



REVUE LES TISONS

Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)



Revue indexée par

ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org

<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

p-ISSN: 2756-7532

e-ISSN: 2756-7524

Numéro spécial 1, janvier 2024

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

REVUE LES TISONS

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524



REVUE LES TISONS

Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)



Revue indexée par
ESJI Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Éditions LES TISONS

Arrond. 5, Sect. 22, Av. Toguiyeni

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

p-ISSN: 2756-7532; e-ISSN: 2756-7524
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>
<http://www.revuelestisons.bf>
lestisons@revuelestisons.bf
S/C Université Joseph KI-ZERBO
BV 30053 OUAGA 1200 Logements
10020 OUAGADOUGOU - Burkina Faso
(+226) 66006650/70104853

PRÉSENTATION ET POLITIQUE ÉDITORIALE

Sous l'impulsion de M. Fatié OUATTARA, Professeur titulaire de philosophie à l'Université Joseph KI-ZERBO, et avec la collaboration d'Enseignants-Chercheurs et Chercheurs qui sont, soit membres du Centre d'Études sur les Philosophies, les Sociétés et les Savoirs (CEPHISS), soit membres du Laboratoire de philosophie (LAPHI), une nouvelle revue vient d'être fondée à Ouagadougou, au Burkina Faso, sous le nom de « Revue LES TISONS ».

Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la Société, la Revue LES TISONS vise à contribuer à la diffusion de théories, de connaissances et de pratiques professionnelles inspirées par des travaux de recherche scientifique. En effet, comme le signifie le Larousse, un tison est un « morceau de bois brûlé en partie et encore en ignition ».

De façon symbolique, la Revue LES TISONS est créée pour mettre ensemble des tisons, pour rassembler les chercheurs, les auteurs et les idées innovantes, pour contribuer au progrès de la recherche scientifique, pour continuer à entretenir la flamme de la connaissance, afin que sa lumière illumine davantage les consciences, éclaire les ténèbres, chasse l'ignorance et combatte l'obscurantisme à travers le monde.

Dans les sociétés traditionnelles, au clair de lune et pendant les périodes de froid, les gens du village se rassemblaient autour du feu nourri des tisons : ils se voient, ils se reconnaissent à l'occasion ; ils échangent pour résoudre des problèmes ; ils discutent pour voir ensemble plus loin, pour sonder l'avenir et pour prospecter un meilleur avenir des sociétés. Chacun doit, pour ce faire, apporter des tisons pour entretenir le feu commun, qui ne doit pas s'éteindre.

La Revue LES TISONS est en cela pluridisciplinaire, l'objectif fondamental étant de contribuer à la fabrique des concepts, au renouvellement des savoirs, en d'autres mots, à la construction des connaissances dans différentes disciplines et divers domaines de la science. Elle fait alors la promotion de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de l'inclusion dans la diversité à travers diverses approches méthodologiques des problèmes des sociétés.

Semestrielle (juin, décembre), thématique au besoin pour les numéros spécifiques, la Revue LES TISONS publie en français et en

anglais des articles inédits, originaux, des résultats de travaux pratiques ou empiriques, ainsi que des mélanges et des comptes rendus d'ouvrages dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société : **Anthropologie, Communication, Droit, Économie, Environnement, Géographie, Histoire, Lettres modernes, Linguistique, Philosophie, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'environnement, Sciences politiques, Sciences de gestion, Sciences de la population, etc.**

Peuvent publier dans la Revue LES TISONS, les Chercheurs, les Enseignants-Chercheurs et les doctorants dont les travaux de recherche s'inscrivent dans ses objectifs, thématiques et axes.

La Revue LES TISONS comprend une Direction de publication, un Secrétariat de rédaction, un Comité scientifique et un Comité de lecture qui assurent l'évaluation en double aveugle et la validation des textes qui lui sont soumis en version électronique pour être publiés (en ligne et papier).

MODE DE SOUMISSION ET DE PAIEMENT

La soumission des articles se fait à travers le mail suivant : lestisons@revuelestisons.bf.

L'évaluation et la publication de l'article sont conditionnées au paiement de la somme de cinquante mille (50.000) francs CFA, en raison de vingt mille (20.000) francs CFA de frais d'instruction et trente mille (30.000) francs CFA de frais de publication. Le paiement desdits frais peut se faire par Orange money (00226.66.00.66.50, identifié au nom de OUATTARA Fatié), par Western Union ou par Money Gram.

CONSIDÉRATION ÉTHIQUE

Les contenus des articles soumis et publiés (en ligne et en papier) par la Revue LES TISONS n'engagent que leurs auteurs qui cèdent leurs droits d'auteur à la revue.

NORMES ÉDITORIALES

Les textes soumis à la Revue LES TISONS doivent avoir été écrits selon les NORMES CAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38^e session des CCI.

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (ex : 1. ; 1.1.; 1.2; 2.; 2.2.; 2.2.1; 2.2.2.; 3.; etc.).

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale(s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées);
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du

groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas

où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2nde éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur :

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

L'article doit être écrit en format « Word », police « Times New Roman », Taille « 12 pts », Interligne « simple », positionnement « justifié », marges « 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ». La longueur de l'article doit varier entre 30.000 et 50.000 signes (espaces et caractères compris). Le titre de l'article (15 mots maxi, taille 14 pts, gras) doit être écrit (français, traduit en anglais, vice-versa).

Le(s) Prénom(s) sont écrits en lettres minuscules et le(s) Nom(s) en lettres majuscules suivis du mail de l'auteur ou de chaque auteur (le tout en taille 12 pts, non en gras).

Le résumé (250 mots maximales, taille 12 pts) de l'article et les mots clés (05) doivent être écrits et traduits en français/anglais. La taille de l'article varie entre 15 et 25 pages maximales.

DIRECTION DE PUBLICATION

Directeur : Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Directeur adjoint : Dr Moussa COULIBALY, Assistant, Économiste,
Université Nazi Boni (Burkina Faso)

RESPONSABLE DES FINANCES

Mme Fati IDOGO, Agent des Services administratifs et financiers,
UFR/SH, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

SECRETARIAT DE RÉDACTION

Secrétaire : Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe,
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

Membres : Dr Abdoul Azize SODORÉ, MC, Géographe, Université
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Beli Alexis NÉBIÉ,
Assistant, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina
Faso); Dr Boubié BAZIÉ, MA, Historien, Université Joseph KI-
ZERBO (Burkina Faso); Dr Édith DAH, MA, Philosophe,
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Mathieu Beli
DAÏLA, MA, Linguiste, Université de Dédougou (Burkina Faso); Dr
Paul-Marie MOYENGA, MA, Sociologue, Université Joseph KI-
ZERBO (Burkina Faso); Dr Sampala Fati BALIMA, MC, Politiste,
Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); M. Jean Baptiste
PODA, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO
(Burkina Faso); M. Lazard T. OUÉDRAOGO, Doctorant en
Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M.
Mahamat OUATTARA, Doctorant en Philosophie, Université
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M. Saïdou BARRY, Doctorant
en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso).

COMITÉ DE LECTURE

Dr Abdoul Karim SAÏDOU, MC, Politiste, Université Thomas
SANKARA (Burkina Faso); Dr Aimé D. M. KOUDBILA, MA,
Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr M.
Alice SOMÉ/SOMDA, MR, Philosophe, Institut des Sciences des
Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Awa OUOBA, MC,

Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Bouraïman ZONGO, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Calixte KABORÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Cheick Bobodo OUÉDRAOGO, MC, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Clotaire Alexis BASSOLÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Damien DAMIBA, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Dimitri Régis BALIMA, MC, Communicologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Donatien DAYOUROU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Edwige DEMBÉLÉ, MA, Économiste, Université NAZI BONI (Burkina Faso); Dr Étienne KOLA, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Évariste R. BAMBARA, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ézaïe NANA, IR, Sociologue, INSS/CNRST (Burkina Faso); Dr Fernand OUÉDRAOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gaoussou OUÉDRAOGO, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gauthier YÉ, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Georges ROUAMBA, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado KABORÉ, CR, Historien, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Hamado OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado Joël OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Isidore YANOGO, MC, Géographe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Issaka YAMÉOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Jean-Baptiste P. COULIBALY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Jérémie ROUAMBA, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kalifa DRABO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kassem Salam SOURWEIMA, MC, Politiste, Université Thomas

SANKARA (Burkina Faso); Dr Kizito Tioro KOUSSÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Landry COULIBALY, MA, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Lassané YAMÉOGO, MA, Communicologue, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Lassina SIMPORÉ, MC, Archéologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Léon SAMPANA, MC, Politiste, Université Nazi BONI (Burkina Faso); Dr Léonce KY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Madeleine WAYAK PAMBÉ, MC, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Magloire É. YOGO, MA, Sciences de l'éducation, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Moussa DIALLO, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ (Burkina Faso); Dr Narcisse Taladi YONLI, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ollo Pépin HIEN, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Pascal BONKOUNGOU, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Paul-Marie BAYAMA, MC, Philosophe, ENS de Koudougou (Burkina Faso); Dr R. Ulysse Emmanuel OUÉDRAOGO, MA, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Rasmata BAKYONO/NABALOU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Relwendé DJIGUEMDÉ, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso); Dr Rodrigue BONANÉ, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Rodrigue SAWADOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Roger ZERBO, MR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Serge SAMANDOULGOU, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso); Dr Souleymane SAWADOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Stanislas SAWADOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-

ZERBO (Burkina Faso); Dr Tongnoma ZONGO, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Yacouba BANWORO, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zakaria SORÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zoubere DIALLA, MA, Sociologue, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso).

COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL

Pr Abdoulaye SOMA, PT, Constitutionnaliste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Pr Abdramane SOURA, PT, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Abou NAPON, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Aklesso ADJI, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Alain Casimir ZONGO, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)

Pr Alkassoum MAÏGA, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Amadé BADINI, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Pr Augustin LOADA, PT, Politiste, Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso); Pr Augustin PALÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr B. Claudine Valérie ROUAMBA/OUÉDRAOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bernard KABORÉ, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bilina BALLONG, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Bouma F. BATIONO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille KONÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille SEMDÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr David Musa SORO, PT, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Pr Edmond Yao KOUASSI, PT, Philosophe, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire); Pr Emmanuel M. HEMA, PT, Écologue, Université de Dédougou (Burkina Faso); Pr Emmanuel

Malolo DISSAKÈ, PT, Philosophe, Université de Douala (Cameroun); Pr Eustache R. K. ADANHOUNME, PT, Philosophe, Université Abomey Calavi (Benin); Pr Fabienne LELOUP, Sociologue, Université Catholique de Louvain-Mons (Belgique); Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Foé NKOLO, PT, Philosophe, Université Yahoundé I (Cameroun); Pr Frédéric MOENS, Communicologue, IHECS, Bruxelles (Belgique); Pr Gabin KORBÉOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Georges ZONGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Hamidou Talibi MOUSSA, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Issiaka MANDÉ, PT, Historien, Université du Québec à Montréal (Canada); Pr Jacques NANEMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-François DUPEYRON, PT, Philosophe, Université de Bordeaux (France); Pr Jean-Marie DIPAMA, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-Claude KALUBI-LUKUSA, PT, Sociologue, Université de Sherbrooke (Canada); Pr Jean-Pierre POURTOIS, PT, Psychopédagogue, Université de Mons (Belgique); Pr Lassane YAMÉOGO, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Léon MATANGILA MUSADILA, PT, Philosophe, Université de Kinshasa (RD Congo); Pr Léopold Bawala BADOLO, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ludovic KIBORA, DR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Magloire SOMÉ, PT, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mahamadé SAVADOGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mamadou L. SANOGO, DR, Linguiste, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Moukaila Abdo Laouali SERKI, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Pierre G. NAKOULIMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ramane KABORÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Sébastien YUGBARÉ, PT, Psychologue,

Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Amadou TRAORÉ, MC, Sociologue, Université de Ségou (Mali); Dr Décaïrd KOUADIO KOFFI, MC, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Djédou Martin AMALAMA, MC, Sociologue, Université de Korhogo (Côte d'Ivoire); Dr Emmanuel YAOU, MA, Sociologue, Université de Kara (Togo); Dr Gérard AMOUGOU, MC, Socio-politiste, Université de Yaoundé II (Cameroun); Dr Ibrahim KONÉ, MA, Philosophe, Université Peleforo Gon COULIBALY (Côte d'Ivoire); Dr Idi BOUKAR, A, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Dr Idrissa S. TRAORÉ, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali); Dr Issouf BINATÉ, MC, Historien, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire); Dr Jean-François PETIT, MC HDR, Philosophe, Institut catholique de Paris (France); Dr Landry Roland KOUDOU, MC, Philosophe, Université Felix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Mouhamoudou El Hady BA, MC, Sociologue, Université Cheick Anta Diop (Sénégal); Dr Mamadou Bassirou TANGARA, MC, Économiste, Université des Sciences sociales et de Gestion de Bamako (Mali); Dr N'golo Aboudou SORO, MC, Lettres modernes, Université Alassane OUATTARA de Bouaké (Côte d'Ivoire); Dr Oumar DIA, MC, Philosophe, Université Cheick Anta Diop de Dakar (Sénégal); Dr Pierre-Étienne VANDAMME, Philosophe, Université Catholique de Louvain (Belgique); Dr Raphael KONÉ, Ph. D, Historien, Université Cergy de Pontoise – EA7517 (France); Dr Samuel RENIER, MC, Sciences de l'éducation, Université de Tours – EA7505 EES (France); Dr Tiéfing SISSOKO, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali).

Table des matières

Un regard sociologique de l'insécurité urbaine au Mali depuis 2020 : les cas Bamako et Ségou ... Amadou TRAORÉ.....	15
Le retard académique à l'université de Dédougou : analyse des déterminants et des stratégies de résorption ... Koug-Nongom BONKOUNGOU, Zouanso SOULAMA/COULIBALY, Marcel ZERBO	47
Baruch Spinoza, éthicien de la réconciliation ... Siaka KONÉ.....	75
L'esclave féminin dans la société Baoulé précoloniale : de la servitude au statut d'épouse ... Kouassi Serge KOFFI.....	95
Genre et foncier urbain : l'accès des femmes à la propriété foncière et à l'investissement immobilier dans la ville de Ouagadougou ... Kis-Wend-Sida Romaine KONSEIGA, Yisso Fidèle BACYÉ	109
Paulin Hountondji, universaliste par conviction, relativiste par compréhension ... AGBO Béatrice Afiavi, BOSSOUSSI AGBANNINHIN Sètondji Paterné.....	135
Vulnérabilité climatique et résilience des éleveurs agro-pastoraux de la zone sylvopastorale : cas de Bisnabé Gandé, région de Louga, Sénégal ... Geneviève DIONE, Aliou BALDÉ, Coly MBALLO	157
Orientation, formation et emploi des adolescent(e)s scolarisé(e)s dans l'enseignement secondaire au Bénin : les déterminants liés au sexe ... Magloire Fortuné Landry AITCHEDJI.....	177
L'enseignement/apprentissage de la discipline Français par la radio au Burkina Faso : pratiques actuelles et perspectives ... Arnaud OUÉDRAOGO.....	205
Utilisation des pesticides dans la cacaoculture et risques sanitaires associés chez les producteurs du canton Zebouo Nord à Daloa ...	

Abel Affouda ADJET, François Yao KOUAKOU, Albert Kouakou YAO	225
Le discours révolutionnaire et religieux dans Les Misérables de Victor Hugo : configurations éthotiques et pragmatiques ... Jacques BARRO	251
Migrations, peuplement et subsistance identitaire en Guinée du XI ^{ème} au XX ^{ème} siècles ... Mamady BAMBA, Fodé Bangaly KEITA, Abdoulaye FOFANA	281
Intérêts socio-économiques du Tamarinier noir (<i>dialium guineense willd</i>) dans les terroirs villageois de Kartiack et de Dianki (region de Ziguinchor) ... Babacar FAYE, Virginie Ndébane MADIOUNE, Ngoné Wagane FAYE	305
La résurgence du mot d'ordre « Produire et consommer burkinabè » au Burkina Faso : souvenir révolutionnaire, réactualisation et réappropriation politiques ... Kakiswendépoulmdé Marcel Marie Anselme LALSAGA.....	341
Les limites des cours de soutien extrascolaire dans la dynamique des apprentissages scolaires des disciplines scientifiques au Burkina Faso ... Wendyam ILBOUDO, Innocent KIEMDÉ, Jean-Marie OUEDRAOGO.....	379
Motivation pour l'apprentissage de l'anglais et réussite scolaire : cas des élèves en génie civil du lycée de la jeunesse de Ouagadougou ... Fernand OUEDRAOGO, Sékou Oumar Tidiane TRAORE	403
Effets de la pratique des Activités Physiques et Sportives (APS) sur le développement des habiletés cognitives des élèves de la ville de Ouagadougou ... Boulagnin Pierre N'DO, Brigitte NANA, Koffi Pierrot KOFFI,	443
La morphologie verbale en koromfe, variante d'Arbinda ... Inoussa GUIRE	459

Les nouveaux parlars urbains : approche sociolinguistique ... Palé Sié Innocent Romain YOUL	495
Éducation environnementale : implémentation du tri des déchets plastiques en classe de première au Burkina Faso ... Issa ZONGO, Moussa BOUGOUMA, Cécile MOUCHERON.....	515
De la crise de la gouvernance forestière à une dynamique de régulation intégrée : cas de la forêt classée de Gonsé, commune rurale de Saaba ... Ezaï NANA.....	545
L'évolution des représentations diplomatiques du Burkina Faso à l'étranger (1960-2014) ... Salif KIENDREBEOGO.....	565
Médecine traditionnelle dans le soudan occidental et mutation médicale en occident chrétien au Moyen-Âge ... Konan Kouassi Parfait BORIS.....	595
Problématique de la participation des jeunes au Tchad... Tchago NDIKWÉ, Dieudonné VAÏDJIKÉ, Melissa WOUTENE	611



Motivation pour l'apprentissage de l'anglais et réussite scolaire : cas des élèves en génie civil du lycée de la jeunesse de Ouagadougou

Fernand OUÉDRAOGO, *Maître-Assistant*
Université Joseph KI-ZERBO
Sékou Oumar Tidiane TRAORÉ
Enseignant d'Anglais
Lycée de la jeunesse de Ouagadougou

Article disponible en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Pour citer cet article

Fernand OUÉDRAOGO, Sékou Oumar Tidiane TRAORÉ, 2024,
« Motivation pour l'apprentissage de l'anglais et réussite scolaire : cas
des élèves en génie civil du lycée de la jeunesse de Ouagadougou »,
Revue LES TISONS/RISHS, Numéro spécial 1, janvier, p. 403-441.

Résumé : Le constat révèle que de nombreux élèves de l'enseignement technique et professionnel semblent peu motivés pour l'apprentissage de l'anglais. Cet article vise donc à identifier les activités pédagogiques qui favorisent la motivation de l'apprentissage de l'anglais. Pour ce faire, il présente, d'abord, le type d'activités pédagogiques qui favorisent la motivation, ensuite, les facteurs qui provoquent le manque de motivation, et enfin, établit l'existence de liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire. Afin d'atteindre ces objectifs, une recherche quantitative a été menée auprès de soixante-et-un (61) élèves en génie civil, au lycée de la jeunesse de Ouagadougou. Les résultats révèlent que la lecture de textes, les activités audiovisuelles, les exposés et les activités ludiques favorisent la motivation alors que l'insatisfaction des attentes des élèves ou l'inadaptation des activités proposées par les enseignants et le manque de sentiment d'auto-efficacité provoquent le manque de motivation. Enfin, il a été établi l'existence de liens corrélationnels positifs entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire. Ainsi, les activités pédagogiques suivantes : lecture de textes, audiovisuelles, exposés et activités ludiques motivent les élèves et favorisent significativement leur réussite scolaire. Des liens corrélationnels positifs ont été aussi établis entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées à son apprentissage. Ainsi, les raisons relatives au caractère international de la langue, à la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, au sentiment d'auto-efficacité ou aux ambitions professionnelles favorisent significativement la réussite scolaire.

Mots-clés : Motivation, Apprentissage de l'anglais, Génie civil, Réussite scolaire, Ouagadougou.

Abstract: *Research shows that many technical and vocational education students seem less motivated to learn English. Therefore, this article aims at identifying educational activities that are likely to kindle the students' interest throughout the learning process. To this end, it presents, firstly, the type of educational activities that are meant to promote motivation, then, the factors that are responsible for the lack of motivation, and finally, the links set between the educational activities intended to influence motivation and academic success. In order to achieve these objectives quantitative research was conducted with sixty-one civil engineering students at Lycée de la Jeunesse of Ouagadougou. While the results reveal that reading texts, audiovisual activities, presentation and fun activities are powerful tools for motivation, they also assume that the unsuitability of the activities proposed by teachers and the lack of sense of self-reliance are responsible for the lack of motivation. Finally, the results show that good correlational links between educational activities have positive impacts on motivation and academic success. As a result, the following educational activities namely, reading of texts, audiovisuals, presentations of fun activities not only motivate students, but also promote significantly academic success. It has been proven that there is a perfect correlation between academic success in English learning process and the reasons that motivate its learning. Thereby, the reasons related to the international scope of the English Language, the satisfaction as regard the course delivered by English teachers, the feeling of self-efficacy or professional ambitions significantly favour academic success.*

Keywords: Motivation, English learning, Civil engineering, Academic success, Ouagadougou.

Introduction

La question de la motivation des élèves a toujours été une véritable préoccupation pour de nombreux acteurs du système éducatif, surtout les enseignants. En effet, comme R. Viau (1994), de nombreux enseignants se demandent parfois pourquoi certains de leurs élèves rechignent à s'investir dans les activités proposées, alors que d'autres s'y engagent à fond dans lesdites activités ? Ce questionnement indiquerait en effet que des enseignants éprouveraient des difficultés à maintenir le niveau de motivation de leurs élèves dans certaines activités ou disciplines.

Si cette réalité semble commune à la plupart des élèves du Burkina Faso, elle serait encore plus préoccupante chez les élèves de l'enseignement technique et professionnel, notamment dans les disciplines littéraires, comme l'anglais. Cette recherche essaiera donc d'identifier le type d'activités pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves et les facteurs qui provoquent le manque de motivation dans l'apprentissage de l'anglais. Elle tentera aussi d'établir les liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire des élèves.

1. Contexte et problématique

Le Burkina Faso est un pays enclavé situé au cœur de l'Afrique occidentale avec une superficie de 274 222 km² (Institut national de la statistique et de la démographie-INSD-, 2007). Sa population, estimée à 20 487 979 habitants (51,7 % de femmes et 48,3 % d'hommes) (INSD, 2020), est à 65,5 % analphabète dont 65,4 % d'hommes et 73,9 % de femmes (Organisation des nations unies pour l'enfance, UNICEF, 2018).

Aussi, avec un taux net de scolarisation de 69,4 % (68,9 % de garçons et 70 % de filles) (Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles-DGESS-/Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales-MENAPLN-DGESS/MENAPLN, 2021), le pays apparaît comme l'une des nations ayant les plus faibles taux de scolarisation au monde. Toutefois, la situation des enfants scolarisés n'est pas non plus reluisante au regard des taux d'échecs élevés aux examens nationaux soient : 36,82 % au Certificat d'Études Primaires (CEP) ; 58,38 % au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ; 30,27 % au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et au Brevet d'Études Professionnelles (BEP) et 59,15 % au Baccalauréat (DGESS/MENAPLN, 2021).

Il ressort aussi que sur un effectif de 1 370 452 élèves inscrits au post-primaire et au secondaire, seuls 42 925 (3,13 %) sont dans l'enseignement technique et professionnel et 1 327 527 (96, 87 %) dans l'enseignement général (DGESS/MENAPLN, 2021). Ainsi, sur les 4 484 établissements post-primaires et secondaires que compte le pays, 4 306 (96,03 %) sont des établissements d'enseignement général et seulement 178 (3,97 %) sont des établissements d'enseignement techniques et professionnels dont 126 privés et 52 publics.

Ces données mettent en évidence, d'une part, la question de la faiblesse du taux de diplomation, et d'autre part, l'inégalité des répartitions des élèves dans les différents ordres d'enseignement, laissant ainsi apercevoir les préférences éducatives des acteurs du système éducatif (autorités, parents, élèves, etc.) pour l'enseignement général. Il convient de rappeler que l'enseignement technique et professionnel était autrefois, durant la période coloniale, enseigné dans les écoles élémentaires professionnelles et initialement réservé aux élèves présentant soit des difficultés d'adaptation dans l'enseignement général ou ayant connu des retards de scolarité (A. Hopkins, 1973). L'enseignement technique et professionnel était ainsi perçu comme une école de seconde chance ou de formation d'ouvriers.

Le constat révèle également que certains élèves dans l'enseignement technique et professionnel seraient peu motivés pour les disciplines littéraires en général et l'anglais en particulier. Une situation qui serait favorisée par l'absence de promotion et d'une véritable politique d'incitation à l'apprentissage de cette langue (S. O. T. Traoré, 2020). À titre illustratif, à l'instar des pays francophones, le système éducatif burkinabè est caractérisé par une inégalité ou valorisation des coefficients et volume horaire des disciplines d'enseignement (Burkina24, 2012; S. O. T. Traoré, 2020). En effet, dans l'enseignement technique et professionnel, les coefficients des

matières littéraires sont non seulement différents, mais plus faibles que ceux de l'enseignement général : le coefficient de l'anglais est de 2 dans l'enseignement technique et professionnel contre 4 dans l'enseignement général (ibid.).

Quant au volume horaire, il commence avec 6 heures d'enseignement par semaine dans l'enseignement général contre respectivement 3 heures au post-primaire et 2 heures au secondaire, au niveau de l'enseignement technique et professionnel (ibid.). À cela s'ajoute le fait que les programmes actuels de l'enseignement de l'anglais technique, dans les filières comme le génie civil, ne s'appuient pas sur des documents pédagogiques adéquats, mais plutôt s'arrime sur les consignes de l'anglais du second cycle de l'enseignement technique qui stipulent un enseignement de l'anglais en fonction de la filière (ibid.). Alors, cette absence de manuels adéquats et d'enseignants formés spécifiquement pour ledit enseignement (S. O. T. Traoré, 2020) ne pourrait-elle pas favoriser le manque d'intérêt observé chez les élèves dans l'apprentissage de l'anglais, surtout que l'enseignement dispensé ne répondrait pas de manière précise et concise ni aux buts de l'enseignement de l'anglais technique ni aux attentes des élèves (S. O. T. Traoré, 2020).

Ainsi, bien que l'anglais soit une langue étrangère enseignée aux cycles post-primaires et secondaires, au Burkina Faso, le constat révèle que les élèves, d'une manière générale, et plus particulièrement ceux de l'enseignement technique et professionnel, nourriraient peu d'intérêt à son égard. Des facteurs comme l'inégalité des coefficients, des volumes horaires et des répartitions des effectifs dans les différents ordres d'enseignement, l'absence de manuels pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais technique, les perceptions sur l'enseignement technique et professionnel, comme précédemment évoquées, ont probablement favorisé ce manque d'intérêt chez lesdits élèves.

Toutefois, très peu de documents scientifiques, au plan national, traitent des relations entre la motivation de l'apprentissage de l'anglais et la réussite scolaire des élèves des établissements techniques et professionnels. D'où l'intérêt de mener une telle recherche au Burkina Faso afin de documenter les connaissances scientifiques sur le sujet. La section suivante présente les objectifs de ladite recherche.

2. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à déterminer l'influence de la motivation de l'apprentissage de l'anglais sur l'amélioration des résultats scolaires des élèves des établissements techniques et professionnels de la ville de Ouagadougou, notamment chez les élèves en génie civil du lycée de la jeunesse. Plus spécifiquement, elle cherche à :

- Identifier le type d'activités pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves ;
- Identifier les facteurs qui provoquent le manque de motivation ;
- Vérifier l'existence de liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire des élèves.

La section suivante présente le cadre théorique autour duquel se fonde cette recherche.

3. Cadre théorique

3.1. Le concept de motivation

Étymologiquement, le terme motivation vient du latin « motivus » (mobile) et « movere » (mouvoir) qui signifie « ce qui met en mouvement » (N. Aubert, G. Amoureux, & C. Lujan, 1996, p. 16). Il est également défini comme « un processus psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement » (P. Larousse, 2013, p. 712). Sur cette base, elle

constitue l'orientation active du comportement sous-tendue par la poursuite d'un objectif (J. Nuttin, 1980). C'est pourquoi P. Perrenoud (1993, p. 314) soutient que la motivation « se construit et n'est pas donnée d'avance. Cette construction se fait à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ». C'est donc l'ensemble des forces sous-jacentes à l'origine de la conduite humaine (A. Lieury et F. Fenouillet, 1996).

En milieu scolaire, la motivation est centrée sur l'apprentissage et la réussite. Pour R. Viau (1994), la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage, à persévérer devant les difficultés. C'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 » (R. Viau, 1997, p. 7).

Cette définition met en évidence le fait que le choix et l'engagement de l'élève se font en fonction d'un certain nombre de facteurs, à savoir : la perception de la compétence (est-ce que je vais être capable de réaliser cette activité), la perception de la valeur de l'activité (pourquoi réaliser cette activité ou cette activité est-elle en lien avec mon centre d'intérêt ?) et la perception de contrôlabilité de l'apprentissage (est-ce que je peux influencer sur le déroulement de l'activité). Par contre, pour E. Deci et R. Ryan (1985), la motivation peut être présentée selon un continuum d'autodétermination qui postule l'existence de trois types de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

L'amotivation est l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu (C. Parceaud, 2013). C'est une conséquence de l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. Dans

cette situation, l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle.

La Motivation intrinsèque est ce qui conduit un individu à s'investir dans une activité pour la satisfaction propre qu'il en tire, et non pour le bénéfice externe qu'il peut en attendre. Animé par la motivation intrinsèque, tout individu agit pour le plaisir même de la tâche à accomplir, et non pour une quelconque reconnaissance ou récompense et encore moins sous l'effet d'une contrainte externe (E. Deci et R. Ryan, 1985). La motivation intrinsèque implique une incitation interne propre au sujet. Ce qui veut dire que c'est le sujet lui-même qui trouve les ressources internes à sa propre motivation. Cependant, elle pourrait être diminuée par les renforcements (récompenses), car la personne en devient dépendante et n'est donc plus motivée pour l'activité elle-même. Elle serait sous l'emprise d'une motivation extrinsèque.

La Motivation extrinsèque est la source extérieure qui pousse une personne à agir. Ce sont les renforcements, les feedbacks, et les récompenses qui l'alimentent. Le sujet effectue une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément. La motivation extrinsèque comporte cependant un risque, à savoir « [qu'] en détournant les élèves de l'objet lui-même de l'apprentissage, on risque de le détourner aussi d'un apprentissage réellement signifiant » (P. Vianin, 2006, p. 30). Certains auteurs pensent encore que ces renforcements augmentent la motivation, mais les recherches de H. Harlow, M. K. Harlow, et D. Meyer (1950), trouvent que les récompenses ou toute autre forme de motivation extrinsèque "tuent" la motivation intrinsèque.

Cependant, cela ne voudrait pas dire d'arrêter de donner des récompenses, mais simplement de faire attention à ne pas diminuer la motivation intrinsèque en attribuant des éléments de stimulation à quelqu'un qui n'en a pas besoin pour accomplir ce qu'il aurait accompli sans aucune autre forme de récompense. Mais comment

naissent les motivations? À ce sujet, des auteurs comme A. H. Maslow (1943) ; F. Herzberg et C. Voraz (1971) ; D. McGregor (1960) ; D. McClelland (1961) et C. P. Alderfer (1969) ont élaboré des modèles théoriques pour rendre compte du processus de la motivation. Mais, la théorie des besoins de A. H. Maslow (1943) est celle retenue, car elle est en lien avec nos objectifs de recherche.

3.2. La théorie des besoins

La théorie des besoins développée par A. H. Maslow (1943) soutient que c'est la recherche de la satisfaction de besoins qui serait à l'origine des motivations. Ainsi, pour lui tout individu ressent des besoins qui sont source de motivation (A. H. Maslow, 1943). Ces besoins sont répartis en cinq catégories hiérarchisées et classés sous forme de pyramide, ce qui voudrait dire que les besoins d'un niveau supérieur ne peuvent être atteints que lorsque les besoins de niveaux inférieurs sont satisfaits (A. H. Maslow, 1943). Ainsi, à sa base sont situés les besoins physiologiques (nourriture, eau, déchets, etc.). Ce n'est que lorsque ces besoins sont satisfaits que l'individu se préoccupe du besoin de sécurité, puis d'appartenance et d'estime (besoins de donner et de recevoir de l'amour et de jouir de sa propre estime). Après cela vient le plus élevé des besoins humains, la réalisation ou l'accomplissement (confère figure 1).

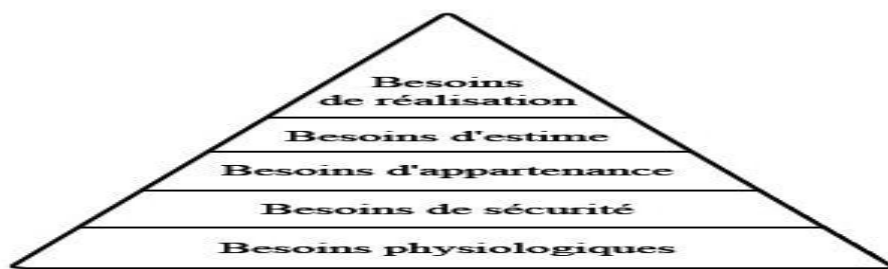


Figure 1 : Hiérarchisation des besoins de A. H. Maslow

Dans cette hiérarchisation des besoins, quatre postulats de base sont à observer, à savoir que lorsqu'un besoin est satisfait, il cesse d'engendrer la motivation pour l'individu qui passe alors à un autre besoin ; qu'il coexiste chez l'individu permanemment plusieurs besoins insatisfaits ; la satisfaction d'un besoin de niveau inférieur passe avant celle d'un besoin de niveau supérieur ; que les moyens pour satisfaire un besoin de niveau supérieur sont plus importants que ceux pour satisfaire un besoin de niveau inférieur.

Toutefois, la hiérarchie de A. H. Maslow (1943) est quelque peu arbitraire (S. Rathus, 1991). L'ordre des besoins n'est pas fixé de manière universelle, de plus, les besoins ne sont pas vraiment hiérarchisés (la réalisation n'est pas désirée par tous et il existe des variabilités inter-individuelles). Mais cette théorie pourrait nous permettre d'étayer certaines explications selon la nature de nos résultats.

3.3. Le concept d'apprentissage

Étymologiquement, le mot apprendre vient du latin *apprehendere* qui signifie prendre, attraper ou saisir (par l'esprit) ou encore acquérir des connaissances et les procédés nécessaires pour les pratiques (J. Rey-Debove et A. Rey, 1993). Pour l'Organisation de Coopération et de Développement Économique-OCDE-(2007), il y a apprentissage si un changement persistant de comportement peut être observé. J.-M. De Ketele (1989) souligne que l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, ce qui implique que l'apprentissage modifie progressivement le mental de l'apprenant. Pour V. Castellotti et M. De Carlo (1995, p. 46), le terme apprendre renvoie à « la capacité de modifier, de façon plus ou moins stable, le comportement sur la base de l'expérience ».

L'apprentissage d'une langue étrangère serait donc un processus social et cognitif dans lequel l'institution familiale et l'institution scolaire participent activement au fonctionnement des comportements d'apprentissage de l'apprenant (P. Maubant, 2000). Par ailleurs, comme le note P. Perrenoud (2003, p. 10), « faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord, créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes ». Ainsi, « on apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui » (P. Perrenoud, 2003, p.14). L'apprentissage serait donc un processus de déstructuration et de construction des représentations de l'apprenant, du groupe scolaire, et de sa famille. Mais comment se construit le processus d'apprentissage ?

3.4. Les théories de l'apprentissage

Des théories comme le béhaviorisme, le constructivisme, et le socioconstructivisme ont été élaborées pour expliquer le processus de l'apprentissage. Nous les utiliserons pour étayer nos explications en fonction de l'orientation des résultats obtenus.

Pour le béhaviorisme, l'apprentissage est « une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier » (M. Chekour, M. Laafou, et R. Janati-Idrissi, 2015, p. 9 ; J.-B. Ndagijimana, 2013, p. 32). C'est un changement du comportement par un conditionnement externe (E. B. Titchener, 1914), une modification du comportement provoquée par les stimuli venant de l'environnement (V. Bedin et M. Fournier, 2014). Cette approche soutient que l'apprentissage peut se faire sous forme de récompenses (renforcements positifs) ou de punitions (renforcements négatifs), ce qui permet à l'individu d'adopter un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la chance d'obtenir des renforcements positifs. C'est ce que B. F. Skinner (1953) a appelé le conditionnement opérant.

L'apprentissage est ainsi perçu, selon le béhaviorisme, comme la capacité à donner une réponse adéquate aux stimuli venant de l'environnement. Il est aussi une méthode d'enseignement-apprentissage qui préconise d'opérationnaliser les objectifs d'apprentissage, de conditionner, d'apprendre par essais-erreurs, de provoquer des renforcements positifs et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs (J. Hartley, 1998).

Pour le constructivisme, les connaissances se construisent par ceux qui apprennent et l'acquisition de celles-ci passe nécessairement par l'activité des élèves (P. Jonnaert, 2001). Pour J. Piaget (1935, p. 311), fondateur du constructivisme, « l'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leurs interactions et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même ».

J. Piaget (1936) soutient également que la connaissance ne se transmet pas verbalement, mais doit être nécessairement construite et reconstruite par l'apprenant. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Ainsi, selon cet auteur, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction suppose que chaque sujet acquiert des outils conceptuels (mentaux) qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il est et de s'en approprier. Le constructivisme a donné naissance à une pédagogie qui part des besoins spontanés aux intérêts naturels de l'enfant. Elle favorise l'expression personnelle, la créativité et le développement de l'autonomie de l'enfant, car elle accorde une place importante aux tâtonnements, à l'erreur et à l'expérimentation individuelle ou en groupe. Les méthodes dites actives sont fondées sous ce modèle éducatif. Cependant, cette théorie a aussi des limites, vu qu'elle

n'accorde pas une grande place aux interactions sociales, d'où la naissance du socioconstructivisme.

La théorie socioconstructiviste, contrairement au constructivisme, accorde une plus grande place aux interactions, échanges, constructions et co-élaborations (L. S. Vygotski, 1985). Cette théorie développée par L. S. Vygotsky (1985) conçoit l'apprentissage comme le résultat des activités liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves-élèves. Pour L. S. Vygotsky (1985), c'est l'apprentissage qui favorise le développement et l'aspect fondamental de celui-ci consiste à la formation d'une zone proximale de développement (ZPD), concept en lien avec le développement précoce de l'enfant. Cette ZPD est une théorie qui permet de décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (G. Lusignan et G. Goupil, 1993). Selon L. S. Vygotski, (1997, p. 355), il :

suggère que les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s'améliorer davantage autour d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant plutôt que d'un enfant à leur niveau cognitif. Cela encourage donc l'apprentissage en milieu scolaire à ce stade de la vie. La ZPD augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement.

Cette ZPD est au sens de L. S. Vygotski (1985, p. 270) «déterminée par la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, établi à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes, non plus tout seul, mais en collaboration». Autrement dit, la ZPD est pour cet auteur (1985, p. 45) :

la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par

quelqu'un. Apprendre revient alors à former une zone proche de développement.

À ce sujet, I. M. Ndiaye et B. Sagna (2021) soutiennent que l'intérêt de cette pratique permet d'orienter le travail du pédagogue en déclenchant le développement proche par des apprentissages adaptés. Ainsi, « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (L. S. Vygotski, 1997, p. 335).

Aussi, L. S. Vygotsky (1985) reconnaît le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant, un développement qui passe par l'entremise de la médiation de l'adulte. Le rôle du maître dans cette perspective revient à celui de facilitateur des apprentissages et de médiateur (R. Demerval & F. White, 1993).

3.5. Le concept de réussite scolaire

Pour A. Baby et L. De Blois (2005, p. 2), la réussite scolaire désigne :

l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cheminement scolaire. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'études ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail.

Dans le même sens, P. Bouchard et J.-C. St-Amant (1996) la définissent comme l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est un processus qui fait l'objet d'évaluation et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit à une intégration au marché du travail.

Mais pour T. Laferrière, B. Bader, S. Barma, C. Beaumont, L. Deblois, F. Gervais, et al. (2011), « la réussite en milieu scolaire est une notion qui fait référence à l'atteinte par les individus de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (p. 166). Nous retenons cette dernière définition, car elle est en lien avec nos objectifs de recherche.

3.6. Le concept d'établissement d'enseignement technique et professionnel

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et du Bureau International du Travail (BIT), l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (ETFP) renvoient aux processus d'enseignement qui implique, en plus de l'enseignement général, l'étude des technologies et sciences connexes, et l'acquisition de compétences pratiques, d'aptitudes, de compréhension, et de savoirs liés aux métiers dans les différents secteurs de l'économie et de la vie sociale (UNESCO & BIT., 2001). Mais pour le Ministère des Enseignements Secondaire Supérieur et de la Recherche Scientifique-MESSRS- (2008, p. 6) du Burkina Faso, l'ETFP concerne :

toutes les voies professionnelles qui mènent à l'acquisition d'une première qualification débouchant sur un emploi (formation préprofessionnelle, professionnelle élémentaire ou professionnalisante et professionnelle post-primaire initiale) ainsi que celles qui permettent le maintien de la qualification ou son amélioration (formation professionnelle continue et perfectionnement).

C'est la définition retenue dans la présente étude, car elle est en lien avec nos objectifs de recherche. La section suivante aborde les aspects méthodologiques de notre étude.

4. Méthodologie

4.1. Caractéristiques des participants

Les participants, au nombre de 61, étaient constitués des élèves de première et de deuxième année de Brevet d'Études Professionnelles (BEP) en Génie Civil du lycée de la Jeunesse de Ouagadougou. Sur ces 61 élèves, 30 (49,18 %) étaient en première année dont 21 (34,43 %) garçons et 09 (14,75 %) filles, contre 31 (50,82 %) en deuxième année dont 25 (40,98 %) garçons et 06 (9,84 %) filles (confère tableau 1).

Tableau 2 : répartition des élèves selon le sexe et le niveau d'étude

Niveau d'études Sexe	1 ^{ere} année BEP		2 ^{eme} année BEP		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Filles	09	14,75	06	9,84	15	24,59
Garçons	21	34,43	25	40,98	46	75,41
Total	30	49,18	31	50,82	61	100

L'âge des élèves en BEP oscille entre 15 et 21 ans. Les plus jeunes sont ceux qui ont choisi cette filière de formation et ceux de 18 ans et plus sont ceux qui sont généralement orientés par l'état ou qui ont accusé un certain retard dans leur scolarité.

4.2. Instrument de collecte et de mesure

Le questionnaire a été l'unique instrument de collecte de données dans cette étude. Il comportait quatre parties, à savoir : les caractéristiques sociodémographiques, la prise en compte de la

motivation et de la performance dans l'apprentissage de l'anglais, la prise en compte des centres d'intérêt des élèves et les raisons liées à l'apprentissage de l'anglais chez les élèves. Les items sur les caractéristiques sociodémographiques ont concerné l'identité de l'établissement, le niveau d'étude des élèves, la filière d'étude, le sexe et l'âge des élèves.

Les items des parties prise en compte de la motivation et de la performance dans l'apprentissage de l'anglais et prise en compte des centres d'intérêt des élèves sont une adaptation du questionnaire de R. Viau (2000) sur les conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Les items développés abordaient les raisons qui poussent les élèves à s'investir dans l'apprentissage de l'anglais, l'intérêt accordé à cette langue étrangère, les moyennes obtenues aux différentes évaluations en anglais, les préférences et l'adhésion des élèves aux activités pédagogiques menées par les enseignants.

Enfin, les items sur les raisons liées à l'apprentissage de l'anglais par les élèves portaient sur l'auto-efficacité des élèves. Aussi, il convient de souligner que le questionnaire a fait l'objet d'un prétest avant son administration, ce qui a permis d'ajuster et d'améliorer la formulation de certaines questions et de "valider" l'outil. Le prétest a été réalisé auprès de 6 élèves présentant sensiblement les mêmes caractéristiques (ETFP, classe, âge, etc.) que ceux de l'échantillon et a permis de reformuler certaines questions.

4.3. Démarche de la collecte des données

Avant l'administration des questionnaires aux élèves de première et deuxième année de Brevet d'Études Professionnelles (BEP), option Génie Civil, du lycée de la Jeunesse de Ouagadougou, une correspondance a au préalable été envoyée au premier responsable de l'établissement en vue de solliciter son autorisation pour la réalisation des enquêtes auprès des élèves.

Les objectifs de la recherche y ont été également déclinés. C'est après avoir recueilli l'accord de l'administration, des enseignants et le consentement éclairé des élèves et des parents que les enquêtes ont pu s'effectuer. Elles ont été réalisées dans les classes desdits élèves durant le mois de février 2020 et ont duré environ une trentaine de minutes.

4.4. Clarification des variables

Cette recherche est constituée de deux variables : une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La variable dépendante, à savoir la réussite scolaire des élèves a deux modalités qui sont : la réussite scolaire et l'échec scolaire. La réussite ou l'échec scolaire, dans la présente recherche, est déterminé à partir du calcul de la moyenne obtenue en anglais par les élèves durant les trois semestres de l'année.

La variable indépendante, dénommée type d'activités favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais a également deux modalités qui sont : les activités favorisant la motivation et les activités ne favorisant pas la motivation.

4.5. Procédure du traitement des données

Les données recueillies, dans le cadre de cette recherche, ont été d'abord dépouillées afin de vérifier le bon niveau de remplissage des différentes rubriques du questionnaire. Ensuite, elles ont été codifiées et saisies dans le logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

5. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Les résultats sont présentés selon les trois objectifs de la recherche qui sont : identifier le type d'activités pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves ; identifier les facteurs qui provoquent le manque de motivation ; établir l'existence de liens

entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire des élèves.

5.1. Identification du type d'activités pédagogiques motivantes

Les résultats du tableau 2 montrent que sur les 61 élèves enquêtés, il y a 43 (70,5 %) qui sont motivés pour l'apprentissage de l'anglais, 10 (16,4 %) ne le sont pas et 8 (13,1 %) sont indécis.

Tableau 3 : proportion des élèves motivés pour l'apprentissage de l'anglais

Présence de motivation pour l'apprentissage de l'anglais	Nbre	%
Oui	43	70,5
Non	10	16,4
Indécis	8	13,1
Total	61	100

La majorité des élèves, soit 43 (70,5 %) sur 61, sont donc motivés pour l'apprentissage de l'anglais. Mais quels sont les types d'activités pédagogiques qui favorisent cette motivation ?

Les résultats du tableau 3 indiquent de manière graduelle qu'il s'agit de la lecture de textes, des activités audiovisuelles, et des activités d'exposés ou ludiques. Concernant les activités de lecture de textes, il y a 25 (58,14 %) élèves qui sont motivés pour cette activité contre 13 (30,23 %) qui ne le sont pas et 5 (11,63 %) qui sont indécis.

Tableau 4 : répartition des élèves aimant l'anglais selon les types d'activités pédagogiques et la présence de motivation

	Oui	Non	Indécis	Total

Présence de motivation								
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Types d'activités pédagogiques								
Activité de lecture de Textes	25	58,14	13	30,23	5	11,63	43	100
Activités audiovisuelles	26	60,46	12	27,91	5	11,63	43	100
Activités d'exposés ou ludiques	29	67,44	5	11,63	9	20,93	43	100

Pour les activités audiovisuelles, il y a 26 (60,46 %) élèves qui sont motivés pour lesdites activités contre 12 (27,91 %) qui ne le sont pas et 5 (11,63 %) qui sont indécis. Enfin, pour les activités d'exposés ou ludiques, il y a 29 (67,44 %) élèves qui sont motivés pour ces types d'activités contre 5 (11,63 %) à ne pas l'être et 9 (20,93 %) qui sont indécis. En définitive, ces résultats montrent que pour les 43 élèves qui sont motivés pour l'apprentissage de l'anglais, ce sont de manière graduelle, les activités de lecture de textes, audiovisuelles et les activités d'exposés ou ludiques qui constituent les types d'activités pédagogiques qui favorisent leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Mais quelles sont les raisons liées à ces motivations ?

À ce sujet, plusieurs raisons ont été avancées par les 43 élèves qui sont motivés pour l'apprentissage de l'anglais en vue de justifier leur motivation. Il s'agit : de la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, des ambitions professionnelles, du sentiment d'auto-efficacité des élèves, et du caractère international de la langue (confère tableau 4). Ainsi, concernant la satisfaction des attentes du

cours donné par les enseignants, 17 (39,53 %) élèves ont avancé ladite raison pour justifier leur motivation. Mais, il y a 19 (44,19 %) élèves qui ne partagent pas cette raison, car ils trouvent que les activités menées ne répondent pas à leurs attentes et 7 (16,28 %) sont indécis.

Pour les raisons relatives aux ambitions professionnelles, elles ont été évoquées par 33 (76,75 %) élèves pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais. À l'opposé, il y a 6 (13,95 %) élèves qui ne partagent pas cette raison, car ils ne comptent pas travailler dans ce domaine. Il y a 4 (9,30 %) élèves qui sont indécis. S'agissant des raisons liées au sentiment d'auto-efficacité (persévérance), elles ont été avancées par 33 (76,75 %) élèves pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais, contre seulement 8 (18,6 %) qui ne partagent pas cet avis et estimant qu'ils ne sont pas persévérants. Il y a 2 (4,7 %) élèves qui sont indécis. Enfin, il y a 34 (79,07 %) élèves qui ont avancé les raisons relatives au caractère international de la langue pour justifier leur motivation, contre 5 (11,63 %) élèves qui ne partagent pas cet avis, et 4 (9,30 %) qui sont indécis.

Tableau 5 : répartition des élèves motivés en fonction des raisons liées à l'apprentissage de l'anglais

Présence de motivation Raisons liées à l'apprentissage de l'anglais	Oui		Non		Indécis		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Satisfaction des attentes du cours donné	17	39,53	19	44,19	7	16,28	43	100

Ambitions professionnelles	33	76,75	6	13,95	4	9,30	43	100
Sentiment d'auto-efficacité	33	76,75	8	18,60	2	4,65	43	100
Caractère international de la langue	34	79,07	5	11,63	4	9,30	61	100

Ces résultats ont mis en évidence que les types d'activités pédagogiques, comme la lecture de textes, les activités audiovisuelles et les activités d'exposés ou ludiques, qui favorisent la motivation de l'apprentissage de l'anglais, sont sous-tendues par des raisons liées soit au caractère international de la langue, soit au sentiment d'auto-efficacité des élèves, soit à la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants ou soit aux ambitions professionnelles.

Ces résultats nous permettent par conséquent d'affirmer que notre premier objectif qui visait à identifier le type d'activités pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves dans l'apprentissage de l'anglais a été atteint.

5.2. Identification des facteurs qui provoquent le manque de motivation

En rappel, les résultats du tableau 2 avaient révélé que sur les 61 élèves enquêtés, 10 (6,4 %) avaient affirmé qu'ils n'étaient pas motivés pour l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, les raisons que ces derniers ont évoquées pour justifier leur manque de motivation pour l'apprentissage de l'anglais sont respectivement l'insatisfaction des attentes des élèves ou l'inadaptation des activités proposées par les enseignants et le manque de sentiment d'auto-efficacité (absence de persévérance).

En effet, en dehors de 1 (10 %) seul élève indécis, les 9 (90 %) autres ont mis en avant le fait qu'ils ne trouvent pas intéressants les cours donnés par les enseignants, et aussi que le fait que lesdits cours ne répondent pas à leurs attentes.

Tableau 6 : répartition des élèves non motivés en fonction des raisons liées au non-apprentissage de l'anglais

Présence de motivation Raisons liées au non-apprentissage de l'anglais	Oui		Non		Indécis		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Insatisfaction des attentes ou inadaptation des activités	0	0	9	90	1	10	10	100
Manque de sentiment d'auto- efficacité	0	0	9	90	1	10	10	100

Dans les mêmes proportions, le manque de sentiment d'auto-efficacité (absence de persévérance) ou le manque de ressources cognitives nécessaires pour réussir dans la discipline a été également évoqué par lesdits élèves pour justifier leur manque de motivation dans l'apprentissage de l'anglais (confère tableau 5).

Ainsi, au vu de ces résultats, nous pouvons affirmer que notre deuxième objectif qui visait à identifier les facteurs qui provoquent le manque de motivation dans l'apprentissage de l'anglais chez les élèves a été atteint. Les résultats indiquent en effet qu'il s'agit de l'insatisfaction des attentes des élèves ou l'inadaptation des activités proposées par les enseignants et le manque de sentiment d'auto-efficacité (absence de persévérance). Mais existe-t-il des liens entre les variables ?

5.3. Activités pédagogiques, motivation et réussite scolaire des élèves

En vue de l'établissement des différents liens, des croisements ont été effectués entre la réussite scolaire (variable dépendante) et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour

L'apprentissage de l'anglais (variable indépendante). À cet effet, les résultats du tableau 6 font ressortir que sur les 43 élèves motivés pour l'apprentissage de l'anglais, il y a 25 élèves dont 20 (80 %) en situation de réussite et 05 (20 %) en situation d'échec ayant affirmé que les activités de lecture de textes sont celles qui les motivent à apprendre l'anglais (confère tableau 6). Les 80 % des élèves qui sont motivés pour les activités de lecture de textes sont en situation de réussite.

Mais les écarts (20 et 5) ainsi observés entre les effectifs permettent-ils d'établir l'existence de liens entre les variables ? Les résultats du test du Khi-deux au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ indique $P = 0,000 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 7), ce qui confirme l'existence de liens corrélationnels positifs entre la réussite scolaire et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, plus les élèves sont motivés pour les activités pédagogiques de type lecture de textes, plus ils réussissent.

Il en est de même pour les d'activités pédagogiques de type audiovisuel. Les résultats révèlent à cet effet qu'il y a 26 élèves dont 18 (69,23 %) en situation de réussite et 08 (30,77 %) en situation d'échec ayant soutenu que les activités audiovisuelles sont celles qui les motivent à apprendre l'anglais (confère tableau 6). Les résultats du test du Khi-deux pour $P = 0,000 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 7) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs (18 et 8) sont statistiquement significatifs et confirment l'existence de liens corrélations positifs entre la réussite scolaire et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, plus les élèves sont motivés pour les activités pédagogiques de type audiovisuel, plus ils réussissent.

Tableau 7 : croisement réussite scolaire en anglais et type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais

Réussite scolaire en anglais Type d'activités pédagogiques favorisant la motivation	Échec		Réussite		Total	
	Nbre	(%)	Nbre	(%)	Nbre	(%)
Activité de lecture de Textes	5	20	20	80	25	100
Activités audiovisuelles	8	30,77	18	69,23	26	100
Activités d'exposés ou ludiques	9	31,03	20	68,97	29	100

Enfin, pour les activités pédagogiques sous forme d'exposés ou ludiques, les résultats indiquent qu'il y a 29 élèves dont 20 (68,97 %) en situation de réussite et 09 (31,03 %) en situation d'échec ayant affirmé que les activités d'exposés ou ludiques sont celles qui les motivent à apprendre l'anglais (confère tableau 6).

Les résultats du test du Khi-deux pour $P = 0,019 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 7) révèlent que les écarts constatés entre les effectifs (20 et 9) sont statistiquement significatifs et confirme l'existence de liens corrélacionnels positifs entre la réussite scolaire et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, plus les élèves sont motivés pour les activités pédagogiques sous forme d'exposés ou ludiques, plus ils réussissent.

Tableau 8 : Résultats des tests du Khi-deux issus du croisement (*⁴²) entre la réussite scolaire en anglais et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais

Réussite scolaire en anglais * type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais	Probabilité de Khi-deux
Réussite scolaire en anglais * activités de lecture de textes	0,000

42 * = croisement

Réussite scolaire en anglais * activités audiovisuelles	0,000
Réussite scolaire en anglais * activités d'exposés ou ludiques	0,019

Ces résultats ont permis d'établir que les activités pédagogiques en lien avec la lecture de textes, les activités audiovisuelles, d'exposés ou ludiques sont celles qui motivent les élèves et qui favorisent significativement leur réussite scolaire. En effet, plus les élèves sont motivés pour lesdites activités, plus ils réussissent. Il y a donc des liens corrélacionnels positifs entre la réussite scolaire en anglais et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Au vu de ces résultats, nous pouvons affirmer que notre troisième objectif qui visait à établir l'existence de liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire des élèves a été atteint. Mais qu'en est-il des raisons évoquées par les élèves pour justifier de tels choix ?

À ce propos, les résultats antérieurs recueillis auprès des 43 élèves motivés pour l'apprentissage de l'anglais avaient révélé au tableau 4 qu'il y a 33 élèves qui ont évoqué des raisons d'ambitions professionnelles pour justifier leur motivation. Mais il ressort que parmi eux, il y a 17 (51,52 %) élèves qui sont en situation de réussite et 16 (48,48 %) en situation d'échec (confère tableau 8). La majorité (51,52 %) des élèves ayant avancé des raisons d'ambitions professionnelles pour justifier leur motivation réussissent mieux dans la discipline. Les résultats des tests du khi-deux indiquent que les différences observées entre les effectifs des élèves en échec et ceux en réussite (17 et 16) sont statistiquement significatives et confirment l'existence de lien corrélacionnel positif entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées aux ambitions professionnelles, pour $P = 0,010 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 9). Ainsi, plus les élèves nourrissent des ambitions professionnelles dans l'apprentissage de l'anglais, plus ils y réussissent.

Tableau 9 : croisement réussite scolaire en anglais et raisons liées à l'apprentissage de l'anglais

Réussite scolaire en anglais Raisons liées à l'apprentissage de l'anglais	Échec		Réussite		Total	
	Nbre	(%)	Nbre	(%)	Nbre	(%)
Ambitions professionnelles	16	48,48	17	51,52	33	100
Satisfaction des attentes du cours donné	5	29,41	12	70,59	17	100
Sentiment d'auto-efficacité	12	36,36	21	63,64	33	100
Caractère international de la langue	9	26,47	25	73,53	34	100

Concernant les 17 élèves qui avaient précédemment, au tableau 4, avancé des raisons de satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais, 12 (70,59 %) sont en situation de réussite et 05 (29,41 %) en situation d'échec (confère tableau 8). Ainsi, la majorité (70,59 %) des élèves ayant avancé lesdites raisons réussissent mieux dans la discipline.

Les résultats des tests du khi-deux montrent que les écarts observés entre les effectifs des élèves en échec et ceux en réussite (12 et 05) sont statistiquement significatifs. Cela confirme l'existence de lien corrélationnel positifs entre la réussite scolaire en anglais et la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, pour $P = 0,025 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 9). Ainsi, plus les élèves éprouvent une satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, plus ils y réussissent.

Il ressort également que sur les 33 élèves qui avaient antérieurement évoqué au tableau 4 des raisons de sentiment d'auto-efficacité pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais, 21 (63,64 %) sont en situation de réussite et 12 (36,36 %) en situation d'échec (confère tableau 8). La majorité (63,64 %) des

élèves ayant évoqué lesdites raisons sont en situation de réussite. Les résultats du test du Khi-deux indiquent $P = 0,004 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 9), ce qui confirme l'existence de liens corrélationnels positifs entre la réussite scolaire en anglais et le sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, plus les élèves ont un sentiment d'auto-efficacité dans l'apprentissage de l'anglais, plus ils y réussissent.

Enfin, sur les 34 élèves ayant précédemment avancé au tableau 4, le caractère international de la langue pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais, 25 (73,53 %) sont en situation de réussite et 09 (26,47 %) en situation d'échec (confère tableau 8). La majorité (73,53 %) des élèves qui ont avancé lesdites raisons sont en situation de réussite. Les résultats des tests du khi-deux pour $P = 0,033 < \alpha = 0,05$ (confère tableau 9) indiquent l'existence de liens corrélationnels positifs entre la réussite scolaire en anglais et le caractère international de la langue. Ainsi, plus les élèves évoquent le caractère international de la langue, plus ils y réussissent.

Tableau 10 : Résultats des tests du Khi-deux issus du croisement entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées à l'apprentissage de l'anglais

Réussite scolaire en anglais * raisons liées à l'apprentissage de l'anglais	Probabilité du Khi-deux
Réussite scolaire en anglais * ambitions professionnelles	0,010
Réussite scolaire en anglais * satisfaction des attentes du cours donné	0,025
Réussite scolaire en anglais * sentiment d'auto-efficacité (persévérance)	0,004
Réussite scolaire en anglais * caractère international de la langue	0,033

En rappel, les résultats antérieurement obtenus ont permis d'établir que les activités pédagogiques de lecture de textes, audiovisuelles, et les activités d'exposés ou ludiques sont celles qui

motivent les élèves et favorisent significativement leur réussite scolaire. En effet, plus les élèves sont motivés pour lesdites activités, plus ils réussissent. Par ailleurs, les résultats ont également permis d'établir des liens corrélationnels positifs entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées à l'apprentissage de cette langue.

En effet, plus les raisons avancées par les élèves pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais sont liées soit au caractère international de la langue, soit à la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, soit au sentiment d'auto-efficacité (persévérance) ou aux ambitions professionnelles, plus ils réussissent dans la discipline.

Ces résultats ont ainsi mis en évidence que plus les élèves sont motivées pour les activités pédagogiques de lecture de textes, audiovisuelles, et les activités d'exposés ou ludiques, plus ils réussissent, et cela, en raison du caractère international de la langue, de la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, du sentiment d'auto-efficacité (persévérance), et des ambitions professionnelles. Il y a donc des liens corrélationnels positifs entre la réussite scolaire en anglais et le type d'activités pédagogiques favorisant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais et aussi entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées à l'apprentissage de cette langue.

Nous pouvons, par conséquent, réaffirmer que notre troisième objectif qui visait à établir l'existence de liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire des élèves a été atteint.

6. Discussion des résultats

Cette recherche a révélé de manière graduelle que chez les élèves en génie civil du Lycée de la Jeunesse, ce sont les activités de lecture de textes, audiovisuelles, et les activités d'exposés ou ludiques qui constituent les types d'activités pédagogiques qui favorisent leur

motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Ce résultat a permis d'atteindre notre premier objectif qui visait à identifier le type d'activités pédagogiques qui favorisent la motivation des élèves. Il ressort que l'ensemble des activités identifiées par les élèves comme celles qui favorisent leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais sont toutes orientées vers la manipulation sensorielle, ce qui est en phase avec le domaine de formation des élèves qui est le génie civil.

La conciliation des contenus théoriques et pratiques dans le processus enseignement-apprentissage est donc à privilégier en vue du maintien, du renforcement et de la consolidation des acquisitions (J. Piaget, 1936 ; L. S. Vygotski, 1997) et des motivations.

Les résultats ont aussi permis de connaître les raisons liées à l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, les raisons avancées par les élèves ont concerné le caractère international de la langue, le sentiment d'auto-efficacité des élèves, la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants et les ambitions professionnelles des élèves. Les raisons évoquées mettent en évidence la question des valeurs et des représentations. C'est pourquoi P. Perrenoud (1993, p. 314) soutient que la motivation « se construit et n'est pas donnée d'avance. Cette construction se fait à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations » qui sont très déterminantes dans le processus de motivation. Les travaux de F. Grin (2007) ont également révélé que certains élèves apprenaient l'anglais soit pour le plaisir de parler la langue, de lire des livres, d'écouter des chansons en anglais, etc. Ainsi, pour aller dans le même sens que P. Perrenoud (1993), l'auteur soutient que la motivation envers telle ou telle langue serait simplement liée aux représentations des personnes sur lesdites langues (F. Grin, 2007), d'où les divergences de motivation.

C'est pourquoi, les résultats ont également indiqué que certains élèves ne sont pas motivés pour l'apprentissage de l'anglais en raison de l'insatisfaction des attentes ou de l'inadaptation des activités

proposées par les enseignants et du manque de sentiment d'auto-efficacité (absence de persévérance). Ces résultats qui ont permis d'atteindre notre deuxième objectif, à savoir : identifier les facteurs qui provoquent le manque de motivation pour l'apprentissage de l'anglais chez les élèves en génie civil du Lycée de la Jeunesse, laissent comprendre qu'en matière de motivation et d'enseignement-apprentissage, les préoccupations des apprenants devraient être toujours au centre des besoins éducatifs comme le soutient L. S. Vygotski (1997).

Enfin, les résultats ont permis d'établir l'existence de liens corrélationnels positifs entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire des élèves et d'atteindre ainsi notre troisième objectif. Il est en effet ressorti que les activités pédagogiques de lecture de textes, audiovisuelles, et activités d'exposés ou ludiques sont celles qui motivent les élèves et qui favorisent significativement leur réussite scolaire. En effet, plus les élèves sont motivés pour lesdites activités, plus ils réussissent.

D'autres liens ont été également établis entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées à l'apprentissage de cette langue. Ainsi, il ressort que plus les raisons évoquées par les élèves pour justifier leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais sont relatives soit au caractère international de la langue, soit à la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants, soit au sentiment d'auto-efficacité (persévérance) ou soit aux ambitions professionnelles, plus les élèves réussissent. Les travaux de F. Grin (2007) ont également révélé que les facteurs d'insertion professionnelle, de communication dans le monde, de positionnement personnel, d'utilisation ludique de l'anglais sont également cités comme raisons liées à la motivation. Mais, pour F. Grin (2007), les raisons de cette motivation extrinsèque seraient liées aux avantages ou aux bénéfices, à court, moyen ou long terme, escomptés. C'est pourquoi A. H. Maslow (1943) soutient que c'est cette recherche de la satisfaction

de besoins qui est à l'origine des motivations et dont l'aboutissement est l'accomplissement ou la réalisation.

Ainsi, au vu de l'ensemble des résultats et sachant que la motivation des élèves se construit en fonction d'un certain nombre de facteurs, comme la perception de la compétence (se sentir capable de réaliser cette activité), la perception de la valeur de l'activité (pouvoir connaître ses centres d'intérêt) et la perception de contrôlabilité de l'apprentissage (se sentir capable d'influer sur le déroulement de l'activité) (R. Viau, 2007), il devient plus que nécessaire que les éducateurs travaillent à faire naître et à accroître le sentiment de compétence et des perceptions positives chez les élèves afin qu'ils restent toujours motivés dans leurs apprentissages. Ce qui reviendrait à prendre en compte les préoccupations éducatives des élèves dans les activités pédagogiques (L. S. Vygotski, 1997).

Conclusion

Cette recherche visait à documenter l'état actuel des connaissances sur l'influence de la motivation de l'apprentissage de l'anglais dans l'amélioration des résultats scolaires des élèves des établissements techniques et professionnels de la ville de Ouagadougou, notamment chez les élèves en génie civil du Lycée de la Jeunesse. Plus spécifiquement, elle cherchait à identifier les activités pédagogiques qui favorisent la motivation, celles qui provoquent le manque de motivation et à établir l'existence de liens entre lesdites activités et la réussite scolaire.

Les résultats ont révélé que les activités de lecture de textes, audiovisuelles, les exposés ou les activités ludiques favorisent la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'anglais, et cela, en raison du caractère international de la langue, du sentiment d'auto-efficacité des élèves, de la satisfaction des attentes du cours donné par les enseignants et des ambitions professionnelles des élèves. Par contre, l'insatisfaction des attentes des élèves ou l'inadaptation des

activités proposées par les enseignants et le manque de sentiment d'auto-efficacité provoquent le manque de motivation.

Enfin, des liens corrélationnels positifs ont été établis, d'une part, entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire, et d'autre part, entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées à l'apprentissage de cette langue. Ainsi, au vu de ces résultats, il est donc souhaitable que les enseignants d'Anglais dans les établissements de formation professionnelle et les décideurs de politiques éducatives prennent conscience de la nécessité à adapter ou réadapter les contenus de certains modules. Et cela, dans le but de concilier le domaine de formation avec les contenus enseignés en anglais. Ce qui contribuerait à renforcer la motivation et accroître le taux de réussite des élèves dans le domaine de formation et dans la discipline.

Bibliographie

ALDERFER Clayton Paul, 1969, "An empirical test of a new theory of human needs", in *Organizational behavior and human performance*, 4(2), p. 142-175.

AUBERT Nicole, AMOUREUX Guy, & LUJAN Christian, 1996, *Diriger et motiver : secrets et pratiques*, Les Ed. d'organisation.

BABY Antoine, & DEBLOIS Lucie, 2005, « La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui », In L. DeBlois (Ed.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14) Québec, Presses de l'Université Laval.

BEDIN Véronique, & FOURNIER Martine, 2014, « Psychologie des apprentissages : objet et histoire », In *Apprendre* (p. 7-12), Éditions Sciences Humaines.

BOUCHARD Pierrette, & ST-AMANT Jean-Claude, 1996, « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21(1), p. 1-17.

BURKINA24, 2012, ENEP : La durée de la formation passe à deux ans. Retrieved from <http://burkina24.com/news/2012/06/la-formation-a-lenep-passe-de-un-a-deux-ans/>

CASTELLOTTI Véronique, & DE CARLO Maddalena, 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, coll. DLE.

CHEKOUR Mohammed, LAAFOU Mohammed, & JANATI-IDRISSI Rachid, 2015, « L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique », *Revue électronique de l'Association enseignement public et informatique*, 2.

DE KETELE Jean-Marie, 1989, *Guide du formateur* (Vol. 5), De Boeck Supérieur.

DECI Edward, & RYAN Richard, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

DEMERVAL René, & WHITE Florence, 1993, « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarques et commentaires », in *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 10(1), p. 29-37.

DIRECTION GÉNÉRALE DES ÉTUDES ET DES STATISTIQUES SECTORIELLES-DGESS-/MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES-MENAPLN, 2021, *Annuaire statistique de l'enseignement post-primaire et secondaire 2020-2021*, Retrieved from http://cns.bf/IMG/pdf/annuaire_2015-2016_du_primaire.pdf

GRIN François, 2007, *Pourquoi donc apprendre l'anglais? Le point de vue des élèves*. L'Harmattan.

HARLOW Harry, HARLOW Margaret Kuenne, & MEYER Donald, 1950, "Learning motivated by a manipulation drive" *Journal of experimental psychology*, 40(2), 228.

HARTLEY James, 1998, *Learning and Studying: A Research Perspective*.

HERZBERG Frédéric, & VORAZ Charles, 1971, *Le travail et la nature de l'homme*.

HOPKINS Antony, 1973, *An economic History of West Africa: Longman Group Ltd*, In London.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE-INSO, 2020, *annuaire statistique 2020*. Ouagadougou, INSO.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE-INSO, 2007, *annuaire statistique 2007*. Ouagadougou, INSO.

JONNAERT Philippe, 2001, La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? *Canadian journal of science, mathematics and technology Education*, 1, p. 223-230.

LAFERRIÈRE Thérèse, BADER Barbara, BARMA Sylvie, BEAUMONT Claire, DEBLOIS Lucie, GERVAIS Fernand, et al., 2011, L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), p. 156-182.

LAROUSSE Petit, 2013, *Dictionnaire le petit Larousse illustré*, In Paris, Larousse.

LIEURY Alain, & FENOUILLET Fabien, 1996, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

LUSIGNAN Guy, & GOUPIL Georgette, 1993, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin.

MASLOW Abraham Harold, 1943, "A theory of human motivation", *Psychological review*, 50(4), 370.

MAUBANT Philippe, 2000, *Ingénierie pédagogique*, CNED, Université de Rouen.

MCCLELLAND David, 1961, "Achieving society", Vol. 92051, Simon and Schuster.

MCGREGOR Douglas, 1960, "Theory X and theory Y" in *Théorie des organisations*, 358 (374), 5.

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE-MESSRS-, 2008, *Politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels*. Conseil des ministres. Retrieved from https://unevoc.unesco.org/countryprofiles/docs/BF_TVET%20Policy_SSA_2008_FR.pdf

NDAGIJIMANA Jean-Baptiste, 2013, *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda* (PH D.), Université de Bouaké ; Université de Bouaké/Côte d'Ivoire.

NDIAYE Ibrahima Mamour, & SAGNA Bourama, 2021, « Erreur et remédiation dans les productions écrites en français au Sénégal », *Études en didactique des langues* (36), p. 43-53.

NUTTIN Joseph, 1980, *Théorie de la motivation humaine (Theory of Human Motivation)*, Paris, Presses Universitaire de France.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE-OCDE, 2007, *L'impact de l'environnement sur l'apprentissage » sans Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris, OCDE.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ENFANCE-UNICEF-, 2018, *Pour chaque enfant, tous ses droits* Meyrin: Humanium.

PARCEAUD Cathérine, 2013, *Niveaux de motivation (amotivation, extrinsèque, intrinsèque) et orientation (instrumentale et intégrative) en anglais, langue seconde chez des collégiens au Cégep de Rimouski*. Université du Québec à Rimouski.

PERRENOUD Philippe, 2003, *Un état des lieux. Education et management*.

PERRENOUD Philippe, 1993, « Sens du travail et travail du sens à l'école », *Cahiers pédagogiques*, 314(315), p. 23-27.

PIAGET Jean, 1935, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET Jean, 1936, *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

REY-DEBOVE Josette, & REY Alain, 1993, *Le nouveau petit Robert (dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française)*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

SKINNER Burrhus Frederic, 1953, *Science et comportement humain*: Macmillan.

RATHUS Spencer, 1991, *Psychologie générale* (2 ed.), Montréal, Études Vivantes.

TITCHENER Edward Bradford, 1914, "On Psychology as the Behaviorist Views It", in *Proceedings of the American Philosophical Society*, 53(213), p. 1-17.

TRAORÉ Sékou Oumar Tidiane, 2020, *Motivation de l'apprentissage de l'anglais et réussite scolaire des élèves des établissements techniques et professionnels de la ville de Ouagadougou : cas des élèves en génie civil du Lycée de la Jeunesse*. (Master II), Université du Faso, Ouagadougou.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE-UNESCO-, & BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL-BIT-, 2001, L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP). Retrieved from <https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic->

[Documents/005_03_FR_Lenseignement_technique_et_la_formation_professionnelle_\(ETFP\).pdf](https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic-Documents/005_03_FR_Lenseignement_technique_et_la_formation_professionnelle_(ETFP).pdf).

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE-UNESCO-, 2006, Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. Retrieved from

[https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic-Documents/005_03_FR_Lenseignement_technique_et_la_formation_professionnelle_\(ETFP\).pdf](https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Generic-Documents/005_03_FR_Lenseignement_technique_et_la_formation_professionnelle_(ETFP).pdf)

VIANIN Pierre, 2007, *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles, De Boeck.

VIAU Rolland, 1994, *La motivation en contexte scolaire*, Éditions du Renouveau pédagogique.

VYGOTSKI Lev Semenovitch, 1985, *Pensée et langage (trad. F. Sève)*. Paris: Editions Sociales.

VYGOTSKI Lev Semenovitch, 1997, *Pensée et langage, la Dispute*, Paris, France.