Revue-IRS

Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS)
ISSN: 2958-8413
Vol. 4, No. 6, Novembre 2026

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license.

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

Motivation for Learning English and Academic Achievement: The Case of Civil Engineering Students at the Lycée de la Jeunesse in Ouagadougou

Fernand OUEDRAOGO [1], Sékou Oumar Tidiane TRAORE [2]

1 Maître assistant à l'Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso; 2 Enseignant d'Anglais au lycée de la jeunesse de Ouagadougou, Burkina Faso,

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, audio-visuelles, exposés et activités ludiques motivent les élèves et favorisent significativement leur réussite scolaire. Des liens corrélationnels positifs ont été 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 la réussite scolaire.

Mots clés : motivation, apprentissage de l'anglais, génie civil, réussite scolaire

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.

Digital Object Identifier (DOI): https://doi.org/10.5281/zenodo.**23883650**

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 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 vise à 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 vise aussi à établir les liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire.

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 apparait 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 (Hopkins, 1973). L'enseignement technique et professionnel était ainsi perçu comme une école de seconde chance ou de formation d'ouvriers. Le constat révèle aussi 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 (Traoré, 2020). À titre illustratif, à l'instar des pays francophones, le système éducatif burkinabè est caractérisé par une inégalité des coefficients et volume horaire des disciplines d'enseignement (Burkina24, 2012; 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 (Traoré, 2020). 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 (Traoré, 2020). À cela s'ajoute le fait que les programmes actuels 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 (Traoré, 2020). Alors, cette absence de manuels adéquats et d'enseignants formés spécifiquement pour ledit enseignement (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 (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 pour 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 d'études scientifiques, nationales, 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 la présente étude qui vise à documenter les connaissances scientifiques sur le sujet.

2. Objectifs de la recherche

Cette étude 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 les activités pédagogiques qui favorisent la motivation ; les facteurs qui provoquent le manque de motivation et à établir les liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire.

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 » (Aubert, Amoureux, & 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 » (Larousse, 2013, p. 712). Sur cette base, elle constitue l'orientation active du comportement sous-tendue par la poursuite d'un objectif (Nuttin, 1980). C'est pourquoi 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 (Lieury et Fenouillet, 1996). En milieu scolaire, la motivation est centrée sur l'apprentissage et la réussite. Pour 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 » (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 influer sur le déroulement de l'activité). Par contre, pour Deci et 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 (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 (Deci et 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 » (Vianin, 2006, p.30). Certains auteurs pensent encore que ces renforcements augmentent la motivation, mais les recherches de Harlow, Harlow et 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 Maslow (1943) ; Herzberg et Voraz (1971) ; McGregor (1960) ; McClelland (1961) et Alderfer (1969) ont élaboré des modèles théoriques pour rendre compte du processus de la motivation. Mais, la théorie des besoins de 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 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 (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 (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 Maslow, 1943

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 Maslow (1943) est quelque peu arbitraire (Spencer, 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 (Rey-Debove et 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. 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 Castellotti et 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 (Maubant, 2000). Par ailleurs, comme le note 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 » (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 » (Chekour, Laafou, et Janati-Idrissi, 2015, p. 9 ; Ndagijimana, 2013, p. 32). C'est un changement du comportement par un conditionnement externe (Titchener, 1914), une modification du comportement provoquée par les stimuli venant de l'environnement (Bedin et 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 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 (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 (Jonnaert, 2001). Pour 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 ». 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 (Vygotski, 1985). Cette théorie développée par Vygotsky (1985) conçoit l'apprentissage comme le résultat des activités liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves-élèves. Pour 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 (Lusignan et Goupil, 1993). Selon 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 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, Ndiaye et Sagna (2021) disent 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 » (Vygotski, 1997, p. 335). Aussi, Vygotsky (1985) reconnait 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 revient à celui de facilitateur des apprentissages et de médiateur (Demerval & White, 1993).

3.5. Le concept de réussite scolaire

Pour Baby et 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.

Bouchard et 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 soit à une intégration au marché du travail. Mais pour Laferrière 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).

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).

4. Méthodologie

4.1. Caractéristiques des participants

Les sujets, 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. 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 (tableau 1).

Tableau 1 : répartition des élèves selon le sexe et le niveau d'étude

Niveau d'études / Sexe	1ere année BEP		2eme année BEP		Total	
	Nombre (nbre)	Pourcentage (%)	Nombre (nbre)	Pourcentage (%)	Nombre (nbre)	Pourcentage (%)
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

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 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 été au préalable 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 étude 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 aussi 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 qui favorisent la motivation des élèves

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 (6,4 %) ne le sont pas et 8 (13,1 %) sont indécis.

Tableau 2 : 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 3 : répartition des élèves aimant l'anglais selon les types d'activités pédagogiques et la présence de motivation

Présence de motivation / Types d'activités pédagogiques	Oui		Non		Indécis		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
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 4 : répartition des élèves motivés en fonction des raisons liées à l'apprentissage de l'anglais

Présence de motivation / Raisons liées à l'apprentissage	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 5 : répartition des élèves non motivés en fonction des raisons liées au non-apprentissage

Présence de motivation / Raisons liées au non-apprentissage	Oui		Non		Indécis		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
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. Établissement de l'existence de liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la 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 statiquement 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 6 : 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 statiquement significatifs et 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 sous forme d'exposés ou ludiques, plus ils réussissent.

Tableau 7 : Résultats des tests du Khi-deux issus du croisement ([1]) 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
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 corrélationnels 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 corrélationnel positifs entre la réussite scolaire en anglais et les raisons liées aux ambitions professionnelles, pour P= 0,010 < α = 0,05 (confère tableau 9). Ainsi, plus les élèves nourrissent des ambitions professionnelles dans l'apprentissage de l'anglais, plus ils y réussissent.

Tableau 8 : 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 < α = 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

1 ∗ = croisement

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 < α = 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 du khi-deux pour P= 0,033 < α = 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 9 : 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 aussi 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 donc réaffirmer que notre troisième objectif qui visait à établir les liens entre les activités pédagogiques qui favorisent la motivation et la réussite scolaire 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 (Piaget, 1936 ; Vygotski, 1997) et des motivations. Les résultats ont aussi permis de connaitre 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 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 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 Perrenoud (1993), l'auteur soutient que la motivation envers telle ou telle langue serait simplement liée aux représentations des personnes sur lesdites langues (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 soutien 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 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 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 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 connaitre ses centres d'intérêt) et la perception de contrôlabilité de l'apprentissage (se sentir capable d'influer sur le déroulement de l'activité) (Viau, 2007), il devient plus que

nécessaire que les éducateurs travaillent à faire naitre et à accroitre 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 (Vygotski, 1997).

Conclusion

Cette étude 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 enseigné en anglais. Ce qui contribuerait à renforcer la motivation et accroitre le taux de réussite des élèves dans le domaine de formation et dans la discipline.

References bibliographiques

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance, 4*(2), 142-175.

Aubert, N., Amoureux, G., & Lujan, C. (1996). *Diriger et motiver: secrets et pratiques*: Les Ed. d'organisation.

Baby, A., & DeBlois, L. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui In L. DeBlois (Ed.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 1-14). Québec: Presses de l'Université Laval.

Bedin, V., & Fournier, M. (2014). Psychologie des apprentissages: objet et histoire. In *Apprendre* (pp. 7-12): Éditions Sciences Humaines.

Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 21*(1), 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, V., & De Carlo, M. J. (1995). La formation des enseignants de langue.

Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (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, J.-M. (1989). *Guide du formateur* (Vol. 5): De Boeck Supérieur.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
Demerval, R., & White, F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème: remarques et commentaires. *Spirale-Revue de recherches en éducation, 10*(1), 29-37.
DGESS/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, F. (2007). *Pourquoi donc apprendre l'anglais? Le point de vue des élèves*: L'Harmattan.
Harlow, H. F., Harlow, M. K., & Meyer, D. R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of experimental psychology, 40*(2), 228.
Hartley, J. (1998). Learning and Studying: A Research Perspective.
Herzberg, F., & Voraz, C. (1971). Le travail et la nature de l'homme.
Hopkins, A. G. (1973). An economic History of West Africa: Longman Group Ltd. In: London.
INSD. (2020). *annuaire statistique 2020*. Ouagadougou: INSD
Institut national de la statistique et de la démographie-INSD-. (2007). *annuaire statistique 2007* Ouagadougou: INSD
Jonnaert, P. (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*, 223-230.
Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., . . . Viau-Guay, A. (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), 156-182.
Larousse, P. (2013). dictionnaire le petit Larousse illustré. In: Paris, Larousse.
Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. : Dunod.
Lusignan, G., & Goupil, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin.
Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review, 50*(4), 370.
Maubant, P. (2000). *Ingénierie pédagogique*. CNED: Université de Rouen.
McClelland, D. C. (1961). *Achieving society* (Vol. 92051): Simon and Schuster.
McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Théorie des organisations ,, 358 (374), 5.*
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, J.-B. (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, I. M., & Sagna, B. (2021). Erreur et remédiation dans les productions écrites en français au Sénégal. *Etudes en didactique des langues*(36), 43-53.
Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine (Theory of Human Motivation)*. ¨Paris: Presses Universitaire de France.
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, C. (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, P. Un état des lieux.

Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques, 314*(315), 23-27.

Piaget, J. (1935). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé

Piaget, J. (1936). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rey-Debove, J., & Rey, A. (1993). *Le nouveau petit Robert(dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française)*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Skinner, B. F. (1953). *Science et comportement humain*: Macmillan.

Spencer, A. R. (1991). *Psychologie générale* (2 ed.). Montréal: Études Vivantes.

Titchener, E. B. (1914). On" Psychology as the Behaviorist Views It". *Proceedings of the American Philosophical Society, 53*(213), 1-17.

Traoré, S. O. T. (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.

UNESCO, & BIT. (2001). L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP).

UNESCO, & UNEVOC. (2006). Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*: Éditions du Renouveau pédagogique.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage (trad. F. Sève)*. Paris: Editions Sociales

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage, la Dispute*. Paris: France.