



Email: editorijless@gmail.com

Volume: 10, Issue 3, 2023 (July-Sept)

**INTERNATIONAL JOURNAL OF LAW, EDUCATION,
SOCIAL AND SPORTS STUDIES
(IJLESS)**

A Peer Reviewed and Refereed Journal

[DOI: 10.33329/ijless.10.3](https://doi.org/10.33329/ijless.10.3)

<http://ijless.kypublications.com/>

ISSN: 2455-0418 (Print), 2394-9724 (online)

2023©KY PUBLICATIONS, INDIA

www.kypublications.com

Editor-in-Chief

Dr M BOSU BABU

(Education-Sports-Social Studies)

Editor-in-Chief

DONIPATI BABJI

(Law)

©KY PUBLICATIONS





Enthousiasme, engagement et performance chez les élèves des classes de 3^{ème} dans les matières d'orientation en Côte d'Ivoire : cas du Collège Catholique Jean de la Mennais de la ville Man

Enthusiasm, commitment and performance among 3rd grade students in orientation subjects in Ivory Coast: case of the Jean de la Mennais Catholic College in the city of Man

OUATTARA Tchéhoua Hélène épouse Ouattara¹, AGOSSOU Kouakou Mathias²

¹Doctorante en Psychologie de l'éducation

Université Alassane Ouattara/Bouaké

01 BP V 18 Bouaké 01

E-mail : helenetche@yahoo.fr

²Maître de Conférences en Psychologie de l'éducation

Université de Man

BP 20 Man

E-mail: agossouakm@yahoo.fr

DOI: [10.33329/ijless.10.3.15](https://doi.org/10.33329/ijless.10.3.15)



ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the effects of enthusiasm, commitment and motivation among students in 3rd grade in orientation subjects in Côte d'Ivoire. A simple random sample of 131 students from the two (2) third grade classes of the Jean de la Mennais Catholic College in the city of Man were interviewed. Three research techniques were used. These are: documentary research, questionnaire survey and semi-structured interview. These students are distributed according to averages in the orientation subjects. The quantitative and qualitative method was used. In the quantitative and qualitative results of the study, we noticed that factors such as the search for better understanding for better performance, academic and social success, the search for instruction and training common to both groups, faith and the search for efficiency among non-performing students, the search for rewards, the difficulties invoked by high-performing individuals are favorable to high motivation and commitment. On the other hand, factors such as laziness and fear of the reaction of peers and teachers which concern both categories of subjects, and certain others such as the painful and boring nature of school activities and fatigue due to household chores mainly invoked by non-performing students have negative effects on these variables.

Résumé

L'objectif de cette étude est d'analyser les effets de l'enthousiasme, l'engagement et la motivation chez les élèves des classes de 3^{ème} dans les matières d'orientation en Côte d'Ivoire. Un échantillon aléatoire simple des 131 élèves des deux (2) classes de troisième du Collège Catholique Jean de la

Mennais de la ville Man ont été interrogé. Trois techniques de recherches ont été utilisées. Ce sont : la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'entretien semi-directif. Ces élèves sont répartis selon les moyennes dans les matières d'orientation. La méthode quantitative et qualitative a été utilisée. Dans les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'étude, nous avons remarqué que les facteurs tels que la recherche d'une meilleure compréhension pour une meilleure performance, la réussite scolaire et sociale, la recherche d'instruction et de formation communs aux deux groupes, la foi et la recherche d'efficacité chez les élèves non performants, la recherche récompense, les difficultés invoqués par les individus performants sont favorables à une motivation et un engagement élevé. En revanche, les facteurs tels que la paresse et la crainte de la réaction des pairs et des enseignants qui concernent les deux catégories de sujets, et certains autres comme le caractère pénible et ennuyeux des activités scolaires et la fatigue due aux tâches ménagères majoritairement invoqués par les élèves non performants ont des effets négatifs sur ces variables.

I-Introduction : quelques repères théoriques

Depuis près de trente ans, l'échec scolaire préoccupe les politiciens et les différents acteurs scolaires de plusieurs pays industrialisés et en voie de développement (OCDE, 2012). En fait, ce sont les conséquences associées à l'échec qui interpellent ces derniers, par exemple le décrochage. À l'âge adulte, les décrocheurs connaissent un parcours professionnel plus difficile (M. Janosz et M. Le Blanc, 1996) et vivent davantage de détresse psychologique (R.W. Rumberger, 2011). Leur santé en subit aussi les conséquences ; il est en effet reconnu que leur espérance de vie est inférieure à celle des diplômés (R.W. Rumberger, 2011). Les conséquences sont donc importantes pour les pays qui, en plus d'être privés d'une main d'œuvre qualifiée, doivent investir des sommes importantes en soins de santé et en services sociaux (M. Janosz et M. Le Blanc, 1996 ; R.W. Rumberger, 2011). Les concepteurs des systèmes éducatifs ont longuement réfléchi aux mesures à mettre en place afin de mieux soutenir la réussite des élèves en difficulté. Différents dispositifs ont été expérimentés et ceux-ci ont rarement généré les effets escomptés. Le redoublement, par exemple, en plus de ne pas favoriser la mise à niveau des élèves, est réputé augmenter les risques de décrochage au secondaire (S. Jimerson, G. Anderson et A. Whipple, 2002). La réforme scolaire instaurée en Côte d'Ivoire (2015), il y a un peu plus de dix ans, appelle les directions d'établissement à privilégier des solutions alternatives au redoublement. À cet effet, elle a engendré l'adoption de nouveaux dispositifs pédagogiques dans les écoles. La classe de prolongation de cycle au secondaire constitue l'un de ceux-ci. Elle vise à soutenir des élèves du 1er cycle en situation d'échec dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire visés par le programme, afin de leur permettre de vivre un passage réussi en 3e secondaire. Cela dit, l'efficacité de cette mesure est peu documentée, que ce soit sur les apprentissages des élèves, leur motivation ou leur adaptation psychosociale. En conséquence, la présente étude poursuit l'objectif de jeter un peu de lumière de l'enthousiasme, l'engagement et la performance chez les élèves des classes de 3ème dans les matières d'orientation en Côte d'Ivoire avec l'exemple du Collège Catholique Jean de la Mennais de la ville Man. Concernant la motivation en contexte scolaire, le modèle de R. Viau (1994) s'appuyant sur celui de M. Dunkin et B. Biddle (1974) et s'inscrivant dans une approche sociocognitive est reconnu. Selon le pédagogue québécois, la recherche prend en compte plusieurs facteurs pour étudier la motivation des élèves. R. Viau (1994) définit la motivation en tant que « concept dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Rejoint par J. Nuttin (1991), qui dit que « l'être humain possède la capacité à se forger lui-même ses buts et de faire ensuite

des projets qu'il tente de réaliser ». Une des composantes principales du modèle de Roland Viau est le contexte, c'est-à-dire le cadre dans lequel est étudiée la motivation. Dans le cadre de ce mémoire, nous ferons référence au contexte sociolinguistique, économique et culturel des élèves. Les autres composantes de ce modèle sont réparties en deux parties : les indicateurs et les déterminants. R. Viau (1994) divise la perception de l'étudiant en trois déterminants et quatre indicateurs de la motivation scolaire. Les déterminants sont relatifs aux perceptions des élèves et ne sont pas mesurables : - La perception de la valeur d'une activité qui désigne le jugement qui est fait par l'élève sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée. - La perception de sa compétence à accomplir une activité : elle signifie la capacité que l'élève croit posséder pour réussir un cours. - La perception de la contrôlabilité d'une activité : elle fait référence au degré de contrôle que l'élève croit posséder dans le but de réaliser une activité. Les indicateurs constituent, eux, des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation. Ils forment les conséquences de la motivation scolaire : - Le choix - L'engagement cognitif - La persévérance - La performance Ainsi selon R. Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire, un élève qui n'est pas motivé par le cours s'écartera de l'activité proposée. À l'inverse, un élève motivé par une activité est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser celle-ci (engagement cognitif). Le troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. En fin, La performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation (M. Cantara, 2008).

E. Deci et R. Ryan (1985) distinguent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Dans le modèle d'E. Deci et R. Ryan (1985), lors de la motivation intrinsèque « *l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe* ». Par exemple : Paul aime beaucoup jouer du piano. Il a appris à en jouer en suivant des cours au Conservatoire de Musique. Il décide maintenant d'apprendre à jouer de la guitare parce qu'il prend plaisir à jouer et se voir progresser. Aussi, la motivation intrinsèque s'appuie principalement sur les besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain tels que le désir de se sentir autonome, compétent et en harmonie avec les autres alors que la motivation extrinsèque s'appuie sur une forme de contrôle externe (A. Desrochers, G. Comeau, N. Jardaneh, I. Green-Demers, 2010). Selon ces mêmes auteurs, dans le cadre de la motivation extrinsèque « *l'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Elle survient lorsque l'individu est poussé par quelque chose en échange de la pratique de l'activité (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne)* ». Par exemple : Yohan s'applique à finir tous ses exercices et avoir de bonnes notes dans le but que sa mère lui accorde plus de temps pour jouer aux jeux-vidéo, le weekend. Selon J-P. Abgrall (2012, page 16), « *une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée : par exemple, un élève passionné par les maths abordera positivement un exercice surtout s'il ressent que cette activité le conforte dans ce plaisir. Une activité qui est pratiquée pour ses effets, pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative, est dite extrinsèquement motivée. Par exemple, lors d'un examen, la motivation est différente, l'obtention d'un bon résultat à des conséquences directes, le contenu des questions importe moins que la note* ». Le modèle d'E. Deci et R. Ryan (1985) évolue ensuite en organisant ces motivations entre elles suivant une échelle continue de régulation (E. Deci et R. Ryan, 2002). Les termes « *motivation intrinsèque et extrinsèque* » deviennent « *motivation autodéterminée et non-autodéterminée* ». Ils réservent le terme « *d'automotivation* » pour désigner l'absence de motif à s'engager dans une activité. Ils précisent que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte.

L'autodétermination est considérée comme une clé de la motivation par de nombreux chercheurs en éducation et les auteurs parlent d'un « *continuum d'autodétermination qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente, elle, une gradation des niveaux d'autodétermination. Des comportements motivés extrinsèquement peuvent être de très faiblement à fortement autodéterminés* » F. Fenouillet (1997). Prenons l'exemple d'un élève qui ne travaille et ne fournit un effort

que sous la menace de la sanction immédiate. Nous sommes alors en présence d'un comportement très faiblement autodéterminés, dans la mesure où l'élève cesse lors de l'arrêt des promesses de sanction. À l'inverse, un élève qui souhaite absolument devenir astronaute sait que ses ambitions sont conditionnées par ses résultats scolaires, il va donc de lui-même étudier les différentes matières qui lui permettront d'accéder à son but. Il s'agit là d'une motivation extrinsèque, mais le niveau d'autodétermination est plus élevé. Le comportement d'apprentissage peut ainsi être initié, comme le ferait la motivation intrinsèque, sans une intervention extérieure. Cependant, l'autodétermination n'est pas le seul élément important de la motivation, la perception de ses compétences est également à prendre en considération car elle peut conditionner l'absence de motivation. Selon F. Fenouillet (1997), la théorie d'une résignation apprise développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec. Il est donc essentiel, selon nous, que chaque élève ait une bonne perception de ses compétences et non une vision erronée de celles-ci. Dans ce but, nous avons recueilli les représentations de chaque élève concernant les matières sur lesquelles ils pensent être à l'aise ou non, leurs compétences et ce qu'ils aiment. Nous notons également que plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constitue un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage (cité par P. Vianin en 2006). Chappaz (1992, p. 40) confirme le lien entre la réussite et le degré de motivation, il affirme que « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap* ». (Cité par P. Vianin, Ibid). Ainsi, en dépit des dispositifs pédagogiques élaborés et les explications fournies en vue d'accroître la performance des élèves, les résultats scolaires présentent des problèmes. Or il est de plus en plus admis que les échecs scolaires engendrent des frustrations chez des apprenants, parents et autres acteurs du système éducatif. Ces échecs posent aussi, à terme, des problèmes d'insertion socioprofessionnelle pouvant déboucher sur des comportements d'incivilités (vagabondage, enfants de la rue, délinquance, violence scolaire...). Sous cet angle, cet article est conduit pour identifier les variables explicatives de ces échecs. Ainsi donc, quel est le rapport entre l'engagement et la performance des élèves dans les matières d'orientation en seconde ? Cet article a pour objectif d'établir le lien entre le niveau d'engagement et niveau de performance des élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation au Collège Catholique Jean de la Mennais de la ville Man. L'hypothèse qui se dégage est la suivante : Il existe une relation entre le niveau d'engagement et niveau de performance des élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation.

II-Méthodologie

II-1-Site et participants à l'étude

Situé à 600 km d'Abidjan, Man est le chef-lieu de la région du Tonkpi et capitale du District des Montagne comprenant également les régions du Guemon et du Cavally. Elle est aussi appelée la "cité des 18 Montagne" à cause des nombreuses chaînes de montagnes qui la ceinturent, situant ainsi la ville à l'intérieur d'une cuvette. C'est une ville de 4140, 7 km² avec une population estimée à 188 704 habitants, selon le RGPH 2014. L'enquête s'est déroulée du [12 Octobre 2021 au 12 janvier 2022](#). Le Collège Catholique Jean de la Mennais est, le second cycle des établissements catholiques de la région du Tonkpi. L'échantillon est constitué des élèves des deux sexes sans distinction d'appartenance ethnique, religieuse, ni la provenance sociale et ni les élèves en situation de redoublement. La technique d'échantillonnage est aléatoire simple des élèves de troisième. Les élèves interrogés dans les deux classes sont au nombre de 131. Ils sont repartis en deux catégories selon leur performance dans les matières d'orientation qui sont, pour rappel, les Mathématiques, le Français, les Sciences Physiques et l'Anglais. Au niveau de la discipline Français, c'est seulement la composition Française qui est prise en compte dans le calcul de la moyenne d'orientation ; c'est donc cette sous-discipline qui fera l'objet de

notre analyse. Il ne s'agit toutefois pas de leur moyenne d'orientation qui fait intervenir les notes du Brevet d'Etude du Premier Cycle, notes dont nous ne disposons pas puisque l'enquête a été menée au premier trimestre de l'année scolaire.

II-2-Instruments de collecte des données

Trois techniques de recherches ont été utilisées. Ce sont : la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'entretien semi-directif. La recherche documentaire a permis de réunir quelques publications faites par des auteurs déjà connus dans ce domaine. Les fiches de notes remplies par les enseignants pour les conseils de classe ont été consultées. L'entretien semi-directif vient ici en renfort au questionnaire et porte sur les mêmes thèmes du questionnaire. Ils comportent deux grandes parties : une partie relative à l'identification de l'élève et une deuxième partie constituée de 6 items. Au niveau de ces items, nous en avons cinq (5) des propositions de réponses multiples et un item à deux propositions de réponse. Les items à choix multiples sont notés comme suit : Toujours- Parfois- Rarement- Jamais. Afin de faire une synthèse assez concise des résultats, nous considérons les réponses « *Toujours* » et « *Parfois* » comme les indicateurs d'une variable à fréquence élevée et les réponses « *Rarement* » et « *Jamais* » comme ceux d'une variable à faible fréquence.

II-3-Méthodes d'analyse des données

Deux méthodes d'analyse des données ont été utilisées. Ce sont: l'analyse quantitative et qualitative. Pour l'analyse quantitative, les instruments statistiques et informatiques ont facilité le traitement et l'exploitation des données. Elles ont permis de traduire les données recueillies en sommes, moyennes et proportions. Ce premier niveau de calcul a rendu possible, la présentation des données en tableaux. D'une part, au niveau informatique, pour l'exploitation des données, nous avons recouru au programme Excel. Et d'autre part une analyse différentielle a mis en évidence les liens entre les variables indépendantes et les variables dépendantes que nous avons manipulé. Pour faire cette analyse différentielle, nous avons recours à un test non paramétrique, plus précisément le Khi deux (χ^2). Ce programme a apporté beaucoup de commodité dans la réalisation de cette étude. Ensuite, celles relatives aux données qualitatives l'ont été par le biais de l'analyse des discours. Quels sont les résultats ?

III-Résultats

Ces résultats font la parallèle entre l'engagement d'un élève et le type de performance susceptible d'être produite. Pour ce faire nous allons confronter à la performance le type d'engagement révélé par les réponses aux items fermés. Nous avons choisi trois indicateurs pour la variable engagement. Ce sont, l'autonomie dans les activités scolaires, la participation active en classe et l'enthousiasme dans les activités scolaires. Nous considérons que l'engagement d'un individu est élevé lorsque ce dernier affirme manifester « *toujours ou parfois* » les trois comportements. Ce recoupage permet de dégager deux types d'engagement pour l'ensemble des 131 élèves. Les caractéristiques de ces types sont résumées dans le tableau ci-après.

III-1-Engagemen et performance dans les matières d'orientation

Tableau N°1 : répartition des élèves selon le type d'engagement et de performance

Type d'engagement	Elèves non performants		Elèves performants		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%		
Engagement élevée	30	53,57	44	58,66	74	56,48
Engagement faible	26	46,42	31	41,33	57	43,51
Total	56	100	75	100	131	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'observation du tableau nous amène à faire les remarques suivantes : Les types d'engagement qui ressortent de l'enquête sont : engagement élevé (56,48% des élèves) et engagement faibles (43,51% des élèves). L'engagement élevé concerne aussi bien les élèves à performance élevée (58,66% que ceux à faible performance(53,57). L'engagement faible est observable aussi bien chez les élèves performants (41,33%) que chez élèves non performants (46,42%). Tout ceci permet d'affirmer que : Un élève dont les performances sont élevées peut ne pas faire preuve d'un engagement élevé. Ceci concerne 41,33% des individus performants. Un élève dont l'engagement est élevé peut produire un faible rendement comme c'est le cas de 53,57% des sujets non performants. La majorité dans des individus ayant un rendement élevé sans fortement engager dans les tâches scolaires. Cette remarque concerne 58.66% de l'échantillon. La majorité des élèves non performances sont aussi fortement engagés (53.57%). Le point suivant va nous permettre de faire une analyse détaillée de chaque indicateur de l'engagement en rapport avec la performance. Nous examinerons premièrement l'autonomie.

III-2. Engagement et autonomie

L'autonomie sera examinée d'abord chez les élèves performants dans les matières d'orientation.

III-2.1. Engagement et autonomie dans les apprentissages chez les individus performants

Le questionnaire soumis aux élèves a mis en évidence un certain rapport entre l'engagement et l'autonomie dans les tâches scolaires à la maison, est un élément important qui caractérise les élèves performants. Cette affirmation se perçoit à travers les propos de cet élève de 15 ans en classe de de troisième 3 quand elle dit : « à la maison, j'accomplis mes tâches scolaires sans attendre, ni le répétiteur, ni la réprimande de mes parents, ni l'approche d'un devoir ou d'une interrogation parce que c'est une habitude ». Une élève en troisième 10 âgé de 13 ans, affirme pour sa part que : « je me mets toute seule au travail parce que je suis consciente des sacrifices que font mes parents pour que je sois à l'école, donc en retour ce que je peux leur apporter c'est ma réussite, mon B.E.P.C et mon orientation pour qu'ils soient fière de moi ». Le rapport des sujets performants à l'autonomie se trouve résumé dans le tableau ci-dessous.

Tableau N°2 : répartition des élèves selon le type d'autonomie

Réponse	Sexe		Garçons		Total	%
	Filles	%	%	%		
Autonomie élevée	39	95,12	32	94,11	71	94,66
Autonomie Faible	02	04,87	02	05,88	04	05,33
Total	41	100	34	100	75	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'observation du tableau nous permet d'afficher que l'engagement libre et volontaire dans le travail scolaire semble caractériser les élèves performants des deux sexes. La plupart des élèves interrogés (94.66%) dont 95.12% de filles et 94.11% de garçons affirment se mettre au travail sans aucune pression extérieure. A cet effet, une élève exprime de façon assez claire son sentiment : « ... je me mets tout seul au travail parce que je sais ce que je veux et pour l'avoir, je ne dois pas attendre quelqu'un et du moment que je suis dans une classe d'examen, je dois me préparer dès le début de l'année ». À la maison, cette élève comme la plupart des élèves performants interrogés, prends l'initiative de son apprentissage. C'est ce que relèvent nos résultats dans la définition que nous donnons de l'autonomie. Pour lui, l'autonomie est la « capacité à prendre le contrôle de son apprentissage ». Cette capacité à prendre le contrôle de son apprentissage résulte « d'un plan de développement personnel » c'est certainement ce qui explique qu'un autre élève considère le travail autonome comme une « obligation pour atteindre son but ». Quels sont, pour ces élèves, les motivations principales de cet « plan de développement personnel intégré » ? La réponse à cette interrogation se trouve résumée dans le tableau ci-après.

Tableau N°3 : répartition des élèves selon les facteurs d'autonomie

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles		Garçons		Total	
		%		%		%
Réussite scolaire et sociale	08	19,51	12	35,29	20	26,66
Paresse	09	21,95	10	29,41	19	25,33
Autres (amour des études, approbation des parents...)	16	39,02	08	23,52	24	32,00
Trop de tâches ménagères	09	21,95	03	08,82	12	16,00

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La typologie des causes d'un apprentissage autonome indique une variété de cause. En effet, nous considérons les données présentées dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que diverses causes sont avancées par les élèves pour expliquer leur rapport à l'autonomie dans le travail scolaire. Cependant la plus importante est relative à la réussite scolaire et sociale tel que résumé par ce jeune garçon: « je me mets seul à accomplir mes devoirs parce que je veux réussir à mon examen, faire plaisir à mes parents et pour avoir une vie stable au sein de ma communauté plus tard ». Elle concerne 20 élèves des deux sexes et correspond à un taux de 26,66%. Ce type de motivation est relié au but poursuivi par l'école. C'est la première cause chez les garçons (35,29%). Chez les filles, elle ne représente que 19,51% et est la troisième cause la plus mentionnée. À côté de cette motivation, nous avons celle relative à la paresse. Elle concerne 25,33% des élèves. Ceci signifie que 25,33 % des élèves performants manifeste des comportements d'évitement. Cette idée d'évitement transparait dans la définition que nous proposons ici, la paresse comme étant le goût pour l'oisiveté ; comportement d'une personne qui refuse l'effort. L'appareil traduit, dans le contexte scolaire, non seulement le goût pour l'oisiveté, mais aussi et surtout un manque occasionnel ou permanent d'intérêt pour le travail scolaire et peut cacher diverses réalités chez l'élève. Nous soutenons et considérons la paresse comme l'un des mécanismes de la procrastination. La paresse est la deuxième cause chez les garçons avec 29.41% chez les filles, elle représente, avec la cause relative aux tâches ménagères (21.95% chacune) les deux motifs les plus importants. Les tâches ménagères, c'est-à-dire faire la cuisine, faire le ménage, faire vaisselle... semblent avoir un impact négatif sur l'engagement des filles sur le plan scolaires dans la mesure où elles empiètent sur le temps de travail scolaire et les épuisent physiquement. C'est ce qui ressort d'un

grand nombre de réponses telles que celle-ci : « je suis la seule fille et il n'y a personne pour m'aider dans mes tâches ménagères. Donc parfois, je me sens fatiguée et je n'ai pas envie d'étudier. Donc c'est lorsque je ne suis pas fatigué que je le fais ». Nous nous sommes également interrogés sur le lien entre l'engagement et la performance des sujets non performants.

III-2.2 Engagement et autonomie chez les élèves non performants

L'exploitation des résultats de l'enquête montre que les élèves non performants entretiennent eux aussi les rapports avec l'engagement. Cela veut dire qu'ils affirment s'adonner librement et volontairement à leurs activités scolaires. C'est dans ce sens que cette élève soutient, comme un certain nombre d'entre eux, que : « ... je me mets librement au travail parce que quand je vais réussir demain, c'est pour moi-même ; je ne dois donc pas attendre les ordres de mon père avant d'étudier. Quand je vais réussir, c'est moi seule qui vais bouffer l'argent ». A travers ces propos, on comprend qu'aux yeux de certains élèves, la réussite scolaire et professionnelle passe par un engagement personnel élevé et par une prise de conscience des finalités et de l'école. D'autre par contre entretiennent un rapport moins fort à l'engagement personnel comme le laisse apparaître le tableau suivant.

Tableau N°4 : répartition des élèves selon le type d'autonomie

Réponse	Sexe		Garçons		Total	
	Filles	%		%		%
Autonomie élevée	33	94,28	20	95,23	53	94,64
Autonomie faible	02	05,1	01	04,76	03	05,35
Total	35	100	21	100	56	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Nous remarquons que les élèves des deux sexes affirment être engagés de façon autonome dans la plupart des activités scolaires. L'effectif de ces élèves ainsi engagé est très élevé, témoigne le taux qui se chiffre à 94.64% (53/56) de l'échantillon. Ceci concerne presque la totalité des filles (94.28%). Chez les garçons, ce taux est de 95.23%. Cette observation nous amène à soutenir que les élèves non performants accordent aussi une certaine importance à l'engagement autonome dans le travail scolaire. Il semble, pour me frange de ces sujets, que l'engagement autonome soit l'expression de leur désir de réussite scolaire. C'est ce qui ressort de quelques propos comme celui-ci : «... je veux réussir dans ma vie et aider mes frères et sœurs ». Pour d'autres, elle est l'expression de leur amour pour le travail. C'est du moins ce que l'on découvre à travers certains propos tel que celui-ci : « je me mets toujours au travail parce que j'aime le travail et je sais que c'est au bout du travail que se trouve la récompense ». Cependant l'intensité de cet engagement semble, selon les propos que nous avons recueillis, moyenne car la presque totalité des sujets à répondu par « parfois » à l'item concernant l'autonomie dans le travail. En effet, sur l'effectif total de 56 individus, seulement 6/35 filles et 6/21 garçons sont toujours engagés. Les différentes causes évoquées à ces attitudes ont été résumées dans le tableau ci-après.

Tableau N°5 : répartition des élèves selon les facteurs d'autonomie

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles		Garçons		Total	
	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Recherche de la réussite scolaire/professionnelle	07	20,00	04	19,04	11	19,64
Paresse	07	20,00	09	42,85	16	28,57
Travaux ménagers	16	45,71	00	00	16	28,57
Autres	05	14,28	08	38,09	13	23,21

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Nous remarquons que la majorité des sujets non performants fait preuve d'un engagement volontaire. Mais il semble que leur autonomie soit occasionnelle et non pas constante. C'est ainsi que nous rencontrons des réponses telles que « *j'accomplis parfois mes devoirs parce que lors de congé, il est rare que j'étudie* ». Cette autonomie occasionnelle est également mise en évidence par les affirmations de cet élève : « *je me mets tout seul au travail parfois parce que quand j'arrive à la maison, je suis déjà fatigué ou bien j'ai compris le coup en classe* ». Cette observation semble également confirmée par les causes qu'ils invoquent. En effet, les données regroupées dans le tableau ci-dessus laissent percevoir une série de causes qui ne sont pas susceptibles de favoriser une autonomie constante. Les plus nommés de ses causes concernent les travaux ménagers et la paresse et touchent chacun 28.57% de l'effectif total (16/56). Les travaux ménagers sont exclusivement le fait des filles (45.71%, soit 16/35 individus). Cette occupation extra-scolaire semble entraîner chez ces sujets « *paresse et /ou la fatigue* » car une grande majorité des sujets vivant une telle situation associe régulièrement ces deux éléments comme on le constate dans les propos suivant : « *j'accomplis toutes mes tâches scolaires, parfois sans attendre qui que ce soit parce que j'ai des tâches ménagères à faire ou je suis fatigué ; souvent j'ai la paresse* ». Ces activités sont pour certaines, « *de véritables activités* » au même titre que les activités scolaires ainsi que le relèvent les propos de cette élève : « *... quelques fois je n'ai même pas une minute à moi* ». La paresse (28.57 %) concerne 42.85% des garçons et 20% des filles. Elle est parfois associée à d'autres éléments tels que la distraction, le manque de concentration, la fatigue ou l'ennui. Ceci transparait dans certains discours tels celui-ci : « *je le fais parfois parce que souvent je sens la paresse en moi et même la distraction et encore je me sens fatigué* ». La paresse traduit, pour ces élèves, un manque d'intérêt pour le travail scolaire et les conduit souvent à « *procrastiner* ». C'est ce qu'explique cet élève quand il dit : « *j'étudie parfois parce que souvent, une fois à la maison, j'ai la paresse ; je décide souvent d'étudier à 22 heures. Quand l'heure arrive j'ai la paresse et je dors* ». La paresse est la principale cause du faible engagement des garçons et semble, en outre, les concerner beaucoup plus que les filles. Les principaux facteurs d'engagement autonome mis en évidence par les élèves sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau N°6 : récapitulatif des facteurs d'autonomie

Catégorie d'élève	Facteurs	%
Elèves performants	1-Réussite	26,66
	2-Paresse	25,33
Elèves non performants	1-Paresse	28,27
	2-Travaux ménagers	28,57

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

III-3-Engagemen et participation

III-3-1-Engagement et participation des élèves performants

Nous avons voulu savoir si la participation verbale et non verbale était un trait distinctif des élèves engagés. Selon la littérature scientifique, l'élève motivé sorcière à travers son engagement actif aux séquences pédagogiques. Une grande frange des élèves interrogés ont affirmé participer activement aux cours. Ils estiment que cela leur est bénéfique dans la mesure où elle facilite la compréhension des cours. C'est ainsi que cet élève affirme que: *« je participe activement parce que lorsque les professeurs explique les cours, j'essaie de comprendre, et donc plus je participe, plus je comprends, et plus j'ai de bonnes notes et des plus, plus je suis admiré par les professeurs »*. Un jeune élève de cette même classe renchérit en disant : *« je participe activement en classe pour mieux comprendre le cours car si j'ai compris le cours, cela restera dans ma tête »*. Les élèves établissent un lien entre leur participation active et la facilitation de la compréhension des cours. C'est aussi ce que soutiennent plusieurs chercheurs tels que Barbeau (1993). Afin de mieux apprécier cette importance, nous avons regroupé les réponses fournies par les élèves dans le tableau ci-dessous.

Tableau N°7 : répartition des élèves selon le type de participation

Sexe Réponse	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Participation élevée	25	60,07	24	70,58	49	66,33
Participation Faible	16	39,02	10	29,41	26	34,65
Total	41	100	34	100	75	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Dans ce tableau, nous faisons les observations suivantes : Participer de façon active semble être récurrent chez cette catégorie d'élèves. En effet, on remarque que plus de la moitié des élèves, c'est-à-dire 49 élèves (65.33%) affirment adopter un tel comportement. Le taux de garçon manifestant un tel comportement est plus élevé que celui des filles. Ce taux se chiffre à 70.58% pour les garçons contre 60.97%. Il semble donc que la participation soit en lien avec le sexe comme l'affirment certains chercheurs tels que Howard et Henney (1998) et Pringle (1995). Le comportement relève, en outre, un autre trait de personnalité et résumé en quelques mots par un élève. Pour lui, participer activement lui permet non seulement *« de comprendre »*, mais également *« d'être remarqué par les professeurs »*. C'est donc pour certains élèves un moyen pour obtenir la reconnaissance sociale. Outre ces facteurs, il en existe d'autres comme le montre le tableau suivant.

Tableau N°8 : répartition des élèves selon les facteurs de participation

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles		Garçons		Total	
		%		%		%
Etre remarqué par les professeurs	02	04,87	11	32,35	13	17,33
Obtention de bonus et réussite sociale	08	19,51	13	38,23	21	28,00
Timidité	02	04,87	02	05,88	04	05,33
Crainte de la réaction des autres	29	70,73	08	23,52	37	49,33

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Les motivations des élèves quant à leur participation active en classe obéissent à divers préoccupations. Au nombre de celle-ci, nous distinguons la crainte de la réaction des autres (49.33%). Elle est d'ailleurs la plus mentionnée par les filles (70.73%). Cette crainte des autres se situe à deux niveaux. Le premier niveau est en rapport avec réaction des pairs qui peut se traduire en termes de moqueries comme le relève cette fille : « *je participe rarement en classe à cause de la peur parce que lorsque je connais la réponse à une question posée par le professeur, j'ai peur de lever le doigt de peur que mes camarades se moquent de moi si je fais une faute* ». Le deuxième niveau a trait à la réaction de l'enseignant telle que relevée par cette élève dans les propos suivant « *je n'ai pas l'habitude de lever la main en classe car certains professeurs aiment injurier les élèves* ». Un autre poursuit en ces termes : « *je ne participe pas car, lorsque tu te trompes, certains enseignants t'insultent et insultent aussi tes parents qui n'ont rien fait* ». Les conséquences de cette crainte inhibent même la participation de certains élèves même quand ceux-ci détiennent la réponse exacte. C'est ce qui transparait de la réponse de cette élève qui dit : « *j'ai peur de lever la main pour répondre à une question même quand je connais* ». Cette situation est vécue différemment par les élèves en fonction du sexe. En effet, pour les filles, la crainte de la réaction des autres est un facteur qui influence fortement la participation de plus de la moitié d'entre elles (70.73%).chez les garçons, elle concerne 23.52%. En ce qui concerne le second motif invoqué, c'est-à-dire la recherche des récompenses et de la réussite, elle concerne 28% de l'effectif et semble caractériser majoritairement les garçons (38.23%) ainsi que le déclare cet adolescent de 17 ans : « *... Parce que je suis venu à l'école pour apprendre et non accompagner mes amis. C'est pour ça que même si le professeur pose une question et que je ne suis pas sûr de ma réponse, je réponds pour qu'il me corrige* ». Pour d'autres, cette recherche de récompenses est associée à celle de plaisir comme l'explique cet élève : « *j'aime participer au cœur parce que c'est un plaisir pour moi* ». Ces propos démontre que, au-delà de l'utilité perçue de la participation active en classe, il y'a un aspect émotionnel qui semble prépondérant dans le choix des élèves à participer ou pas. La recherche de la récompense et de réussite est la cause la plus importante chez les garçons et la deuxième chez les filles avec 19.51%. Chez les garçons la deuxième cause est la recherche de la connaissance sociale (32.35%), plus précisément du besoin d'être remarqué. Nous avons également analysé le lien entre la performance et la participation chez les sujets non performants.

III-3-2-Engagement et participation des élèves non performants

La participation active est le deuxième indicateur de l'engagement à faire l'objet d'observation. Les élèves interrogés à ce sujet ont répondu divertissement. Comme pour les autres variables, deux tendances se dégagent de ces résultats. D'un côté les élèves qui participent activement et de l'autre, ceux

qui sont peu actifs pendant les séquences pédagogiques. La répartition statistique de ces divers position se trouve présenté dans le tableau si après.

Tableau N°9 : répartition des élèves selon le type de participation

Réponse	Sexe		Garçons		Total	
	Filles	%		%		%
Participation élevée	22	62,85	15	71,42	37	66,07
Participation faible	13	37,14	06	28,57	19	33,92
Total	35	100	21	100	56	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Les élèves participant activement en classe représente 66.07% (37/56%) des sujets non performants. Cela pourrait signifier que la moitié des élèves non performants accordent une certaine importance au cours. C'est d'ailleurs ce que révèle se élève quand il dit : « ... je participe activement en classe parce que je suis beaucoup pendant les cours ». Le taux des filles concernées par ce type de comportement se lève à 62,85%(22 sur 35) tandis que celui des garçons s'élève à 71,42% (15/21). Cet écart laisse supposer que les garçons pourraient être plus actifs en classe que les filles. Cette relation entre participation active en classe et sexe a déjà été mise en exergue par les résultats des sujets performants. Selon les réponses fournies par certains garçons, il semble que Ceux-ci, en partie, considère la participation comme une sorte de devoir pour eux. Cette supposition est soutenu par des propos comme celui-ci : « je le fais chaque jour avec chaque professeur car je dois dire quelque chose au moins sur le cours, à mon avis. ... si ma réponse est vrai, selon l'humeur du prof, il me fait des plus qui m'aident ». Ces propos laissent penser que certains élèves font preuve « d'audace » en participant activement aux séquences pédagogiques, pour faire plaisir à leurs enseignants. Afin de mieux apprécier toutes les causes susceptibles d'influencer la participation active des sujets, nous proposons ce tableau.

Tableau N°10 : répartition des élèves selon les facteurs de participation

Typologie des causes de motivation	Sexe et pourcentage		Garçons		Total	
	Filles	%		%		%
Autres	05	14,28	05	23,80	10	17,85
Difficultés de compréhension	16	45,71	10	47,71	26	46,61
Crainte de la réaction des autres	29	17,85	08	23,52	37	35,71

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'examen de cause montres que les perceptions des sujets non performants sont, dans la grande majorité sont pris sur les difficultés de compréhension. Le taux d'élèves dans cette catégorie s'élève à 46,42% et concerne merci sur 26/56 individus. Les filles y sont un peu moins nombreuses que les garçons (45,61% contre 47.61%). Cela nous amène à supposer que Ceux-ci perçoivent la participation active aux séquences pédagogiques plus comme un moyen d'exprimer, voire « d'étaler » leur connaissance et non comme une occasion qui leur est offerte d'exprimer leur perceptions (compréhension, incompréhension, interrogation...). C'est d'ailleurs ce qui est mis en exergue par ses élèves, qui, dans leur quasi-totalité, soutiennent, « participer parfois ». Autrement dit, le degré de

participation donc dont ils font preuve varie selon leur degré de compréhension ou de maîtrise de la matière ou du chapitre abordé. C'est pourquoi, un grand nombre d'entre eux insistent sur le fait qu'ils participent lorsqu'« ils ont la bonne réponse » car ils ont « peur de donner de mauvaises réponses et de voir leurs amis se moquer d'eux ». C'est pour cela qu'un élève affirme : « je participe rarement parce que j'ai peur, aussi parfois je ne connais pas ». Il semble, dans ce cas, que pour certains l'un des objectifs principaux est, comme le dit cette élève « de montrer au professeur et aux autres » leur savoir. Cela sous-entend que l'utilité perçue de la participation active est principalement en rapport avec un désir de connaissance sociale et de protection de l'image de soi. Ce besoin de protection de l'image de soi, traduit par l'expression « peur des autres ». Cette peur ou encore la crainte de la réaction des autres (enseignants et pairs) a été relevé comme facteur de la faible participation en classe, soit seule, soit en association avec les difficultés de compréhension. C'est la deuxième cause mise en exergue par 35.71% des sujets interrogés. Elle est également la deuxième cause chez les filles (40%) et chez les garçons (28.57 %). Les facteurs mentionnés par ces sujets sans résumés dans le tableau ci-après.

Tableau N°11: récapitulatif des facteurs de participation

Catégorie d'élève	Facteurs	%
Elèves performants	1-Crainte de la réaction des autres	49,33
	2-Obtention de bonus et réussite sociale	28,00
Elèves non performants	1-Difficultés de compréhension	46,42
	2-Crainte de la réaction des autres	35,71

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Enthousiasme est le dernier indicateur de l'engagement que nous avons analysé, d'abord chez les élèves performants puis ensuite je les sujets non performants.

III-4--Engagement et enthousiasme

III-4-1-Engagement et enthousiasme chez les élèves performants

L'enthousiasme suppose l'absence de contrainte extérieure qui stimule le comportement de l'individu. Il s'agit, de dans ce cas, d'identifier le type d'engagement émotionnel manifesté par l'élève dans les activités scolaires. Les résultats de l'enquête nous ont permis de constater que les moments consacrés aux études sont diversement appréciés par les élèves performants. Cette diversité nous a conduits à faire la répartition suivante que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau N°12 : répartition des élèves selon le type d'engagement émotionnel

Réponse	Sexe		%		Total		%	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Total	%	Total	%
Merveilleux moments	34	32	82,92	94,11	66	88		
Moment d'ennuis	07	02	17,03	05,88	09,00	12,00		
Total	41	34	100	100	75	100		

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Les élèves performants considèrent, dans l'ensemble, le temps d'apprentissage comme étant de merveilleux moment. Cette appréciation concerne 88 % des individus. Par sexe virgule les garçons apprécient positivement ces moments presque dans leur totalité, soit 94,11% de leur effectif, un peu plus que les filles (82. 92%). Cette appréciation n'est pas toujours constante chez un même sujet. Elle varie selon la matière, le professeur et l'état physique et psychologique de l'individu. Ainsi un élève

peut faire preuve d'un enthousiasme élevé à un cours et au cours suivant manifester un peu d'enthousiasme. C'est le constat que nous faisons à la lecture de certaines réponses telle que celle-ci : «... quelquefois quand je rentre des cours, je suis fatigué. Cela m'empêche d'apprendre mes mots et cela me met parfois de mauvaise humeur», ou encore celle-ci : « mes temps de travail scolaire représente parfois de merveilleux moments parce que j'aime beaucoup les cours d'anglais, de sciences physiques et de français ». Cette diversité de facteurs influençant l'enthousiasme des élèves donne lieu à une diversité de cause que nous avons résumées dans le tableau ci après.

Tableau N°13 : répartition des élèves selon les facteurs d'engagement émotionnel

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles		Garçons		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Facteur d'instruction	13	31,70	18	52,91	31	41,33
Facteur de réussite sociale	10	24,39	08	23,52	18	24,00
Trop de fatigue	07	07,07	00	00,00	07	09,33
Autres	05	12,19	06	17,64	11	14,66

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'analyse des résultats de l'enquête révèle que les sujets performants apprécient divertissement le temps consacré aux tâches scolaires selon des perceptions diverses. La perception la plus nommée est relative à l'une des finalités de l'école, c'est-à-dire l'école en tant que facteur d'instruction. Ce facteur permet à 41,33% des individus (31/75) des deux sexes d'apprécier positivement leur temps consacré aux tâches scolaires. C'est ce que révèle cette phrase d'une élève: ce sont parfois de merveilleux moments « parce qu'il n'est pas toujours plaisant d'être à l'école, mais quand je me rends compte de la chance que j'ai de savoir lire pour que demain je puisse survenir moi-même à mes besoins, je suis contente d'être à l'école et de connaître de nouvelles personnes». Par sexe cela concerne 31% (13/41) des filles et 52,91% des garçons (18/34). Ce facteur est le plus important pour les élèves des deux sexes. On constate cependant que les garçons sont majoritairement concernés par ce facteur. Le second facteur a trait à une autre finalité de l'école, c'est-à-dire l'école comme facteur de réussite sociale. Ce facteur est mis en exergue par certains élèves tel que celui-ci qui dit: « mes temps consacrés aux activités scolaires sont de merveilleux moment parce que l'apprentissage et la formation me permettront d'être autonome pour le bien-être de mon pays et de mes parents, ainsi que ma famille et devenir un grand homme du pays parmi les plus riches». Ce facteur est mis en exergue par 24 % des élèves, soit 18/75. Par sexe, on remarque que le taux de représentation des filles est sensiblement plus égal à celui des garçons (24.39 % des filles contre 23.52% de garçon). À côté des élèves performants, nous avons observé la relation entre l'engagement des sujets non performants et l'enthousiasme des activités scolaires.

III-4-2-Engagement et enthousiasme chez les élèves non performants

Afin d'observer cette caractéristique, nous avons demandé aux élèves de se prononcer sur leur temps de travail scolaire, soit à la maison, soit à l'école pendant les cours. Ils ont affirmé massivement apprécier de façon positive les temps consacrés aux activités scolaires ainsi que le souligne cette jeune fille: « mes temps de travail scolaire sont de merveilleux moments parce que moi j'ai eu la chance d'aller à l'école et d'apprendre à lire et à écrire. D'autres n'ont pas eu cette chance». La relation entre sujets non performants et enthousiasme se trouve résumée dans le tableau ci-après :

Tableau N°14 : répartition des élèves selon le type d'engagement émotionnel

Sexe Réponse	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Merveilleux moments	24	38,57	12	57,14	66	88
Moment d'ennuis	11	31,42	09	42,82	20,00	35,71
Total	35	100	21	100	56	100

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

La lecture de ce tableau indique qu'un grand nombre de sujets, considère le temps de travail comme « de merveilleux moments d'apprentissage et de formation ». Le taux d'élèves dans cette catégorie s'élève à 64,28% (36/56) et concernent 68,57 % des filles (24/35) et 57.14% des garçons (12/21). Ces taux laissent supposer que les filles s'adonnent aux activités avec plus d'enthousiasme que les garçons. Cette catégorie d'élèves semble pour certains anticiper l'avenir. C'est ainsi qu'un élève affirme que: « mes temps de travail scolaire représentent mon avenir, mon futur ». Ces élèves voient, par le biais de l'école, des perspectives futures radieuses qui leur permettent d'apprécier de façon positive les temps consacrés aux activités scolaires. Ceci est corroboré par plusieurs réponses telles que celle-ci: « ce sont de merveilleux moments parce que ça me permettra d'apprendre plusieurs choses durant ma vie et cela me servira pour mon avenir et ma réussite ». Une autre catégorie des sujets considèrent le temps consacré aux études comme des moments d'ennui. Le taux d'individus concernés est de 35,71% et représentent 20/56 individus. Par genre, on dénombre 31.42%, soit 11/35 filles et 42.82%, soit 9/21 garçons. Ce sont des élèves qui semblent, du fait de certains facteurs, avoir du mal à percevoir ou à garder à l'esprit les buts de l'école. Ces élèves préfèrent, pour la plupart, s'adonner à d'autres activités comme l'explique cette fille : « ce sont parfois de véritables moments d'ennuis et de fatigue parce que j'ai sommeil et je veux aller jouer comme les autres enfants ». Il existe, selon les réponses des élèves, plusieurs causes à ces différentes perceptions. C'est ce qu'indique le tableau suivant.

Tableau N°15 : répartition des élèves selon les facteurs d'engagement émotionnel

Sexe et pourcentage Typologie des causes de motivation	Filles	%	Garçons	%	Total	%
Trop de fatigue et d'ennuis à l'école	15	45,71	09	42,85	25	44,64
Facteur de formation et d'insertion sociale	10	28,57	08	38,09	18	32,14
Autres	09	25,71	04	19,04	13	23,21

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

L'examen des causes invoquées à l'engagement émotionnel nous révèle une multitude de facteurs. Certaines sont reliés à l'école elle-même tandis que d'autres ont des trait aux activités inhérentes à l'école. La première cause soulignée par les élèves non performants est relative aux activités scolaires. La majorité d'entre eux (44.64%) perçoivent ces activités comme étant trop pénibles, ou ennuyeuses. Un jeune garçon soutien à ce propos que : « mes temps de travail scolaire sont parfois de merveilleux moments parce que à force de marcher et de ne pas comprendre les cours je m'ennuie et je suis fatigué ». Ces déclarations mettent en évidence un certain nombre de facteurs qui influencent

l'appréciation des moments d'apprentissage scolaire. Ce sont par exemple les conditions sociales, la condition physique, la compréhension des cours, etc...Par sexe, cela concerne 45,71% des filles (16/35) et 42,85% des garçons (9/21). Ces élèves ne prennent donc pas, bien souvent, plaisir à accomplir ces tâches. Cela se perçoit aisément dans les propos sans équivoque de certains. En effet, à travers des réponses telles que «... parce que quand on copie des leçons qui sont longues, ça ne me donne pas envie d'étudier», on perçoit clairement la situation de certains élèves face aux activités scolaires. Cette attitude face aux activités scolaires semblent, chez d'autres encore plus négative au point qu'elle laisse transparaître un certain malaise susceptible de conduire à l'abandon de l'école. C'est ce que nous constatons dans les propos de cet élève qui dit : «... car je me sens fatiguer un moment et je veux décider de gbahe (manquer) les cours comme on le dit ». Un autre élève soutient pour sa part que ; « je me sens distrait quand je suis en classe, je veux sortir d'un coup ». D'autres parlent même de cours qui « énervent ». Cet énervement des cours et généralement lié à des difficultés de compréhension. La deuxième cause la plus importante est relative à l'un des buts de l'école, c'est-à-dire un moyen de formation et d'insertion sociale. Les élèves qui perçoivent cette finalité de l'école considèrent le temps de travail scolaire comme de merveilleux moments de formation et d'apprentissage. Ils représentent 32,14% (18/56) des sujets interrogés. On dénombre 10 filles (28,57 %) et 8 garçons (38,09%). Ces élèves perçoivent, généralement, de façon positive certains éléments secondaires liés à l'école ou aux situations scolaire. C'est ce que nous remarquons à travers quelques propos tels que la réponse de cet élève: « Mes moments d'apprentissage sont merveilleux parce que les professeurs expliquent bien ils sont gentils ». Dans le tableau suivant, nous faisons le récapitulatif des principaux facteurs invoqués par l'ensemble des sujets de l'échantillon

Tableau N°16: récapitulatif des facteurs de participation

Catégorie d'élève	Facteurs	%
Elèves performants	1-Facteur d'instruction	41,33
	2-Facteur de réussite sociale	24,00
Elèves non performants	1-Trop de fatigue et d'ennuis à l'école	44,64
	2-Facteur de formation et d'insertion	32,14

Source : enquête réalisée au Collège Catholique Jean de la Mennais de Man

Ce dernier point va nous permettre de faire la synthèse des différentes variables en essayant de mettre en relief le rapport entre la motivation, l'engagement et la performance.

III-5-Lien engagement et niveau de performance des élèves des classes de troisième dans les matières d'orientation

L'hypothèse selon laquelle plus un élève est engagé, plus il est performant, dans la présentation des résultats, nous observons une différence entre le degré de motivation des élèves performants et celui des sujets non performant. En effet, nous constatons que 53,57% des élèves non performants (30/56) et 58,66% des sujets performants (44) font preuve d'un engagement élevé. La problématique ici est celle-ci : à partir des données collectées sur un échantillon de 131 élèves, peut-on conclure à l'existence d'une relation de dépendance entre le degré d'engagement et le niveau de performance d'un élève ? Nous recherchons un lien de dépendance entre deux variables qualitatives que sont le degré d'engagement et le niveau de performances des élèves. Nous notons respectivement X et Y ces deux variables. Ces dernières possèdent chacune deux modalités (Engagement Elevé / Engagement Faible) et (Performance Faible et Performance Elevée). Pour répondre à la question, nous décidons de réaliser un test d'indépendance de Khi-deux (χ^2). Pour ce faire nous émettons l'hypothèse H0 suivant : « Il existe une indépendance entre les variables X et Y ». Au tableau de contingence ci-dessus rajoutons la ligne et la colonne des effectifs marginaux. On obtient ainsi le nouveau tableau suivant :

Tableaux de contingence N°17 et 18

X \ Y	Performance faible	Performance élevée	Total
Engagement élevée	30	44	74
Engagement faible	26	31	57
Total	56	75	131

Calculons les effectifs théoriques n_{ij} (sous l'hypothèse H_0) grâce aux effectifs marginaux

$$n_{11} = (74 \times 56) / 131 = 31,63 \quad n_{12} = (74 \times 75) / 131 = 42,37$$

$$n_{21} = (57 \times 56) / 131 = 24,37 \quad n_{22} = (57 \times 75) / 131 = 32,63$$

On obtient le tableau suivant

X \ Y	Performance faible	Performance élevée	Total
Engagement élevée	31,63	42,37	74
Engagement faible	24,37	32,63	57
Total	56	75	131

Déterminons l'indice de khi deux (χ^2) à partir de la formule :

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^c \frac{n(n_{ij} - n_{ij})^2}{n_{ij}}$$

$$\text{Soit } \chi^2 = \frac{(30-31,63)^2}{31,63} + \frac{(44-42,37)^2}{42,37} + \frac{(26-24,37)^2}{24,37} + \frac{(31-32,63)^2}{32,63} = 0,34$$

Afin de tirer une conclusion, effectuons le test proprement dit à l'aide du tableau de χ^2 . Mais bien avant, calculons le degré de liberté selon la formule $v = (\text{nombre de modalités de X} - 1) \times (\text{nombre de modalités de Y} - 1)$, soit $v = (2-1) \times (2-1) = 1$. Avec un intervalle de confiance de 95% (soit un risque d'erreur de 0,05), on lit dans le tableau la valeur 3,84. L'indice χ^2 calculé est significativement plus petit que la valeur lue dans le tableau ($0,34 < 3,84$). Il convient par conséquent d'accepter l'hypothèse H_0 émise pour affirmer l'existence d'une indépendance entre l'engagement et le niveau de performance d'un élève. Nous retenons que, les données statistiques obtenues en effectuant le test de corrélation ne permettent pas de conclure à l'existence d'une dépendance entre le degré d'engagement et le niveau de performance d'un élève. C'est d'ailleurs ce qu'ont révélé les réponses des élèves aux items fermés. En effet, la présentation des résultats a mis en exergue un engagement soutenu tant chez les sujets performants que chez les non performants. Nous avons constaté par exemple que pour justifier leur engagement autonome, les sujets non performants invoquent la paresse comme le facteur principal (28,57) de cet engagement. Ce qui nous amène à affirmer que ces élèves font preuve d'un engagement pas toujours soutenu car des chercheurs ont montré que la paresse conduit à la procrastination qui est elle-même synonyme de démotivation. Ils invoquent également les travaux ménagers (28,57%). Tous ces facteurs sont des signes de manque d'engagement même s'ils peuvent traduire les réalités de certains élèves.

IV-Discussion, conclusion et esquisses de solution

L'objectif de cette étude est l'établissement de lien entre l'engagement et la performance. A ce niveau, le test de corrélation a montré l'existence d'un lien d'indépendance entre l'engagement et la

performance. Cela signifie que le type de performance produite par un élève de l'échantillon ne dépend pas du type d'engagement dont il fait preuve. C'est aussi ce que le traitement statistique des réponses aux items fermés suggère. En effet, nous avons remarqué que les sujets performants, ainsi que les sujets non performants ont affirmé dans leur majorité manifester la plupart des comportements observés dans le cadre de l'engagement. Cependant, quand on considère les facteurs sous-tendant ces comportements, on se rend compte que les facteurs relevés par les individus non performants ne sont pas de nature à favoriser un engagement véritable. Nous avons observé par exemple que, pour justifier leur autonomie, ils ont relevé comme facteurs principal, la paresse, et comme facteur secondaire, les travaux ménagers négatif de ces facteurs sur leur engagement autonome. En ce qui concerne, les facteurs d'une participation active en classe, les éléments les plus invoqués sont en rapport avec les difficultés de compréhension et la crainte de la réaction des autres. Ils ont reconnu participer peu du fait de ces facteurs. Quant à leur engagement émotionnel, ils ont mis en évidence un manque d'enthousiasme en soulignant le caractère pénible et ennuyeux des activités scolaires. Tout ceci nous amène à nous interroger sur la qualité d'un tel engagement. Nous pouvons donc estimer qu'il existe au moins une démarcation entre la qualité de l'engagement des élèves performants et celle de l'engagement des sujets non performants. En effet, selon des chercheurs tels que Barbeau la qualité de l'engagement est variable prépondérante. Cette importance transparait dans la définition suivante : *« l'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires »* (R. Viau, 1994 ; M. Dunkin et B. Biddle, 1974). De plus, l'image qui se dégage à travers les réponses des sujets non performants est contraire à celle que nous percevons dans la perspective que fait d'E. Deci et R. Ryan (1985) de l'élève engagé se décrit comme *« un élève qui entreprend des tâches en se sentant confiant et plein de ressources. Il sait quand il connaît un phénomène, et quand il ne le connaît pas, il est capable de trouver l'information dont il a besoin. Lorsqu'il rencontre des obstacles (piètres condition d'étude, professeur plus ou moins complètent, textes particulièrement difficiles à lire, etc.), il trouve une façon de contrer les difficultés et de réussir »*. C'est donc un élève qui ne *« ménage pas de peine »* pour atteindre ses objectifs contrairement aux sujets observés. Nous avons constaté, par exemple que, les sujets non performants n'ont pas confiance en leurs capacités. D'autre part, ils semblent avoir du mal à trouver les ressources nécessaires leur permettant de surmonter, par exemple, les aspects pénibles et ennuyeux des activités scolaires, ou la fatigue liée aux tâches ménagères, tel que l'ont fait des élèves performants dans les mêmes situations. C'est dans cet ordre que cette élève affirme : *« Souvent je me sens fatiguée car j'aide ma mère à faire la cuisine et le ménage. Mais je m'arrange à toujours accomplir mes tâches scolaires »*. Rappelons que le lycée pratique la double vacation, c'est-à-dire que les élèves ne font cours que quatre heures par jour. Ce qui suppose qu'avec une bonne organisation, il est possible, dans de telles conditions, de faire ses devoirs. Nous retenons que le deuxième objectif secondaire n'a pas été atteint car le test effectué n'a pas permis d'établir un lien de dépendance entre l'engagement et la performance. Cependant, les résultats obtenus aux items ouverts laissent suggérer qu'il pourrait exister une différence au niveau de la qualité d'engagement des deux catégories d'individus. Au total, deux des trois objectifs n'ont pu être atteints. Ce qui suppose la confirmation de l'hypothèse selon laquelle le manque de motivation à une incidence négative sur la performance. La majorité des élèves performants et non performants ayant affirmé faire preuve d'une motivation élevée, il nous est impossible d'établir un lien de dépendance entre la performance et la motivation. Le constat que nous avons fait, c'est que les sujets non performants sont au moins autant motivé que les sujets performants. Un tel résultat peut paraître surprenant. Cependant, quand on analyse les propos des sujets non performants, on constate que quelques éléments de réponse sont mis en exergue. Nous avons constaté, par exemple que la motivation d'un élève est fonction de plusieurs facteurs dont la perception générale de soi. La perception général fait référence à l'opinion qu'un individu a de lui-même de façon globale. Cette perception dépend elle aussi de plusieurs facteurs dont les résultats antérieurs qui renseignent l'individu sur ce dont il est capable. Dans le cadre de ce travail, nous avons remarqué que les sujets non performants parviennent à se motiver en se disant que *« rien n'est encore fini »*. Cela montre qu'ils sont conscients, qu'ils ont encore

des opportunités pour changer la situation comme le dit cet élève : « *je sais que rien n'est encore fini pour moi* ». Ici, deux éléments sont mis en exergue : la capacité de changer les choses et le temps pour le faire. La capacité de changer les résultats : c'est ce que des chercheurs tels que Barbeau ont mis en évidence sous le vocable de « *perception de la compétence* ». La perception que les sujets non performants ont d'eux même est de façon générale positive car les non performants antérieurs leur ont permis d'atteindre leur but, celui de passer en classe supérieure. Le fait d'avoir réussi à obtenir la moyenne pour passer en classe de troisième les renseigne sur leurs capacités à accomplir à nouveau de telles performances. Ils croient donc en leur capacité à changer les résultats de moment. Ceci a été souligné par J-P. Abgrall (2012), quand il parle de contrôlabilité de la tâche. Il affirme à ce propos, que : « *si les conditions (la présence ou l'absence de cause) sont considérées comme devant demeurer constantes, on attendra des résultats qu'ils soient conformes à ceux vécus par le passé* » (J-P. Abgrall (2012, page 16). Cette attitude suggère que les élèves non performants attribuent les mauvaises notes du moment à des causes contrôlables et instables. Ce type d'attribution exerce un effet positif sur la perception qu'ils ont de leur compétence et nourrit également leur confiance en soi.

Le temps pour changer les choses : Cet élément dépend du découpage de l'année scolaire en trimestre, tel qu'exigé par le système scolaire du pays. En effet, le système éducatif ivoirien a élaboré, pour cette année comme en général, un découpage en trimestre : le premier trimestre qui s'étend du 15 Septembre 2022 au 06 Décembre 2022 ; le deuxième trimestre qui part de 08 Décembre 2022 au 06 Mars 2023 et le troisième trimestre qui débute le 09 Mars pour prendre fin le 29 Mai 2023. De plus, le premier trimestre n'est affecté que du coefficient un (1) tandis que les deux autres sont multipliés par deux (2) pour le calcul de la moyenne annuelle. Aussi conserve-t-ils leur motivation intacte ainsi que le souligne cette affirmation qui dépeint parfaitement la situation de la majorité des sujets et l'échantillon : « *au début de leur parcours scolaire, la plupart des élèves se montrent généralement confiants, déterminés et persévérants. Cependant, avec le temps, ils s'évaluent en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir et des commentaires qu'ils en reçoivent en retour* ». C'est propos nous amènent à supposer que les résultats auraient pu être différents si nous avions mené l'enquête à la fin de l'année scolaire. Outre ces variables, nous relevons également un manque de justesse dans l'élaboration du questionnaire. Nous avons interrogé les sujets sur leur motivation et leur engagement en général tandis que nous avons observé leur performance de façon spécifique, c'est-à-dire par rapport aux matières d'orientation. Nous pensons qu'il aurait été plus avantageux pour nous de rechercher la motivation et l'engagement dans ses matières uniquement. Ceci aurait permis aux sujets de fournir des réponses qui prennent en compte la perception qu'ils ont d'eux même par rapport à ces seules matières. Tous ces éléments sus-relevés pourraient justifier, en partie, la non confirmation de l'hypothèse.

Conclusion

En définitive, on peut dire que les données statistiques de cette recherche n'ont pas permis d'aboutir aux résultats escomptés tels qu'énoncés dans l'objectif principal. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer l'existence d'un lien d'indépendance entre la motivation et la performance du fait des différents biais que nous avons relevé. De plus nous avons constaté que les facteurs invoqués par les sujets non performants relativement à leur engagement permettaient d'établir, au moins une différence au niveau de la qualité de l'engagement des deux groupes. Cette différence qui est à l'avantage des sujets performants sur ceux que ceux-ci pourraient avoir une meilleure motivation que les élèves non performants. Ce qui nous amène à faire des recommandations pour une plus grande motivation. C'est recommandations qui concernent en premier lieu les autorités politiques et administrative du système éducative et en second lieu tous les autres acteurs (enseignants, encadreurs, parents d'élève et élèves), vise la recherche de voies et moyens susceptibles d'offrir aux apprenants un environnement à même de favoriser leur motivation.

Références bibliographie

- ABGRALL, Jean. Philippe. (2012, avril 10). *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. ESF.
- CANTARA, Marilyn. (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke.).
- DECI, Edward. L. & RYAN, Richard. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- DESROCHERS, Alain., COMEAU, Gilles., JARDANEH, Nisreen., & GREEN-DEMERS, Isabelle. (2006, août). L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano. *Recherche en Education Musicale*, n°24, pp. 13-33.
- DUNKIN, Michael & BIDDLE, Bruce J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- FENOUILLET, Fabien. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod
- FENOUILLET, Fabien. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod
- GUEGUEN, Catherine. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris: Les Arènes
- JANOSZ, Michel. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspectives nord-américaines. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- JANOSZ Michel & LEBLANC. Marc (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, Vol 25, no 1, 1996, 61-88
- JANOSZ, Michel., ARCHAMBAULT, Isabelle., PAGANI, Linda., & MORIZOT, Julien. (2008). School Engagement Trajectories and their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21-40.
- JANOSZ, Michel., LEBLANC, Marc., & BOULERICE, Bernard. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : De bons prédicteurs de l'abandon scolaire. *Criminologie*, 31(1), 87-107.
- JANOSZ, Michel. LEBLANC, Marc. BOULERICE, Bern ard & TREMBLAY, Richard. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- JANOSZ, Michel. LEBLANC, Marc. BOULERICE, Bernard. & TREMBLAY, Richard. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- JANOSZ, Michel., PASCAL, Sophie., BELLEAU, Luc., ARCHAMBAULT, Isabelle., PARENT, Sophie., & PAGANI, Linda. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010).
- JIMERSON, Shane, EGELAND, Byron. SROUFE, Alan. & CARLSON, Betty. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors across Development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549.
- JIMERSON, Shane. R., ANDERSON, Gabrielle. E., & WHIPPLE, Angela. D. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- NUTTIN, Joseph. (1984). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF

- RYAN, Richard. M. & DECI, Edward. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- RUMBERGER, Russell. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- RUMBERGER, Russell. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
- RUMBERGER, Russell. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- VIANIN, Pierre. (2006). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : Edition De Boeck Université, 23-25
- VIANIN, Pierre. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck
- VIAU, Rolland. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *Communication ou Affiche présentée au 3e congrès des chercheurs en Éducation*, Bruxelles.
- VIAU, Rolland. (2005). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. Université de Sherbrooke.
- VIAU, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc
- VIAU, Rolland., (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (Présentation du livre par Jean Houssaye) Bruxelles : De Boeck, 2e éd.
- VIAU, Rolland. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (1re éd.). Saint-Laurent, QC: ERP!
- VIAU, Rolland. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Viau, Rolland. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4e éd.). Bruxelles, Paris: De Boeck.
- VIAU, Rolland. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC: ERPI.