiques aux besoins de ses élèves influence positivement les résultats en langue espagnole selon Stern (1983). De plus, la capacité de l'enseignant à instaurer un climat de classe bienveillant, motivant et respectueux encourage la participation orale, réduit l'anxiété langagière et améliore les performances. Le feedback régulier et constructif, axé sur les progrès et les points d'amélioration, joue également un rôle dans le développement de la confiance de l'élève selon Harmer (2007).

Par ailleurs, l'exposition à la langue et à la culture hispanique joue un rôle central. Les élèves qui sont régulièrement exposés à la langue à travers des films, des musiques, des lectures faciles ou des échanges interculturels (correspondances scolaires, clubs de langue, événements hispaniques) développent une meilleure compréhension des usages et du fonctionnement de la langue d'après Krashen (1982). Cette immersion, même partielle, permet de contextualiser les connaissances linguistiques, de les rendre vivantes et plus facilement mobilisables à l'oral et à l'écrit. Enfin, le soutien familial et l'environnement socioculturel influencent également la performance en langue étrangère. Les élèves dont les parents valorisent les langues étrangères, encouragent la lecture, ou fournissent du matériel pédagogique (dictionnaires, manuels, accès à Internet) sont mieux préparés à réussir selon Sirin (2005). La valorisation de la langue espagnole dans le projet personnel de l'élève (orientation professionnelle, voyage, etc.) contribue aussi à renforcer son engagement.

2.5. Quelques théories de la dynamique motivationnelle

La motivation est un phénomène complexe, voire ambigu, car elle nécessite la compréhension de plusieurs variables en interaction les unes avec les autres. Plusieurs auteurs ont mené des travaux de recherche sur la motivation scolaire. En effet, compte tenu des différentes approches de la motivation existante, il est possible d'aborder la motivation sous plusieurs angles et d'en dégager plusieurs composantes. À cet égard, une panoplie des modèles de la motivation ont été élaborés et font inmanquablement partie de la littérature (McCombs et Pope, 2000 ; Sotto et Oberto, 2010 ; Viau, 1994, 1997, 2009). Toutefois, le modèle de motivation retenu dans le cadre de cette recherche est celui de Viau (1997), car il est directement relié à la motivation de l'élève dans un contexte scolaire, c'est-à-dire face aux activités d'apprentissage qui lui sont présentées en classe par son enseignant. Cette dernière stipule que « La motivation est un concept

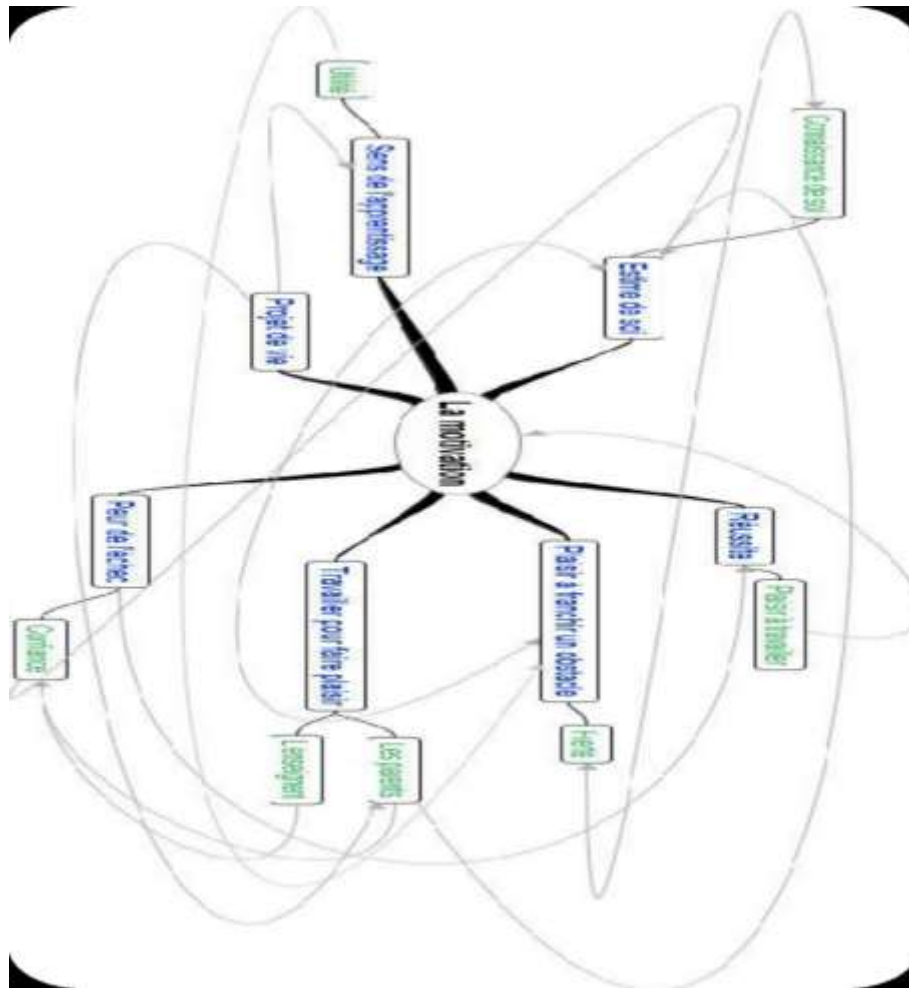
dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

2.5.1. Facteurs Influant la Dynamique Motivationnelle Selon Sotto et Oberto (2010)

Selon Sotto et Oberto (2010), la motivation est influencée par une variété de facteurs interdépendants qui peuvent être regroupés en plusieurs catégories. Ces facteurs interagissent de manière complexe pour déterminer le niveau d'engagement et de persévérance d'un individu dans une activité ou un apprentissage donné.

La figure ci-dessous, inspirée des travaux de Sotto et Oberto (2010), présente plusieurs facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves. Ces facteurs, qu'ils soient personnels, affectifs ou sociaux, permettent de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'engagement dans les apprentissages. Le sens de l'apprentissage, associé à l'utilité perçue des savoirs, constitue un levier fondamental : lorsqu'un élève comprend pourquoi il apprend, il est naturellement plus enclin à s'investir. Ce sens est souvent nourri par un projet de vie personnel, qui oriente les efforts et renforce la persévérance scolaire. Toutefois, cette dynamique peut être freinée par la peur de l'échec, notamment lorsque l'élève doute de ses compétences ; cette crainte engendre parfois stress, démotivation ou stratégies d'évitement. Parallèlement, certains élèves se mobilisent dans le but de faire plaisir à leurs parents ou enseignants, ce qui relève d'une motivation extrinsèque, fréquente surtout au début de la scolarité. D'autres trouvent leur élan dans le plaisir à franchir un obstacle, car surmonter une difficulté procure une fierté qui stimule la motivation et renforce la confiance en soi.

Figure 2 : Facteurs influençant la dynamique motivationnelle



Source : (Sottero & Oberto, 2010)

Selon Sottero et Oberto (2010), les facteurs influençant la dynamique motivationnelle sont :

2.5.1.1. Estime de Soi et Confiance :

- Estime de Soi : est définie comme l'évaluation subjective qu'une personne a de sa propre valeur et de ses capacités. Pour Sottero et Oberto (2010), elle joue un rôle crucial dans la motivation. Selon Bandura (1977) cité par Sottero et Oberto (2010) Une estime de soi élevée est associée à une plus grande confiance en ses compétences et à une plus grande disposition à relever des défis.
- Confiance : La confiance, qui est étroitement liée à l'estime de soi, se réfère à la croyance en sa capacité à réussir une tâche spécifique. Pour Schunk & Pajares (2009) cité par Sottero et Oberto (2010), les individus confiants sont plus susceptibles de s'engager activement

dans l'apprentissage et de persévérer face aux difficultés. La confiance peut être influencée par les expériences antérieures de succès ou d'échec, les encouragements des autres et la perception de ses propres compétences. La peur de l'échec peut miner la confiance, d'où la nécessité d'un climat d'apprentissage soutenant et encourageant.

2.5.1.2. Projet de Vie et Sens de l'Apprentissage :

- **Projet de Vie :** La motivation est souvent renforcée lorsque les individus perçoivent un lien clair entre leurs activités actuelles et leurs objectifs à long terme. Ici Sotto et Oberto (2010) s'appuie sur la pensée de Numi (2004) qui pense qu'avoir un projet de vie clair et significatif peut donner un sens à l'apprentissage et inciter à s'investir davantage.
- **Sens de l'Apprentissage :** Il est essentiel que les apprenants comprennent pourquoi ils apprennent et comment les connaissances et les compétences acquises peuvent leur être utiles dans leur vie personnelle et professionnelle. Sotto et Oberto (2010) partage le point de vue de Wigfield & Eccles (2000) selon lequel lorsque l'apprentissage est perçu comme pertinent et significatif, la motivation est plus susceptible d'être élevée. Par conséquent, il est important d'explicitier les liens entre les contenus enseignés et les réalités du monde extérieur.

2.5.1.3. Plaisir et Réussite :

- **Plaisir à Franchir un Obstacle :** Le sentiment de satisfaction et de fierté qui découle de la réussite d'une tâche difficile est une source importante de motivation. Les apprenants qui éprouvent du plaisir à surmonter des obstacles sont plus susceptibles de persévérer et de s'engager activement dans l'apprentissage selon Csikszentmihalyi, (1990). La valorisation des efforts et des progrès, plutôt qu'uniquement du résultat final, peut favoriser ce sentiment de plaisir.
- **Réussite :** Les expériences de réussite, même modestes, renforcent la confiance en soi et encouragent à poursuivre l'apprentissage. Les enseignants peuvent favoriser la réussite en proposant des tâches adaptées au niveau des apprenants, en offrant un soutien individualisé et en valorisant les progrès accomplis du point de vue de Bandura (1997).

2.5.1.4. Facteurs Extérieurs et Soutien Social :

- **Travailler pour Faire Plaisir :** La motivation peut être influencée par le désir de plaire à des personnes importantes, telles que les parents ou les enseignants. Cependant, il est important

de noter que cette forme de motivation extrinsèque peut être moins durable que la motivation intrinsèque comme le dit si bien Deci & Ryan, (1985).

- L'Enseignement et les Parents : La qualité de l'enseignement et le soutien des parents sont des facteurs externes essentiels qui peuvent influencer la motivation des apprenants. Haïttie (2009) cité par Sotto et Oberto (2010) pensent que les enseignants qui sont passionnés, compétents et attentifs aux besoins de leurs élèves sont plus susceptibles de susciter leur intérêt et leur engagement. De même, Eccles & Harold (1993) pensent que les parents qui encouragent leurs enfants, valorisent l'éducation et leur offrent un environnement stimulant à la maison contribuent à renforcer leur motivation Synthèse et Implications.

Le modèle de Sotto et Oberto (2010) met en évidence la complexité de la motivation et la nécessité de prendre en compte une variété de facteurs pour favoriser l'engagement des apprenants. Les enseignants, les parents et les éducateurs ont un rôle important à jouer dans la création d'un environnement d'apprentissage qui soutient l'estime de soi, la confiance, la pertinence de l'apprentissage, le plaisir et la réussite. En comprenant les différents facteurs qui influencent la motivation, il est possible de concevoir des stratégies pédagogiques plus efficaces et de créer un climat de classe plus stimulant et encourageant pour tous les apprenants.

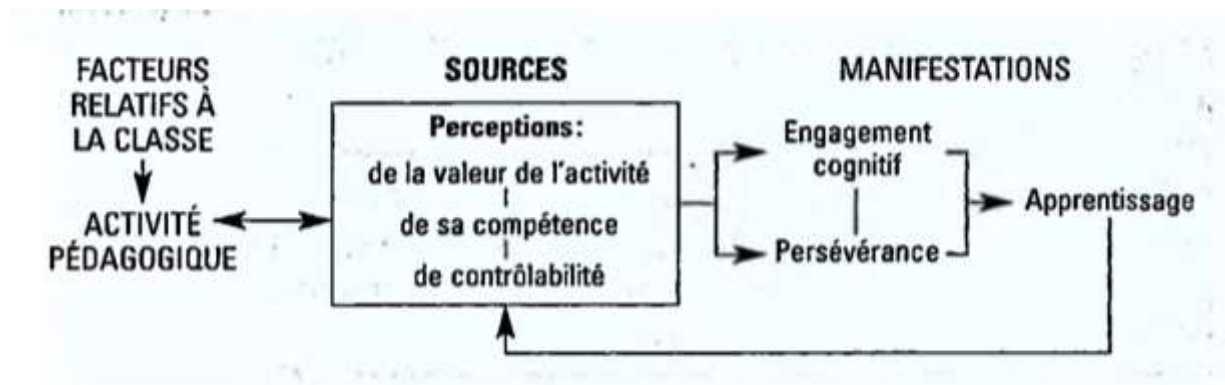
2.5.2. La théorie de la motivation selon Rolland Viau

Vallerand et Thill (1993) cité par Viau (2008) identifie la motivation au « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » autrement dit, la motivation ne se limite pas seulement à « déclencher un comportement », mais elle le dirige et en détermine l'intensité et la persistance. Toutefois, Viau pense qu'en situation de classe, il serait mieux de s'appuyer sur une définition plus pratique. Il nomme cette motivation la « dynamique motivationnelle ». viau la définit comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il soit choisi de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre »

Viau (2008) poursuit en disant que l'expression « dynamique motivationnelle » est utilisée ici à la place de « motivation » pour montrer premièrement que « la motivation est intrinsèque à l'élève et varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes » deuxièmement que

« cette motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et manifestations. »

Figure 3 : la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau (2009)



Il est important de souligner que ce modèle de la dynamique motivationnelle s’inspire de recherches sociocognitives dont celle de Wigfield, Eccles, Schiefele, Poeser et Davis-Kean (2006), de Schunk et Pajares (2002) et de Pintrich et Schrauben (1992)

De la figure qui précède, nous notons les trois principales sources de la dynamique motivationnelle : la perception que l’élève a de la valeur d’une activité, la perception qu’il a de sa compétence à accomplir et sa perception de la contrôlabilité sur son déroulement. Ici l’élève se pose trois questions : « pourquoi ferais-je l’activité ? » (Perception de valeur), « suis-je capable de l’accomplir ? » (Perception de sa compétence), « ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? » (Perception de contrôlabilité). Ces trois perceptions s’influencent réciproquement. Celles-ci agissent sur trois composantes appelées manifestations, encore appelées « indicateurs » ou « conséquence ». Ainsi, un élève dont les trois perceptions sont élevées, 1) s’engage sur le plan cognitif dans l’activité qui lui est proposé, c’est-à-dire, fais appelées à ses connaissances empiriques. 2) persévère dans son accomplissement et 3) devient performant, Viau (2008).

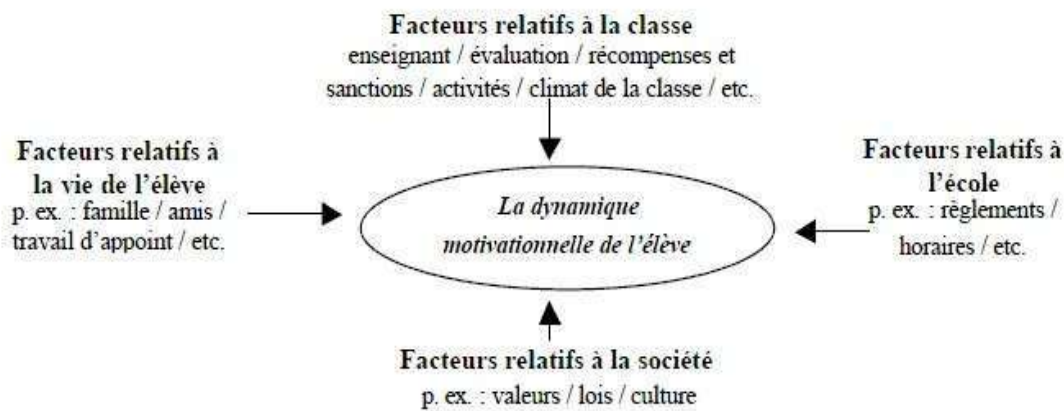
Schunk (1991) pense que « plus un élève s’engage dans une activité pédagogique, plus il persévère ». Ce qui nous permet de comprendre la relation entre engagement et persévérance. Autrement dit, plus un élève s’engage et persévère dans la réalisation d’une tâche, plus il sera performant

La dynamique motivationnelle bien qu'étant un phénomène intrinsèque, est également influencée par un des facteurs externes. C'est cet élément constitue l'objet d'étude de notre mémoire.

2.5.2.1. Les facteurs externes qui influencent sur la dynamique motivationnelle selon Viau

La dynamique motivationnelle de l'élève est influencée par plusieurs facteurs externes. Ceux peuvent être résumé en quatre catégories distinctes : la vie personnelle de l'élève, la société, l'école et la classe.

Figure 4 : Les facteurs influant la dynamique motivationnelle selon Viau



A travers cette figure nous comprenons que les enseignants ne sont pas les seuls responsables de la motivation des élèves, mais aussi les parents, les chefs d'établissement.

Nous pouvons diviser ces quatre facteurs en deux grandes catégories : les facteurs ne relevant pas de la responsabilité des enseignants, c'est-à-dire, les facteurs liés à la vie la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école. Les facteurs relevant de la responsabilité des enseignants, c'est-à-dire ceux liés à la salle de classe.

2.5.2.1.1. Les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève

Plusieurs facteurs ayant trait à la vie personnelle de l'élève influencent positivement ou négativement leur dynamique motivationnelle de l'élève. Nous pouvons citer entre autres : leur environnement familial, les relations avec leurs amis et camarades, le temps qu'il consacrent à un travail d'appoint durant leurs études.

Environnement familial

Viau (2009) souligne l'importance du soutien parental pour la réussite scolaire des élèves. Pour lui, les parents qui valorisent l'éducation, qui encouragent leurs enfants et qui leur offrent un environnement propice à l'étude contribuent à renforcer leur motivation.

La conjecture actuelle s'illustre par la non disponibilité des parents, car appelés à travailler de longues heures. Ils arrivent souvent à la maison épuisée de leur journée et déjà préoccupés par les tâches qui les attendent le lendemain. Dans ce contexte, le temps qu'ils dédient à leur enfant et ses activités scolaires, devoirs et leçons se retrouvent réduit. Quand bien même, les parents disposent du temps, avec les réformes pédagogiques faites, pourraient-ils intervenir correctement ?

Viau (2009) pense que ce nouvel environnement familial peut avoir des répercussions négatives sur la motivation des élèves. Ils pensent également que ces effets peuvent « être contrebalancés » par l'influence d'autres, notamment l'environnement physique stimulant créé par les parents, par leurs valeurs qu'ils transmettent en matière d'apprentissage scolaire et l'attention qu'ils portent aux études de leur enfant. Autrement dit, le parent pourrait positivement influencer la motivation de l'élève par exemple en lui achetant les livres au programme, des dictionnaires, un ordinateur... ceci dans le but de montrer à l'importance qu'il accorde à l'acquisition des connaissances.

Les études recensées par Wigfield et al (2006) cité par Viau (2008) démontrent entre autres que la participation des parents dans le processus enseignement – apprentissage influence la motivation de leurs enfants par leurs attentes à son égard, leur conception d'apprentissage et éducation, leur comportement, etc.

Relation avec les amis

Viau (2009) déclare que « Les amis sont les sources d'inspiration et parfois même les modèles qui servent de point de références lorsque vient le temps pour l'élève de juger ses actions en classe. » Autrement dit, il reconnaît l'influence du groupe de pairs sur la motivation des élèves. Un groupe d'amis qui valorise l'effort et la réussite scolaire peut encourager l'élève à s'investir dans ses études.

La majorité des adolescents ne conçoivent l'école uniquement comme un lieu d'apprentissage, mais également comme un lieu de « fraternisation » avec les amis. Pour plusieurs

autres, c'est un lieu de création de relations amoureuses comme le dit viau (2009). Ces amis ont une forte influence sur la motivation scolaire des élèves. Ainsi donc, s'il a des amis qui désirent apprendre et qui attachent beaucoup d'importances à de bonnes performances, il y a une de fortes chances pour qu'il ait une perception positive de l'apprentissage. Si c'est le contraire, il sera démotivé.

Le travail d'appoint

Viau (2009) affirme que « les élèves reconnaissent eux-mêmes que le fait de consacrer trop d'heures au travail nuit à leurs études. Ceci s'illustre par la tendance à dormir en classe. » il met en garde contre les effets négatifs du travail d'appoint sur la motivation et la réussite scolaire des élèves. Il est important de trouver un équilibre entre le travail et les études.

Quelques fois souvent, confrontés à des difficultés financières, l'élèves après les cours s'adonne aux activités à but lucratif. Abondant dans ce sens Viau (2009) pense que le plus souvent ces activités affectent de façon négative la dynamique motivationnelle entraînant ainsi, le manque de temps pour les travaux scolaires et l'incapacité à se concentrer durant les cours.

2.5.2.1.2. Facteurs Relatifs à la Classe

Viau (2009) souligne l'importance de l'environnement de la classe pour susciter et maintenir la motivation des élèves.

- Rôle de l'enseignant : L'enseignant a un rôle central dans la création d'un climat de classe favorable à la motivation. Cela passe par un style d'enseignement stimulant, un feedback positif et constructif, et la capacité à reconnaître et à valoriser les efforts des élèves. Viau (2009) insiste sur l'importance de proposer des tâches authentiques et significatives qui permettent aux élèves de faire des liens avec leur propre vie et leurs intérêts.
- Évaluation : Viau (2009) met en garde contre les pratiques d'évaluation qui mettent excessivement l'accent sur la compétition et la comparaison sociale. Il recommande de privilégier des évaluations formatives qui permettent aux élèves de suivre leurs progrès et de recevoir un feedback individualisé. Il est important que les critères d'évaluation soient clairs et transparents. Toutefois, Viau (2009) pense que l'évaluation fait partie de l'apprentissage, pour cela, elle ne doit en aucune façon être un moyen de faire pression sur les élèves ou de les mettre en compétition car, assurément, cela démotivera les élèves ayant le plus de difficultés.

- Récompenses et sanctions : Viau préconise une utilisation prudente des récompenses et des sanctions, en soulignant les risques de la motivation extrinsèque. Il recommande de privilégier les récompenses intrinsèques, comme la satisfaction d'avoir appris quelque chose de nouveau ou d'avoir surmonté une difficulté. Le fait d'encourager et de valoriser les élèves verbalement influera de façon positive sur la dynamique motivationnelle des élèves. Certains enseignants récompensent les élèves par des bons points, des images, etc. Même si cela contribue à une certaine motivation chez les élèves, elle reste néanmoins extrinsèque. L'élève va travailler pour obtenir son bon point. De même, un élève sanctionné pour avoir oublié de faire son travail ne reproduira certainement plus cet oubli, il fera son travail pour ne plus avoir de sanction à l'avenir, il s'agit encore une fois de motivation extrinsèque à l'élève.
- Activités : Viau (2009) insiste sur l'importance de proposer des activités variées, stimulantes et adaptées aux besoins des élèves. Les activités doivent être suffisamment difficiles pour représenter un défi, mais pas trop difficiles pour éviter le découragement.
- Climat de classe : Viau (2009) souligne l'importance de créer un climat de classe positif, où les élèves se sentent en sécurité pour prendre des risques, poser des questions et exprimer leurs idées. Un climat de respect, de collaboration et d'entraide favorise l'engagement et la motivation. Plusieurs conditions sont souhaitables pour rendre le climat favorable à la motivation : bonne gestion de la discipline, organisation de l'espace, sentiment de justice, relation avec et entre les élèves accentuées, etc. Les élèves se sentant membres d'une classe, d'un groupe seront plus facilement motivés car ils se sentiront probablement plus facilement aidés s'ils rencontrent des difficultés, ils prendront plus aisément plaisir à travailler, ils collaboreront davantage.

2.5.2.1.3. Facteurs Relatifs à l'École

Viau (2009) examine également l'influence de l'organisation et du fonctionnement de l'école sur la motivation des élèves. Les enseignants, les administrateurs scolaires et les acteurs du système éducatif ont un rôle important à jouer dans la création d'un environnement scolaire qui soutient la motivation, l'engagement et la réussite des apprenants. En mettant en œuvre les pratiques pédagogiques efficaces, en évaluant les apprentissages de manière juste et transparente, et en organisant l'école de manière à favoriser le bien-être et l'appartenance des élèves, il est possible de créer un environnement d'apprentissage plus stimulant et enrichissant pour tous.

- Règlements : Viau (2009) souligne l'importance de règlements clairs, justes et appliqués de manière cohérente pour créer un environnement scolaire sécurisé et prévisible.
- Horaires : Viau (2009) recommande d'adapter les horaires aux besoins des élèves et de tenir compte de leur rythme biologique.
- Ressources disponibles : Viau (2009) insiste sur l'importance de fournir aux élèves des ressources pédagogiques de qualité et un personnel de soutien compétent.

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

Toutefois, malgré ces apports, peu d'études se sont spécifiquement penchées sur la dynamique motivationnelle des élèves francophones et anglophones en contexte camerounais, particulièrement chez les élèves de 3e au lycée dans des matières spécifiques telles que l'espagnol. Le présent sujet d'étude, qui examine la dynamique motivationnelle et la performance des élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba, plus précisément du lycée de Nkolafamba et du lycée bilingue de Mindick, se distingue par sa double focale linguistique et contextuelle. En effet, il intègre non seulement la mesure des forces motivationnelles internes et externes qui orientent les comportements d'apprentissage, mais aussi leur impact direct sur la réussite dans une langue étrangère, dans un contexte bilingue et multiculturel spécifique au Cameroun. Cette démarche originale vise à combler un vide scientifique en fournissant des données contextuelles précises, susceptibles d'éclairer les pratiques pédagogiques adaptées à ces élèves, tout en contribuant au débat sur les interactions complexes entre motivation, contexte socio-éducatif et performance dans les systèmes scolaires bilingues africains.

2.5.2.1.4. Les facteurs liés à la société

Il est question ici de l'influence des valeurs sociales sur la perception de l'école et de l'éducation. Les valeurs véhiculées par la société concernant l'éducation, la réussite et l'importance du rôle social de l'élève peuvent influencer la motivation à apprendre.

Dans nos sociétés contemporaines, du point de vue de Viau (2008), l'école se veut l'outil par excellence pour initier les jeunes à la culture et les former à devenir les citoyens de demain. Pour y arriver, nos sociétés ont rendu l'école gratuite et, du même coup, sa fréquentation obligatoire. Dans la plupart des sociétés l'école a pour rôle de former tous les élèves à la « grande

culture », plusieurs d'entre eux, dont un bon nombre issu des classes populaires, lui accordent un rôle plus utilitaire et pratique : ils désirent simplement obtenir un diplôme qui leur permettra d'exercer un métier rémunérateur.

D'autres phénomènes culturels ont un effet sur la motivation des jeunes à acquérir des connaissances à l'école. On pense ici à la façon dont ils occupent leur temps libre. Les arcades, les vidéoclips et les jeux vidéo à la maison sont pour eux autant d'invitations à se laisser aller et à profiter pleinement du moment présent. Perdant peu à peu l'habitude d'un travail intellectuel qui nécessite réflexion, silence et constance, bon nombre de jeunes en viennent à percevoir les activités pédagogiques en classe comme très exigeantes sur le plan de l'engagement cognitif.

Les facteurs qui précèdent montrent à quel point la société peut contribuer à réduire la motivation des élèves à s'engager dans les activités pédagogiques en classe et à faire preuve d'engagement et de persévérance.

Cependant, d'autres facteurs sociaux peuvent favoriser leur motivation. Il suffit de penser à toutes les ressources documentaires mises à la disposition des jeunes pour leur permettre de s'instruire (livres, revues, cédéroms, chaînes de télévision consacrée à la culture, Internet, etc.), aux moyens qui leur sont offerts pour élargir leur horizon (bourses d'étude à l'étranger, voyages culturels, etc.) et aux lieux auxquels ils ont accès pour satisfaire leur curiosité intellectuelle (planétarium, zoo, bibliothèque, musée, etc.). Il est difficile de reprocher aux sociétés contemporaines de lésiner sur les ressources éducatives qu'elles créent à l'extérieur des établissements scolaires. On doit espérer que les jeunes tirent profit de toutes ces ressources pour apprendre davantage et surtout acquérir le goût d'apprendre.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

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 éléments fondamentaux de la problématique, type de recherche, méthode de recherche, le site de recherche, population d'étude, échantillon, description de l'échantillon, technique d'échantillonnage, instruments de collecte des données, pré-enquête, enquête, difficultés rencontrées, technique d'analyse de données et opérationnalisation des variables.

3.1. Rappel des éléments fondamentaux de la problématique

3.1.1. Rappel du problème de recherche

La présente recherche porte sur le problème des mauvaises performances des élèves en espagnol.

3.1.2. Rappel des questions de recherche

3.1.2.1. La question principale

La question que l'on se pose principalement est la suivante : quelle est l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?

3.1.2.2. Questions secondaires

La question principale telle que formulée ci-dessus, est éclatée en quatre (04) questions subsidiaires ou questions secondaires agencées comme suit :

- **QS1** : quelle est l'influence des éléments relatifs à la vie personnelle de l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?
- **QS2** : Quelle est l'influence de la dynamique de la classe de l'élève sur la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?

- **QS3** : Quelle est l'influence des éléments relatifs à l'école de l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ??
- **QS4** : quelle est l'influence de la société dans laquelle vit l'élève sur la performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ?

3.1.3. Les hypothèses

3.1.3.1. Hypothèse générale

Dans notre travail, l'hypothèse principale est :

Les facteurs de la dynamique motivationnelle influencent les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkola-famba

3.1.3.2. Hypothèses secondaires

De cette hypothèse générale, découle 4 hypothèses secondaires :

- H1 : les éléments relatifs à la vie personnelle de l'élève influencent sa performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de nkolafamba.
- Hs2 : la dynamique de la classe de l'élève influence sa performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général dans l'arrondissement de Nkolafamba.
- Hs3 : les facteurs relatifs à l'école de l'élève ont une influence sur sa performance en espagnol au premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.
- Hs4 : la société influence la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.

3.2. Type de recherche

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherches 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 prédictif.

Notre recherche est quantitative. La recherche quantitative est un type de recherche qui utilise des méthodes numériques pour collecter les données. Elle vise à tester des hypothèses ou des modèles théoriques en utilisant des méthodes statistiques pour analyser les données.

3.3. Méthode de recherche : l'enquête par questionnaire

Mvessomba (2013) définit la méthode comme « l'ensemble des procédures et démarches qui permettent d'aboutir à un résultat ». En d'autres termes, une méthode désigne un ensemble de pratiques particulières mises en œuvre afin que l'itinéraire des démonstrations et des théorisations soit clair, évident et irréfutable. C'est dans le même ordre d'idées que Nguimfack (2008) affirme qu'une méthode est liée à une démarche particulière. Dans le cadre de notre étude qui vise à évaluer l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba, nous avons opté pour la méthode d'enquête.

En effet, selon Noumbissie (2010), une enquête est une opération qui consiste à susciter un ensemble de discours individuels, à les interpréter et à les généraliser. Cette méthode se distingue de l'observation, où l'intervention du chercheur essaie d'être minimale, et de l'expérimentation, où le chercheur, au contraire, crée et contrôle la situation. Selon lui, l'enquête a pour but de généraliser un ensemble d'informations recueillies auprès d'un groupe (échantillon) extrait à un plus grand groupe. Ceci étant, nous utiliserons le questionnaire qui, non seulement est plus indiqué pour les grands groupes (comme les élèves du premier cycle du lycée classique de Nkolafamba et du lycée bilingue de Mindick), mais aussi permet de saisir les comportements non observables et offre la possibilité de comparer les résultats (Soh, 2015, cité par Fondap (2020)).

La recherche que nous menons est donc une étude quantitative à visée prédictive avec pour méthode, l'enquête par questionnaire. La présentation des sites nous semble non négligeable.

3.4. Présentation des sites d'étude : les lycées de l'arrondissement de Nkolafamba (lycée classique de Nkolafamba et lycée Bilingue de Mindick).

Notre étude porte sur les lycées de l'arrondissement de Nkolafamba, département de la Mefou et Afamba. Ne pouvant travailler avec tous les Lycées que compte l'arrondissement, le lycée Classique de Nkolafamba et le lycée bilingue de Mindick ont été choisis comme sites de cette étude.

Figure 5 : situation géographique des lycées classiques de l'arrondissement de Nkolafamba (extrait de Google Map)



Le lycée de Nkolafamba est situé à 2 km de la commune de Nkolafamba. Il compte moins de 400 élèves. On y retrouve toutes les classes de 6ème en terminales, sauf première et terminale C. Le lycée bilingue de Mindick quant à lui, est situé à 10 minutes du carrefour Awae escalier, en allant vers mfou, au lieudit « derrière carrière Monti ». C'est un établissement d'enseignement secondaire bilingue créé en 2012 sous l'appellation « CES de Mindick » depuis 2022, il fonctionne sous le nom de « lycée bilingue de Mindick ». Il comporte deux cycles complets d'enseignements francophone et anglophone qui sont le premier (1er) et le second (2nd) cycle qui vont de la 6ème en Tle section francophone et anglophone. Comme dans tous les établissements secondaires au Cameroun, l'admission au Lycée Classique de Nkolafamba et au lycée bilingue de Mindick se fait par voie de concours officiel pour les classes de 6ème et le recrutement sur étude du dossier pour les autres classes. Ainsi, l'admission à une classe supérieure est fonction de la moyenne générale des trois trimestres qui doit sensiblement être supérieure ou égale à 10. La fin du premier cycle francophone est sanctionnée par l'obtention du B.E.P.C et la fin du second cycle est sanctionnée par l'obtention du Baccalauréat en classe de Terminale (Tle). En ce qui concerne la section anglophone, le premier cycle est sanctionné par l'obtention du General certificate of examination Ordinary level, le General Certificate of examination Advanced level au second cycle.

3.5. Population de l'étude

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

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

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

3.5.1. La population cible ou apparente

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

Dans ce cas précis, il s'agit de l'ensemble des élèves inscrits en 4ème et 3ème espagnol au Lycée Classique de Nkolafamba et au lycée Bilingue de Mindick. (234 élèves) pour le compte de l'année 2024-2025.

3.5.2. La population accessible

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

Dans le cas de cette étude, il s'agit des élèves inscrits en classe de 3ème au Lycée Classique de Nkolafamba et des élèves actifs en 3ème espagnol au Lycée Bilingue de Mindick (92 élèves).

3.6. Technique d'échantillonnage et échantillon

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

3.6.1. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est une méthode permettant d'extraire de la population cible, les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. Selon Bacher cité par Rossi (1992, p. 27) : « la technique d'échantillonnage a pour objet le choix dans une population définie que l'on veut décrire un certain nombre d'éléments qui devront représenter les mêmes caractéristiques que la population ». L'échantillonnage est donc un processus par lequel on choisit un nombre d'éléments ou d'individus dans une population donnée de telle sorte que ces éléments choisis soient représentatifs de la population mère.

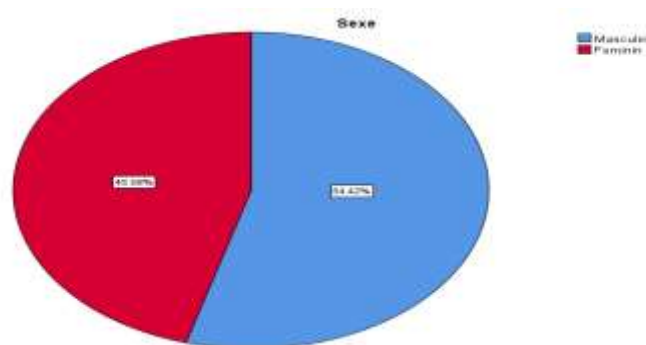
L'échantillonnage permet de réduire à un nombre facilement manipulable la population de l'étude et de limiter ainsi la recherche à des dimensions réalistes. Il existe deux sortes de technique d'échantillonnage : les techniques d'échantillonnage non probabilistes (procédé de solution selon lequel chaque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

Ainsi, l'échantillon au centre de la présente recherche résulte d'une approche non probabiliste. Il s'agit bien d'un échantillon fait de manière aléatoire. Ceci dit, nous avons opté pour deux critères pour le constituer à savoir : premièrement que les élèves soient du lycée classique de Nkolafamba et au lycée Bilingue de Mindick et deuxièmement qu'ils soient inscrits en classe de 4ème et 3ème espagnol.

3.6.2. L'échantillon de l'étude

- L'échantillon est une fraction représentative d'une population ou d'un ensemble statistique. C'est donc un sous-groupe de la population à partir duquel nous pouvons généraliser les résultats observés sur la population entière. Notre échantillon est donc constitué de 147 élèves des classes de 4ème et 3ème inscrits et présents au Lycée Classique de Nkolafamba et 3ème au lycée Bilingue de Mindick pour le compte de l'année académique 2024-2025.

Figure 6 : Répartition des élèves en fonction du sexe



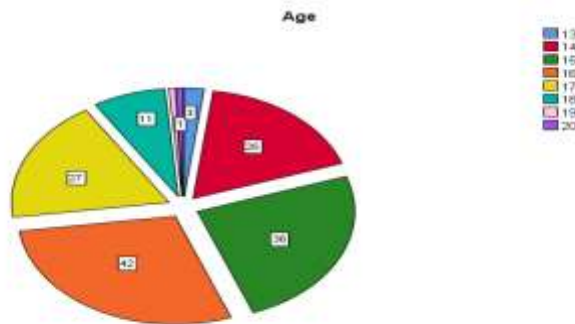
➤ Sexe des participants

L'analyse de cette figure ci-dessus montre que les élèves de sexe masculin représentent 54,42 % de l'échantillon, contre 45,58 % pour les élèves de sexe féminin. Cette répartition indique une légère prédominance masculine parmi les participants à l'étude. Bien que la différence ne soit pas très marquée, elle pourrait refléter soit la composition réelle des effectifs dans les

établissements concernés, soit une variation dans la disponibilité ou la volonté de participation à l'enquête selon le sexe.

➤ Age des participants

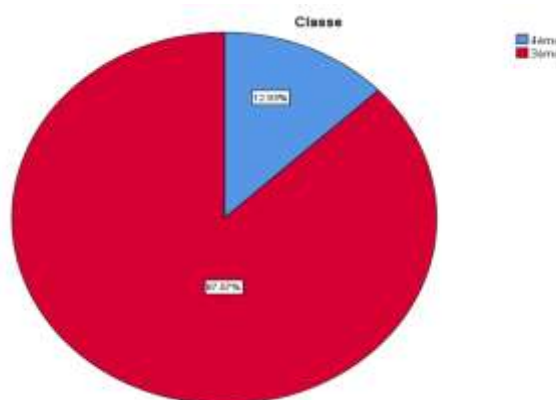
Figure 7 : Répartition des élèves en fonction de l'âge



D'après le diagramme circulaire intitulé « Age », on peut observer la répartition d'un groupe de personnes selon leur âge, qui varie de 13 à 20 ans. La tranche d'âge la plus représentée est celle des 16 ans, avec un effectif de 42 personnes, suivie des 15 ans (36 personnes) et des 17 ans (27 personnes). Viennent ensuite les 14 ans avec 26 individus, puis les 18 ans (11 personnes). Enfin, les âges les moins représentés sont les 19 ans (3 personnes), les 13 ans (1 personne) et les 20 ans (1 personne). Il est donc clair que l'échantillon est majoritairement composé d'adolescents du milieu de l'adolescence, avec une forte concentration entre 15 et 17 ans, tandis que les plus jeunes et les plus âgés de l'échantillon sont très peu nombreux.

➤ Classe des participants

Figure 8 : Répartition des élèves en fonction de la classe

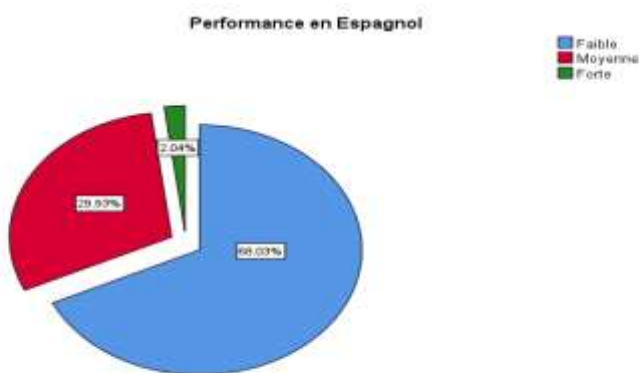


La figure 8 présentée est un diagramme circulaire représentant la répartition des élèves selon leur classe. On y observe une prédominance marquée des élèves de 3ème, qui constituent 87,07 % de l'échantillon, contre seulement 12,93 % pour ceux de 4ème. Cette différence notable suggère que l'étude ou l'enquête s'est principalement appuyée sur des élèves de 3ème, ce qui peut avoir une incidence sur l'interprétation des résultats, notamment en ce qui concerne les variables liées à l'âge, au niveau de maturité ou aux expériences scolaires. La forte représentation des élèves de 3ème peut aussi traduire un intérêt particulier pour ce niveau dans le cadre de la recherche menée.

➤ Performances des participants

Le diagramme circulaire illustre les niveaux de performance des élèves en espagnol selon trois catégories : faible, moyenne et forte. Il en ressort que la majorité des élèves, soit 68,03 %, présentent une performance faible dans cette matière, tandis que 29,93 % affichent un niveau moyen. En revanche, une proportion très marginale, 2,04 %, atteint un niveau de performance fort. Cette distribution met en évidence une difficulté généralisée chez les élèves à maîtriser l'espagnol, avec une grande majorité se situant en dessous du niveau satisfaisant. Cette situation pourrait refléter des lacunes dans l'enseignement, un manque d'intérêt pour la langue, ou des conditions d'apprentissage peu favorables, et appelle à des mesures pédagogiques ciblées pour rehausser le niveau général.

Figure 9 : Répartition des élèves en fonction de la performance



3.7. Présentation de l'instrument de collecte des données

L'outil de collecte utilisé est un questionnaire support papier comportant 40 sous variables (questions) et 5 thèmes qui sont : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, dynamique de la salle de

classe, dynamique de l'école, facteurs liés à la société et renseignements généraux. Dans son élaboration, nous avons eu à faire une petite introduction dans laquelle nous avons présenté le but de l'enquête tout en rassurant le répondant. Nous avons ensuite tenu compte des modalités et indicateurs issus de l'opérationnalisation des hypothèses. Les parties de ce questionnaire sont donc réparties ainsi qu'il suit :

- Une première partie sur les renseignements généraux qui est constituée du sexe du participant, son âge, sa classe et la note de la dernière évaluation aux items Q01, Q02, Q03 et Q04.
- Une deuxième partie sur les facteurs relatifs à la vie de l'élève constituée des items Q05, Q06, Q07, Q08, Q09, Q010, Q11 et Q12.
- Une troisième partie sur la dynamique de la salle classe Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21 et Q22.
- Une quatrième partie sur la dynamique de l'école constituée des items Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31 et Q32.
- Une cinquième partie sur les facteurs liés à la société constituée des items Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39 et 40

3.8. La pré-enquête

Cette pré-enquête a été faite aux élèves afin de clarifier d'éventuelles zones d'ombre et de permettre une bonne compréhension de tous les items. Le but étant de valider le questionnaire, elle consiste donc à vérifier la consistance interne des items qui constituaient chaque partie. La pré-enquête a été soumise à 09 élèves ayant les mêmes caractéristiques que celles de notre échantillon (les élèves en question n'étaient certes pas tous du lycée classique, mais ils étaient tous inscrits en classe de 4ème et 3èmes). Cette pré-enquête qui s'est déroulée le 15 février 2025 nous a permis de comprendre que le questionnaire dans l'ensemble est compris par les élèves. Ces derniers nous ont cependant fait quelques remarques (il y avait des chiffres manquants sur certains items). Ces remarques faites par les élèves nous ont permis d'améliorer notre questionnaire.

3.9. Le déroulement de l'enquête

Notre enquête proprement dite s'est déroulée le 15 juin 2025 au lycée classique de Nkolafamba et le 18 juin au lycée bilingue de Mindick. Elle a consisté à la passation du questionnaire à l'échantillon. Les participants ont été rencontrés dans les salles de classe le jour de la remise des bulletins dans leurs Lycées respectifs ; il s'agissait donc d'une passation collective.

L'enquêteur a été introduits dans les salles par les enseignants en tant que chercheur menant une enquête sur les facteurs influençant la dynamique motivationnelle et les performances en espagnol. Après avoir présenté les objectifs de la recherche, il a distribué les questionnaires à tous les élèves présents qui le remplissaient sous sa supervision.

À la fin de chaque passation, il a remercié les participants pour leur collaboration.

3.10. Difficultés rencontrées

Au moment de faire passer le questionnaire de recherche aux élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba, plusieurs difficultés ont été rencontrées. Notamment celui de la disponibilité des élèves de 4^{ème} au Lycée Bilingue de Mindick. S'en est suivi du temps accordé pour passer le questionnaire, il était court. Et enfin, les élèves brillaient par brillaient par leur caractère bruyant, n'eut été l'intervention de leur surveillant.

3.11. Techniques d'analyse des données

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

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

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

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

à un échantillon est un test des différences et le test Khi-carré de l'indépendance est un test d'association.

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

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

3.12. 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 la dynamique motivationnelle. Elle est répartie en quatre éléments : les éléments relatifs à la vie de l'élève, la dynamique de la classe, le milieu de l'école de l'élève et les éléments relatifs à la société de l'élève. La VD est performances en espagnol.

Hypothèse	Variables	Modalisateurs	Indicateurs	Indices
Les facteurs de la dynamique motivationnelle influencent les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkola-famba	1- Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle	Les facteurs relatifs à la vie de l'élève	-la famille -les amis -le travail d'appoint	- les parents, frères, sœurs, tuteurs, grands-parents... -camarades de classe -travaux champêtres, aides maçons,
		La salle de classe	1- Enseignant 2- Effectif 3- Évaluation 4- Récompenses et sanctions 5- Climat de la classe 6- Les activités pédagogiques	- Formation de la compétence - Genre : nombre de filles et de garçons - Evaluation écrite et orale - Bonification, encouragement, punitions, blâmes - Bruyant, calme, participatif - Conjugaison, grammaire, explication de texte, vocabulaire, activités d'intégration...
		La dynamique de l'école	1-règlements 4- Horaires	-emploi de temps - 2h de cours
		Dynamique de la société	1- Valeurs 2- Lois 3- Culture	- Considération, respect, travail, réussite... - Loi de l'orientation de 1998 ; le nouveau programme 4 ^{ème} et 3 ^{ème} - Langues nationales et croyances
	Les performances	Basse	Nul Faible Insuffisant Médiocre	0 à 4 0 à 7 8 9
		Moyenne	Passable Assez-bien	10 à 11 12 à 13
		Forte	Bien Très bien	14 à 15 16 à 17

La VD renvoie aux performances en espagnol. Elle est opérationnalisée par les relevés de notes de 4^{ème} et 3^{ème} des élèves du lycée Classique de Nkolafamba et de 3^{ème} du lycée Bilingue de Mindick entièrement présentés aux annexes.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS

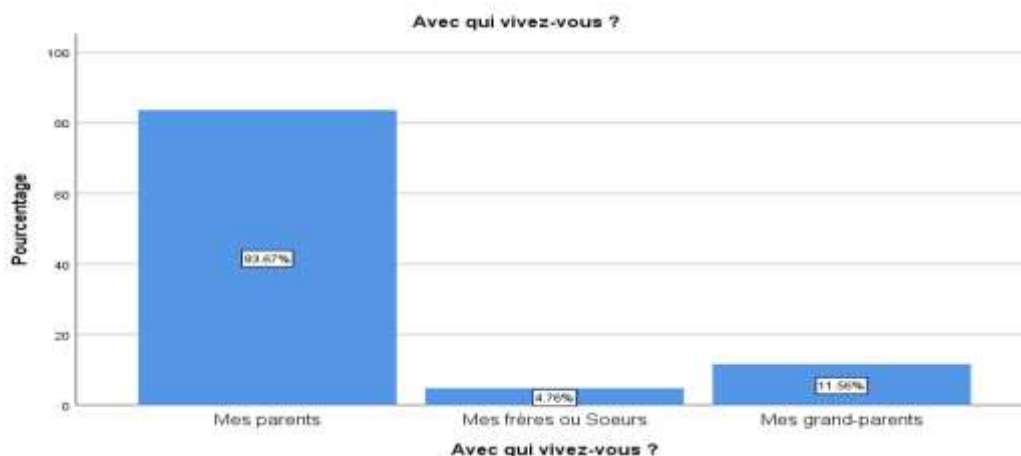
Dans ce chapitre, nous présenterons les données recueillies sur le terrain à l'aide de notre instrument de collecte (le questionnaire), telles qu'elles ressortent du dépouillement. Ensuite, nous les analyserons item par item, en les illustrant à l'aide de graphiques, avant de procéder à la vérification des hypothèses. Ces données sont présentées dans des figures indiquant le nombre de répondants par item ainsi que les pourcentages correspondants. Ainsi, pour chaque item, un tableau ou un graphique sont proposés afin de visualiser clairement la répartition des réponses.

4.1. Présentation des facteurs influents la dynamique motivationnelle

4.1.1. Présentation des facteurs relatifs à la vie de l'élève

La figure 10 présente la répartition des élèves en fonction des personnes avec qui ils vivent. Il en ressort que la majorité écrasante des élèves (83,67 %) vivent avec leurs parents, ce qui reflète un cadre familial considéré comme traditionnel et potentiellement plus stable. Une proportion plus réduite, soit 11,56 %, vit avec leurs grands-parents, et une minorité encore plus faible (4,76 %) cohabite avec leurs frères ou sœurs. Cette répartition suggère que la grande majorité des élèves bénéficie d'un encadrement parental direct, ce qui peut avoir une influence sur leur suivi scolaire, leur discipline et leur bien-être psychologique. Toutefois, la présence de cas vivant avec d'autres membres de la famille indique aussi des réalités familiales diversifiées, possiblement liées à des situations de séparation, d'orphelinat ou de migration parentale.

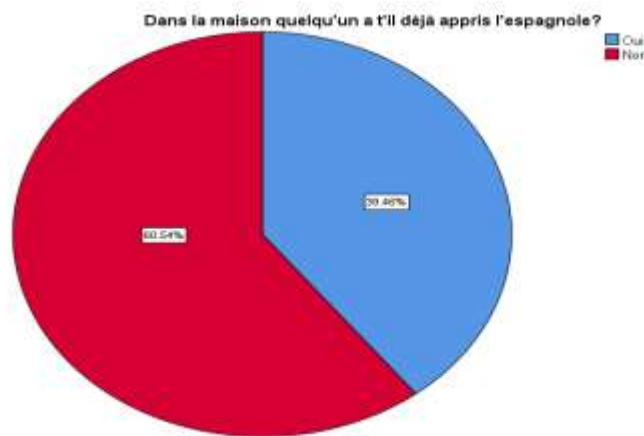
Figure 10 : répartition des élèves en fonction des personnes avec qui ils vivent



La figure 10 ci-dessous présente la répartition des élèves en fonction de la présence ou non de membres de leur famille ayant déjà appris l'espagnol comme seconde langue. Il en ressort que

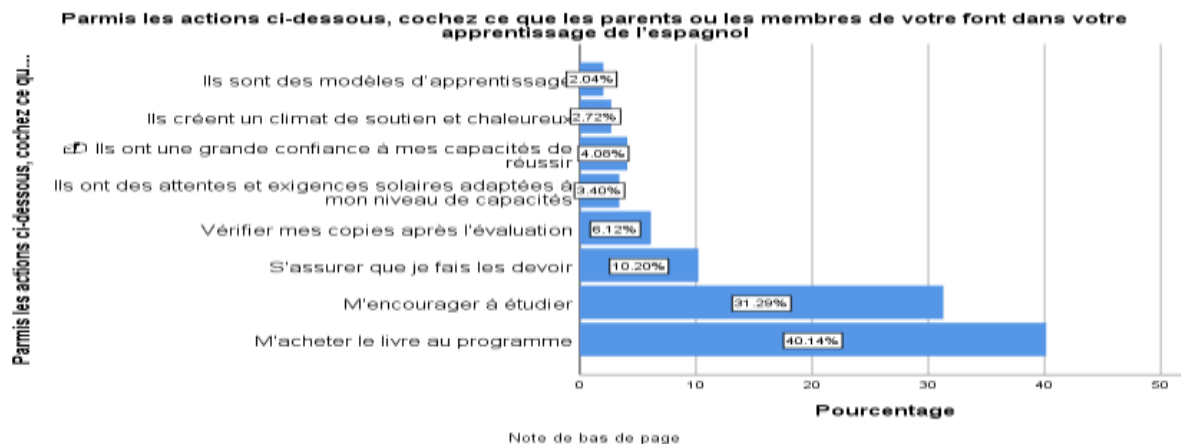
seulement 39,46 % des répondants déclarent avoir dans leur entourage familial une personne ayant étudié l'espagnol, contre 60,54 % qui n'ont aucun membre de la famille ayant fait cette langue. Cette proportion majoritaire d'élèves sans appui familial en espagnol souligne une absence de relais ou de soutien à domicile, notamment en cas de difficultés liées à l'apprentissage de cette langue étrangère. Cela pourrait constituer un facteur limitant pour la motivation ou la progression des élèves, dans la mesure où le manque de ressources humaines au sein du foyer réduit les possibilités d'aide, de révision ou de renforcement en dehors du cadre scolaire.

Figure 11 : membres de la famille ayant fait l'espagnol



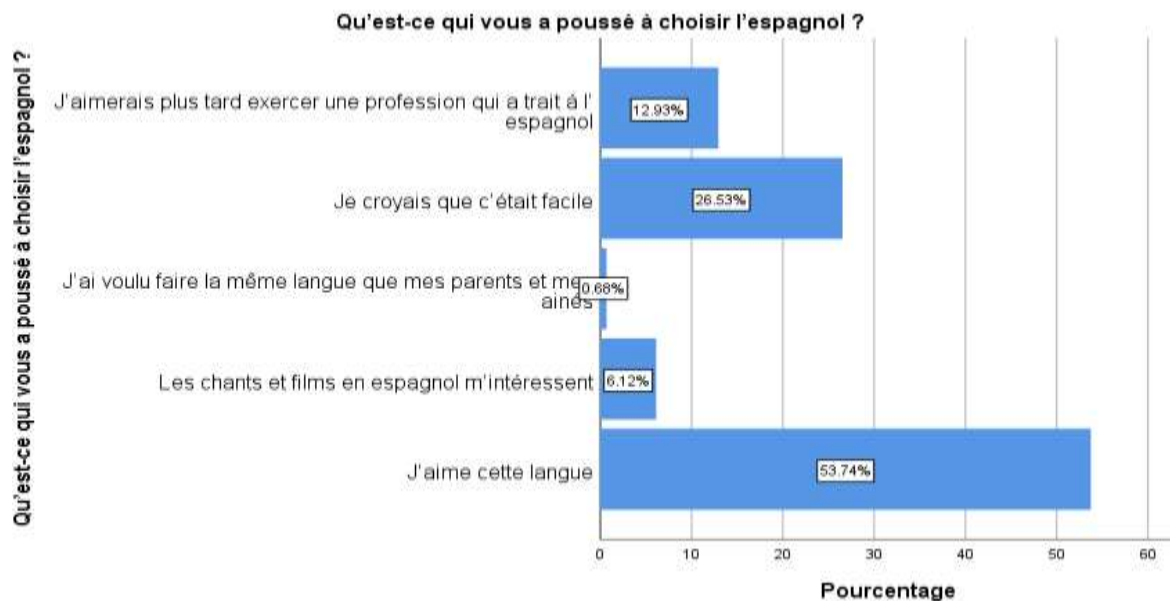
La figure 11 met en évidence les différentes formes de contribution des membres de la famille à l'apprentissage de l'espagnol chez les élèves. Il en ressort que 40,14 % des élèves bénéficient d'un soutien qui se limite à l'achat de livres, tandis que 31,29 % sont encouragés à étudier. Environ 10,20 % des familles s'assurent que les devoirs sont faits, et 6,12 % prennent la peine de vérifier les copies après les évaluations. Par ailleurs, 4,08 % des élèves déclarent que leurs proches ont une grande confiance en leurs capacités de réussite, 3,40 % estiment que les attentes scolaires de leur famille sont adaptées à leurs compétences, 2,72 % évoluent dans un climat familial chaleureux et soutenant, et seulement 2,04 % identifient leurs parents ou membres de la famille comme des modèles d'apprentissage.

Figure 12 : les contributions des membres de famille dans l'apprentissage de l'espagnol



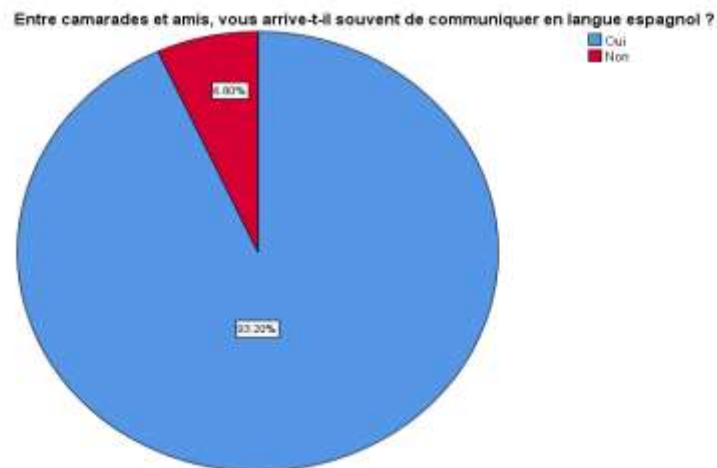
La figure 12 nous présente les raisons du choix de l'espagnol. 53,74% ont choisi l'espagnol par amour pour cette langue. 26,53% ont choisi l'apprentissage de l'espagnol parce qu'ils croyaient que c'est facile. 12,93% ont choisi l'espagnol parce qu'ils aimeraient plus tard exercer une profession qui a trait à l'espagnol. 6,12% ont choisi l'espagnol par à l'intérêt qu'ils portent pour les chants et films en espagnol. Et 0,68% justifie le choix de l'apprentissage de l'espagnol par le fait qu'ils voulaient faire la même chose que leurs parents. Nous notons qu'un peu plus de la moitié a choisi d'apprendre l'espagnol juste par amour pour la langue, un peu plus des uns quarts ont préféré l'espagnol car ils croyaient que c'est facile, juste 12,93% ont fait un choix objectif qui est celui d'exercer une profession qui a trait à l'espagnol.

Figure 13 : raisons du choix de l'espagnol chez l'élève



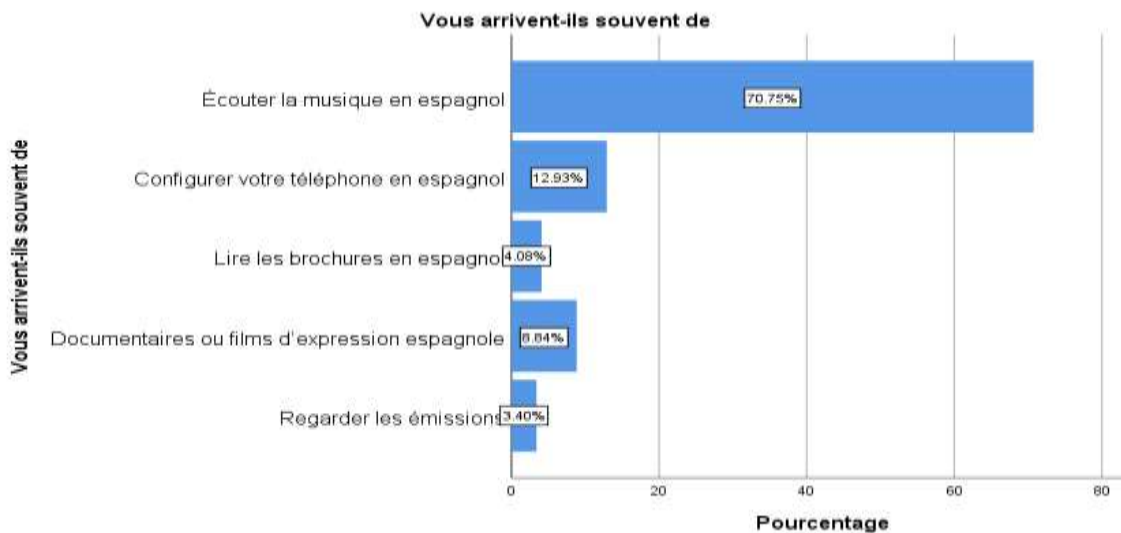
La figure 13 révèle que 93,23 % des élèves communiquent en espagnol avec leurs camarades en dehors des cours, contre 6,80 % qui ne le font pas. Cette forte pratique informelle de la langue constitue un levier favorable à l'apprentissage, en renforçant la maîtrise linguistique, la motivation et la confiance. À l'inverse, le faible pourcentage d'élèves ne pratiquant pas l'espagnol en dehors du cadre scolaire pourrait freiner leur progression, en raison d'un manque d'opportunités ou de confiance.

Figure 14 : communication entre camarades en espagnol.



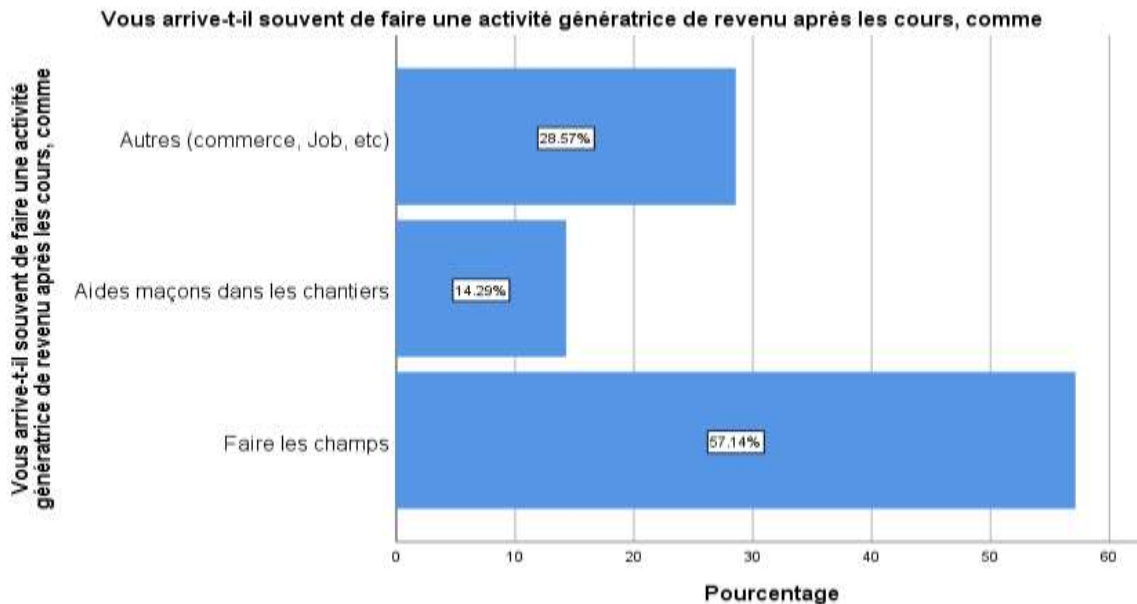
La figure 14 illustre les activités contribuant à l'apprentissage de l'espagnol menées par les élèves une fois chez eux. 70,75% écoutent la musique en espagnol. 12,93% configurent leurs téléphones en espagnol. Il arrive souvent à 8,84% suivent les documentaires ou films en espagnol. 4,08 % lisent souvent les brochures en espagnol. Et en fin, 3,40% ont l'habitude de regarder les émissions en espagnol. Fort est de constater que la plupart des élèves écoutent le plus souvent la musique en espagnol.

Figure 15 : les activités contribuant à l'apprentissage de l'espagnol.



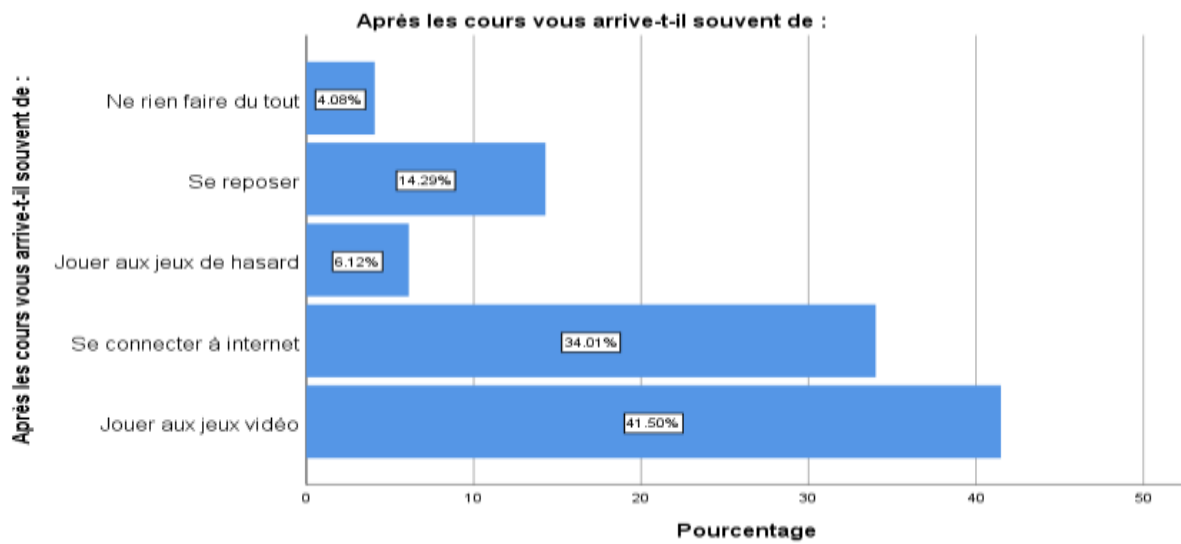
La figure 15 met en lumière les différentes activités génératrices de revenus exercées par les élèves en dehors du cadre scolaire. Il en ressort que 57,14 % des élèves s'engagent dans des activités champêtres après les cours, principalement dans le but de gagner de l'argent. 28,57 % exercent d'autres types d'activités lucratives, telles que le petit commerce, les travaux ménagers, ou encore des services ponctuels. Enfin, 14,29 % travaillent comme aides-maçons sur les chantiers de construction. Ces résultats montrent que plus de la moitié des élèves s'investissent dans les travaux agricoles comme principale source de revenus après les cours. Cette réalité souligne l'importance du soutien économique que les élèves tentent d'apporter à leur famille ou à eux-mêmes, mais elle pose également la question de l'impact potentiel de ces charges extrascolaires sur leur disponibilité, leur concentration et leur performance académique.

Figure 16 : le travail d'appoint de l'élève.



La figure 16 renseigne sur les activités ludiques menées par les élèves après les cours. Il en ressort que 41,50 % des élèves jouent aux jeux vidéo, faisant de cette activité-là plus pratiquée. En deuxième position, 34,01 % se connectent à Internet pour diverses occupations. 14,29 % préfèrent se reposer après les cours, tandis que 6,12 % s'adonnent occasionnellement à des jeux de hasard. Enfin, 4,08 % des élèves déclarent ne rien faire du tout après les cours. Ces résultats montrent une prédominance des activités numériques et récréatives, qui occupent une part importante du temps libre des élèves, avec un intérêt particulier pour les jeux vidéo, ce qui peut avoir des implications sur leur rythme de travail scolaire et leur niveau de concentration.

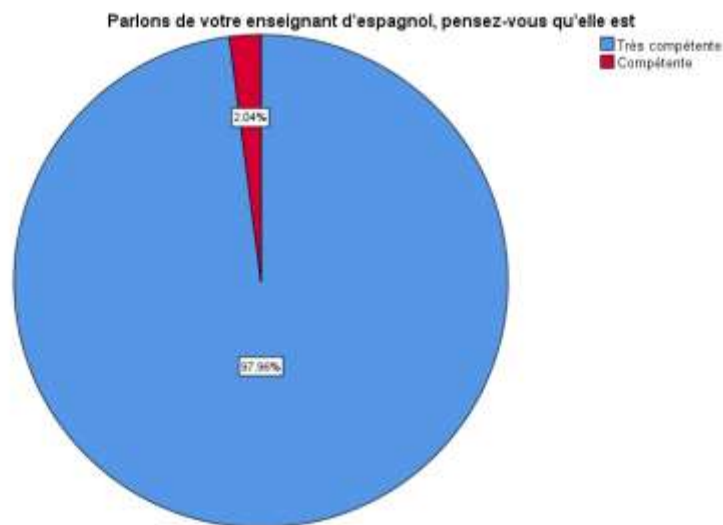
Figure 17 : les activités ludiques de l'élève



4.1.2. Présentation de la dynamique de la classe

La figure 17 révèle l'appréciation très positive que les élèves portent à leurs enseignants d'espagnol : 97,96 % les considèrent comme *très compétents* et 2,04 % comme *compétents*. Cela montre une confiance élevée envers la qualité de l'enseignement dispensé, aussi bien au lycée classique de Nkolafamba qu'au lycée bilingue de Mindick. En lien avec cela, la figure 16 indique que tous les élèves interrogés apprécient la *manière d'enseigner* de leur enseignant, ce qui reflète un bon climat pédagogique et une approche méthodologique perçue comme motivante.

Figure 18 : appréciation de l'enseignant par l'élève.



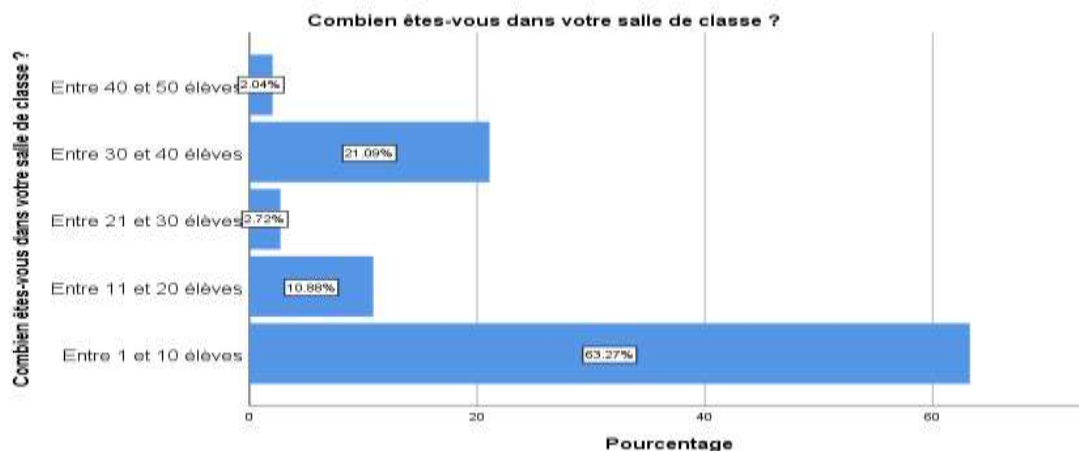
La figure 18 est un diagramme circulaire (camembert) qui montre les réponses à la question : « Aimez-vous sa manière de vous enseigner ? ». Il indique que 100 % des répondants ont répondu « Oui ». Cela signifie qu'il y a une adhésion totale et positive à la manière d'enseigner de la personne évaluée. Il n'y a pas de réponse négative ou neutre représentée.

Figure 19 : appréciation de la manière d'enseigner de l'enseignant.



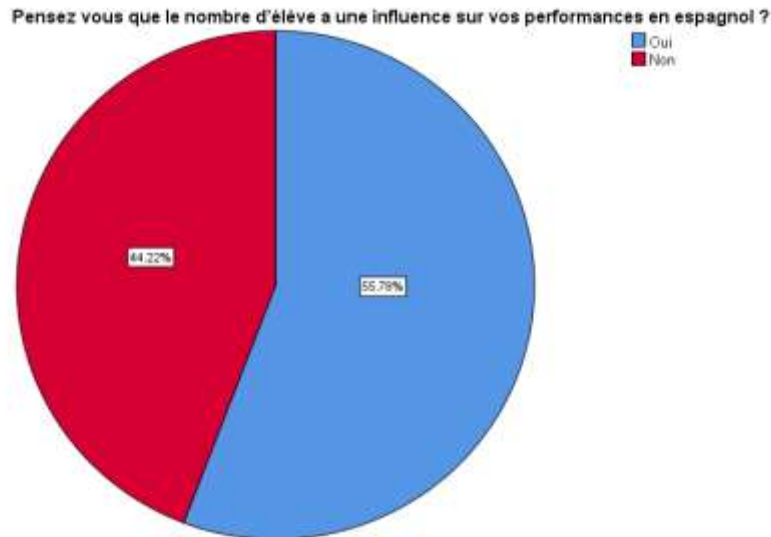
La figure 18, portant sur l'effectif en salle de classe, montre une forte concentration d'élèves dans certaines classes : 63,27 % déclarent être dans des salles accueillant entre 90 et 100 élèves, ce qui suggère un possible surpeuplement. D'autres effectifs plus modérés apparaissent (21,09 % entre 30 et 40, 10,88 % entre 11 et 20, et 2,72 % entre 21 et 30 élèves), mais il faut noter que 2,72 % des élèves ne connaissent pas réellement l'effectif de leur classe. Cette hétérogénéité reflète les disparités entre les établissements.

Figure 20 : l'effectif des élèves dans la salle de classe.



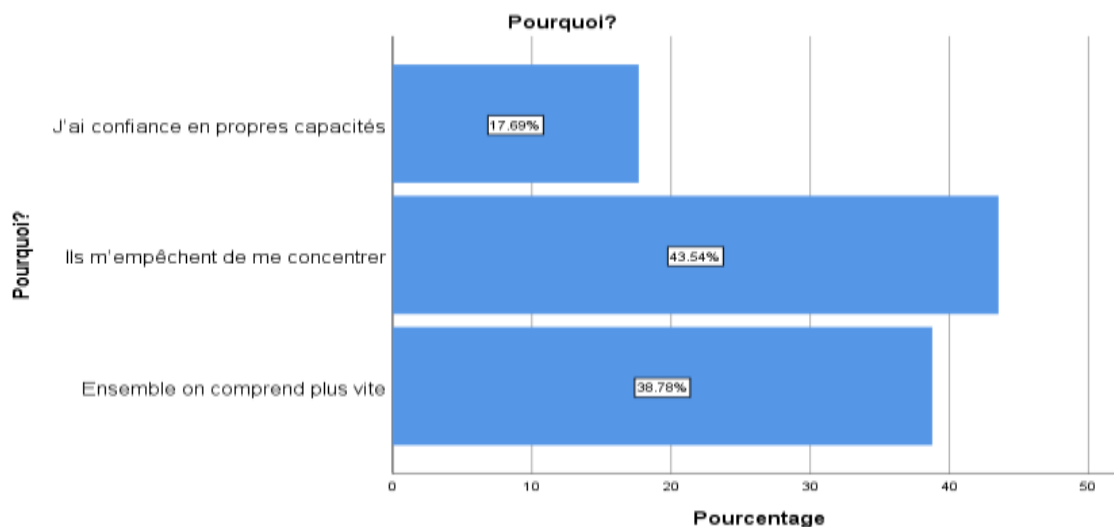
La figure 20 aborde la perception de l'effet de l'effectif sur les performances en espagnol. 52,76 % pensent que l'effectif influence leurs résultats, tandis que 44,22 % affirment le contraire. Toutefois, une lecture plus attentive montre que 55,78 % des élèves reconnaissent une influence, suggérant un effet globalement perçu comme réel.

Figure 21 : perception de l'effectif de la classe sur les performances.



La figure 21 apporte un éclairage sur les raisons de cette influence : 43,54 % estiment que le trop grand nombre empêche de se concentrer, alors que 38,78 % pensent au contraire qu'un grand effectif favorise la compréhension par l'échange. Enfin, 17,69 % misent avant tout sur leur confiance personnelle. Cela met en évidence des perceptions contrastées mais révélatrices de l'impact du contexte d'apprentissage sur la motivation et les performances.

Figure 22 : les raisons de l'influence de l'effectif sur les performances en espagnol.



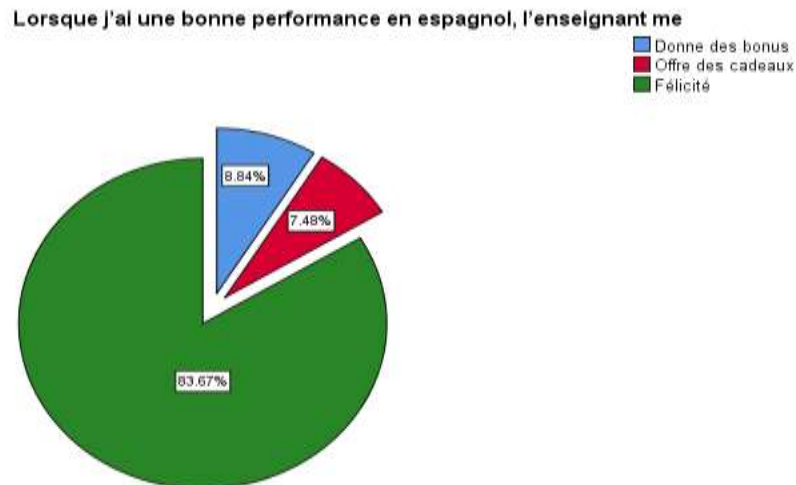
Concernant les modalités d'évaluation, la figure 22 indique que 45,58 % des élèves préfèrent une évaluation mixte (orale et écrite), 42,58 % optent pour l'évaluation écrite seule et seulement 11,56 % pour l'orale seule. Cela montre que les élèves apprécient une diversité d'approches, mais avec une nette préférence pour l'écrit ou une combinaison équilibrée.

Figure 23 : préférence du type d'évaluation



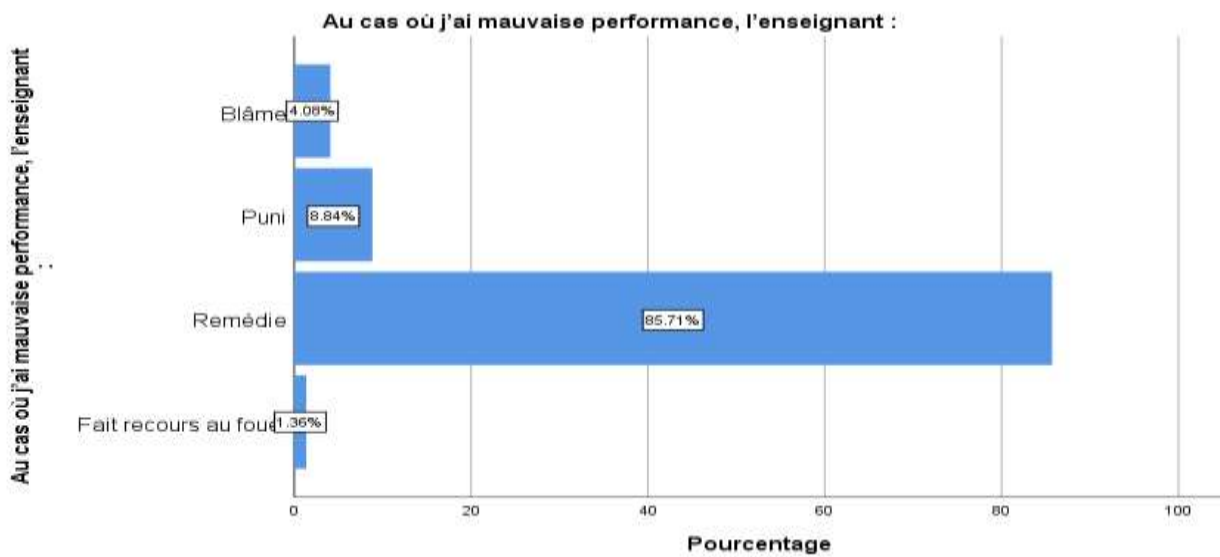
La figure 23 renseigne sur la réaction des enseignants face aux bonnes performances. 83,67 % des élèves reçoivent des félicitations, 8,84 % des cadeaux, et 7,48 % des bonus. Ces pratiques renforcent la motivation des élèves, en valorisant leur réussite de manière positive.

Figure 24 : l'appréciation de la performance de l'élève par l'enseignant.



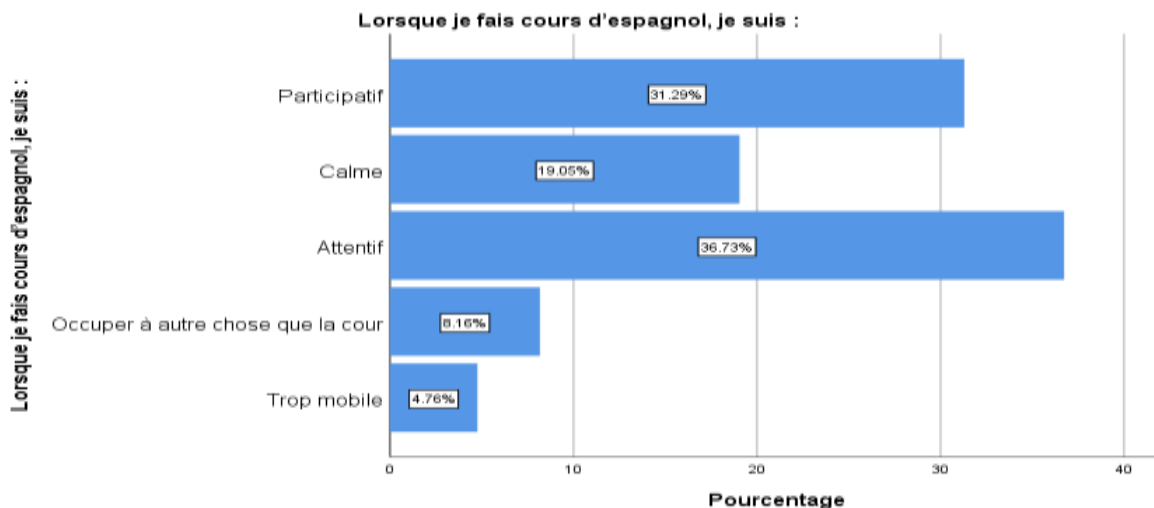
La figure 24 montre les attitudes adoptées en cas d'échec : 85,71 % des enseignants pratiquent la remédiation, 8,84 % punissent, 4,08 % blâment et 1,36 % recourent encore à la violence physique (bastonnade). Malgré quelques pratiques discutables, la majorité semble chercher à accompagner l'élève vers l'amélioration.

Figure 25 : attitude de l'enseignant vis à vis de l'élève en cas d'échec.



En ce qui concerne le comportement des élèves pendant les cours, la figure 25 indique que 36,73 % sont attentifs, 31,29 % participent activement, 19,05 % restent calmes, 8,16 % sont distraits (occupés à autre chose), et 4,76 % sont trop mobiles. Globalement, cela traduit une certaine implication, bien que des formes de désengagement soient aussi présentes.

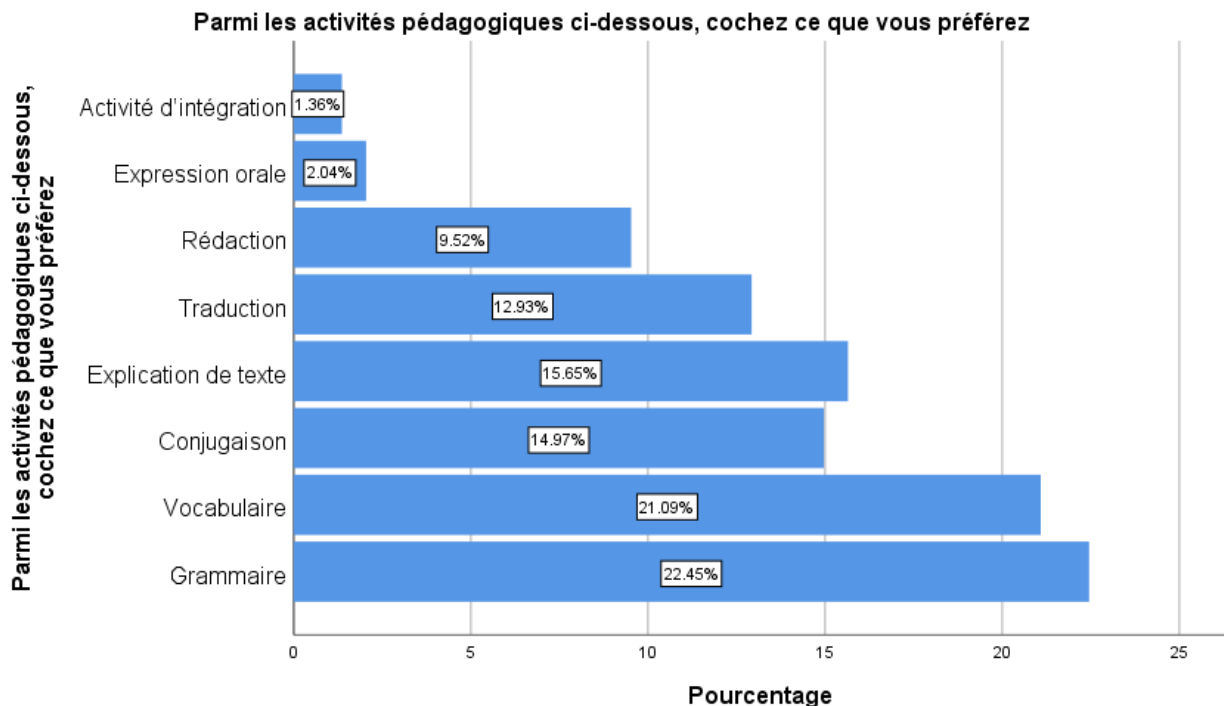
Figure 26 : les actions de l'élève pendant le cours d'espagnol.



Enfin, la figure 26 présente les activités pédagogiques préférées en espagnol. La grammaire arrive en tête avec 22,45 %, suivie du vocabulaire (21,09 %), de l'explication de texte (15,65 %), de la conjugaison (14,97 %), de la traduction (12,93 %), puis de la rédaction (9,52 %). L'expression orale (2,04 %) et les activités d'intégration (1,36 %) sont les moins appréciées. Ces résultats

révèlent une préférence marquée pour les activités linguistiques techniques, au détriment de la production orale, ce qui peut interpeller sur les méthodes d'enseignement à privilégier pour améliorer la compétence communicative.

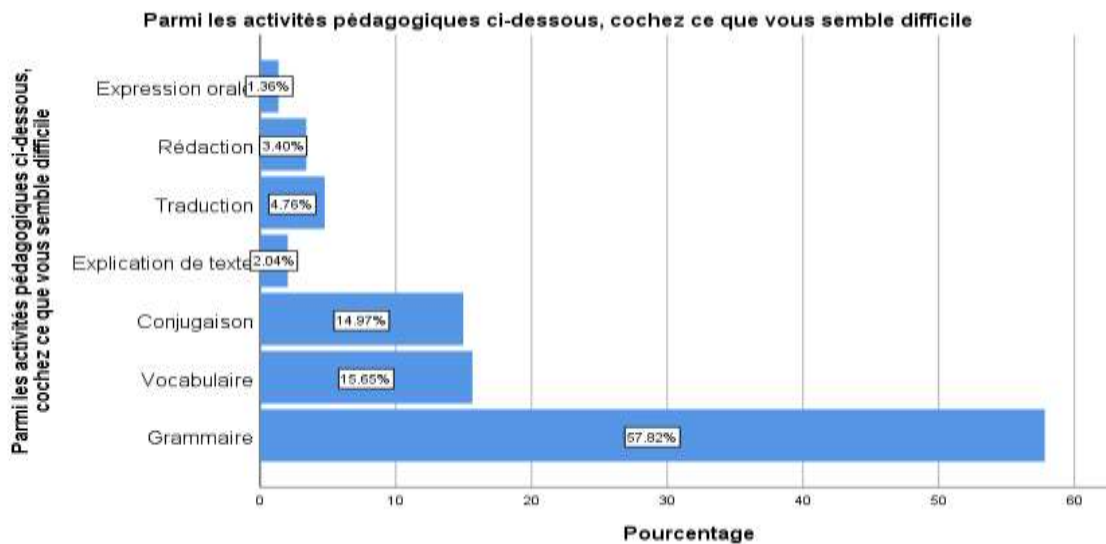
Figure 27 : les activités pédagogiques préférées de l'élève en espagnol



4.1.3. Présentation des items des facteurs des dynamiques de l'école

La figure 27 met en lumière les activités d'apprentissage de l'espagnol que les élèves perçoivent comme les plus ardues. Une majorité significative (57,82 %) indique que la grammaire espagnole constitue un véritable défi. Ce résultat traduit une complexité perçue dans la maîtrise des règles grammaticales, lesquelles nécessitent rigueur et mémorisation. En deuxième position, le vocabulaire est jugé difficile par 21,09 % des élèves, ce qui témoigne d'une certaine difficulté à acquérir et retenir un lexique étranger encore peu pratiqué en dehors des heures de cours. Par ailleurs, la conjugaison des verbes pose problème à 14,97 % des apprenants, ce qui s'explique par la richesse des temps verbaux et des irrégularités dans leur construction. Les autres difficultés concernent la traduction (12,93 %), la rédaction (9,52 %), l'explication de texte (15,65 %), et l'expression orale (2,04 %).

Figure 28 : les activités pédagogiques considérés comme difficiles par l'élève.



La figure 28 nous informe sur la charge quotidienne d'enseignement suivie par les élèves. Une écrasante majorité (83,67 %) déclare suivre quatre cours par jour, tandis que 14,29 % en suivent trois, et seulement 2,04 % deux cours. Ce volume horaire relativement élevé montre que les élèves sont globalement très sollicités sur le plan académique. Une telle densité de cours peut affecter la concentration, la rétention d'informations et le niveau d'engagement des apprenants, notamment lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère nécessitant attention, répétition et pratique active.

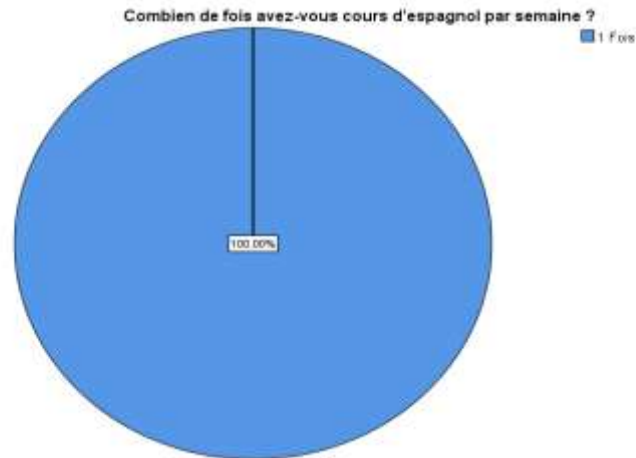
Figure 29 : le nombre de cours faits par jours.



Selon la figure 29, 100 % des élèves interrogés suivent le cours d'espagnol une seule fois par semaine. Ce résultat met en évidence une fréquence d'enseignement extrêmement faible pour une langue vivante étrangère. Une telle rareté rend difficile l'ancrage des acquis, la régularité de la

pratique et le développement des compétences communicatives. L'espagnol, en tant que seconde langue vivante, souffre donc d'un déficit d'exposition dans l'environnement scolaire.

Figure 30 : le nombre de fois que les élèves font le cours d'espagnol par semaine.



La figure 30 précise la durée hebdomadaire consacrée à l'enseignement de l'espagnol. 98,64 % des élèves indiquent bénéficier de 2 heures par semaine, contre 1,36 % qui évoquent 3 heures. Cette donnée confirme l'application du programme officiel prévu au Cameroun pour les classes de 4e et 3e, qui alloue en moyenne deux heures d'espagnol par semaine (MINEDUB, 2023). Toutefois, cette durée reste insuffisante pour un apprentissage efficace d'une langue étrangère, surtout si l'on considère la complexité de l'espagnol pour des débutants.

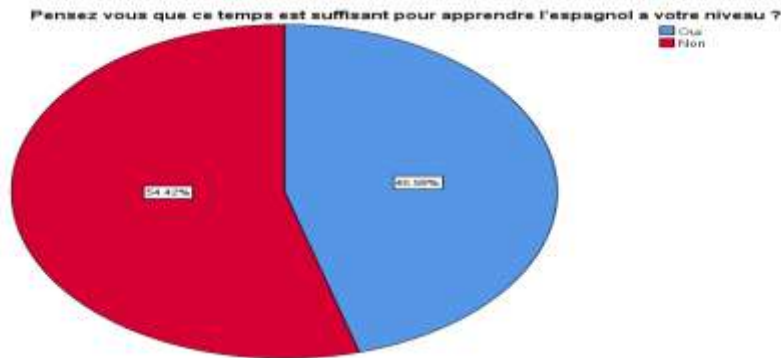
Figure 31 : horaire hebdomadaire de l'espagnol



La figure 31 présente le ressenti des élèves vis-à-vis du temps hebdomadaire alloué à l'espagnol et sa pertinence pour un apprentissage efficace. 54,42 % estiment ce temps insuffisant, contre 45,58 % qui le jugent adéquat. Ce résultat, relativement partagé, indique une certaine

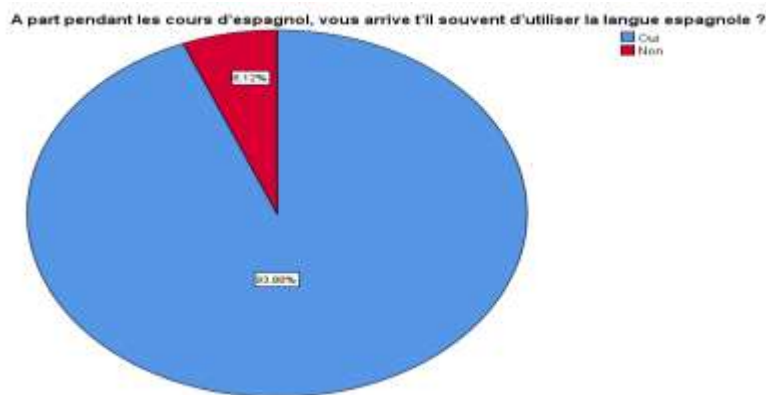
frustration chez une majorité d'apprenants, qui jugent que 2 heures hebdomadaires ne suffisent pas à bien assimiler les notions. Cette perception est renforcée par le fait que l'espagnol est rarement pratiqué en dehors de la classe, ce qui limite les occasions de réinvestissement des acquis.

Figure 32 : rapport volume heures hebdomadaire de cours et apprentissage de l'espagnol.



La figure 32 montre que 93,88 % des élèves disent utiliser l'espagnol en dehors des heures de cours, contre 6,12 % qui ne le font jamais. Cette donnée est encourageante : elle montre que malgré les difficultés, une grande majorité d'élèves cherche à réutiliser activement la langue, que ce soit à travers des conversations informelles, des exercices supplémentaires ou dans des contextes ludiques. Cet effort de transfert des apprentissages vers d'autres contextes contribue à renforcer la motivation et la compétence langagière.

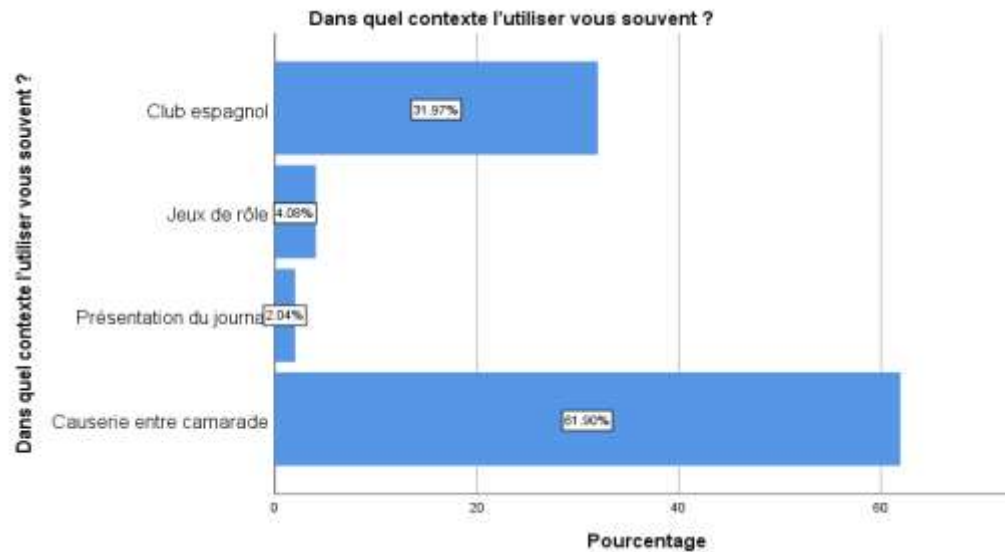
Figure 33 : l'usage de l'espagnol hors du cours.



La figure 33 précise les situations dans lesquelles les élèves utilisent l'espagnol. La majorité (61,90 %) l'emploie lors de discussions entre camarades, montrant ainsi une appropriation spontanée de la langue dans des échanges quotidiens. 31,97 % en font usage dans les activités du club espagnol, 4,08 % dans des jeux de rôle, et 2,04 % dans les prestations du club journal. Cette

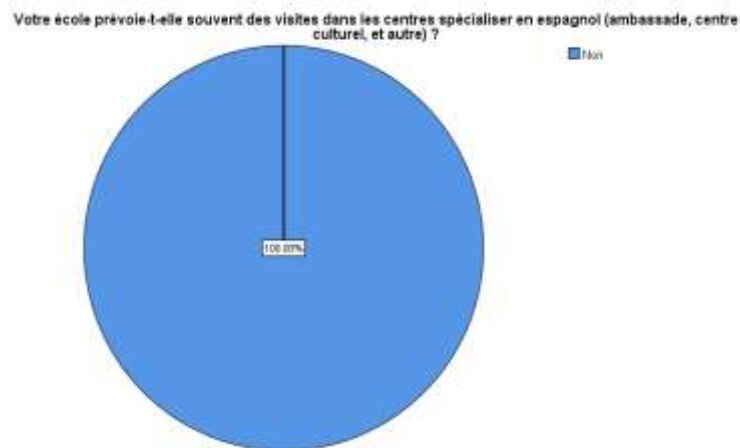
répartition montre que les contextes d'apprentissage informels et ludiques (clubs, jeux, journaux) sont encore sous-exploités, bien qu'ils représentent des leviers puissants de consolidation des acquis linguistiques.

Figure 34 : le contexte d'utilisation de l'espagnol.



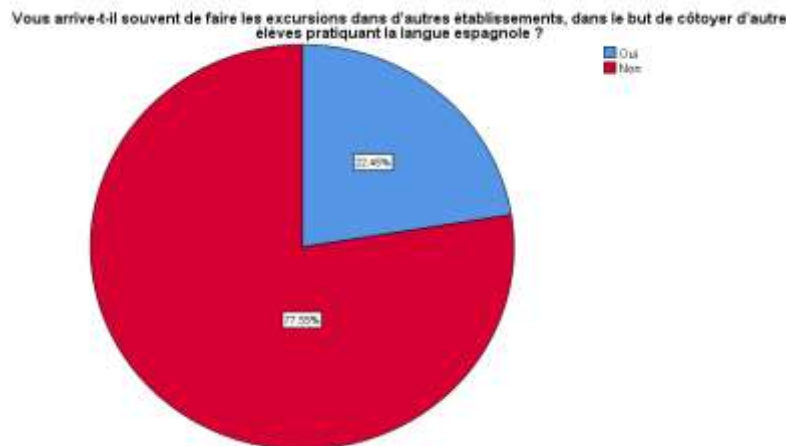
Tous les élèves interrogés (100 %) déclarent n'avoir jamais visité un centre spécialisé en espagnol, comme une ambassade ou un centre culturel hispanophone dans la figure 34. Cette absence de contact avec des institutions dédiées à la promotion de la langue et de la culture espagnoles représente une opportunité manquée d'immersion culturelle, pourtant essentielle dans l'apprentissage des langues étrangères. Cela suggère la nécessité d'intégrer des partenariats extérieurs dans les stratégies pédagogiques pour enrichir l'expérience des élèves.

Figure 35 : les visites dans les centres spécialisés en espagnol.



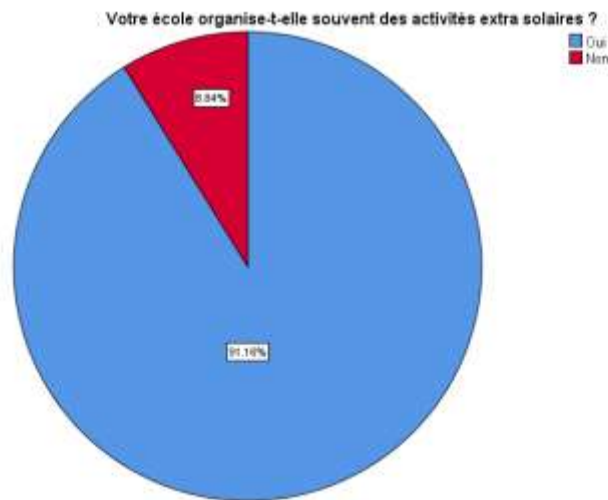
Enfin, la figure 35 révèle que 77,55 % des élèves ne participent pas à des excursions dans d'autres établissements, tandis que 22,45 % déclarent en bénéficier. L'absence d'interactions inter-établissements empêche les élèves de côtoyer d'autres apprenants, de se confronter à d'autres niveaux de langue et de participer à des compétitions linguistiques ou des événements culturels. Une telle dynamique, si elle était encouragée, pourrait stimuler l'intérêt, la motivation et l'amélioration des compétences linguistiques à travers l'apprentissage par les pairs.

Figure 36 : les excursions dans d'autres établissements scolaires.



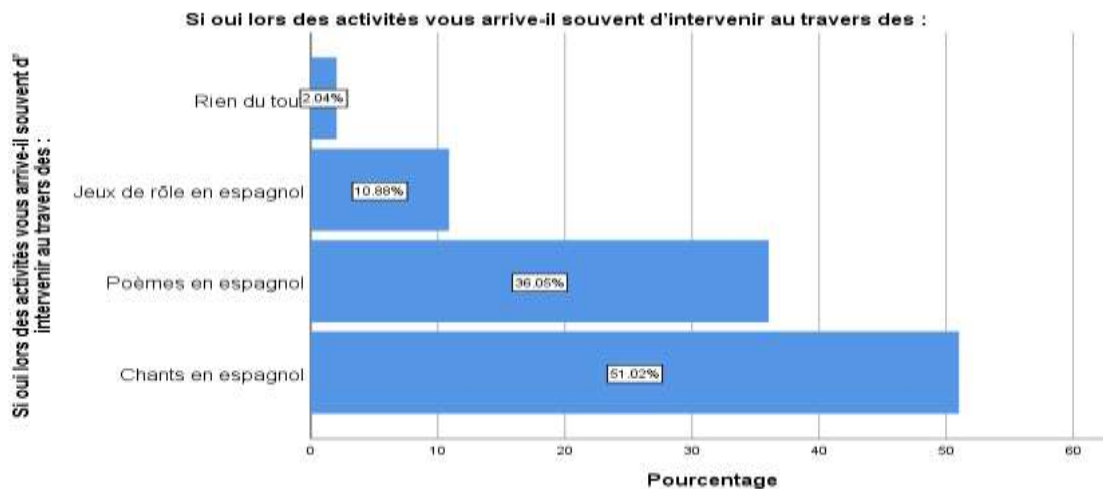
L'analyse de cette figure 36 montre que 91,16 % des élèves reconnaissent l'organisation d'activités extra-scolaires dans leur établissement. Cela traduit une volonté institutionnelle de diversifier les stratégies éducatives au-delà du cadre formel des cours. Ces activités jouent un rôle important dans le développement des compétences transversales, la motivation et la socialisation des apprenants. Le faible pourcentage de 8,84 % qui déclare ne pas bénéficier de telles activités pourrait être lié à un manque de communication ou à une participation passive.

Figure 37 : organisation des activités extra scolaires.



La figure 37 révèle que près de 98 % des élèves s'impliquent activement dans des activités culturelles en espagnol, telles que le chant (51,02 %), la récitation de poèmes (36,05 %) et les jeux de rôle (10,88 %). Ces pratiques favorisent l'immersion linguistique et la mise en situation réelle de la langue, ce qui contribue à renforcer la motivation, la prononciation et la fluidité verbale. Leur participation montre que les activités extra-scolaires peuvent être des leviers importants dans l'acquisition du vocabulaire et l'expression orale.

Figure 38 : les activités menées durant les activités extra scolaires par l'élève.

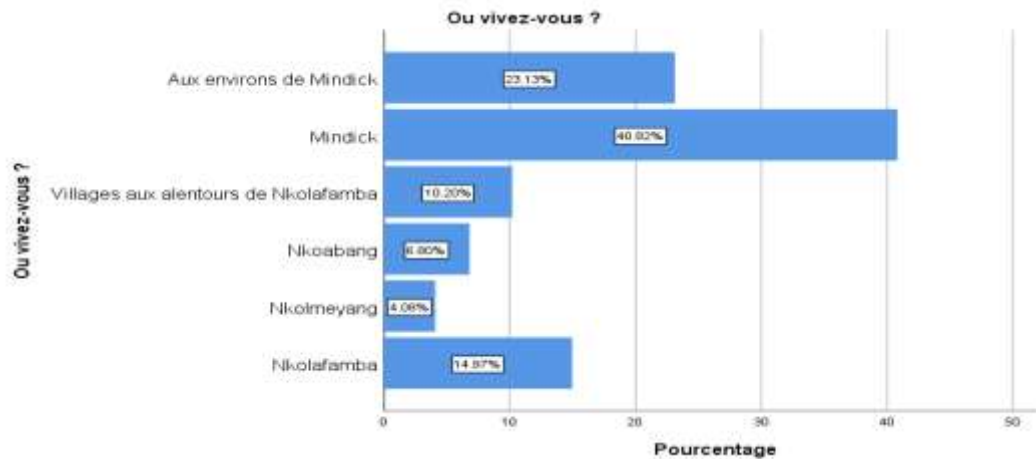


4.1.4. Présentation des facteurs liés à la société

Les résultats indiquent que la majorité des élèves vivent à proximité de leur établissement scolaire. Cela est un atout pour leur assiduité et leur engagement, car les trajets réduits favorisent

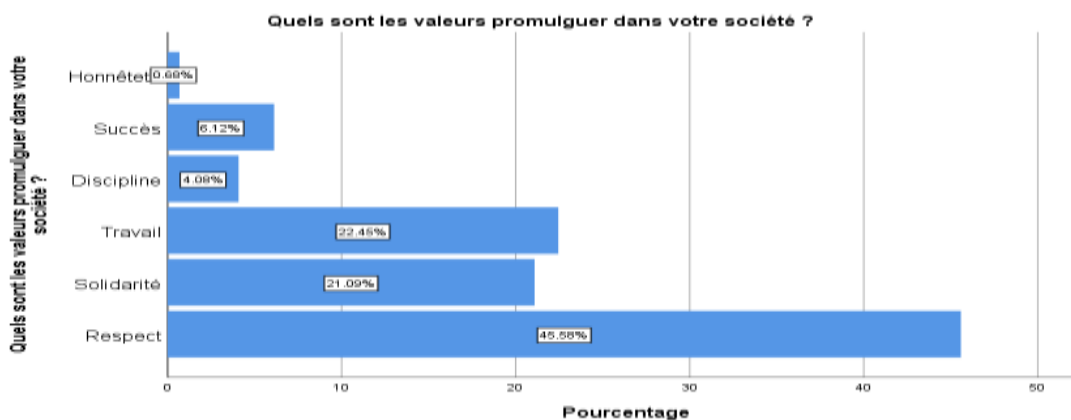
une meilleure gestion du temps et une disponibilité mentale plus grande. Cette proximité facilite aussi les échanges culturels informels et les rencontres entre pairs en dehors des heures de classe.

Figure 39 : milieux de vie de l'élève.



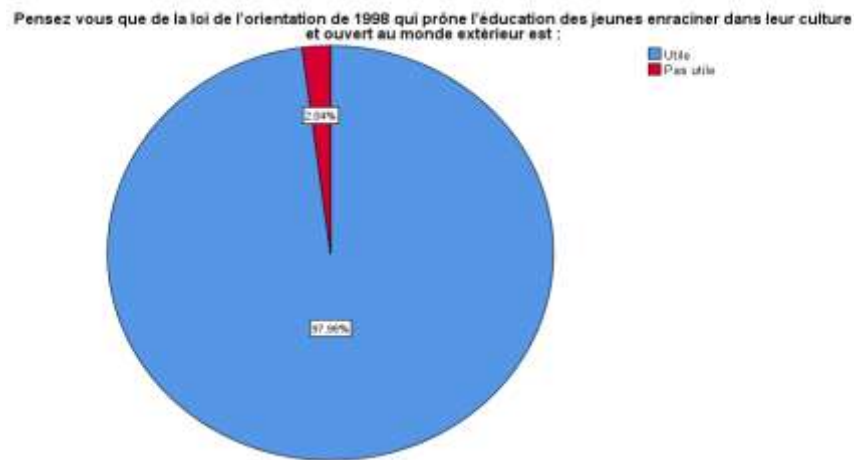
Les valeurs sociétales perçues par les élèves sont dominées par le respect (45,58 %), suivi du travail et de la solidarité. Cela indique un environnement éducatif et social valorisant des principes de cohésion sociale et de responsabilité collective. Ces valeurs peuvent avoir une influence positive sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage, y compris celui de l'espagnol, en renforçant l'écoute, la discipline et l'esprit de collaboration.

Figure 40 : les valeurs promulguées dans la société où vit l'élève.



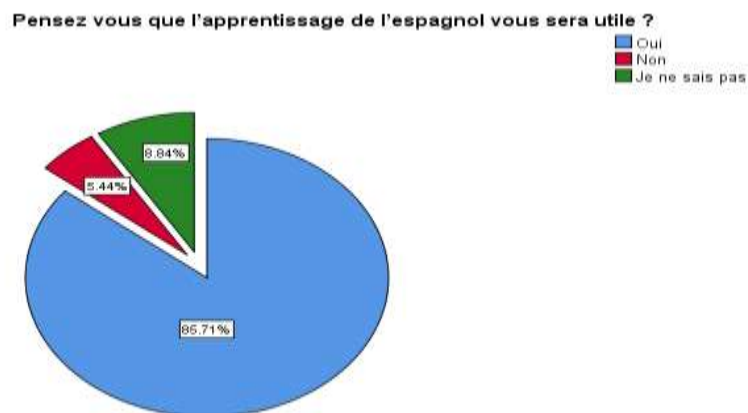
Un taux quasi unanime (97,96 %) reconnaît l'utilité de la loi d'orientation de 1998, signe que les élèves ont conscience de l'importance du cadre légal dans l'organisation de l'enseignement. Cela traduit également une certaine sensibilisation aux politiques éducatives, ce qui est prometteur pour leur engagement civique futur.

Figure 41 : la perception de la loi de l'orientation de 1998 par l'élève.



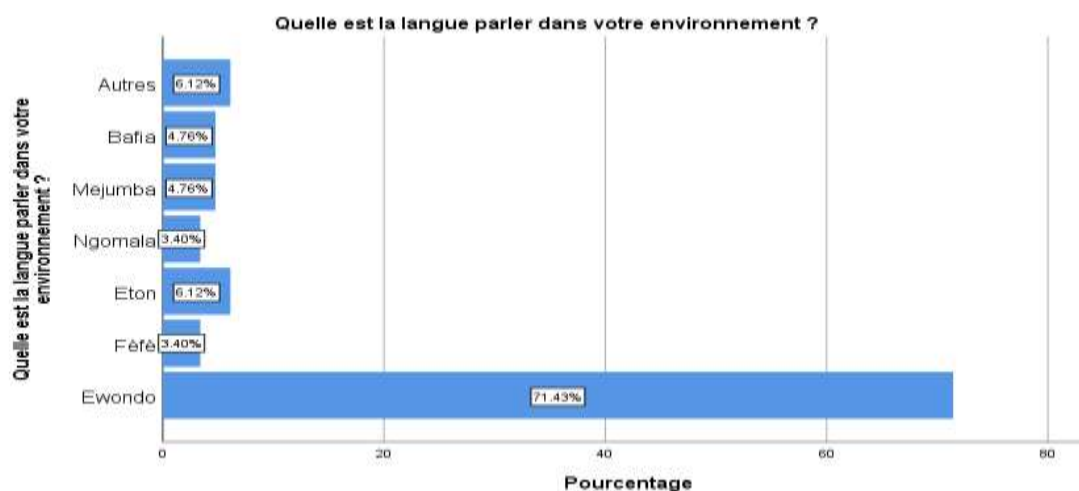
La majorité (85,71 %) des élèves perçoivent l'apprentissage de l'espagnol comme utile pour l'avenir, soulignant une perception instrumentale de la langue. Cette orientation utilitariste est favorable à une motivation intrinsèque : les apprenants voient dans la maîtrise de l'espagnol une porte ouverte vers l'emploi, les études supérieures, ou les opportunités de mobilité internationale. Le pourcentage (8,84 %) qui hésite traduit peut-être un manque de projection ou d'information sur les débouchés réels.

Figure 42 : perception de l'utilité de l'apprentissage de l'espagnol par l'élève.



Le graphique 42 montre que l'Ewondo est la langue la plus parlée dans l'environnement des répondants, représentant 71,43 % des réponses. Les autres langues, comme Eton et diverses autres (chacune 6,12 %), Bafia et Mejumba (4,76 % chacune), ainsi que Féfê et Ngomala (3,40 % chacune), sont très minoritaires. Cela indique une nette prédominance de l'Ewondo dans l'environnement linguistique des participants.

Figure 43 : les langues nationales propres à l'environnement de l'élève.



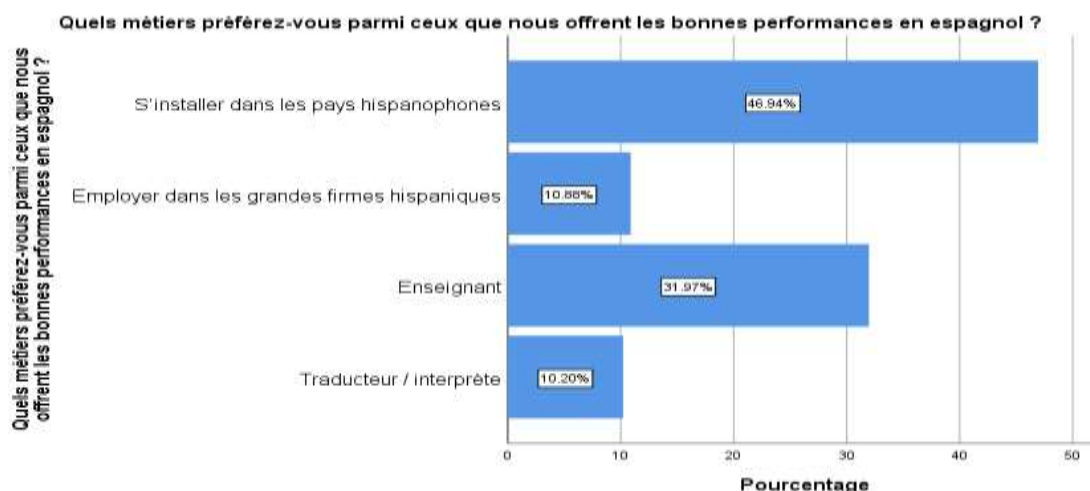
Un taux très élevé (95,24 %) pense que l'espagnol peut déboucher sur un métier rémunérateur. Cela confirme que l'espagnol est perçu non seulement comme une compétence académique, mais aussi comme un capital professionnel. Cette perception devrait inciter les éducateurs à renforcer les passerelles entre l'enseignement linguistique et le monde du travail (tourisme, commerce, interprétariat, etc.).

Figure 44 : la portée professionnelle de l'apprentissage de l'espagnol.



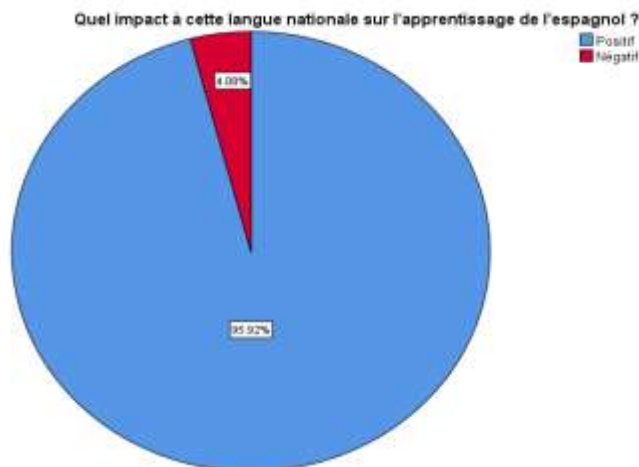
Les élèves projettent majoritairement une mobilité internationale : 46,94 % souhaitent s'installer dans un pays hispanophone. Ensuite, 31,97 % envisagent l'enseignement, 10,88 % veulent travailler dans de grandes firmes hispaniques et 10,20 % dans la traduction/interprétation. Ces résultats montrent une diversité d'orientations professionnelles mais aussi une forte valorisation de l'espagnol comme outil d'insertion dans un marché globalisé.

Figure 45 : la préférence des métiers qu'offre la maitrise de l'espagnol.



Une très grande majorité (95,92 %) estime que la langue nationale a un impact positif sur l'apprentissage de l'espagnol. Cela pourrait s'expliquer par une ouverture linguistique et une conscience métalinguistique accrue, qui facilitent la comparaison entre langues, la flexibilité cognitive et l'apprentissage de nouveaux codes linguistiques.

Figure 46 : la qualité de l'impact de la langue nationale sur l'apprentissage de l'espagnol.



4.2. Analyse descriptive des facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'apprentissage de l'espagnol et la performance

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives des performances en espagnol en fonction des facteurs relatifs à la vie personnelle des élèves. Pour les élèves ayant une performance faible ($n = 100$), la moyenne est de 1,6000 (écart type = 0,492; erreur standard = 0,049), tandis que

pour ceux ayant une performance moyenne ($n = 44$), la moyenne est légèrement plus élevée, à 1,6591 (écart type = 0,479; erreur standard = 0,072). Ces résultats suggèrent une légère tendance à de meilleures performances en espagnol chez les élèves bénéficiant de facteurs personnels plus favorables, bien que les différences entre les groupes restent faibles dans cet échantillon de 147 élèves.

Tableau 1 : Statistiques descriptives des facteurs relatifs à la vie personnelle en performances en espagnol

Performance en espagnol	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard de la moyenne
Faible	100	1,6000	0,49237	0,04924
Moyenne	44	1,6591	0,47949	0,07229

Note. N = 147 élèves.

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives des performances en espagnol selon la dynamique de la salle de classe. Les élèves avec une performance faible ($n = 100$) ont une dynamique de classe notée ($M = 1,81$, $ET = 0,29$), tandis que ceux avec une performance moyenne ($n = 44$) ont une dynamique ($M = 1,92$, $ET = 0,39$). Ces résultats suggèrent qu'une dynamique de classe plus favorable pourrait être associée à une légère amélioration des performances, bien que cette différence reste modeste.

Tableau 2 : Statistiques descriptives de la dynamique de la salle de classe en fonction des performances en espagnol

Performance en espagnol	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard de la moyenne
Faible	100	1,8100	0,28762	0,02876
Moyenne	44	1,9182	0,39015	0,05882

Le tableau 3 présente les statistiques descriptives des performances en espagnol selon les facteurs liés à la société. Les élèves avec une performance faible ($n = 100$) ont des facteurs sociétaux évalués en moyenne à ($M = 1,55$, $ET = 0,50$), tandis que ceux ayant une performance moyenne ($n = 44$) présentent des facteurs légèrement inférieurs ($M = 1,52$, $ET = 0,51$). Ces résultats suggèrent que les facteurs liés à la société ne montrent pas de différences marquées entre ces groupes de performance.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des performances en espagnol selon les facteurs liés à la société

Performance en espagnol	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard de la moyenne
Faible	100	1,5500	0,50000	0,05000
Moyenne	44	1,5227	0,50526	0,07617

Le tableau 4 présente les statistiques descriptives des performances en espagnol réparties en deux groupes. Les élèves avec une performance faible ($n = 100$) ont une moyenne de facteurs évalués à ($M = 1,55$, $ET = 0,50$), tandis que ceux avec une performance moyenne ($n = 44$) présentent une moyenne légèrement inférieure ($M = 1,52$, $ET = 0,51$). Ces résultats indiquent une faible différence entre les groupes en termes de facteurs mesurés.

Tableau 4: Statistiques descriptives des groupes en fonction des performances en espagnol

Performance en espagnol	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard de la moyenne
Faible	100	1,5500	0,50000	0,05000
Moyenne	44	1,5227	0,50526	0,07617

4.3. Analyses d'association des facteurs influençant la dynamique motivationnelle et les performances en apprentissage de l'espagnol

Le tableau 5 présente la distribution croisée entre les facteurs relatifs à la vie personnelle des élèves et leurs performances en espagnol. Sur un total de 147 élèves, 56 déclarent vivre dans un environnement personnel jugé « mauvais », tandis que 91 indiquent bénéficier de conditions personnelles « bonnes ». Parmi les élèves en situation personnelle difficile, 40 (soit 71,4 %) obtiennent une performance faible, 15 (26,8 %) une performance moyenne, et seulement 1 élève (1,8 %) atteint une performance forte. En comparaison, ceux ayant de « bonnes » conditions personnelles affichent également une majorité de faibles performances (60 élèves, soit 65,9 %), mais légèrement plus d'élèves dans les catégories « moyenne » (29, soit 31,9 %) et « forte » (2, soit 2,2 %).

Tableau 5 : Distribution croisée des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève et des performances en espagnol

Facteurs relatifs à la vie personnelle	Faible	Moyenne	Forte	Total
Mauvais	40	15	1	56
Bon	60	29	2	91
Total	100	44	3	147

Note. N = 147 élèves. Hypothèse testée : Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève influencent les performances en espagnol.

L'analyse du test du khi-carré (χ^2) présentée dans le Tableau 6 vise à évaluer l'existence d'une relation significative entre les facteurs relatifs à la vie personnelle des élèves et leurs performances en espagnol. Les résultats indiquent une valeur du khi-carré de Pearson de 0,482 avec 2 degrés de liberté et une signification asymptotique (p) de .786, bien au-dessus du seuil conventionnel de .05. Cette valeur non significative est corroborée par le rapport de vraisemblance (0,486 ; p = .784) ainsi que par le test d'association linéaire par linéaire (0,453 ; p = .501). Ces résultats montrent qu'il n'existe pas de lien statistiquement significatif entre la qualité des facteurs personnels et la performance en espagnol dans cet échantillon. Par ailleurs, il convient de noter que deux cellules (33,3 %) ont un effectif théorique inférieur à 5, ce qui peut réduire la robustesse de l'analyse.

Tableau 6 : Résultats du test du khi-carré (χ^2)

Test	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	0,482	2	0,786
Rapport de vraisemblance	0,486	2	0,784
Association linéaire par linéaire	0,453	1	0,501

Note. Deux cellules (33,3 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,14.

Le Tableau 7 présente les mesures d'association symétriques entre les facteurs relatifs à la vie personnelle des élèves et leurs performances en espagnol, à savoir les coefficients Phi et V de Cramer. Dans les deux cas, la valeur obtenue est de 0,057, avec une signification approximative de 0,786, ce qui indique une très faible association entre les deux variables. Ces coefficients, compris entre 0 (absence d'association) et 1 (association parfaite), confirment que la relation est faible et non significative dans le cadre de cette étude. Par conséquent, les facteurs personnels tels que

mesurés ici n'exercent pas d'influence notable sur les performances en espagnol des élèves, appuyant les résultats précédents du test du khi-carré.

Tableau 7: Mesures d'association (symétriques)

Mesure	Valeur	Signification approximative
Phi	0,057	0,786
V de Cramer	0,057	0,786

Note. N = 147 observations valides.

4.3.1. Les facteurs liés à la dynamique de la classe et les performances des élèves en espagnol

Le Tableau 8 montre que le test du khi-carré de Pearson ($\chi^2 = 84,728$; ddl = 30 ; $p = .000$) révèle une association statistiquement significative entre les facteurs liés à la dynamique de la classe et les performances en espagnol. Il faut néanmoins souligner que cette interprétation est limitée par le fait que 75 % des cellules ont un effectif théorique inférieur à 5, ce qui viole les conditions d'application du test et peut fausser les résultats. Le rapport de vraisemblance ($p = .409$) et le test d'association linéaire ($p = .848$) ne sont pas significatifs, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation de l'association observée.

Tableau 8 : Test du khi-carré et mesures d'association entre les facteurs relatifs à la dynamique de la classe et les performances en espagnol

Test	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	84,728	30	.000
Rapport de vraisemblance	31,121	30	.409
Association linéaire par linéaire	0,037	1	.848
Nombre d'observations valides	147		

Note. 36 cellules (75,0 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 0,02.

Le Tableau 9 ci-dessous présente les mesures d'association entre les facteurs liés à la dynamique de la classe et les performances en espagnol. Le coefficient Phi (0,759) et le V de Cramer (0,537), tous deux significatifs ($p = .000$), indiquent une forte association entre ces variables. Ces résultats confirment que l'ambiance qui prévaut en classe durant le cours d'espagnol a un lien important avec les performances des élèves en espagnol dans cet échantillon.

Tableau 9: Mesures symétriques

Mesure	Valeur	Signification approximative
Phi	0,759	.000
V de Cramer	0,537	.000

Nombre d'observations valides: 147

4.3.2. La dynamique de l'école et les performances des élèves en espagnol

Le Tableau 10 présente les résultats des tests du khi-carré évaluant l'association entre la dynamique de l'école et les performances en espagnol. Le test du khi-carré de Pearson ($\chi^2 = 1,305$, ddl = 2, $p = .521$) indique que la relation entre ces variables n'est pas statistiquement significative. Le rapport de vraisemblance ($\chi^2 = 1,314$, ddl = 2, $p = .518$) et le test d'association linéaire par linéaire ($\chi^2 = 0,341$, ddl = 1, $p = .559$) confirment également l'absence de lien significatif. La note précise que 2 cellules (33,3 %) ont un effectif théorique inférieur à 5, ce qui peut limiter légèrement la fiabilité des résultats, sans toutefois remettre en cause la non-significativité observée.

Tableau 10 : Association entre la dynamique de l'école et les performances en espagnol

Dynamique de l'école	Faible	Moyenne	Forte	Total
Mauvaise	52	19	2	73
Bonne	48	25	1	74
Total	100	44	3	147

Le Tableau 11 présente les résultats des tests du khi-carré évaluant l'association entre la dynamique de l'école et les performances en espagnol. Le test du khi-carré de Pearson ($\chi^2 = 1,305$, ddl = 2, $p = .521$) indique que la relation entre ces variables n'est pas statistiquement significative. Le rapport de vraisemblance ($\chi^2 = 1,314$, ddl = 2, $p = .518$) et le test d'association linéaire par linéaire ($\chi^2 = 0,341$, ddl = 1, $p = .559$) confirment également l'absence de lien significatif. La note précise que 2 cellules (33,3 %) ont un effectif théorique inférieur à 5, ce qui peut limiter légèrement la fiabilité des résultats, sans pour autant remettre en cause la non-significativité observée.

Tableau 11: Tests du khi-carré

Test	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-carré de Pearson	1,305	2	0,521
Rapport de vraisemblance	1,314	2	0,518
Association linéaire par linéaire	0,341	1	0,559

Note. 2 cellules (33,3 %) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,49. Nombre d'observations valides : 147

Le Tableau 12 présente les mesures d'association symétriques entre la dynamique de l'école et les performances en espagnol. Les coefficients Phi et V de Cramer sont tous deux égaux à 0,094 avec une signification approximative de 0,521, indiquant une association très faible et non significative entre ces deux variables. Ces résultats confirment l'absence de lien statistiquement significatif entre la dynamique scolaire et les performances des élèves en espagnol dans cet échantillon.

Tableau 12: Mesures symétriques

Mesure	Valeur	Signification approximative
Phi	0,094	0,521
V de Cramer	0,094	0,521

4.3.3. Les facteurs liés à la société et les performances scolaires en espagnol

Le Tableau 13 présente la répartition des performances en espagnol en fonction de la qualité perçue des facteurs liés à la société chez 147 élèves. Parmi ceux qui vivent dans un environnement social jugé « mauvais », 45 élèves ont une performance faible, 21 une performance moyenne, et aucun n'atteint une performance forte. Dans le groupe avec des facteurs sociaux « bons », 55 élèves ont une performance faible, 23 une moyenne, et 3 une performance forte. Ces résultats indiquent que la majorité des élèves, quel que soit leur contexte social, ont des performances faibles, mais on observe une légère présence de meilleures performances (moyennes et fortes) dans le groupe aux facteurs sociaux favorables.

Tableau 13 : croisé entre les facteurs liés à la société et la performance en espagnol

Facteurs liés à la société	Faible	Moyenne	Forte	Total
Mauvais	45	21	0	66
Bon	55	23	3	81
Total	100	44	3	147

Note. Ce tableau montre la distribution des performances en espagnol selon la qualité perçue des facteurs liés à la société.

Les résultats des tests statistiques indiquent qu'il n'existe pas de relation significative entre les facteurs liés à la société et les performances en espagnol. En effet, le test du khi-carré de Pearson ($\chi^2 = 2,587$, ddl = 2, $p = .274$), le rapport de vraisemblance ($\chi^2 = 3,718$, ddl = 2, $p = .156$) et l'association linéaire par linéaire ($\chi^2 = 0,216$, ddl = 1, $p = .642$) montrent tous des valeurs de p supérieures au seuil de 0,05, ce qui signifie que les différences observées ne sont pas statistiquement significatives. Ces résultats suggèrent que, dans cet échantillon, la qualité perçue des facteurs sociaux n'influence pas de manière significative les performances en espagnol.

Tableau 14 : Résultats du test du khi-carré d'indépendance

Test	Valeur	ddl	p (bilatéral)
Khi-carré de Pearson	2.587	2	.274
Rapport de vraisemblance	3.718	2	.156
Association linéaire par linéaire	0.216	1	.642
N d'observations valides	147		

Note. Deux cellules (33,3 %) présentent un effectif théorique inférieur à 5 ; l'effectif théorique minimum est de 1,35.

Le Tableau 15 présente les mesures d'association symétriques entre les facteurs liés à la société et les performances en espagnol. Les coefficients Phi et V de Cramer sont tous deux égaux à 0,133, avec une signification approximative de 0,274, ce qui indique une association faible et non significative entre les deux variables. Ces résultats confirment l'absence de lien statistiquement significatif entre la qualité perçue des facteurs sociaux et les performances en espagnol dans cet échantillon.

Tableau 15: Mesures d'association (symétriques)

Mesure	Valeur	p (approximative)
Phi	.133	.274
V de Cramer	.133	.274
N d'observations valides	147	

Note. Aucune des associations mesurées n'est significative ($p > .05$), ce qui suggère une faible liaison entre les deux variables.

4.4. Analyse des différences de moyennes (tests T de Student)

Le Tableau 16 présente les résultats du test t de Student pour échantillons indépendants, comparant les performances en espagnol selon les facteurs relatifs à la vie personnelle. Le test de Levene sur l'égalité des variances montre que l'hypothèse d'égalité des variances est respectée ($F = 2,075$, $p = .152$). En conséquence, l'interprétation principale repose sur la ligne des variances égales, où la différence moyenne entre les groupes est non significative ($t(142) = -0,669$, $p = .505$). La différence moyenne observée est de $-0,059$ (erreur standard = $0,088$), avec un intervalle de confiance à 95 % allant de $-0,234$ à $0,116$. Le test avec variances inégales confirme ce résultat ($t(84,275) = -0,676$, $p = .501$). Ces résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative des performances en espagnol entre les élèves selon leurs facteurs personnels dans cet échantillon. L'hypothèses HS1 est donc infirmée.

Tableau 16: Test t de Student pour échantillons indépendants sur les performances en espagnol selon les facteurs relatifs à la vie personnelle

Test	F	Sig.	t	ddl	p (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur standard	IC 95 % inférieur	IC 95 % supérieur
Levene (variances égales)	2,075	0,152	$-0,669$	142	0,505	-0,05909	0,08837	-0,23379	0,11561
Levene (variances inégales)			$-0,676$	84,275	0,501	-0,05909	0,08746	-0,23301	0,11483

Note. Le test de Levene indique que l'égalité des variances est respectée ($p > .05$).

Le Tableau 17 présente les résultats du test t de Student comparant les performances en espagnol en fonction de la dynamique de la salle de classe. Le test de Levene indique que l'hypothèse d'égalité des variances n'est pas respectée ($F = 9,511$; $p = .002$), ce qui justifie l'utilisation des résultats du test t avec variances inégales. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de

différence significative entre les groupes ($t(64,42) = 1,40$; $p = .166$). La différence moyenne observée est de 0,09 ($M_{diff} = 0,09182$; $ES = 0,06547$), avec un intervalle de confiance à 95 % allant de -0,039 à 0,223 (IC95 % [-0,03896 ; 0,22260]). Ainsi, bien que les élèves ayant une dynamique de classe plus favorable semblent obtenir de meilleures performances, cette différence n'est pas statistiquement significative. L'hypothèses HS2 est donc confirmée.

Tableau 17 : Test t de Student pour la dynamique de la salle de classe et les performances en espagnol

Test	F	P	t	ddl	p (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur standard	IC 95 % inférieur	IC 95 % supérieur
Levene (variances égales)	9,511	.002	1,576	142	.117	0,09182	0,05828	-0,02338	0,20702
Levene (variances inégaux)			1,402	64,424	.166	0,09182	0,06547	-0,03896	0,22260

Note. Test validé pour variances inégales ($p < .05$).

Le Tableau 18 présente les résultats du test t de Student analysant l'effet de la dynamique de l'école sur les performances en espagnol. Le test de Levene montre que l'hypothèse d'égalité des variances est respectée ($F = 1,302$; $p = .256$), ce qui autorise l'interprétation des résultats selon l'hypothèse de variances égales. L'analyse statistique ne révèle pas de différence significative entre les groupes ($t(142) = -0,971$; $p = .333$). L'écart moyen observé est de -0,088 ($M_{diff} = -0,08818$; $ES = 0,09078$), avec un intervalle de confiance à 95 % compris entre -0,268 et 0,091 (IC95 % [-0,26763 ; 0,09127]). Ces résultats indiquent que la dynamique de l'école n'a pas d'effet significatif sur les performances en espagnol dans cet échantillon. L'hypothèses HS3 est donc infirmée.

Tableau 18 : Test t de Student pour la dynamique de l'école et les performances en espagnol

Test	F	P	t	ddl	p (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur standard	IC 95 % inférieur	IC 95 % supérieur
Levene (variances égales)	1,302	.256	-0,971	142	.333	-0,08818	0,09078	-0,26763	0,09127
Levene (variances inégaux)			-0,972	82,407	.334	-0,08818	0,09070	-0,26861	0,09224

Note. Test non validé.

Le Tableau 19 présente les résultats du test t de Student évaluant l'effet des facteurs liés à la société sur les performances en espagnol. Le test de Levene indique que l'hypothèse d'égalité des variances est respectée ($F = 0,253$; $p = .616$), ce qui permet de considérer les résultats sous l'hypothèse de variances égales. L'analyse statistique montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes ($t(142) = 0,301$; $p = .764$). La différence moyenne observée est de 0,027 ($M_{diff} = 0,02727$; $ES = 0,09074$), avec un intervalle de confiance à 95 % allant de -0,152 à 0,207 (IC95 % [-0,15211 ; 0,20665]). Ces résultats indiquent que les facteurs liés à la société n'ont pas d'impact significatif sur les performances en espagnol dans cet échantillon. L'hypothèse HS4 est donc infirmée.

Tableau 19 : Test t de Student pour les facteurs liés à la société et les performances en espagnol

Test	F	P	t	ddl	p (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur standard	IC 95 % inférieur	IC 95 % supérieur
Levene (variances égales)	0,253	.616	0,301	142	.764	0,02727	0,09074	-0,15211	0,20665
Levene (variances inégaux)			0,299	81,470	.765	0,02727	0,09111	-0,15400	0,20855

Note. Test non validé.

Les résultats du test t sur échantillon unique du tableau 20 révèlent que toutes les variables mesurées ont des moyennes significativement supérieures à la valeur de test fixée à 0,05, ce qui est confirmé par des valeurs de t élevées et des niveaux de signification statistique très probants ($p < .001$). En ce qui concerne les performances en espagnol, la moyenne est de 1,29 ($t = 30,27$; $ddl = 146$; IC 95 % [1,21 ; 1,37]), indiquant un niveau de performance globalement supérieur au seuil de référence. Les facteurs relatifs à la vie personnelle présentent également une moyenne élevée de 1,57 ($t = 39,04$; IC 95 % [1,49 ; 1,65]), suggérant que les élèves bénéficient généralement de conditions de vie favorables. La dynamique de la salle de classe affiche la moyenne la plus élevée avec 1,83 ($t = 67,37$; IC 95 % [1,77 ; 1,88]), ce qui témoigne d'un environnement pédagogique perçu comme particulièrement stimulant. La dynamique de l'école présente une moyenne de 1,45 ($t = 35,12$; IC 95 % [1,37 ; 1,54]), traduisant une perception globalement positive du climat scolaire. Enfin, les facteurs liés à la société ont une moyenne de 1,50 ($t = 36,46$; IC 95 % [1,42 ; 1,58]), ce qui montre que les élèves jugent leur environnement social plutôt favorable. En somme,

ces résultats indiquent que tous les facteurs explorés sont perçus à des niveaux significativement élevés par l'échantillon étudié, et peuvent être considérés comme des éléments favorables à la motivation et à l'apprentissage de l'espagnol.

Tableau 20 : Test t sur échantillon unique variables indépendante en fonction des performances en espagnol

Variable	T	Ddl	p (bilatéral)	Différence moyenne	IC 95 % de la différence (Inférieur – Supérieur)
Performance en espagnol	30,27	146	< .001	1,29	[1,21 ; 1,37]
Facteurs relatifs à la vie	39,04	146	< .001	1,57	[1,49 ; 1,65]
Dynamique de la salle de classe	67,37	146	< .001	1,83	[1,77 ; 1,88]
Dynamique de l'école	35,12	146	< .001	1,45	[1,37 ; 1,54]
Facteurs liés à la société	36,46	146	< .001	1,50	[1,42 ; 1,58]

Note. Toutes les valeurs de p sont significatives au seuil de .001. IC = Intervalle de confiance ; ddl = Degrés de liberté.

4.4. Vérification des hypothèses

Dans le cadre de cette recherche, quatre hypothèses principales (Hs1 à Hs4) ont été formulées afin d'examiner l'effet de divers facteurs externes sur les performances en espagnol des élèves. Les tests statistiques réalisés (khi-carré, mesures d'association, test t de Student) permettent d'évaluer la validité de ces hypothèses sur la base des données collectées.

4.4.1. Vérification de l'hypothèse Hs1 : Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève influencent les performances en espagnol

L'analyse croisée des performances avec les conditions personnelles indique une différence modérée dans la répartition des résultats : les élèves bénéficiant de meilleures conditions de vie personnelle affichent un peu plus de performances moyennes et fortes que ceux en situation difficile. Toutefois, le test du khi-carré ($\chi^2 = 0,482$; $p = .786$) ainsi que les coefficients d'association (Phi = 0,057 ; V de Cramer = 0,057 ; $p = .786$) révèlent une absence de lien statistiquement significatif. Le test t de Student confirme ce résultat avec une différence moyenne non significative

entre les groupes ($t(142) = -0,669$; $p = .505$). Par conséquent, l'hypothèse Hs1 est infirmée : les facteurs personnels mesurés n'ont pas d'effet significatif sur les performances des élèves en espagnol.

4.4.2. Vérification de l'hypothèse Hs2 : La dynamique de la classe a un impact sur les performances en espagnol

L'hypothèse Hs2 postule que la dynamique de la salle de classe influence les performances des élèves en espagnol. Pour en évaluer la validité, le test du khi-carré de Pearson ($\chi^2 = 84,7$; ddl = 30 ; $P = .000$) révèle une association statistiquement significative entre les facteurs liés à la dynamique de la classe et les performances en espagnol. Pour ce qui est des mesures d'association entre les deux variables, le coefficient phi (0,759) et la V de Cramer (0,537) tous deux significatifs, ($P = .000$). De même, le test de Levene indique que l'hypothèse d'égalité des variances n'est pas respectée ($F = 9,511$; $p = .002$), ce qui justifie l'utilisation des résultats du test t avec variances inégales. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes ($t(64,42) = 1,40$; $p = .166$). La différence moyenne observée est de 0,09 (Mdiff = 0,09182 ; ES = 0,06547), avec un intervalle de confiance à 95 % allant de -0,039 à 0,223 (IC95 % [-0,03896 ; 0,22260]). Ceci indique une association entre ses variables. Ces résultats confirment que la dynamique de la classe a un lien important avec les performances en espagnol dans cet échantillon.

4.4.3. Vérification de l'hypothèse Hs3 : Les facteurs relatifs à l'école ont un effet sur les performances des élèves en espagnol

L'hypothèse Hs3 stipule que les facteurs relatifs à l'école ont un effet sur les performances des élèves en espagnol. Les analyses montrent que les élèves issus d'un environnement scolaire perçu comme favorable n'obtiennent pas significativement de meilleurs résultats que les autres. Le test du khi-carré indique une absence de relation significative ($\chi^2 = 1,305$; ddl = 2 ; $p = .521$). Les mesures d'association confirment cette absence de lien avec des coefficients (Phi = 0,094 ; V de Cramer = 0,094 ; $p = .521$). Par ailleurs, le test t de Student pour échantillons indépendants ne révèle pas non plus de différence statistiquement significative entre les groupes ($t = -0,971$; ddl = 142 ; $p = .333$). La différence moyenne observée est de (Mdiff = -0,08818), avec une erreur standard (SE = 0,09078) et un intervalle de confiance à 95 % de (IC95 % = [-0,26763 ; 0,09127]). Ces résultats suggèrent que la dynamique scolaire, telle qu'appréciée par les élèves, n'a pas d'effet

significatif sur leurs performances en espagnol dans cet échantillon. L'hypothèse Hs3 est donc infirmée.

4.4.4. Vérification de l'hypothèse Hs4 : Les facteurs relatifs à la société agissent sur les performances en espagnol

Les résultats liés à cette hypothèse sont plus nuancés. D'un côté, les tests du khi-carré et les mesures d'association issues d'un tableau avec 30 modalités révèlent une association significative ($\chi^2 = 84,728$; $p = .000$; $\Phi = 0,759$; V de Cramer = $0,537$). Cependant, cette interprétation est affaiblie par le fait que 75 % des cellules présentent des effectifs théoriques inférieurs à 5, ce qui invalide partiellement la robustesse du test. En complément, un second test plus simple, basé sur une dichotomisation des conditions sociales, ne montre aucune différence significative ($\chi^2 = 2,587$; $p = .274$; $\Phi = 0,133$). Le test t de Student confirme cette absence de différence significative ($t(142) = 0,301$; $p = .764$). Par conséquent, l'hypothèse Hs4 est également infirmée dans les limites méthodologiques de cette recherche, malgré une indication initiale d'association.

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté et analysé les résultats issus du dépouillement de nos questionnaires ; il s'agit à présent de donner un sens et une orientation à cette analyse en nous référant au cadre théorique qui a guidé notre recherche et à partir duquel nos hypothèses ont été formulées. Ce chapitre mettra en lumière une interprétation approfondie de ces hypothèses spécifiques.

5.1. Discussions des facteurs principaux

Les résultats de l'analyse montrent que les performances des élèves en espagnol varient légèrement en fonction de plusieurs facteurs externes, notamment ceux relatifs à leur vie personnelle, à la dynamique de la salle de classe et aux influences sociétales. Ces facteurs, bien que secondaires, contribuent à mieux comprendre les subtilités de la dynamique motivationnelle chez les apprenants du premier cycle au lycée de Nkolafamba et des classes de 3e du lycée bilingue de Mindick.

5.1.1. Facteurs liés à la vie personnelle

Pour ce qui est de la vie personnelle de l'élève, notons que la plupart des élèves interrogés sont de sexe masculin (54,42%). Compris entre 15 et 17 ans, ces jeunes élèves vivent pleinement leur adolescence caractérisée par la crise pubertaire. Selon Erickson (1968), la puberté est une période de crise d'identité, où l'adolescent cherche à définir son identité et à trouver sa place dans la société.

La majorité écrasante des élèves (83,67%) vivent avec les parents bien que seuls 2,72% identifient leur parent ou membre de leur famille comme modèle. On peut donc comprendre que bien que présents, les parents ne boostent pas la motivation de leur enfant à avoir de bonnes performances en espagnol.

Les élèves ayant une performance moyenne en espagnol présentent une moyenne de 1,6591 sur les facteurs relatifs à la vie personnelle, contre 1,6000 pour ceux ayant une performance faible. Cette différence, bien que modérée, suggère que des éléments tels que le soutien parental, la qualité des relations amicales ou encore l'absence de contraintes personnelles comme le travail d'appoint peuvent favoriser un meilleur engagement scolaire. Ces résultats confirment les observations de Viau (2008), selon lesquelles un environnement familial stimulant, un réseau de camarades

motivants et des conditions personnelles stables renforcent la dynamique motivationnelle, en particulier dans les disciplines perçues comme facultatives, telles que les langues étrangères.

5.1.2. Dynamique de la salle de classe

La figure 3 révèle une prédominance écrasante des élèves de 3e (87,07 %) par rapport aux élèves de 4e (12,93 %). Ce déséquilibre peut s'expliquer par une focalisation volontaire de l'étude sur les classes d'examen ou encore par une plus grande disponibilité des élèves de 3e à répondre au questionnaire. Sur le plan méthodologique, cette répartition asymétrique oriente l'analyse principalement vers les dynamiques motivationnelles propres aux élèves plus avancés dans leur parcours scolaire. Les élèves de 3e, étant plus proches du premier examen officiel et de la transition vers le second cycle, sont généralement plus exposés à la pression de la réussite scolaire. Cela peut générer une motivation plus intense soit intrinsèque, liée à un désir d'apprendre pour réussir, soit extrinsèque, liée à l'évaluation ou aux attentes parentales et institutionnelles (Bandura, 1997). À l'inverse, les élèves de 4e, moins soumis à cette pression, peuvent manifester une motivation plus variable ou moins structurée. Ainsi, la forte représentation des 3e dans l'échantillon confère aux résultats une orientation vers une population plus engagée ou plus sensible aux enjeux de performance, ce qui est cohérent avec les objectifs de l'étude.

Les élèves ayant une faible performance en espagnol évaluent la dynamique de leur classe à 1,81 en moyenne, contre 1,92 pour ceux ayant une performance moyenne. Ce constat indique que les élèves ayant des performances moyennes en espagnol ont une dynamique motivationnelle légèrement plus élevée (1,92) que ceux ayant des performances faibles (1,81). Ceci permet de comprendre que la dynamique de la classe est un facteur important qui peut influencer les performances en espagnol. La théorie de la motivation et la socialisation abondent dans ce sens.

Selon Vygotsky (1978) la dynamique de la classe peut influencer les performances des élèves. Dans le même sens, Ryan et Deci (2000) disent que les élèves qui sont dans des classes avec une dynamique positive, ou les enseignants et les pairs sont soutenant et encourageant, sont plus susceptibles de développer une motivation intrinsèque à apprendre et de performer.

Une étude menée par Hernandez et al. a montré que les élèves qui étaient dans des classes avec une dynamique positive avaient de meilleurs résultats en espagnol que ceux qui étaient dans des classes avec une dynamique négative.

5.1.3. Facteurs liés à la société

Les données indiquent que les élèves ayant une faible performance affichent une moyenne de 1,55 sur les facteurs sociétaux, contre 1,52 pour ceux à performance moyenne. Cette différence insignifiante montre que les influences sociales (accès aux loisirs, attentes sociétales, exposition à la culture) ont un impact relativement neutre dans cet échantillon. Cela pourrait s'expliquer par une homogénéité socioculturelle des élèves interrogés ou par un effet de banalisation des ressources culturelles offertes par la société. Toutefois, Viau (2008) et Wigfield et al. (2006) rappellent que la société influence de manière indirecte les attitudes d'apprentissage, notamment à travers les normes véhiculées, les outils médiatiques disponibles et les opportunités offertes en dehors de l'école.

Dans l'ensemble des résultats révèle que les écarts entre les groupes de performance sont faibles pour chacun des facteurs externes analysés. Cela laisse penser que, même si les contextes personnels, scolaires ou sociaux jouent un rôle, leur effet direct sur la performance reste limité dans cette étude. Ces constats rejoignent le modèle de la dynamique motivationnelle développé par Viau (2008), qui souligne que la motivation ne dépend pas uniquement de l'environnement objectif de l'élève, mais surtout de la manière dont celui-ci perçoit la valeur des tâches à accomplir, sa capacité à les réussir et son niveau de contrôle sur le processus d'apprentissage. Autrement dit, ce sont les perceptions subjectives construites à partir de ces facteurs qui influencent réellement l'engagement et la performance.

5.2. Discussions des hypothèses

5.2.1. Discussion de l'hypothèse Hs1 : Les facteurs personnels influencent les performances en espagnol

L'hypothèse Hs1, qui postulait que les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève influencent les performances en espagnol, a été infirmée par les résultats statistiques de cette étude, malgré un corpus théorique abondant allant dans le sens contraire. Plusieurs auteurs ont en effet montré l'importance de la sphère personnelle dans la réussite scolaire. Coleman (1966) soulignait déjà que les ressources familiales, telles que le niveau d'éducation des parents et la stabilité du foyer, ont une influence déterminante sur les résultats des élèves. Bourdieu et Passeron (1970), quant à eux, ont insisté sur le rôle du capital culturel familial dans la reproduction des inégalités scolaires, en montrant que les enfants issus de milieux favorisés sont plus en phase avec les attentes implicites de l'école. De même, Bronfenbrenner (1979), dans sa théorie écologique du

développement, affirme que le microsysteme familial constitue un cadre fondamental pour l'apprentissage et la réussite.

Sur le plan psychologique, Bandura (1997) évoque le sentiment d'auto-efficacité, qui se construit en partie dans le cadre personnel et familial : un élève ayant grandi dans un environnement valorisant l'effort et l'apprentissage aura tendance à mieux croire en sa capacité à réussir, ce qui favorise la persévérance et la performance. Ryan et Deci (2000), avec la théorie de l'autodétermination, montrent également que le soutien affectif et l'autonomie dans le cadre personnel contribuent à la motivation intrinsèque, essentielle à l'apprentissage, notamment dans des matières comme les langues vivantes.

Cependant, l'infirmité de cette hypothèse dans l'étude peut s'expliquer par plusieurs limites méthodologiques et contextuelles. D'abord, les variables mesurant les « facteurs personnels » n'étaient peut-être pas assez fines ou représentatives. Si l'enquête s'est limitée à des indicateurs socio-économiques bruts (comme le revenu ou la structure familiale), sans intégrer des dimensions psychologiques (motivation, stress, soutien affectif), il est compréhensible que les résultats ne montrent pas de lien significatif. Par ailleurs, certains élèves issus de milieux défavorisés peuvent développer une forte résilience (Manciaux, 2001 ; Cyrulnik, 2009), leur permettant de surmonter les obstacles personnels et de réussir malgré des conditions de vie difficiles. Cette capacité de résilience peut neutraliser statistiquement les effets négatifs attendus des conditions personnelles.

De plus, l'effet des facteurs personnels peut être indirect, médié par d'autres variables non contrôlées, comme le climat scolaire, la relation enseignant-élève, ou encore l'engagement de l'élève (Wentzel, 1998 ; Hattie, 2009). Il est aussi possible que l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'espagnol, soit plus sensible à des facteurs spécifiques tels que l'exposition linguistique, l'intérêt personnel ou l'expérience interculturelle (Lightbown & Spada, 2013), qui dépendent moins des conditions de vie personnelles traditionnelles. Enfin, la taille relativement limitée de l'échantillon et la subjectivité des auto-déclarations des élèves sur leurs conditions de vie peuvent également avoir réduit la sensibilité statistique de l'analyse.

5.2.2. Discussions des hypothèses Hs2 : La dynamique de la classe a un impact sur les performances en espagnol

L'hypothèse Hs2, selon laquelle la dynamique de la classe a un impact sur les performances en espagnol, a été infirmée par les résultats de l'étude. Les analyses statistiques notamment le test

du khi-carré de Pearson ($\chi^2 = 84,7$; ddl = 30 ; $P = .000$) révèle une association statistiquement significative entre les facteurs liés à la dynamique de la classe et les performances en espagnol. Pour ce qui est des mesures d'association entre les deux variables, le coefficient phi (0,759) et la V de Cramer (0,537) tous deux significatifs, ($P = .000$). Cette étude montre une confiance élevée envers la qualité de l'enseignement dispensé, aussi bien au lycée classique de Nkolafamba, qu'au lycée bilingue de Mindick. Dans le même ordre d'idées, l'étude révèle que tous les élèves interrogés apprécient la manière d'enseigner de leur enseignant ce qui reflète un bon climat pédagogique et une approche méthodologique perçue comme motivante.

De nombreux travaux mettent en évidence que le climat de classe, les interactions entre élèves, ainsi que la qualité de la relation enseignant-élève jouent un rôle crucial dans l'apprentissage. Hattie (2009), dans sa méta-analyse *Visible Learning*, identifie la qualité des relations interpersonnelles dans la classe parmi les facteurs ayant un effet notable sur les performances scolaires. Il insiste notamment sur le rôle du soutien, du feedback et de la confiance mutuelle dans la création d'un environnement d'apprentissage efficace. Dans la même veine, Pianta et Hamre (2009) soulignent que les relations chaleureuses et structurées avec les enseignants favorisent l'engagement scolaire, la régulation émotionnelle et donc les résultats académiques. Vygotsky (1978), à travers sa théorie de la *Zone Proximale de Développement*, met en avant le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs. L'apprentissage serait optimisé dans une classe où les élèves collaborent, reçoivent un étayage de la part de l'enseignant ou de leurs pairs, et participent activement. Dans ce sens, une dynamique de classe favorable devrait logiquement stimuler la performance, notamment dans une matière comme les langues vivantes, qui s'appuient fortement sur l'expression orale, l'interaction et la participation.

L'étude de Moreno et al. (2020) l'illustre également. Cette étude a montré que les élèves étaient dans des classes avec une dynamique collaborative, des classes où les élèves travaillaient ensemble pour atteindre des objectifs communs, obtenaient de meilleurs résultats en espagnol que les élèves qui étaient dans les classes avec une dynamique individuelle.

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi cette hypothèse a été confirmée dans cette étude. D'une part, l'analyse des données indique que tous les élèves interrogés apprécient la manière d'enseigner de l'enseignant, ce qui reflète un bon climat pédagogique et une approche méthodologique perçue comme motivante. Bandura (1997) abonde dans le même sens. Pour lui,

l'enseignant joue un rôle crucial dans la motivation et la confiance en soi des élèves. Il soutient que les enseignants qui créent un environnement d'apprentissage positif et soutenant peuvent améliorer les performances des élèves. Et d'autres, pour ce qui est de l'attitude de l'élève pendant le cours d'espagnol, 36,73% sont attentifs, 31,29% participe activement, 19,05% restent calme. Globalement, cela traduit une certaine implication, bien que des formes de désengagement soient également présents. C'est ainsi que pensent qu'en facilitant Lightbown & Spada, (2013) la motivation ou la participation des élèves, ceci peut booster leurs performances.

Toutefois, l'effet de la dynamique de la classe peut être modéré ou médiatisé par d'autres variables, comme la motivation intrinsèque, le style d'enseignement, ou la capacité de régulation émotionnelle des élèves (Eccles & Roeser, 2009). Une classe dynamique favorise l'implication personnelle de l'élève dans l'apprentissage ; ce qui contribue à l'amélioration des performances.

5.2.3. Discussions de l'hypothèse Hs3 : Les facteurs relatifs à l'école ont un effet sur les performances des élèves en espagnol

L'hypothèse Hs3 postule que les facteurs relatifs à l'école ont un effet sur les performances des élèves en espagnol. Cependant, les résultats statistiques de l'étude ($\chi^2 = 1.305$, $p = .521$; $t = -0,971$, $p = .333$) ne confirment pas cette hypothèse, suggérant que la perception d'un environnement scolaire favorable n'a pas d'effet significatif sur les résultats des élèves dans cet échantillon. Ce résultat, s'explique par la complexité des facteurs d'influence. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), ainsi que les travaux de Guay, Vallerand, et Blanchard (2000), suggèrent que si un climat de classe perçu comme positivement satisfait le besoin d'appartenance, il n'est pas suffisant pour améliorer la performance si les besoins de compétence et d'autonomie ne sont pas également soutenus. La motivation pourrait ainsi rester extrinsèque, poussant l'élève à travailler pour des récompenses ou des sanctions, comme le notent Ryan et Deci (2017), sans favoriser une acquisition durable des compétences.

L'influence des facteurs extra-scolaires est également prépondérante. Le sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité de l'élève, concept développé par Bandura (1997) et mis en évidence par Skaalvik et Skaalvik (2015), est un prédicteur de la performance souvent plus puissant que l'environnement de l'école. Les travaux de l'OCDE (PISA) et les méta-analyses de Hattie (2009) confirment que des facteurs individuels (comme l'auto-efficacité) et contextuels (le soutien familial, l'exposition à la langue en dehors de l'école) ont une influence considérable sur la

réussite, pouvant éclipser l'impact de la perception du climat scolaire. Comme le propose Grawitz (1993), l'expression « environnement scolaire favorable » peut être trop globale pour rendre compte de dynamiques spécifiques, par exemple, un cours d'espagnol en particulier. De plus, les tests de performance (notes, grammaire) ne mesurent pas toujours les bénéfices subtils d'un bon climat de classe, comme la réduction de l'anxiété linguistique et la confiance en soi pour parler, des compétences essentielles en langue.

5.2.4. Discussions de l'hypothèse Hs4 : Les facteurs relatifs à la société agissent sur les performances en espagnol

L'infirmerie de l'hypothèse Hs4, selon laquelle les facteurs sociaux auraient un impact direct sur les performances en espagnol, peut s'expliquer par la complexité des mécanismes de motivation et d'engagement des apprenants, qui ne se réduisent pas à de simples influences sociales mesurables. En effet, la théorie de l'engagement et de la motivation offre une grille d'analyse pertinente pour comprendre ce résultat.

D'après Deci et Ryan (1985), dans leur théorie de l'autodétermination, la motivation intrinsèque c'est-à-dire la motivation qui pousse un individu à s'investir dans une activité pour le plaisir ou l'intérêt qu'elle suscite est fondamentale pour la réussite scolaire. Cette motivation intrinsèque est soutenue lorsque l'élève perçoit un sentiment d'autonomie, de compétence, et d'appartenance sociale. Or, ces dimensions peuvent être influencées par des facteurs sociaux, mais aussi par des facteurs personnels ou contextuels plus immédiats (Deci & Ryan, 2000). Ainsi, même si les conditions sociales (comme le milieu socio-économique ou le capital culturel) créent un cadre général, elles ne déterminent pas à elles seules la motivation ni l'engagement réel de l'élève envers l'apprentissage de l'espagnol. Par exemple, un élève issu d'un milieu moins favorisé peut développer une forte motivation intrinsèque, compensant ainsi certaines contraintes sociales. Inversement, un élève bénéficiant d'un capital social important peut ne pas être engagé ou motivé. Cette variabilité interne chez les apprenants peut expliquer que les analyses statistiques n'aient pas trouvé de lien direct significatif entre facteurs sociaux et performances.

Par ailleurs, Schunk, Pintrich et Meece (2008) rappellent que l'engagement comportemental, émotionnel et cognitif de l'élève dans ses apprentissages est déterminant pour la réussite scolaire. Cet engagement est souvent médiatisé par la motivation personnelle et les stratégies d'apprentissage adoptées, plus que par des conditions sociales globales mesurées de

manière brute. Cela signifie que des facteurs sociaux complexes, multidimensionnels et parfois indirects, peuvent ne pas apparaître comme des variables explicatives significatives dans une étude statistique traditionnelle. Pour finir, la théorie de l'engagement et de la motivation souligne que l'influence des facteurs sociaux est souvent médiée par la motivation intrinsèque et l'engagement personnel, qui sont des variables individuelles, subjectives et dynamiques. L'absence de lien direct entre facteurs sociaux et performances peut donc être expliquée par le fait que l'engagement personnel de l'élève dans l'apprentissage constitue un levier plus immédiat et puissant que les seuls déterminants sociaux mesurés.

5.3. Difficultés rencontrées

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 le jour de la remise des bulletins du troisième trimestre car durant ce trimestre les élèves de la classe de 4^{ème} ne sont venus que pour composer et prendre leurs bulletins. Nous n'avons pas pu avoir ceux du lycée bilingue car c'est aux parents qu'on remettait les bulletins des classes intermédiaires. Il faut noter que pour s'entretenir avec les élèves car ceci étaient déjà dans la mouvance des vacances.

5.4. Suggestions et perspectives de recherches futures

Au terme de la discussion des résultats, qui a conduit à la confirmation d'une seule hypothèse et l'infirmer des trois autres hypothèses, il est essentiel de tirer les enseignements de cette recherche et d'ouvrir la voie à de nouvelles réflexions. Loin de représenter un échec, l'infirmer de ces hypothèses souligne la complexité des phénomènes étudiés et met en lumière les limites inhérentes à notre méthodologie. C'est pourquoi la présente section a pour objectif de formuler des suggestions concrètes pour les acteurs de l'éducation et de tracer des perspectives pour de futures recherches qui pourraient approfondir notre compréhension des facteurs influençant la dynamique motivationnelle des élèves dans l'apprentissage de l'espagnol. Ces suggestions et perspectives visent à capitaliser sur les leçons apprises et à orienter les efforts de recherche vers des approches plus fines et des questionnements plus nuancés

5.4.1. Suggestions

L'analyse des résultats nous a permis d'évaluer l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle des lycées de

l'arrondissement de Nkolafamba. Cette partie du travail nous autorise à faire des suggestions en vue de solutionner le problème posé et examiné par l'étude. Ainsi, nos recommandations s'adressent à l'endroit des conseillers d'orientation, des enseignants, des familles et des élèves eux-mêmes.

5.4.2. Aux Conseillers d'Orientation et enseignants

Les conseillers d'orientation et les enseignants sont en réalité les personnes les plus proches des apprenants. Leurs actions peuvent déclencher ou inhiber les bonnes performances en espagnol chez les élèves du premier cycle. Dans notre cas spécifique, les conseillers d'orientation peuvent agir sur dynamique motivationnelle des élèves en vue d'améliorer les performances en espagnol de plusieurs manières :

- Aider les élèves à définir les objectifs réalistes et atteignables pour améliorer leurs performances en espagnol ;
- Évaluer les intérêts et les aptitudes des élèves pour identifier les domaines où ils pourraient exceller en espagnol ;
- Fournir des informations sur les études supérieures en espagnol et aider les élèves à choisir les programmes qui conviennent le mieux à leurs intérêts et aptitudes ;
- Aider les élèves à trouver des ressources pour améliorer leurs compétences en espagnol, telles que des cours en ligne, des livres, des films ;
- Avoir des causeries éducatives avec les parents d'élèves afin que ceux-ci sachent le bien fondé d'orienter un enfant en tenant compte de ses préférences, choix, goûts et intérêts.

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

pour la motivation autodéterminée car l'élève se sent manipulé ou contrôlé par un levier extérieur. À cet effet, les enseignants devraient :

- Créer un environnement d'apprentissage motivant en utilisant des méthodes d'enseignement innovantes et en encourageant la participation des élèves ;
- Fournir des feedbacks constructifs pour aider les élèves à identifier leurs forces et leurs faiblesses et à améliorer leurs compétences en espagnol ;
- Encourager les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage en leur donnant des tâches à réaliser de manière autonome et en les encourageant à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage ;
- Utiliser des ressources variées, telles que les vidéos, des podcasts, des jeux pour rendre apprentissage de l'espagnol un peu plus engageant et interactif.
- Représenter un défi pour l'élève ;
- Se préoccuper des attentes des élèves.

5.4.3. Aux familles et entourage des élèves

La famille est le premier cadre de vie sociale de l'enfant. Les parents sont les personnes ayant légitimement plein droit sur leurs enfants lorsque ceux-ci sont encore mineurs. Ils peuvent faire de bons et de mauvais choix qui influenceront la vie future de leurs progénitures. Concernant précisément leur influence sur les performances de leur enfant en espagnol, les parents ont un rôle prépondérant à jouer. Dans le cas spécifique de l'influence des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève sur les performances en espagnol, cette étude a permis de constater que nombreux sont les parents qui se limitent juste à acheter les livres à leurs enfants (40,14%) et que très peu constituent un modèle d'apprentissage pour leurs enfants (2,04%). De ce fait, l'étude suggère aux parents de :

- Encourager et soutenir leur enfant dans son apprentissage de l'espagnol, en lui fournissant des ressources et des opportunités pour pratiquer la langue ;
- Créer un environnement favorable à l'apprentissage de l'espagnol en mettant à disposition des ressources nécessaires pouvant favoriser la bonne qualité de ses performances en espagnol, telles que des livres, les cours particuliers, des camps de langue, des jeux vidéo, des jeux... ;

- Servir de modèle de comportement pour leur enfant en montrant leur propre intérêt pour la langue espagnole et en pratiquant la langue eux-mêmes ;
- Communiquer avec l'enseignant pour obtenir des informations sur les progrès de leur enfant et pour discuter des stratégies pour améliorer ses performances en espagnol ;
- Amener l'élève à être capable d'organiser, planifier, conduire, contrôler son travail en aidant leur enfant à gérer son temps de manière efficace ;
- Renforcer les efforts de leur enfant en lui fournissant des récompenses et encouragements pour ses progrès en espagnol.

5.4.4. Aux élèves

Il est vrai que l'environnement n'est pas parfois assez favorable à l'amélioration des apprentissages des apprenants, mais à côté de cela réside la force interne qui a le pouvoir de pousser quelqu'un vers un but. Les difficultés d'apprentissage ne sont pas un déterminisme immuable pour les élèves. Ils peuvent jouer un rôle actif dans leur propre dynamique motivationnelle pour améliorer leurs performances en espagnol. Pour ce faire, ils doivent :

- Evaluer leurs propres forces et faiblesses en espagnol, identifier les ou ils doivent améliorer et établir des objectifs pour atteindre ces améliorations ;
- Fixer des objectifs clairs et réalisables pour améliorer leurs performances en espagnol, tels qu'améliorer leur prononciation, augmenter leur vocabulaire ou améliorer leur compréhension écrite ;
- Créer un plan d'études pour atteindre leurs objectifs en incluant des activités telles que la lecture, l'écriture, les jeux de rôle, la révision des règles grammaticales... ;
- Favoriser la communication et la socialisation régulière en langue espagnole en utilisant les ressources qu'ils ont trouvées, avec des locuteurs natifs ou en écrivant des textes en espagnol ;
- Créer un environnement d'apprentissage favorable en utilisant des outils tels que des applications mobiles, des sites web, des livres et des vidéos ;
- Demander de l'aide à leur enseignant ou à des pairs pour améliorer leurs compétences en espagnol ;
- Ils doivent initier et instaurer un dialogue franc et permanent entre les parents et eux, ce qui permettra de tenir régulièrement compte de leurs aspirations ;

- Croire en leur potentialité ;
- Avoir des projets à long, moyen ou court terme à réaliser.

5.5. Perspectives de recherches futures

Les résultats de cette étude ouvrent la voie à plusieurs perspectives de recherches futures pour approfondir la compréhension de la dynamique motivationnelle dans l'apprentissage de l'espagnol.

- ***Tester des modèles d'analyse complexes (médiation et modération)*** : Les analyses statistiques traditionnelles n'ayant pas révélé de corrélations directes, il est essentiel de construire et de tester des modèles d'analyse plus complexes, intégrant les relations indirectes. Une recherche future pourrait, par exemple, vérifier l'hypothèse selon laquelle l'influence de l'environnement social et familial sur la performance est médiatisée par le sentiment d'auto-efficacité de l'élève (Bandura, 1997) ou par sa motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985). De même, on pourrait étudier si la qualité de la relation enseignant-élève modère (c'est-à-dire, change l'effet de) l'impact de la dynamique de classe sur la persévérance.
- ***Mener une étude longitudinale*** : La motivation est un "état dynamique" (Viau, 1997). Une étude menée à un instant "t" ne peut capturer les variations de la motivation au fil du temps. Une recherche future pourrait suivre un même groupe d'élèves du début à la fin du premier cycle du secondaire pour observer l'évolution de leur dynamique motivationnelle et identifier les événements (changement d'enseignant, difficulté scolaire, réussite) qui l'influencent de manière positive ou négative.
- ***Étendre la recherche à d'autres contextes et populations*** : Afin d'assurer la généralité des résultats, il serait pertinent d'étendre la recherche à d'autres contextes scolaires. Une étude comparative pourrait être menée entre des lycées en zone urbaine et rurale, ou entre des établissements publics et privés, pour voir si les facteurs d'influence varient en fonction de l'environnement socio-économique et des ressources disponibles. Il serait également intéressant de comparer les résultats avec d'autres langues vivantes enseignées (comme l'allemand ou le chinois) pour déterminer si les dynamiques de motivation sont spécifiques à l'espagnol ou propres à l'apprentissage des langues en général.

- ***Se concentrer sur le rôle des acteurs éducatifs*** : Une perspective de recherche pourrait se focaliser exclusivement sur le rôle des enseignants, en étudiant leur propre motivation, leurs conceptions pédagogiques et leurs pratiques d'enseignement. Des travaux pourraient explorer comment l'enthousiasme de l'enseignant (Meirieu, 2004) ou ses méthodes d'évaluation influencent directement l'engagement des élèves dans les activités orales, ce qui est crucial pour la performance en langue.

CONCLUSION

Parvenus au terme de notre recherche dont le thème porte sur « *La dynamique motivationnelle et performances en espagnol : cas des élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba* » nous avons tenté de résoudre le problème des performances en espagnol. Tout au long de notre étude, il a été question pour nous d'évaluer l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves. Pour cela, nous avons examiné tour à tour la problématique, la revue de littérature, la méthodologie, l'analyse et interprétation des résultats et en fin la discussion des résultats et suggestions. Basés sur la théorie de la motivation en contexte scolaire selon le modèle de Rolland Viau (2008) nous avons montré que les facteurs de la dynamique motivationnelle influencent les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba, plus précisément au lycée classique de Nkolafamba et au lycée bilingue de Mindick.

En effet, pour mener à bien cette étude, nous avons posé comme question recherche : quelle est l'influence des facteurs de la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba ? Cette interrogation nous a ainsi permis de formuler une hypothèse de recherche. L'hypothèse générale se formule ainsi qu'il suit : Les facteurs de la dynamique motivationnelle influencent les performances en espagnol chez les élèves.

L'opérationnalisation de cette hypothèse nous a permis de déceler les hypothèses spécifiques ci-après :

- vie personnelle influence la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.
- la dynamique de la classe influence la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général dans l'arrondissement de Nkolafamba.
- le milieu de l'école a une influence sur la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.
- la société influence la performance en espagnol chez les élèves du premier cycle de l'enseignement général de l'arrondissement de Nkolafamba.

Une vérification de nos hypothèses grâce à une descente sur le terrain qui nous a permis, à travers un questionnaire de collecter les informations auprès d'un échantillon d'étude de 147 apprenants du second cycle série espagnol et les élèves de classe de 3^{ème} espagnole au Lycée de

Mindick sur une population accessible de 232 élèves. Ainsi, l'exploitation de ces questionnaires nous a permis de vérifier les liens que nous recherchons entre nos différentes variables

Après traitement de ces données, nous avons analysé les résultats dans divers tableaux et figures avant de procéder à la vérification proprement dite de nos hypothèses. Les quatre hypothèses de recherche proposées n'ont pas toutes été confirmées à l'aide du test de khi-deux de Pearson. Les résultats de l'analyse montrent que les performances des élèves en espagnol peuvent être influencées par la dynamique de la classe. Ce facteur, bien que secondaire, contribue à booster et à mieux comprendre les subtilités de la motivation intrinsèque chez les apprenants du premier cycle au lycée de Nkolafamba et des classes de 3^e du lycée bilingue de Mindick. Tout ceci facilité par le logiciel SPSS 26 qui a permis l'analyse inférentielle des hypothèses suscitées.

L'ensemble des résultats révèle que les écarts entre les groupes de performance sont faibles pour chacun des facteurs externes analysés. Cela laisse penser que, même si les contextes personnels, scolaires ou sociaux jouent un rôle, leur effet direct sur la performance reste limité dans cette étude. Ces constats rejoignent le modèle de la dynamique motivationnelle qui souligne que la motivation ne dépend pas uniquement de l'environnement objectif de l'élève, mais surtout de la manière dont celui-ci perçoit la valeur des tâches à accomplir, sa capacité à les réussir et son niveau de contrôle sur le processus d'apprentissage. Nous comprenons donc que ce sont les perceptions subjectives construites à partir de ces facteurs qui influencent réellement l'engagement et la performance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: Untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 358–385.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. J.-B. Baillière.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bouzelata, R. (2013). *Étude des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volleyball dans les cours d'éducation physique au secondaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel-UQAM.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bressoux, P. (2006). *Les effets d'école : Mythes et réalités*. PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5e éd.). Pearson Education.
- Catherine, S. F. & al. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: une recension théorique. *McGill Journal of Education / revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54, 500- 518.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Cyrulnik, B. (2009). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- De Singly, F. (2010). *Les dispositifs de soutien scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). School and academic motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 419–434). Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Harvard University Press.
- Fortin, M-F. (2016). *Fondements et étapes du processus d recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3è éd.)*. Chenelière Education
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. J. (2021). Application of self-determination theory to education: A review and meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101982. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101982>
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). On the relationship between motivation, performance, and academic achievement: A test of the self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 268–278.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hubault, F., & Noulin, P. (1996). Performance et santé : Une approche ergonomique. In J. R. Richard (Dir.), *La performance humaine : Approches plurielles* (pp. 73–92). Octarès.
- Jorro, A. (2006). Compétence et performance : Deux notions à articuler. *Revue française de pédagogie*, (157), 113–122.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *The strategy-focused organization: How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Harvard Business Press.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. Crown Publishers.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Nathan.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Lebas, M. (1995). Performance measurement and performance management. *International Journal of Production Economics*, 41(1–3), 23–35.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lorino, P. (2001). *Méthodes et pratiques de la performance*. Éditions d'Organisation.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Manciaux, M. (Éd.). (2001). *La résilience : Le réalisme de l'espoir*. Bayard.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- MINESEC (2023). *Nouveau programme d'espagnol en 4ème et 3ème*.
- Moreno Fernández, J. (2014). *Factores personales y académicos asociados al rendimiento en lengua española en secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.uam.es>
- Mvessomba, A, E (2013) Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie, et à la diffusion de la recherche des sciences sociales. Groupe Inter Press.
- Neely, A. (1999). The performance measurement revolution: Why now and what next? *International Journal of Operations & Production Management*, 19(2), 205–228.

- Nguimfack, L. (2008) réadaptation des mineurs délinquants placés en institution a l'environnement familial au Cameroun contemporain : implication des thérapies familiales systémiques. (Thèse de doctorat en psychologie clinique, Université Charles De- Gaulle- LLLE3)
- OCDE (PISA). (s.d.). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*.
- Olson, L. A., & Webster, J. R. (1986). Student performance and educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 23(1), 27–34.
- Pangeni, M. (2014). *Family characteristics, student characteristics, school environment, and parental participation on students' academic achievement* (Thèse de doctorat non publiée).
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). The classroom as a context for social-emotional development: A self-determination theory perspective. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 419–434). Guilford Press.
- Real Academia Española. (2010). *Diccionario de la lengua española* (23e éd.). Espasa.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns*. Yale University Press.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO/IIEP.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson.
- Seme, P. (2002). *Évaluation des performances scolaires : Concepts et méthodes*. Presses Académiques.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Academic self-concept, intrinsic motivation, and academic achievement among students with and without learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 38, 124–131.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

- Tannock, R. (2013). *Attention deficit hyperactivity disorder: Advances in cognitive, neurobiological, and genetic research*. Elsevier.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- UNESCO. (2022). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2022 : Une éducation pour un monde durable*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379759>
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 579–586.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Viau, R. (2008). *Motivation et engagement scolaire*. Chenelière Éducation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–215.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2016). *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). Routledge.
- Younes, N., E. Debarbieux, et D. Jourdan (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. *International Journal of violence and school*, 12, 112–133.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux élèves du premier cycle série Espagnol

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Chers élèves, dans le cadre de la préparation du Diplôme de Master II, nous menons une étude sur le thème : « dynamique motivationnelle et performance en espagnol : cas des élèves du premier cycle des lycées de l'arrondissement de Nkolafamba ». Ce questionnaire a pour but d'évaluer l'impact des facteurs influençant la dynamique motivationnelle sur les performances en espagnol. De ce fait, vos réponses nous aiderons à réfléchir et à avancer dans le domaine de la motivation scolaire

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

I- RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Nom du participant :

- Sexe : _____
- Age : _____
- Classe : _____
- Moyen dernière évaluation : _____

II- FACTEUR RELATIF À LA VIE DE L'ELEVE

1. Avec qui vivez-vous ?

- Mes parents, ☐

– Mon/ mes frère (s), ☐

– Mes grands-parents, ☐

2. Dans votre maison quelqu'un a t'il déjà appris l'espagnole ?

– Oui, ☐

– Non ☐

3. Parmi les actions ci-dessous, cochez ce que les parents ou les membres de votre font dans votre apprentissage de l'espagnol

- M'acheter le livre au programme ☐
- M'encourager à faire à étudier ☐
- S'assurer que je fais mes devoirs ☐
- Vérifier mes copies après d'évaluation ☐
- Ils ont des attentes et exigences solaires adaptées à mon niveau de capacités ☐
- Ils ont une grande confiance à mes capacités de réussir ☐
- Ils créent un climat de soutien et chaleureux ☐
- Ils sont des modèles d'apprentissage ☐
- Ils ne s'intéressent pas du tout ☐

4. Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir l'espagnol ?

- J'aime cette langue ☐
- J'adore les chants et films en espagnol ☐
- J'ai voulu faire la même langue que mes parents et mes aînés ☐
- Je croyais que c'était facile ☐
- J'aimerais plus tard exercer une profession qui a trait à l'espagnol. ☐

5. Entre camarades et amis, vous arrive-t-il souvent de communiquer en langue espagnol ?

– Oui, ☐

– Non ☐

6. Vous arrivent-ils souvent de :

- Regarder les émissions, ☐
- Documentaires ou films d'expression espagnole ☐
- Lire les brochures en espagnol ☐

– Configurer votre téléphone en espagnol ☐

– Écouter la musique en espagnol ☐

7. Vous arrive-t-il souvent de faire une activité génératrice de revenu après les cours, comme :

– Faire les champs ☐

– Aides maçons dans les chantiers ☐

– Autres... ☐

8. Après les cours vous arrive-t-il souvent de :

– Jouer aux jeux vidéo ☐

– Se connecter à internet ☐

– Jouer aux jeux de hasard ☐

– Se reposer ☐

– Ne rien faire du tout ☐

III- DYNAMIQUE DE LA SALLE DE CLASSE

1- Parlons de votre enseignant d'espagnol, pensez-vous qu'elle est :

– Très compétente, ☐

– Compétente, ☐

– Peu compétente, ☐

– Pas compétente ☐

2- Aimez-vous sa manière de vous enseigner ?

– Oui, ☐

– Non ☐

3- Combien êtes-vous dans votre salle de classe ?

– Entre 1 et 10 élèves ☐

– Entre 11 et 20 élèves ☐

– Entre 21 et 30 élèves ☐

– Entre 30 et 40 élèves ☐

– Entre 40 et 50 élèves ☐

– Entre 50 et 60 élèves ☐

– Entre 60 et 70 élèves ☐

☐

- Entre 70 et 80 élèves
- Entre 80 et 90 élèves ☐
- Entre 90 et 100 élèves ☐

4- Pensez-vous que le nombre d'élève a une influence sur vos performances en espagnol ?

- Oui ☐
- Non ☐

Pourquoi ?

- Ils m'empêchent de me concentrer ☐
- Ensemble on apprend pus vite ☐
- Je compte sur mes propres capacités ☐

5- Qu'elle type d'évaluation vous semble la plus aisée ?

- Évaluation orale, ☐
- Évaluation écrite, ☐
- Les deux ? ☐

6- Lorsque j'ai une bonne performance en espagnol, l'enseignant me : (cochez la bonne réponse)

- Donne des bonus, ☐
- Offre des cadeaux, ☐
- Félicité ☐

7- Au cas où j'ai mauvaise performance, l'enseignant :

- Fait recours au fouet ☐
- Remédie ☐
- Puni ☐
- Blâme ☐

8- lorsque je fais cours d'espagnol, je suis :

- Trop mobile, ☐
- Occuper à autre chose que la cour, ☐
- Attentif, ☐
- Calme, ☐
- Participatif ☐

—

9 Parmi les activités pédagogiques ci-dessous, cochez ce que vous préférez

- Grammaire ☐
- Vocabulaire, ☐
- Conjugaison, ☐
- Explication de texte, ☐
- Traduction, ☐
- Rédaction, ☐
- Expression orale, ☐
- Activité d'intégration. ☐

10-Cochez celles qui vous semble difficile ?

- Grammaire, ☐
- Vocabulaire, ☐
- Conjugaison, ☐
- Explication de texte, ☐
- Traduction, ☐
- Rédaction, ☐
- Expression orale, ☐
- Activité d'intégration. ☐

IV- DYNAMIQUE DE L'ECOLE

1- Combien de cours avez-vous par jours ?

- 2 cours ☐
- 3 cours ☐
- 4 cours ☐
- 5 cours ☐
- Et plus ☐

2- Combien de fois avez-vous cours d'espagnol par semaine ?

- 1 fois ☐
- 2 fois ☐
- 3 fois ☐
- ☐

- 4 fois

3- Combien d'heure d'espagnol avez-vous par semaine ?

- 1 heure ☐
- 2 heures ☐
- 3 heures ☐
- 4 heures ☐
- 5 heures ☐

4- Pensez-vous que ce temps est suffisant pour apprendre l'espagnol a votre niveau ?

- Oui, ☐
- Non ☐

5- A part pendant les cours d'espagnol, vous arrive t'il souvent d'utiliser la langue espagnole ?

- Oui ☐
- Non ☐

6- Dans quel contexte l'utiliser vous souvent ?

- Causerie entre camarade, ☐
- Présentation du journal, ☐
- Jeux de rôle, ☐
- Club espagnol ☐

7- Votre école prévois-t-elle souvent des visites dans les centres spécialiser en espagnol (ambassade, centre culturel, et autre) ?

- Oui, ☐
- Non ☐

8- Vous arrive-t-il souvent de faire les excursions dans d'autres établissements, dans le but de côtoyer d'autre élèves pratiquant la langue espagnole ?

- Oui ☐
- Non ☐

9- Votre école organise-t-elle souvent des activités extra solaires ?

- Oui ☐
- Non ☐

10- Si oui lors des activités vous arrive-il souvent d'intervenir au travers des :

- Chants en espagnol ☐
- Poèmes en espagnol ☐
- Jeux de rôle en espagnol ☐

V- FACTUEURS LIES A LA SOCIETE

1- Ou vivez-vous ?

- Nkolafamba, ☐
- Nkolmeyang, ☐
- Nkoabang, ☐
- Villages aux alentours de Nkolafamba ☐
- Mindik ☐
- Aux alentours de Mindik ☐

2- Quels sont les valeurs promulguer dans votre société ?

- Respect, ☐
- Solidarité, ☐
- Travail, ☐
- Discipline, ☐
- Succès, ☐
- Honnêteté, ☐
- Assiduité ? ☐

3- Pensez-vous que de la loi de l'orientation de 1998 qui prône l'éducation des jeunes enraciner dans leur culture et ouvert au monde extérieur est : très utile,

- Utile, ☐
- Pas utile ☐

4- Pensez-vous que l'apprentissage de l'espagnol vous sera utile ? oui,

- Non, ☐
- Je ne sais pas ☐

5- Quel est la langue parler dans votre environnement ?

- Ewondo, ☐
- Fèfè, ☐

- Eton, ☐
- Ngomala, ☐
- Mejumba, ☐
- Bafia ☐
- Autres ☐

6- Pensez-vous que l'apprentissage de la langue espagnol vous permettra d'exercer un métier rémunérateur ?

- Oui ☐
- Non ☐

7- Quelles offres préférez-vous parmi ceux que nous offrent les bonnes performances en espagnol ?

- Traducteur / interprète ☐
- Enseignant ☐
- Employer dans les grandes firmes hispaniques ☐
- S'installer dans les pays hispanophones ☐

8- Quel impact à cette langue nationale sur l'apprentissage de l'espagnol ?

- Positif, ☐
- Négatif ☐

15

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

REGIONAL DELEGATION FOR CENTRE

DIVISIONAL DELEGATION OF MEFOU AND
AFAMBA

G.H.S NKOLAFAMBA
P.O BOX. 8355 Yaounde 46 Phone: 699431453
FAX: 699431453
5JL100-FR110739105

BORDORAUX DE NOTES - CLASSE DE 4^{ème} ESP

Noms du professeur : NGNINTEZENI

[illegible]

compétence visée pour la mensualité 1: produire un ouvrage cohérent
sur la famille, selon ce que l'on présente

compétence visée pour la mensualité 2 : produire un texte cohérent la maison, les activités à la maison et au lycée.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA MEFOU ET
AFAMBA
LYCEE DE NKOLAFAMBA
B.P 6355 Yaoundé Tél : 699431453
5JL1GSFD110739105



15
REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
REGIONAL DELEGATION FOR CENTRE
DIVISIONAL DELEGATION OF MEFOU AND
AFAMBA
G.H.S NKOLAFAMBA
P.O BOX. 6355 Yaoundé Phone: 699431453
5JL1GSFD110739105

ANNEE SCOLAIRE 2024-2025

BORDORAUX DE NOTES - CLASSE DE 3^{ème} ESP

Matière : ESPAGNOL
coef. : 02

Noms du professeur : NDEME ESTHER

N°	NOM ET PRENOMS	EVAL 1	EVAL 2	EVAL 3	EVAL 4	EVAL 5	EVAL 6
1	ABOURI ESSOMBA REGINE CLAUDINE	06	07	03	07,5	1	05,5
2	AMOUYOU DIEUDONNE BRAYAN	05	05	05	10,5	08	06
3	BIYEGUE ENYEGUE GREGOIRE PATRICIA	09	06	11,5	11,5	12	10,5
4	DJUDIE LINDA MERVEILLE	13	10	12,5	12	13	10
5	EBENE EBOGO JEANNE PATIENCE	04	03	07	10	13	06
6	EBOGO ESSISSIMA ALEXIS AMBROISE	03,5	03	07,5	07,5	08	05
7	EFOUBA EFOUBA EMMANUEL ADRIANO	04	04	11,5	08	10	02
8	EGONG ARNOLD BRONDON	01,5	02	03	04	07	05
9	ETELAK BANAKEN JEAN JUNIOR	12,5	10	09	11,5	08,5	08
10	ETEME JEAN PIERRE THIERRY	02	02	05	04	05	04
11	ETOUNDI MANGA JOSEPH	06	07	05	07,5	06,5	03,5
12	EYENGA BENOISTE MARIE BERTHE	19	15	12	11,5	14	15,5
13	HO NYO LISA PETH MARIE FAUSTINE	06	05	05	10,5	13	08
14	KOA HENRIETTE GLADYS	02	03	08	08,5	09	08
15	MBALLA DELPHINE PRINCESSE	12	09	08	11	12	12
16	MBARGA SAMNICK LISSOM SAMUEL	14	08	14	13	08	09
17	MBIDA ATOUBA PAUL PHANUEL	08	07	07	08,5	1	07
18	MEDJOUSSI LESLY CLEMENCE	05,5	06	08	08,5	14,5	1
19	MENOUGA NOA THIERRY	03	03	06	06,5	07	05
20	METOGO JEAN MAXIME	05	04	05	07,5	11	07,5
21	MVOGO NOA PAUL HIVAN	06	08	05	08,5	08	06
22	MVONDO EBANGA ANASTASIE GLWADYS	10	06	03,5	11	1	08
23	NGA SANDRINE PAOLA	09	07	09,5	10	10	09
24	NGOND ETENG MARTIN JORDAN	02,5	03	04	05,5	07	05
25	NGOUBI ETOUBE MERVEILLE	13	08	08,5	12	16	12
26	NGUELE GENEVA	10	10	08	14	06	09
27	NNANGA NNANGA SERGE	13	07	11	11,5	13	09
28	NYANGON ESSENGUE BRENDA	08	07	06	11,5	06	07,5
29	OMGBWA ANDRE	05	02	02,5	08	11	06
30	ONANA ROGER CYRILLE	05	05	07,5	11,5	1	06
31	OTTOU ZIE JEAN ET	13	08,5	09	15	12	10
32	WAKAM CHERIE TLE	11	06	10	11,5	14	10
33	YENE EDZAN PA MICHEL COSMAS	05	05	09	10	09	07
34	ZE BELINGA ALFRED	04,5	09	02,5	07	06	09
35	ZE ZE MELVIN ADOLPHE	04	05	05	11	12	07
36	ZOUA ABOMO MANUELA JESSICA	10	07	12	12	11	08

11

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
DELEGATION DEPARTEMENTALE
DE LA MIFOU ET AFAMBA
LYCEE BILINGUE DE MINDICK-MEHANDAN



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
CENTRE REGIONAL DELEGATION
MEFOU-AFAMBA DIVISIONAL
DELEGATION
GOVERNMENT BILINGUAL HIGH SCHOOL MINDICK
MEHANDAN



ANNEE SCOLAIRE 2024/2025

RELEVÉ DE NOTES DE LA CLASSE DE 3^{ème} ESP II

Noms de l'Enseignant GUIDEM KEYINE Matière ESPAGNOL

N°	NOMS ET PRENOMS	SEXE	EVA 1	EVA 2	EVA 3	EVA 4	EVA 5	EVA 6
1.	AFOUMBA ANDJEMBE CHRISTIAN	M	03,5	05,5		06	05	
2.	ANABA TSOGO CATHERINE CHARLEN	F		12	05,5	06,5	08,5	
3.	ATSAMA MBARGA LYDIE MICHELLE	F	08,5	07	04	04,5	07,5	
4.	ASSAMBA AYISSI GEORGETTE	F	07,5	06		05	06,5	
5.	BEKA ALEX	M	07	08,5	03	03		
6.	CHEDJOU BOGNE	M	05,5	06,5	04,5	04,5	05,5	
7.	DADJIO TADOUM TCHAVEL PRESTO	M	09	07,5	07	07	03	
8.	DEFFO LIONEL BARACK	M	07,5	04	02	06	06,5	
9.	DJOUK KADJE BRYANT SCOTT	M	08,5	07	03	05,5	05	
10.	DIOUSSI ANGE DAÏNA	F	12,5	12	05,5	12,5	07	
11.	DJOYO EDDY BRAYAN	M	03	07,5	05	04	05	
12.	DJUATIO TSATA FRANSTELLE M.	F	10	08,5	05	07	08	
13.	DJUISSIE MARIOLLE	F	09,5	05	04,5	03	04,5	
14.	DJUISSI NGOKO DORIALE	F	12	10	05,5	05	10	✓
15.	DOUANLA KEMKA JOEL	M		03,5	02	06	03	
16.	EDJIMBI ARIELLE PRUNELLE	F	16	14,5	09	11	09	
17.	EFOUA MERLIN DANY	M	03	03,5	01	03,5		
18.	ELADA EVOUNA MARTINE	F	07,5	07,5	05	05	06,5	
19.	ENYEGUE EKOBO JEMINA ROYAL	F	10,5	08	01	04,5	04	
20.	ENYEGUE MANI BANQUIER DE D.	M	06	02,5	01,5	02	02,5	
21.	ESSAMBA SENING DENISE ANDREA	M	08	06,5	05	07	06	
22.	ESSAM PAUL	M	09,5	08,5	05	04	07	
23.	ESSOMBA JEAN BLAISE	M	12	08	04	05	07	
24.	ETOUMDI JEROME EMILIE ARN	M	03	04,5	04	03	02,5	
25.	EYENGA EBANGA LESLIE CATHERINE	F	08	07,5	03	05	03,5	
26.	EYENGA JOSEPHINE	F	03,5	07,5	03	04,5	03,5	
27.	FOKO KOUDJOU ANGE PHARELLE	M	08,5	10,5	04	06	03,5	
28.	FOTSO NZONGAN	M	09,5	06,5	05	05,5	06	
29.	FOUAPE MOMO ARNALDO DILANE	M	07,5	04,5	02,5	03,5	05,5	
30.	FOPA ASHLEY JOHNSON	M	06,5	05,5	03	02	04,5	
31.	FOUEKENG DORIS	M	10,5	08,5	04,5	07	10	✓
32.	GAMBA MEDOUGOU	M	05,5					

33.	GODKNOWS NYENTI TAKANG	M	19	16,5	13	10	14	x
34.	KAMBOU ELVIS	M	15,5	15,5	14,5	16	15	x
35.	KAMDEM WILFRIED CHAVY	M	08,5	04	06	05,5	03,5	
36.	KANSE JEANNE D'ARC YVANAH V	F						
37.	KEGNE MBA ASHLEY LUNA	M F	14,5	14	09	05,5	12,5	✓
38.	KEUDEM TEMATIO GUICHEL	M	03,5	06	04,5	04,5	11,5	✓
39.	KUETCHENDA	M	07,5	10,5	04	04	11	✓
40.	KUISSI MOGHOMYE M'GANE	F	11,5	08,5	04	05,5	08,5	
41.	LAMAGO TCHOKOUADEU DOLVICE	M	04	05	05	04,5	08,5	
42.	LOE DEUTCHOUA DOMINIQUE	M	10	10	04	07	12	✓
43.	MABA TEUMPOESSI DORCASSE	F	12,5	07,5	04	04,5	10	✓
44.	MAFFO TOUKAM ANGE MANUELLA	F	00	06,5	03,5	04	08,5	
45.	MAFONGANG NDE MANUELLA PRI	F	15,5	12,5	12	11,5	13	✓
46.	MAKENNE LOUANGE JOELLE	F	12	09,5	05,5	05	08,5	
47.	MATANG NDE	-M F	17	16	14	17	16	✓
48.	MBARGA MINKOULOU JOSEPH DYLANE	F	06	07	07,5	03	03,5	
49.	MBEKOU AIME BELVIRA	F	12	10,5	07,5	06,5	09,5	
50.	MBOE EMILIE ADRIANA	F	05,5	07	04,5	03	07,5	
51.	MBOUDOUKOA SALOME	F	06,5	05,5	03,5	03,5	05	
52.	MEGNE RIOSTELLE ARCHANGE	F	11	06,5	08,5	04,5		
53.	MEFE ALBERT	M	06,5	07,5	03	04,5	03,5	
54.	MEFOGUE ELISABETH	M	03,5	07	05	04,5	08	
55.	MEFFO SAMIRA	F	04,5	07	04,5	02	09	
56.	MEKONGO MESSI JEAN MARIE	M	08,5	12	07,5	05	10	x
57.	MEKOU BILOA JEANNETTE ANDREANA	F			04,5	04,5	10,5	✓
58.	MENDOUA MOTO	M	12,5	11,5	04	13	13,5	✓
59.	METAGNE QUIMERA	F	13	11,5	08,5	12	12,5	✓
60.	MINDJA ESSAMA	M	06,5	06	05,5	06	10,5	✓
61.	MOUNIRA GLORIA	M F	11,5	05,5	05	04,5	10	✓
62.	NDE KAMDEM MICHEL AXTE!	M	05,5	07	05	06	10	x
63.	NDOH NZEKE SOPHIE MELISSA	F	08,5	08,5	03	04	05,5	
64.	NECKMO DANIEL	M	02,5	05,5		03	05,5	
65.	NEMBOT FAHA	M	09	05		04	06,5	
66.	NGAH BELIBI BENEDICTA ELVIRA	F	09	07,5	03,5	04,5	07,5	
67.	NGANSOP MEUYOUPA DARLINE GRACE	F		10,5				
68.	NGO NGAMBE	F						
69.	NGONGANG SIME	M	09,5	09,5	05,5	06	09	
70.	NGONO AYISSI HONORINE	F	09,5	05	02,5	04,5	09	
71.	NGONO BILOA JOSEPHINE G.	F	12	06		06	09	
72.	NGUELE EDO'O HONORINE GAB	F	10,5	10,5	07	10	11,5	✓
73.	NHANAK MONICA DORCAS	F	14	10,5	07	11	11,5	✓
74.	NKENTSOP FOMENE PAUL ARTHUR	M	09	08	02	03,5	10,5	x
75.	NKILI ETO FREDEX	M	06,5	12	03	06	08	
76.	NKOA AUGUSTIN DANIEL	M	07	05,5	04,5	03	07,5	
77.	NKONDA ANDRE CLOVIS	M	05	04	05	03	07	
78.	NKOUM JOSEPH EMMANUEL (elanga)	M	15	17	15	16	14	✓

79.	NSANA ZANG ANTOINETTE YVANA	F	07	05	01	04.5	0	
80.	NTHA OBAM LOUIS PHILIPPE	M	03.5	07	05.5	05.5	12	✓
81.	OLINGA AMBASSA ROMUALD C.	M	08.5	07	03.5	04	08	
82.	OLOA FRANCK EMMANUEL	M	05.5	07	02.5	03.5	07	
83.	ONGUENE MEKONGO HUBERT K.	M	07	08	07	05	09.5	
84.	PEYA KENGNE DIVANE	F	12	05	06	08	11	✓
85.	SCHILINSKI TSAFACK	M	04	05.5	05	04	07.5	
86.	SEGNUU TCHEBENG	M	10	08	04	04	05.5	
87.	TAKOU MAXIM	M	05.5	03.5	06	05	03	
88.	TIME METOUKE FABRICE	M	08.5	06.5	03	06.5	03.5	
89.	TOUMENI WOUAFO JOSEPH BERYL	M	05.5	06		04	12	✓
90.	TSOGO ESSOMBA DELPHINE GAELE	M	11	08	07	04	03.5	
91.	YATABE ESTHER	F	05	02.5	02	01.5	05	

DADJO TCHAREL
NGUION KOING FATI LOIC
MEIKOU BILOA
INTBY Eve200
AMOUYOU FREDERICK

M 09 07.5
M 12 07 05 03.5 03.5
M 12 10 05 03.5 03.5
M 05 06 06 06
M 05 05 05



Fait à Mindick le 14 OCT 2024
LE PROVISEUR
Fouda Ngemba
PL EG Hors-Echelle

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1.1. Contexte et justification de l'étude	3
1.1.1. Contexte	3
1.1.2. Justification de choix du sujet.....	7
1.2. Formulation et positionnement du problème.....	7
1.3. Questions de recherche.....	9
1.3.1. Questions de recherche principale	9
1.3.2. Questions secondaires	9
1.4. Hypothèses.....	9
1.4.1. Hypothèse générale.....	9
1.4.2. Hypothèses secondaires	9
1.5. Objectifs de l'étude.....	10
1.5.1. Objectif général	10
1.5.2. Objectifs spécifiques	10
1.6. Intérêt de l'étude.....	10
1.6.1. Intérêt pédagogique et académique	11
1.6.2. Intérêt professionnel	11
1.6.3. Sur le plan psychologique	11
1.7. Délimitation de l'étude	11
1.7.1. La délimitation temporelle	12
1.7.2. La délimitation spatiale	12

1.7.3. La délimitation thématique.....	12
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE	13
2.1. Espagnol comme langue vivante II	13
2.1.1. Le livre programme d'espagnol 4è et 3è.....	13
2.1.2. Profil de l'apprenant au terme du 1 ^{er} cycle	14
2.1.3. Contribution du programme d'étude.....	14
2.1.4. Présentation des familles de situations couvertes par le programme d'étude.....	14
2.2. La dynamique motivationnelle	15
2.2.1. Les types de dynamique motivationnelle : une approche multidimensionnelle	16
2.2.1.1. Dynamique intrinsèque	16
2.2.1.2. Dynamique extrinsèque.....	17
2.2.1.3. Dynamique autodéterminée.....	17
2.2.1.4. Dynamique amotivationnelle	17
2.2.1.5. Dynamique sociale	18
2.3. Facteurs influençant la motivation des élèves	18
2.3.1. Facteurs individuels et psychologiques	18
2.3.2. Facteurs environnementaux et sociaux	19
2.3.3. Rôle des récompenses et punitions dans la dynamique motivationnelle	19
2.3.4. Les perceptions déterminantes et conséquences dans la dynamique motivationnelle de l'élève.....	20
2.3.4.1. Les perceptions déterminantes dans la dynamique motivationnelle de l'élève.....	20
2.3.4.2. Conséquences des dynamiques motivationnelles chez l'élève	21
2.4. Performance.....	23
2.4.1. Types de performances	24
2.4.2. Dimensions de la performance scolaire : globale et partielle	25
2.4.2.1. La dimension de la performance globale	25
2.4.2.2. La dimension de la performance partielle	25
2.4.3. Facteurs enclavent la performance des élèves	26
2.4.3.1. Facteurs personnels et psychologiques	26
2.4.3.2. Facteurs familiaux.....	27
2.4.3.3. Facteurs scolaires	27

2.4.3.4. Facteurs sociaux et environnementaux	28
2.4.3.5. Facteurs liés à la langue et la culture.....	28
2.4.3.6. Facteurs institutionnels et politiques	29
2.4.4. Facteurs améliorant la performance de la langue espagnole des élèves	29
2.5. Quelques théories de la dynamique motivationnelle.....	31
2.5.1. Facteurs Influant la Dynamique Motivationnelle Selon Sotto et Oberto (2010)	32
2.5.1.1. Estime de Soi et Confiance :	33
2.5.1.2. Projet de Vie et Sens de l'Apprentissage :.....	34
2.5.1.3. Plaisir et Réussite :	34
2.5.1.4. Facteurs Extérieurs et Soutien Social :.....	34
2.5.2. La théorie de la motivation selon Rolland Viau	35
2.5.2.1. Les facteurs externes qui influencent sur la dynamique motivationnelle selon Viau.....	37
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	43
3.1. Rappel des éléments fondamentaux de la problématique.....	43
3.1.1. Rappel du problème de recherche.....	43
La présente recherche porte sur le problème des mauvaises performances des élèves en espagnol.....	43
3.1.2. Rappel des questions de recherche	43
3.1.2.1. La question principale	43
3.1.3. Les hypothèses	44
3.1.3.1. Hypothèse générale	44
3.1.3.2. Hypothèses secondaires.....	44
3.2. Type de recherche.....	44
3.3. Méthode de recherche : l'enquête par questionnaire	45
3.4. Présentation des sites d'étude : les lycées de l'arrondissement de Nkolafamba (lycée classique de Nkolafamba et lycée Bilingue de Mindick).	45
3.5. Population de l'étude	46
3.5.1. La population cible ou apparente	47
3.5.2. La population accessible	47
3.6. Technique d'échantillonnage et échantillon	47

3.6.1. Technique d'échantillonnage	47
3.6.2. L'échantillon de l'étude	48
3.7. Présentation de l'instrument de collecte des données	50
3.8. La pré-enquête	51
3.9. Le déroulement de l'enquête	51
3.10. Difficultés rencontrées.....	52
3.11. Techniques d'analyse des données	52
3.12. La définition des variables de l'étude	53
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS	55
4.1. Présentation des facteurs influents la dynamique motivationnelle.....	55
4.1.1. Présentation des facteurs relatifs à la vie de l'élève	55
4.1.2. Présentation de la dynamique de la classe	61
4.1.3. Présentation des items des facteurs des dynamiques de l'école	66
4.1.4. Présentation des facteurs liés à la société	72
4.2. Analyse descriptive des facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'apprentissage de l'espagnol et la performance.....	76
4.3. Analyses d'association des facteurs influençant la dynamique motivationnelle et les performances en apprentissage de l'espagnol	78
4.3.1. Les facteurs liés à la dynamique de la classe et les performances des élèves en espagnol....	80
4.3.2. La dynamique de l'école et les performances des élèves en espagnol	81
4.3.3. Les facteurs liés à la société et les performances scolaires en espagnol.....	82
4.4. Analyse des différences de moyennes (tests T de Student).....	84
4.4. Vérification des hypothèses.....	87
4.4.1. Vérification de l'hypothèse Hs1 : Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève influencent les performances en espagnol	87
4.4.2. Vérification de l'hypothèse Hs2 : La dynamique de la classe a un impact sur les performances en espagnol.....	88
4.4.3. Vérification de l'hypothèse Hs3 : Les facteurs relatifs à l'école ont un effet sur les performances des élèves en espagnol	88

4.4.4. Vérification de l'hypothèse Hs4 : Les facteurs relatifs à la société agissent sur les performances en espagnol.....	89
CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS	90
5.1. Discussions des facteurs principaux	90
5.1.1. Facteurs liés à la vie personnelle	90
5.1.2. Dynamique de la salle de classe.....	91
5.1.3. Facteurs liés à la société.....	92
5.2. Discussions des hypothèses	92
5.2.1. Discussion de l'hypothèse Hs1 : Les facteurs personnels influencent les performances en espagnol.....	92
5.2.2. Discussions des hypothèses Hs2 : La dynamique de la classe a un impact sur les performances en espagnol.....	93
5.2.3. Discussions de l'hypothèse Hs3 : Les facteurs relatifs à l'école ont un effet sur les performances des élèves en espagnol	95
5.2.4. Discussions de l'hypothèse Hs4 : Les facteurs relatifs à la société agissent sur les performances en espagnol.....	96
5.3. Difficultés rencontrées.....	97
5.4. Suggestions et perspectives de recherches futures	97
5.4.1. Suggestions	97
5.4.2. Aux Conseillers d'Orientation et enseignants.....	98
5.4.3. Aux familles et entourage des élèves.....	99
5.4.4. Aux élèves.....	100
5.5. Perspectives de recherches futures	101
CONCLUSION	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXES	110