

RESUME

NIVEAU DE MOTIVATION ET RENDEMENT SCOLAIRE D'UN
GROUPE D'ELEVES DE LA HUITIEME ANNEE
FONDAMENTALE D'HAITI

par

Emmanuel Thélusma

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

RESUME DE THESE DE MAITRISE

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

Titre: NIVEAU DE MOTIVATION ET RENDEMENT SCOLAIRE D'UN GROUPE
D'ELEVES DE LA HUITIEME ANNEE FONDAMENTALE D'HAITI

Chercheur: Emmanuel Thélusma

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez, Docteur en Education

Date d'achèvement: Mars 2016

Problème

Dans ce travail de recherche sont analysés les niveaux de motivation (effort, devoir, capacité, intérêt, examen et compétence) comme prédicteurs du rendement académique. La motivation est capable d'influer sur le rendement scolaire des élèves. Les apprenants, avec une meilleure disposition et motivation personnelle, présentent beaucoup plus de capacité pour l'apprentissage (Erazo Santander, 2011).

Méthodologie

C'est une étude à la fois quantitative, corrélationnelle, descriptive, transversale et ex post facto, réalisée avec la participation de 117 élèves de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau. Pour la collecte de données, l'instrument validé sur la motivation de González Barbera (2003) est utilisé et adapté. Pour le test statistique, c'est l'analyse de régression linéaire qui est prise en

compte.

Résultats

Dans cette investigation, il a été trouvé que la dimension Intérêt est la plus élevée au niveau de la moyenne et de l'écart-type, suivi de la dimension Devoir. Aussi, cette étude a révélé que les cinq dimensions de motivation n'ont pas été des prédicteurs des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale en civisme. Avec un niveau de signification .05, l'hypothèse nulle est conservée et l'hypothèse de la recherche est rejetée.

Conclusion

Les cinq dimensions de la motivation académique n'ont pas été predictrices du rendement académique des élèves de Basile Moreau. Ce groupe d'élèves est motivé pour le rendement académique en civisme pour les deux dimensions : intérêt et devoir.

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

NIVEAU DE MOTIVATION ET RENDEMENT SCOLAIRE D'UN
GROUPE D'ELEVES DE LA HUITIEME ANNEE
FONDAMENTALE D'HAITI

Thèse
présentée en accomplissement partiel
des exigences pour l'obtention du grade de
Maîtrise en Education

par

Emmanuel Thélusma


Mars 2016


NIVEAU DE MOTIVATION ET RENDEMENT SCOLAIRE D'UN
GROUPE D'ELEVES DE LA HUITIEME ANNEE
FONDAMENTALE D'HAITI

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

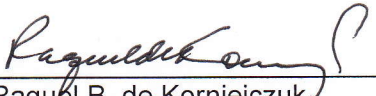
por
Emmanuel Thelusma

APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Gabriel Camacho
Bojórquez


Mtro. José Luis Girarte Guillén,
Examinador externo


Miembro: Dr. Víctor Korniejczuk


Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados


Miembro: Dr. Jean Michel Richard

16 de marzo de 2016
Fecha de aprobación

DEDICACE

Ce travail de recherche est dédié à mon créateur et sauveur, pour l'intelligence et la protection qu'il m'accorde depuis toujours.

Il est dédié à ma famille, et particulièrement à mon épouse, Islande Myrthil, pour sa patience et son soutien, et à mon enfant, Jonathan M. Thélusma.

Je l'ai dédié aussi à ma mère et mon père pour tout ce qu'ils ont fait pour moi.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	vi
REMERCIEMENTS.....	vii
Chapitre	1
I. NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME	1
Introduction.....	1
Formulation du problème.....	2
Formulation des hypothèses.....	3
Objectifs de la recherche.....	4
Justification	4
Limitation.....	5
Délimitation	5
Perspective chretienne	6
Définitions des termes	6
II. CADRE THEORICO-CONCEPTUEL.....	9
Introduction.....	9
Niveau académique bas et élevé	10
Antécédents.....	11
Facteurs endogènes et rendement scolaire	14
Facteurs biologiques	14
Facteurs psychologiques	15
Facteurs exogènes et rendement scolaire	15
Facteurs socioéconomiques de la famille et réussite académique	15
Difficulté de la tâche.....	17
Facteur chance et rendement scolaire	17
Environnement pédagogique	18
Objectifs académiques	20
Les tenants de la théorie de l'attribution.....	21
Concept, nature de l'intelligence et aptitude	22
Approche théorique de l'intelligence.....	23
Approche théorique de la motivation académique	24
Apprentissage et théories	27
Behaviorisme	27

Constructivisme	28
Socioconstructivisme	28
Conclusion	29
III. CADRE METHODOLOGIQUE	30
Introduction.....	30
Le type de recherche	30
Population	31
Instrument, validité et fiabilité.....	32
Collecte des données.....	35
Analyse des données	35
Les conditions éthiques de la recherche	35
IV. ANALYSE DES DONNEES	37
Introduction.....	37
Caractéristiques sociodémographiques	37
Analyse descriptive.....	38
Test d'hypothèse.....	39
Résultat supplémentaire.....	40
Résumé.....	40
V. RESUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	42
Résumé.....	42
Discussion	44
Age.....	49
Sexe.....	49
Conclusions.....	50
Recommandations.....	51
Appendice	
A. INSTRUMENT DE MOTIVATION.....	53
B. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES.....	56
C. STATISTIQUE DESCRIPTIVE.....	59
D. TEST D'HYPOTHESE	61
E. RESULTATS SUPPLEMENTAIRES	68
REFERENCES	73

LISTE DES TABLEAUX

1. Items de l'échelle de motivation.....	34
2. Opérationnalisation de l'hypothèse et variables	36
3. Distribution de la population par groupes.....	38
4. Statistique descriptive de la variable motivation	39

REMERCIEMENTS

À Dieu qui m'a donné sa bénédiction et m'a accompagné durant tout le processus de cette thèse.

À mon épouse Islande M. Thélusma et mon garçon Jonathan Thélusma qui ont été mon inspiration.

À l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau pour avoir facilité la réussite de la collecte des données.

À l'Université adventiste d'Haïti et l'Université Monte Morelos qui ont eu un impact sur ma formation et ma vie personnelle.

Au comité de ma thèse: Dr Gabriel Dolores Camacho Bojorquez, Dr Victor Andres Korniejczuk et Dr Jean Michel Richard, ce sont des gens qui m'ont donné un encadrement technique.

Aux membres de ma famille, mes amis et collègues qui m'ont encouragé dans la réalisation de cette investigation.

CHAPITRE I

NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME

Introduction

Dans toutes les sociétés du monde, l'éducation joue un rôle prépondérant dans la formation du capital humain. Elle est la clé du développement. Si l'éducation a droit de cité dans un pays, il est évident que cette nation aura beaucoup de compétences disponibles pour sa gouvernance. En Haïti, il existe beaucoup de problèmes qui affectent le système éducatif en général. Par exemple, l'Etat haïtien n'est pas en mesure d'envisager une école pour tous. Aussi, la qualité de l'éducation reste grandement à désirer.

Le projet d'éducation dans ce pays se trouve en grande partie entre les mains du secteur privé. Ce qui explique que l'Etat haïtien est très faible dans ce secteur. Il faut aussi dire qu'Haïti est l'un des pays les plus pauvres du monde. Ce qui veut dire que le chômage est presque généralisé. En ce sens, les parents ont de grandes difficultés, puisque l'Etat n'est pas en mesure d'investir davantage dans le système, pour répondre aux exigences scolaires de leurs enfants. Certains parents n'arrivent même pas à offrir un plat chaud aux enfants avant d'aller à l'école. Ce qui peut en quelque sorte fragiliser le processus d'apprentissage de certains enfants, ainsi que leur motivation et leur rendement académiques. Toutefois, l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau (ESPBM) offre quotidiennement deux plats chauds aux enfants en vue de combattre la faim. Cette institution se donne pour mission d'encadrer individuellement les élèves. Pour leur

épanouissement éducatif, l'école possède une bibliothèque assez riche, un laboratoire de physique, de chimie et de biologie et un laboratoire technologique en ayant accès à des bases de données étrangères. Aussi, l'environnement d'apprentissage est attrayant, comptant un terrain de foot et des salles de classe aérées et très grandes. Les salles de classe n'ont pas beaucoup d'élèves. Dans cette école, les meilleures notes dans les différentes matières sont affichées en vue de féliciter les élèves pour leurs efforts. Est-ce que cela fait susciter de la motivation chez ces élèves?

Au moins, cinq ans de cela, les responsables de cette institution coordonnent trois journées de formation par année pour les professeurs des trois sections différentes, ils ont même nommé un responsable pédagogique et un préfet de discipline dans chaque section. C'est une école qui se donne pour mission d'offrir une éducation de qualité.

Pour motiver les élèves, beaucoup de facteurs entrent en jeu. D'abord, il existe la motivation. L'école comme institution sociale et comme lieu de construction de connaissances oriente en grande partie la perception et la motivation de l'apprenant.

C'est en ce sens que cette thèse se propose de trouver la corrélation qui existe entre la motivation, à savoir (devoir/capacité, effort, intérêt personnel, examens, compétences de l'enseignant) avec le rendement scolaire des élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau dans les cours de civisme durant les examens du premier trimestre de l'année académique 2014-2015.

Formulation du problème

L'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau (ESPBM) est une institution scolaire catholique qui vient de fêter, le 20 janvier 2016, ses 26 ans de services dans la communauté de

Bizoton 53, une localité de la commune de Carrefour. Cette école comporte trois sections : le secondaire, le primaire et le préscolaire. Elle a déjà donné deux lauréats nationaux aux examens officiels de première (Rhéto). Ce qui fait d'elle une école de qualité. Aussi, elle présente depuis toujours un rendement scolaire très élevé. Toutefois, les élèves de Basile Moreau viennent de différentes couches sociales. Certains sortent de l'extrême pauvreté et d'autres viennent aussi de la classe moyenne. En plus, cette école est alimentée par deux grands quartiers populaires du pays : Bergamote et Marceline. La véritable force de cette institution scolaire se trouve dans sa structure institutionnelle, pédagogique et surtout la motivation des apprenants. Elle favorise uniquement la section D. C'est-à-dire, la chimie et la biologie sont des matières obligatoires. En dépit de tout, certains élèves échouent dans certaines matières, entre autres, le civisme. Il faut reconnaître que la motivation de l'apprenant pourrait être de source interne et externe. Elle peut être alimentée par le facteur socio-économique, familial, personnel, institutionnel et pédagogique. En un mot, la motivation peut être de source intrinsèque et extrinsèque.

C'est en ce sens que cette question, matrice de cette investigation, a été formulée: Les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) sont-ils des prédicteurs des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015?

Formulation des hypothèses

Suite à la question précédente, voici l'hypothèse qui a été formulée:

Ho : Les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) sont prédictifs des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015.

Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette investigation sont les suivants:

1. Identifier les possibles relations entre les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) et les résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015.
2. Déterminer le meilleur modèle prédicteur motivationnel (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015.

Justification

Cette recherche menée, durant cette période, sur l'influence de la motivation associée au rendement scolaire des élèves de 8^e année fondamentale pendant les examens du premier trimestre de l'année académique 2014-2015 s'annonce déjà pertinente.

La société haïtienne, aujourd'hui, fait face à de grandes difficultés qui peuvent avoir une conséquence néfaste sur l'apprentissage de certains élèves. Par exemple, en Haïti, la majorité de la population vit dans le concubinage et la pauvreté (Cayemittes et al., 2012). Dans les familles, les enfants rencontrent beaucoup de difficultés. Certaines réalités de la famille les empêchent de progresser dans une certaine mesure. Ils ont perdu leur motivation. Ils sont parfois témoins de différentes formes d'agression au sein des familles. La référence est faite aux agressions physique, éducationnelle, verbale, sociale et économique. Aussi, certains enfants peuvent rencontrer beaucoup de difficultés liées à la pédagogie d'enseignement. Il existe

également des problèmes d'ordre interne et externe. C'est-à-dire, l'enfant vit avec certains obstacles intrinsèques et extrinsèques qui l'empêchent de s'épanouir, sans oublier les problèmes socio-politiques. Tous ces indicateurs peuvent influencer la capacité d'apprendre chez les élèves et surtout leur motivation. C'est ce qui justifie la pertinence de cette thèse.

Pour finir, cette justification pourrait se voir sur trois angles : sur le plan éducationnel, sur le plan personnel et sur le plan académique. Sur le plan éducationnel, c'est une investigation qui touche un problème lié à l'éducation et même au système éducatif haïtien. Sur le plan personnel, cette recherche permet de boucler un cycle d'études en éducation. Sur le plan académique, c'est un travail qui respecte les normes scientifiques.

Limitation

Cette investigation ne sera pas effective dans plusieurs écoles du territoire national. Cela exigerait des investissements démesurés par rapport aux moyens financiers aussi bien qu'au temps disposé. En un mot, ce serait un exercice trop complexe. Pour toutes ces raisons, l'option exige l'approche d'une réalité plus modeste en se limitant à l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau, et surtout aux élèves de la 8^e année fondamentale. Cette investigation, aussi, se limite à ces différentes variables: motivation et rendement académique.

Délimitation

Lorsque la motivation scolaire est associée au rendement académique, la référence est faite à ces indicateurs, tels: devoir/capacité, effort, intérêt, examens et compétences de l'enseignant. Par contre, les autres facteurs exogènes et endogènes ne sont pas inclus dans ce travail de recherche.

Perspective chrétienne

Selon White (2004), il faut avoir un but précis et le poursuivre inlassablement pour réussir en quoi que ce soit. Chaque personne doit viser un objectif à sa mesure. La position de chacun dans la vie dépend de ses capacités. Pour elle, chaque élève ou individu doit se viser un objectif en unissant ses possibilités humaines à la puissance divine.

Il est un impératif d'enseigner aux étudiants à employer les talents que Dieu leur a donnés en visant l'objectif le plus élevé et le plus saint, afin qu'ils puissent accomplir le plus de bien possible dans ce monde. Les élèves et étudiants doivent apprendre ce qu'exige un véritable objectif dans la vie, et acquérir une notion élevée de ce que signifie une éducation valable. Dieu encourage les aspirations les plus élevées et désire mettre en lieu sûr les chers trésors. Beaucoup ne deviennent pas ce qu'ils pourraient être parce qu'ils ne tirent pas parti de ce qui est en eux. Ils ne s'emparent pas, comme ils le pourraient, de la force divine. Ils se détournent de la voie qui est la leur, et où ils auraient pu réussir pleinement. Ils cherchent de plus grands honneurs ou une tâche plus agréable et s'engagent dans un chemin qui ne leur convient pas (White, 2004, p. 353).

Ellen G. White encourage les jeunes à prendre leurs responsabilités et à opter pour la persévérance dans le travail.

«Une vie sans but est comme un mort vivant» (White, 2004). Elle ajoute que l'une des principales causes de la faiblesse intellectuelle et morale est l'incapacité à se concentrer sur des sujets dignes d'intérêt.

Définitions des termes

Voici les variables qui sont définies dans cette série : rendement scolaire, facteur de

motivation, théorie de l'attribution, facteurs socio-économiques de la famille, facteurs personnels, facteurs institutionnels et pédagogiques.

Le rendement scolaire: Le rendement scolaire est considéré comme le résultat de l'apprentissage, suscité par l'intervention pédagogique du professeur et aussi de la participation de l'élève. Il n'est pas uniquement le produit analytique d'une aptitude, mais, il est aussi bien le résultat synthétique d'un ensemble d'éléments en action comme les facteurs socioéconomiques, familiaux, personnels, institutionnels et pédagogiques (Castro Sic, 2010; Montero Rojàs, Villalobos Palma et Valverde Bermudez, 2007). Dans le cadre de cette recherche, le concept rendement scolaire se voit en deux dimensions: la réussite scolaire et l'échec scolaire.

Motivation: La motivation inclut toutes les stratégies que l'apprenant met à sa disposition pour apprendre et réussir (Lamas Rojas, 2008). Ces facteurs englobent les variables du milieu cognitif, du milieu affectif, motivationnel et contextuel (Gonzalez-Pienda García, 2003). L'élève est un grand protagoniste de son apprentissage. Il se donne des objectifs personnels en vue de réussir sa matière. Il devient très appliqué en réalisant toutes ses tâches convenablement et à temps. Il étudie toujours, fait ses devoirs et essaie même d'aller plus loin que le professeur en faisant de la recherche personnelle.

Théorie de l'attribution: Elle est définie comme étant des inférences émises par l'individu à propos de ses comportements, de ceux des autres ou encore des événements qui surviennent (Vallerand, 2005). Elle est associée aux facteurs explicatifs de la performance scolaire et des problèmes de comportement des élèves ainsi que sur l'influence de ces facteurs sur le comportement de l'enseignant (Potvin et Rousseau, 1991).

Les facteurs institutionnels: Les facteurs institutionnels se définissent comme les

caractéristiques structurelles et fondamentales qui différencient chaque institution. Dans les facteurs institutionnels sont incluses les variables comme, la formation pédagogique pour les professeurs, avoir une bonne politique de rémunération, avoir un bon système disciplinaire, création d'une bonne ambiance institutionnelle (Montero Rojas et al., 2007).

Les facteurs pédagogiques: La fonction du professeur influe grandement sur le rendement des élèves. Les relations qui existent entre les élèves et leurs attitudes jouent un rôle déterminant tant dans le comportement que dans l'apprentissage de l'élève (Montero Rojas et al., 2007). Les facteurs pédagogiques incluent les différentes stratégies de l'enseignement utilisées par les professeurs, les méthodes d'évaluation et les matériels didactiques. Cependant, il existe une controverse entre quelques recherches qui signalent l'existence d'une interaction entre les méthodes didactiques et le rendement scolaire. D'autres pensent le contraire (Castro Sic, 2010; Montero Rojas et al., 2007). Tandis que pour cette investigation, le lien est pertinent.

CHAPITRE II

CADRE THEORICO-CONCEPTUEL

Introduction

Cette investigation se base sur la motivation associée au rendement académique. Il s'agit d'une approche psychosociale de l'attribution qui prend en compte certains facteurs internes (devoir/capacité, effort, intérêt, examens et compétences de l'enseignant) et externes (envie de passer un examen et la compétence de l'enseignant). Tous ces facteurs pourraient participer au rendement académique de l'élève.

Le rendement académique est un système qui se donne pour mission l'apprentissage des apprenants en utilisant des matériels didactiques et des méthodes qualitatives et quantitatives. Il envisage l'utilisation d'un ensemble d'éléments vitaux au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Son principal but vise l'évaluation de la connaissance exprimée en notes. Le rendement académique met l'accent sur l'évaluation des connaissances accumulées dans un environnement scolaire. Pour un apprenant qui a de très bonnes notes aux examens qu'il fait tout au long de l'année scolaire, il s'agit, à ce moment, d'un bon rendement académique. Ce phénomène facilite la mesure de la capacité de l'élève, tout en révélant ses connaissances acquises durant le processus formatif. La force de l'apprenant à répondre aux attentes de l'éducation est également mise en cause. En ce sens, le rendement académique est lié à l'aptitude. Les chercheurs qui fouillent la question avec un savoir-faire efficace font référence

à quatre niveaux de rendement: le niveau académique élevé, le niveau bien, le bas rendement académique et l'échec scolaire. Toutefois, plusieurs facteurs peuvent avoir une conséquence sur le rendement des apprenants.

Niveau académique bas et élevé

Le bas rendement scolaire est défini comme une limitation d'assimiler et d'utiliser les connaissances acquises durant le processus d'apprentissage. C'est le résultat d'un effort moyen employé pour la réalisation des compétences et des objectifs durant le processus multidimensionnel de l'éducation (Castro Sic, 2010). Le facteur familial, comme les autres facteurs, bien sûr, a un impact considérable sur l'échec scolaire. Par exemple, dans une recherche similaire, 85.5% des élèves déclarent qu'ils ne trouvent aucune aide pour les travaux de maison (Cardona Solis, 2005). Le bas rendement académique prend en compte plusieurs dimensions de l'intelligence, inclut aussi la dimension associée aux enfants retardés. Les causes sont nombreuses. La plus commune se trouve dans la réalité scolaire. Le niveau de l'intelligence peut être aussi lié à plusieurs facteurs d'ordre psychologique, pédagogique, familial, environnemental et même personnel (Cardona Solis, 2005).

L'échec scolaire est une affaire mondiale. Il est aussi considéré comme un fléau. Cela concerne autant les pays développés que les pays sous-développés. Malgré les différents efforts réalisés, le problème ne trouve pas encore de solution (González Barbera, 2003).

Le niveau académique dit excellent ou élevé est le progrès qualitatif et illimité d'un apprenant dans le développement des compétences de l'apprentissage strictement stable dans la planification des plans distincts de connaissance (Castro Sic, 2010). Pour d'autres chercheurs, le rendement académique élevé, aussi nommé, excellence académique, dépend du système

institutionnel (Zapata, De los Reyes, Lewis et Barceló, 2009). L'apprenant, dans un tel processus est décrit comme possesseur de connaissance avec suffisance (Barceló Martínez, Lewis Harb et Moreno Torres, 2006). Les chercheurs qui ont abordé la recherche scientifique avant cette réalisation, qu'est-ce qu'ils ont trouvé sur la problématique étudiée?

Antécédents

Cette section présente certaines investigations empiriques déjà réalisées dans certains pays tenant compte des déterminants associés au rendement scolaire des élèves.

Premièrement, le rendement scolaire est associé à une série de variables intellectuelles, personnelles et estime de soi. La régression a prouvé que les facteurs sous-mentionnés influent directement sur la performance scolaire. Et l'analyse du profil et le modèle causal ont un impact sur le rendement scolaire. D'un autre côté, le rendement scolaire des enfants est lié à certains facteurs de risque majeurs de protection. En ce sens, il faut être conscient de la situation complexe et défavorable elle-même, et de l'impact qu'elle peut avoir sur les études. L'apprenant doit avoir un objectif sur lui-même à moyen ou à long terme pour servir de motivation, avoir une image de soi positive et l'estime de soi, avoir un sentiment d'auto-responsable de l'apprentissage, avoir des aptitudes sociales, avoir une attitude positive envers l'école et l'apprentissage et développer des habitudes d'étude liées à l'organisation du travail et la persévérance. Aussi, la question de performance ou rendement scolaire est liée à des variables de processus culturels, personnels et éducatifs. L'analyse des données est effectuée en utilisant l'analyse de corrélation, de régression et de causalité. Les variables individuelles (en particulier les compétences intellectuelles et le rendement passé) sont les principaux contributeurs à l'explication de la performance académique (Castejón y Navas, 1992; Fullana, 1998).

Ensuite, le rendement scolaire peut prendre en considération les variables suivantes : l'intelligence, le niveau d'instruction parental, les pairs, l'école, la motivation et l'estime de soi. Le modèle propose d'expliquer la variance du critère (moyenne générale des notes sur les mathématiques et les langues) spécifiquement, selon les facteurs d'influence précités (Castejón et Perez, 1998). En parlant de variable famille, les prédicteurs qui expliquent le mieux la variance des critères au niveau individuel sont liés à la famille (de l'atmosphère familiale, le niveau d'éducation des parents et le soutien qu'ils donnent aux enfants dans les tâches à la maison) et les aspects scolaires (redoublement, l'absentéisme et le rendement passé). Il est important de signaler que le rendement académique est aussi influencé par le niveau socioéconomique de la famille. Plus l'enfant se trouve dans une famille instruite, plus il aurait la possibilité de grandir intellectuellement (Cordoba et Ventura Garcia, 2011).

Le facteur institutionnel, la construction sociale des apprenants et le climat de l'école contribuent également dans son rendement académique (Rumberger, 1995 et Ferreyra, 2007). Pour parler de rendement académique, certains chercheurs considèrent quelques variables individuelles, entre autres, la réalisation préalable, l'intelligence générale et les aptitudes différentielles, les traits de personnalité et les intérêts professionnels. Les données sont analysées avec des techniques et l'analyse de régression des corrélations qui reflètent l'influence déterminante du rendement académique sur le niveau actuel de l'élève. Quand l'intelligence et l'aptitude de l'élève se trouvent à un bon niveau, l'apprenant réfléchit mieux et montre un plus grand intérêt pour ses activités. Il est démontré encore qu'il existe une relation significative entre la bonne capacité de décodage ou de lecture et le rendement académique (Demagistri et Naveira, 2010). Une bonne affirmation de soi ou capacité intellectuelle peut influencer positivement le

rendement académique de certains élèves dans les sciences naturelles et sociales et dans les mathématiques. L'inverse de tout cela conduit à l'échec scolaire (Miguelsanz, Carbonero Martin et Palazuelo Martínez, 2012). Cela permet de comprendre que le rendement scolaire d'un élève dépend aussi de sa capacité d'apprendre, de ses comportements et de sa capacité émotionnelle et de ses matériels didactiques (Achenback et Edelbrock, 2002; Reparaz, Touron et Villanueva, 1990).

La variable clé de cette investigation est la Motivation. Cette dernière a un effet positif sur la réussite scolaire. Dans une recherche déjà réalisée, la méthode des variables instrumentales de régression quantile a permis d'estimer les différents coefficients pour les variables explicatives, tout au long de la distribution des scores dans l'examen, et corriger ainsi la valeur endogène de la variable motivation. Etant donné le fait que la motivation dépend des scores dans un examen, les résultats soulignent l'importance de recevoir des politiques qui favorisent la motivation axée sur la réussite scolaire. Dans une autre investigation où le coefficient de corrélation multiple de Pearson et régression linéaire, il existe une relation positive et significative entre les variables étudiées. Cependant, la motivation joue un très grand rôle dans le rendement académique (Kohler Herrera, 2013).

D'autres études réalisées à travers le monde comme celle-là qui prend en compte le système scolaire secondaire mexicain avancent qu'il existe une relation entre les variables motivationnelles et le rendement académique. Les résultats indiquent que le rendement académique est en relation avec la motivation de l'apprenant. Toutefois, il existe des différences chez le garçon et la fille (Flores Macías et Gómez Bastida, 2010). La motivation a été identifiée comme un construit avec une grande puissance explicative et prédictive du comportement

humain. L'objectif de cette recherche est l'exploration descriptive des facteurs de motivation, internes et externes, qui se manifestent chez des élèves de l'enseignement secondaire et leur relation avec les attentes de succès. L'analyse des échelles factorielles de motivation adaptée conduit à de nouvelles solutions. Pour des raisons académiques, les élèves manifestent de la motivation à participer aux activités de l'école. Il existe donc une relation significative entre la motivation pour la réalisation des activités et le rendement obtenu, mais pas avec la motivation scolaire (Nuñez, Fontana et Pascual, 2011).

En général, il existe de nombreux facteurs qui interagissent dans le rendement académique de l'apprenant. Ces prédicteurs se regroupent en deux grandes catégories : facteurs endogènes et exogènes (Castro Sic, 2010).

Facteurs endogènes et rendement scolaire

Le rendement scolaire est le résultat des facteurs internes et externes. Les facteurs endogènes qui jouent sur le rendement scolaire sont les suivants: facteurs biologiques et psychologiques (Castro Sic, 2010; Secretaria de Educación Distrital, 2010). Que sont-ils, ces facteurs biologiques et psychologiques? Pour Weiner (1985), dans une approche de la psychologie sociale, ces facteurs internes sont l'effort personnel et la capacité intrinsèque de l'apprenant.

Facteurs biologiques

Les facteurs biologiques englobent le système nerveux, l'état de santé, l'état nutritionnel. En général, c'est l'état anatomique et physiologique de tous les organes de l'apprenant. Quand ce dernier est biologiquement affecté, son rendement en classe diminue aussi. Ces facteurs ne

sont pas les seuls handicaps à la réussite scolaire. Les influences d'ordre psychologique peuvent aussi être un point majeur (Castro Sic, 2010).

Facteurs psychologiques

Toujours selon Castro Sic (2010), les facteurs psychologiques se voient comme un ensemble d'influences spirituelles et intellectuelles qui prennent en compte le développement psychique de l'individu, ses fonctions animales et ses différences individuelles. Les facteurs psychologiques jouent un rôle majeur dans la détermination de l'importance de l'attitude. Ces facteurs englobent les variables du milieu cognitif, du milieu affectif, motivationnel et contextuel (Gonzalez-Pienda García; 2003; Weiner, 1985). Les facteurs psychologiques et personnels peuvent affecter le rendement scolaire. Qu'en est-il maintenant des facteurs exogènes?

Facteurs exogènes et rendement scolaire

Les facteurs exogènes sont ceux qui viennent de l'environnement extérieur de l'individu comme les facteurs socioéconomiques de la famille et ceux de Weiner (1985) soulignant la difficulté de la tâche, le facteur de chance et la compétence de l'enseignant (Potvin et Rousseau, 1991; Weiner, 1985).

Facteurs socioéconomiques de la famille et réussite académique

Selon certaines investigations européennes, les pays qui atteignent un taux de pauvreté élevé présentent aussi un taux élevé d'échec scolaire (Erazo Santander, 2011).

Les élèves de bas rendement scolaire sont les plus touchés par certains facteurs

démographiques (tels que le sexe, l'âge, le niveau de scolarité des parents et leur statut d'emploi). Tandis que, ceux de haut niveau sont beaucoup plus influencés par le statut matrimonial, le type de résidence, l'environnement scolaire, le statut socio-économique et l'activité de mères (Ferreyra, 2007).

Les parents qui travaillent ont une relation directe et positive sur la réussite des apprenants. L'environnement de la famille, comme le niveau éducatif des parents et leur statut économique jouent un rôle important dans la réussite des élèves, surtout en mathématiques (Reynoso Cantú, 2011). En général, l'échec et la réussite scolaire sont en relation avec le niveau socioéconomique des parents (Erazo Santander, 2011; Mella et Ortis, 1999).

Le facteur économique est un puissant facteur de l'environnement d'apprentissage. Il est intéressant de noter que les différences sociales et environnementales surviennent des différences économiques. Ces réalités affectent la capacité mentale de l'apprenant et son rendement scolaire. En d'autres termes, l'environnement socioéconomique influe sur la capacité d'apprentissage. Le rendement scolaire dépend en grande partie des moyens qui sont mis à la disposition de l'apprenant. Toutefois, la participation des parents est très importante (Castro Sic, 2010).

L'ambiance qui règne dans la famille prédit les notes des élèves dans différentes matières. Les conflits entre les parents, les cas de maltraitance physique, verbale, psychologique et même les cas de séparation ont de graves implications sur la réussite scolaire des élèves. Les enfants de famille monoparentale sont faibles en lecture, en mathématique, en biologie et autres, aussi, faibles dans certaines activités scolaires. Par conséquent, ces apprenants échouent très souvent (Erazo Santander, 2010). Les élèves de bas rendement scolaire ou d'échec scolaire

viennent en grande partie des familles où existent des conflits et la violence intrafamiliale de type physique et psychologique (Rojas Bohorquez, 2005). Les bonnes relations entre les parents, les enfants et l'école sont très recommandées pour tout bon apprentissage. Un enfant qui grandit dans une ambiance de bonne humeur, d'harmonie fraternelle, de compréhension réciproque, s'épanouit mieux que d'autres enfants qui vivent des réalités contraires et traumatisantes.

Enfin, il est clairement démontré que la collaboration famille-école influe positivement sur la réussite scolaire. L'environnement familial n'est pas le seul catalyseur de réussite ou de l'échec scolaire, la motivation de l'apprenant est aussi comptée (Saint-Laurent, Roger, Hébert et Tardif, 1994).

Difficulté de la tâche

Selon Denise Barbeau (1991), l'élève est influencé dans ses conduites scolaires, par les causes auxquelles il attribue ses succès ou ses échecs. La théorie des attributions causales permet de comprendre ce phénomène et suggère des pistes d'action pour aider les élèves à réussir. L'apprenant qui veut réussir se donne pour mission de réaliser toutes ses tâches académiques avec passion et persévérance. C'est en ce sens que Weiner (1984) associe les attributions causales à la motivation, à la persévérance et aux attentes de changement.

Facteur chance et rendement scolaire

Les facteurs qui affectent le plus l'attribution causale sont les efforts, la difficulté de la tâche, la capacité de l'apprenant et la chance. Le dernier est aussi un facteur important.

L'élève joue aussi un rôle important dans le processus de son apprentissage. Pour l'autorégulation de l'apprentissage, il doit se faire ou s'imposer des objectifs de réussite. Il doit

être en mesure d'exercer un contrôle sur sa façon de penser lors de l'acquisition de connaissance. Il doit être très motivé pour accomplir toutes ses tâches académiques. C'est sûr, un élève motivé connaîtra un rendement scolaire plus satisfaisant que d'autres qui ne le sont pas (Lamas Rojas, 2008). Quand un élève organise son temps dans les différentes tâches scolaires, il réussit mieux. Il échoue lorsqu'il passe tout son temps à ne rien faire. À ce moment, il est incapable de contrôler et de planifier ses activités scolaires sans le soutien d'aucune autre personne (Gonzalez Barbera, 2003). Il s'adonne totalement au facteur chance pour réussir.

Le niveau académique élevé a une relation avec les stratégies d'apprentissage et les capacités d'apprentissage et d'étude et l'attribution de la motivation. Dans cette investigation sur l'approche de la psychologie sociale de la motivation et le rendement académique, les facteurs qui prédisent mieux le rendement scolaire chez l'apprenant sont la motivation de l'intérêt, la motivation de la tâche/capacité, la motivation de l'examen et la motivation de l'enseignant (Garrido Macias, Jiménez Luque, Landa Sánchez, Páez Espinar et Ruiz Barranco, 2013).

Environnement pédagogique

L'environnement pédagogique a une certaine influence également sur le rendement scolaire de l'apprenant (Lippman, 2010). En quoi consistent les interactions entre les apprenants et leur environnement pédagogique?

Actuellement, il est clair que l'école à travers le monde est en crise. À tous les niveaux de l'enseignement, les choses ne vont pas bien. Les difficultés s'accumulent année après année. Ces sont des problèmes liés aux élèves, aux parents, à la société, à la situation économique des parents et enseignants. Donc, l'école joue un rôle important dans les résultats scolaires. Les

institutions scolaires reçoivent des élèves de différentes origines sociales. Chacun possède des connaissances extrascolaires. En ce sens, l'école doit aider l'élève à améliorer sa connaissance (Ruiz Mendieta, 2002).

L'édifice scolaire et la salle de classe sont très importants dans le processus d'acquisition de connaissance. L'élève n'apprend pas uniquement du guide humain ou du guide intellectuel que représente l'enseignant, mais aussi, il apprend suivant le milieu dans lequel il acquiert et expérimente une certaine connaissance. En d'autres termes, la discipline de la classe pèse lourdement dans la balance. L'enseignant aussi doit se sentir encadré par d'autres personnels: le personnel administratif et aussi par les parents. Aussi, l'enseignant doit avoir en sa possession une capacité suffisante pour mener le groupe à travers des activités bien planifiées. Ceci est un élément clé du processus d'apprentissage.

L'environnement de travail doit être en corrélation avec l'enseignement. Il doit être un endroit attrayant. La disposition ou la gestion de la classe serait un outil puissant pour un bon apprentissage. Parfois, les comportements incontrôlables de certains élèves et leur échec, viennent de l'écologie de la salle de classe. Même la disposition des matériels didactiques pourrait influencer le comportement de l'apprenant. Enfin, l'enseignant doit méthodiquement faire son cours avec l'utilisation d'une technique appropriée. Il doit prendre tous ses protégés en considération, sans discrimination et préjugés. Les salles de classe doivent être assez grandes afin que les élèves puissent s'épanouir (Lippman, 2010).

Les élèves tendent à être meilleurs dans un environnement exigeant où les relations avec les enseignants sont bonnes. D'où le rôle de la gestion ou de la discipline de classe. L'apprentissage est en relation avec divers facteurs d'ordre écologique, en l'occurrence le milieu

social, le milieu familial, les interactions, la nutrition, l'exercice physique, et le sommeil, etc.

L'environnement pédagogique est le cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage individuelles et collaboratives. En ce sens, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques (Partnership for 21st Century Skills, 2002).

Dans une perspective constructiviste, les élèves apprennent à la lumière de leurs propres découvertes. Tandis que les apprenants sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques. Dans la salle de classe, il pourrait avoir une petite bibliothèque pour les enfants. Aussi, il peut avoir la présence de différents jeux éducatifs, car les jeux éducatifs peuvent aider l'apprenant à faire de grands progrès intellectuels. Cela peut le motiver.

En Haïti, les salles de classe, en majorité, ne sont pas appropriées à l'enseignement. Elles sont très petites et peu aérées. Toutefois, à Basile Moreau, selon une observation contrôlée ou pointue, il est important de rappeler que l'environnement/apprentissage est agréable. Tous ces paramètres considérés prônent l'idée d'un enseignement de qualité. Un environnement pareil facilite l'épanouissement de la capacité d'apprentissage et d'étude chez l'apprenant et engendre une grande motivation.

Objectifs académiques

La motivation des apprenants est le plus souvent en corrélation avec leurs objectifs d'apprentissage. Les élèves qui ont un apprentissage axé sur les objectifs se mettent au travail, essayent d'apprendre de leurs erreurs, ils utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces, maintiennent une image de soi plus élevée, ne se découragent pas face à la difficulté des tâches

et estiment que leurs échecs sont dus à un manque d'effort ou un manque d'exactitude. D'où le rôle de l'attribution de motivation conceptualisé par Weiner.

La relation de cause à effet qui existe entre les objectifs académiques et le rendement académique peut être ignorée. En ce sens, les résultats d'une recherche révèlent que les facteurs internes ont une influence significative sur les objectifs d'apprentissage, alors que les attributions à des causes externes influent sur les objectifs du rendement académique.

Les tenants de la théorie de l'attribution

L'attribution peut globalement être définie comme un processus d'inférence causale. Ce dernier consiste à comprendre le sens des actions d'autrui par une recherche d'éléments stables, d'invariants qui permettent d'expliquer des événements particuliers, changeants et directement perceptibles. Du point de vue éducationnel, les études sur l'attribution sont associées aux facteurs explicatifs de la performance scolaire et des problèmes de comportement des élèves, ainsi que sur l'influence de ces facteurs sur le comportement de l'enseignant (Potvin et Rousseau, 1991).

Ces auteurs ont proposé un schéma de classification basé sur quatre éléments causaux, susceptibles de rendre compte des succès et des échecs au travail soit: l'habileté (aptitude), l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. Ces éléments ont été groupés en deux facteurs d'attribution. Le premier facteur identifié la cause de l'échec ou de la réussite de l'élève en l'attribuant soi à des éléments extérieurs. En ce sens, c'est le foyer de la cause qui se trouve souligné. Par conséquent, l'habileté intellectuelle et l'effort sont des éléments associés à l'élève même. Pourtant la tâche et la chance lui sont extérieures. Les éléments habileté intellectuelle et la tâche sont des causes qui impliquent une stabilité dans la performance tandis que l'effort et

la chance impliquent une instabilité (Potvin et Rousseau, 1991; Weiner, 1985).

Bernard Weiner (1985) particulièrement est un psychologue cognitiviste, spécialiste de la motivation. Il est le fondateur de la théorie de l'attribution causale qui tente d'expliquer pourquoi les gens font ce qu'ils font. L'attribution causale repose sur un processus en trois étapes : le comportement est observable; le comportement est intentionnel, le comportement est attribué à des causes internes et externes. Il pense également que certaines dimensions vont provoquer des émotions spécifiques, leur donner une valeur prédictrice. Par exemple, un élève connaîtra une émotion positive s'il attribue le succès à son intelligence conjuguée à ses efforts. Il sera donc motivé à se frotter à des tâches similaires et même plus difficiles (Roulois, 2010).

Voici quelques règles absolues qui sont retenues de cette théorie: pour conserver une motivation suffisante, la difficulté d'une tâche doit être proportionnelle aux capacités de l'individu; il faut aussi éviter de récompenser la réussite et sanctionner l'échec. La réussite est la récompense et l'échec est la sanction. Toute autre action provoque un conditionnement qui a pour effet de briser la motivation intrinsèque au profit de la motivation extrinsèque (Roulois, 2010).

Concept, nature de l'intelligence et aptitude

L'intelligence est un concept très étudié dans l'histoire de la psychologie et de la philosophie. Le lien étroit entre l'intelligence et la capacité d'apprentissage est réel. Toutefois, le rapport entre l'intelligence et les aptitudes pour l'apprentissage et la réussite scolaire est loin d'être résolu (González Barbera, 2003). Car les questions fondamentales n'ont pas encore eu de réponse. L'intelligence dérive du mot latin *intellegere*. C'est-à-dire, la collecte, la séparation des choses dans un ensemble, la sélection et le discernement. Il n'existe pas une définition assez

exhaustive de l'intelligence. Cependant, il existe au moins trois approches pour expliquer le concept: biologique, psychologique et opérationnelle (Hernández, 1991; Vernon, 1982).

L'approche biologique, l'accent est mis sur le pouvoir de l'intelligence. C'est la capacité de s'adapter à l'environnement. En d'autres termes, une capacité d'adaptation de l'organisme. Psychologiquement, l'intelligence est considérée comme la capacité d'apprendre, de connaître. Dans l'approche opérationnelle, l'intelligence est comme un ensemble d'indicateurs observables et mesurables chez l'individu (González Barbera, 2003).

Approche théorique de l'intelligence

Baron (1985) définit le concept intelligence comme l'art de la pensée rationnelle, une compétence acquise. L'intelligence peut être modifiée par l'environnement et les caractéristiques du contexte dans lequel le sujet est mis au point. Tandis que Jensen pense que l'intelligence dépend des gènes parentaux. Elle n'est pas l'œuvre de la culture et de l'environnement. Il soutient que l'intelligence est une propriété physique du cerveau qui est transmise par l'hérédité et donc a des limites biologiques bien définies fixés au moment de la naissance et, éventuellement, il existe des différences claires dans le potentiel intellectuel moyen entre les races et les nationalités. Il est du courant génétique (Jensen, 1969). Il existe d'autres auteurs qui soutiennent cette théorie. Un autre groupe d'auteurs, Stanley et Benbow essaient de faire l'équilibre en mixant les deux premières approches. A savoir, bien que l'intelligence ne puisse pas être expliquée uniquement à partir de l'héritage, les facteurs biologiques ont une influence majeure sur la construction. Ils soutiennent, par conséquent, l'interaction entre l'hérédité et l'environnement comme l'explication de l'intelligence (González Barbera, 2003).

Approche théorique de la motivation académique

Voici l'approche qui fait beaucoup plus corps avec cette recherche: la motivation. La motivation n'est pas un processus simple, elle est complexe, et même difficile à définir par les chercheurs. Toutefois, elle est définie comme un ensemble de processus impliqués dans l'activation, la direction et la persistance au niveau du comportement (Garcia Bacete et Domenech Betoret, 1997). Dans l'approche de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie en fonction de l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989; Barbeau, 1993; Maehrs, 1989; Tardif, 1992; Weiner, 1985).

Pour d'autres auteurs, la motivation académique est un processus qui initie et dirige le comportement à la réalisation des objectifs. Ce processus implique deux variables: une cognitive et une affective. Ici, la cognition implique la capacité de raisonnement pour atteindre les objectifs. La variable affective englobe l'estime de soi et l'image de soi (Rubin et Hewstone, 1998).

La motivation engendre le rendement scolaire chez l'apprenant. Par exemple, les apprenants avec une meilleure disposition et une motivation personnelle présentent beaucoup plus de capacité pour l'apprentissage (Erazo Santander, 2011).

Depuis quelques années, la motivation est vue comme l'une des causes explicatives de la réussite ou de l'échec scolaire. Richard Déci présente une théorie relative à la motivation.

Pour lui, il existe deux grandes catégories de motivation : l'extrinsèque et l'intrinsèque. Ce qui a été déjà expliqué plus haut.

Dans le premier postulat, le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence externe; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable et gagner l'approbation. Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation sont fréquents. Les élèves travaillent pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore faire plaisir à leurs parents ou à leurs enseignants.

Dans le second postulat, appelé l'intrinsèque, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de la matière, sans attendre de récompenses (Fenouillet, 1999). La motivation scolaire est vue comme étant dynamique. Sa force réside dans l'environnement social des apprenants, c'est-à-dire, dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades et aussi, avec les auteurs pédagogiques (Huart, 2001).

Huart (2001) n'utilise pas les mêmes concepts que Richard, à savoir, les motivations extrinsèque et intrinsèque. Il vulgarise plutôt les modèles nativistes et associationnistes. C'est presque les mêmes idées que Richard. Les modèles nativistes se basent sur l'idée que la cognition est exclusivement basée sur des déterminants internes à l'Homme, et souvent de nature neurobiologique, donc, en grande partie innée. A l'opposé, se trouvent les modèles associationnistes, qui défendent l'idée selon laquelle c'est l'environnement physique qui structure la pensée de façon exclusive, et tout au long de la vie.

Il existe aujourd'hui d'autres modèles avec de nouvelles conceptions de la motivation. C'est une sorte de mélange entre les nativistes et les associationnistes. Ce sont des modèles

sociocognitifs. Selon l'idée dégagée dans ce modèle, le comportement humain est influencé par des facteurs internes. C'est cette approche sociocognitive qui a guidé les chercheurs sur la motivation scolaire (Huart, 2001).

Ainsi, la motivation est la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement-apprentissage. Il faut aussi ressortir que, plus un élève s'engage et persévère dans une activité de connaissance, plus sa performance est devenue meilleure (Huart, 2001). Aussi, beaucoup d'enseignants sont convaincus que la motivation est essentielle à l'apprentissage (Viau, 1994).

Un élève qui est motivé s'engage dans des activités tout en déployant des stratégies d'apprentissage. Par contre, un élève qui n'est pas motivé adopte des comportements contraires. Ce qui peut s'expliquer par la peur de l'échec (Lacroix et Lemelin, 2009). L'élève motivé est aussi persévérant. Cette forme de persévérance est remarquée dans la quantité de temps consacrée aux activités scolaires pour leur permettre de bien les accomplir. Certains élèves ont tendance à être zélés, d'autres finalisent des travaux bâclés. Toutefois, chacun avance à son rythme (Lacroix et Lemelin, 2009). Les élèves qui sont motivés utilisent deux types de stratégies. Les premières stratégies d'apprentissage englobent les techniques de mémorisation (répétition, organisation de la matière, etc.) ou d'élaboration (liens entre les concepts, comparaisons, etc.), leur permettent d'acquérir, d'intégrer et de se rappeler de la matière présentée en classe. Ensuite, il y a, les stratégies cognitives, dites d'autorégulation qui comprennent les stratégies métacognitives. Dans cette catégorie, il faut planifier une activité, s'autoévaluer (Lacroix et Lemelin, 2009).

Enfin, il existe la performance de l'apprenant. Un élève motivé peut s'engager dans une

activité, persévérer et utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influencent positivement sa réussite. Toutefois, il est un fait que certains élèves réussissent même s'ils sont peu ou pas motivés et engagés. En ce sens, il est très important de ne pas utiliser le niveau de performance de l'élève comme seul indicateur de sa motivation. Il y a aussi des prédicteurs institutionnels et pédagogiques (Lacroix et Lemelin, 2009).

Apprentissage et théories

L'apprentissage est un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il se nourrit de son interaction avec le milieu. La littérature dans ce domaine charrie de nombreuses théories et modèles d'apprentissage, entre autres, le Behaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (Bourgeois, 2011).

Behaviorisme

Le béhaviorisme est la théorie pionnière de l'apprentissage qui a marqué significativement le domaine de l'enseignement-apprentissage. Elle est très influente dans les pays anglo-saxons. D'ailleurs, le terme béhaviorisme est créé à partir du mot anglais « behavior » qui signifie « comportement ». Avec ce terme, la manifestation de la maîtrise d'une connaissance est observable (Bourgeois, 2011). Cette théorie définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence des pratiques particulières. En ce sens, savoir étudier et la méthodologie d'étude est quelque chose de fondamental pour l'apprenant. Ceci est une constante préoccupation dans le système éducatif. C'est la capacité de l'élève d'apprendre et de bien apprendre. Donc, les techniques d'études sont utiles et nécessaires (Sobrado Fernandez, Cauce Santalla et Rial Sánchez, 2002). Aussi, il existe une relation

significative entre les styles d'apprentissage de l'élève et son rendement académique. C'est-à-dire, l'élève apprend mieux à partir de son propre style d'apprentissage (Díaz Rodríguez, 2010).

Constructivisme

Le constructivisme vise la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'Homme. Pour cette théorie, apprendre, c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cela suppose que chaque élève emmagasine des matériaux afin de comprendre le monde qui l'entoure et de se construire mentalement. Cela implique deux processus d'interaction de l'individu et son milieu: l'assimilation et l'accommodation (Bourgeois, 2011).

Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un peu différent. Il est basé sur le modèle social de l'apprentissage. Il est aussi appelé approche socioconstructiviste. Il introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation et de construction. L'apprentissage de l'élève est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves-élèves. D'où le concept de construction sociale de l'intelligence. L'apprentissage considère aussi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Il est à souligner que l'apprentissage n'est plus seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais aussi la mise en interactivité entre élèves, entre enseignant et élèves. C'est à partir de cela que le savoir se construit (Bourgeois, 2011).

Conclusion

Ainsi, ce chapitre est déterminant dans le cadre de ce travail de recherche. Il présente les différentes littératures qui existent sur le rendement scolaire, les capacités d'apprentissage et d'étude, et la motivation associative tout en permettant de voir la pertinence de certains facteurs secondaires qui ne font pas partie de cette étude comme, le facteur socioéconomique de la famille, les facteurs institutionnel et pédagogique qui jouent eux aussi un rôle d'influence sur la réussite et l'échec scolaire. La base de cette thèse est l'approche de la psychologie sociale de la motivation.

CHAPITRE III

CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

La présente étude est réalisée dans le but d'identifier les possibles relations entre les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) et les résultats obtenus par les élèves. Aussi, a-t-elle été réalisée dans l'objectif de déterminer le meilleur modèle prédicteur entre les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) et les résultats obtenus par ce même groupe d'apprenants de 8^e année fondamentale en civisme.

Dans ce troisième chapitre, le type de recherche utilisée, la population pour laquelle on généralise les résultats, et l'instrument approprié à l'enquête sont présentés. En fin de chapitre se trouvent les concepts opérationnels et les conditions éthiques de la recherche.

Le type de recherche

Voici les différents types de recherche qui marchent avec cette thèse: C'est une étude à la fois quantitative, corrélationnelle descriptive, transversale et ex post facto.

L'approche quantitative vise à recueillir des données observables et quantifiables. Ce type de recherche consiste à décrire, à expliquer, à contrôler et à prédire en se fondant sur l'observation de faits et les événements positifs. Cette méthode s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte de données. Elle prend en considération des

données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association (Koulakoumouna, 2005; Lomprey, 2012; Vallerand et Hess, 2000).

Il s'agit aussi d'une étude corrélationnelle descriptive. Elle permet de déterminer les caractéristiques qui sont propres à un phénomène, une variable ou une population. Cette étude est axée sur la reconnaissance des relations entre certaines variables et la variable étudiée dans le but de mieux cerner celle-ci. Elle vise non seulement à décrire les facteurs qui sont associés à un phénomène précis, mais aussi la description simple d'un phénomène comme la réussite ou l'échec scolaire à l'aide d'une multitude de variables, par exemple, la motivation de l'intérêt, la motivation de la tâche/capacité, la motivation de l'effort, la motivation de l'examen et la motivation associée à la compétence de l'enseignant, etc. Il s'agit, enfin, d'une investigation transversale parce que la collecte des données est réalisée en un seul moment, et dans un court temps. C'est aussi une recherche ex post facto. Le chercheur n'aura pas la possibilité de manipuler les différentes variables (Vallerand et Hess, 2000).

Population

À l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau, il y avait un effectif de 117 élèves environ dans trois salles de 8^e année. Tous les élèves des trois classes sont pris en compte. En vue d'avoir une population très représentative, tous les élèves sont considérés. Ces élèves de façon volontaire ont accepté de répondre aux différentes questions de l'instrument. Le test pilote a été réalisé sur un effectif de 30 élèves au Collège Union des Frères Adventistes de Diquini.

Instrument, validité et fiabilité

Pour cette recherche qui cible l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau, un instrument déjà adopté, validé et publié a été retenu. Cet instrument a été traduit en française par un expert de la langue française et en espagnole. C'est une adaptation de l'échelle de motivation de Manassero et Vázquez.

González Barbera (2003) a utilisé cet instrument validé sur la motivation pour réaliser son propre instrument qui est une adaptation de ce dernier titré: motivación. Le titre est en espagnol. Le coefficient de fiabilité, avec Manassero et Vasquez (1997), était de .8626. González Barbera (2003) a trouvé dans le cadre de son investigation (pour son instrument adapté) un coefficient de fiabilité de .8579. Ce nouvel instrument qu'il a utilisé est formé de 22 items de forme affirmative de l'échelle de type Likert de 1 à 5 (*souvent, très souvent, parfois, jamais, toujours*).

Ce même instrument de Manassero et Vázquez a subi de nouvelles modifications. Il a été utilisé dans une investigation de Valenzuela Carreño (2006). C'est une recherche réalisée sur une population de 405 élèves, avec une échelle de 1 à 6, toujours de 22 items. Pour ce nouvel instrument, Valenzuela Carreño a trouvé un alfa de Cronbach de .839. C'est encore un niveau de validation excellent.

Bravo Jaime, González Lomelí et Maytorena Noriega (2009) ont utilisé un échantillon de 343 étudiants, d'une échelle de 1 à 9. C'est un instrument de 24 items. C'est toujours une adaptation de l'échelle de motivation de Manassero et Vázquez. L'instrument est subdivisé en cinq sous échelles : Motivation d'intérêt, motivation de la tâche/capacité, motivation de l'effort, motivation de l'examen, motivation de la compétence de l'enseignant. Pour le test de fiabilité,

pour les situations de réussite et d'échec, la majorité des sous-échelles obtient un alfa de Cronbach de .60 à .83. Exception est faite avec les sous échelles Motivation de l'examen, respectivement pour les situations de réussite et d'échec, l'alfa de Cronbach allant de .45 à .52.

Morales-Bueno et Gomez-Nocetti (2009) ont fait une adaptation aussi de l'échelle d'attribution de Motivation de Manassero et Vasquez. C'est une étude réalisée sur une population de 224 étudiants. L'instrument adapté contient 30 items d'une échelle allant de 1 à 6. Dans cette investigation se trouvent les résultats de la validation et de la fiabilité d'une échelle d'attribution de Motivation. Cet instrument est adapté au contexte éducatif universitaire dans lesquels s'implémentent les stratégies d'apprentissage collaboratif. La fiabilité du nouvel instrument est estimée très bonne ($\alpha = .9026$).

Dans le cadre de cette thèse, l'instrument déjà adapté par González Barbera (2003) est appliqué. Toutefois, deux questions (8, 19) ont subi de petites modifications afin d'être plus simples. Ces questions dans l'instrument initial de González Barbera prenaient la forme d'une double interrogation. Dans le cadre de cette thèse, une seule question est considérée. Par exemple, González Barbera les présente ainsi: (item 8: difficulté (1)/ facilité (5) rencontrée dans la réalisation des devoirs, item 19: Quand vous faites une activité difficile (1. Vous l'abandonnez rapidement, 5: Vous faites le travail jusqu'à la fin). Les questions deviennent ainsi dans notre travail de recherche (item 8: Vous rencontrez des difficultés dans la réalisation des devoirs liés à ces matières, item 19: Quand vous faites une activité vous l'abandonnez facilement). Donc, nous avons considéré les parties qui concernent (difficulté dans les taches au lieu de facilité dans les taches et Quand vous faites une activité vous l'abandonnez facilement). La modification existe uniquement dans la formulation des phrases.

Cet instrument comporte toujours 22 items de types ouverts. C'est une échelle allant de 1 à 5 avec ces modalités en majorité: (1, *souvent*; 2, *très souvent*; 3, *parfois*; 4, *jamais*; 5, *toujours*).

Pour utiliser cet instrument, nous avons contacté personnellement par email l'auteure du nouvel instrument de Motivation, à savoir González Barbera. Elle a accepté avec joie qu'on l'utilise dans cette recherche. Cet instrument est une adaptation de l'échelle de Motivation académique de Manassero, M. A et de Vázquez, A. Dans cet instrument, il était nécessaire de recoder la question 4 pour la réalisation de l'enquête. Cette question a été recodée du fait qu'elle se présente sur la forme négative. A ce moment les modalités prendront la structure suivante : (1, *souvent*; 2, *très souvent*; 3, *parfois*; 4, *jamais*; 5, *toujours*). Le prochain tableau présente les indicateurs et les items de l'instrument. Il est important de signaler que l'Item 2 ne doit pas être considéré dans le test puisque cette question parle de chance. Dans le travail de González Barbera le facteur chance n'est pas pris en considération. Il n'est pas aussi considéré dans la présente investigation. Pour cette enquête, l'alfa de Crombach trouvé est .762. Dans le Tableau 1 les dimensions et les items de l'instrument sont présentés. Pour l'instrument complet voire l'Appendice A.

Tableau 1

Items de l'échelle de motivation

Dimensions	Items
Devoir/ Capacité	7, 8, 9,10 et 21
Effort	6, 17,18 et 19
Intérêt	11, 12, 13,15 et 20
Examens	1, 3,4 et 14
Compétence de l'enseignant	16 et 22

Collecte des données

Pour le déroulement de cette investigation, une lettre a été soumise à la direction de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau afin d'avoir l'autorisation de passer l'instrument aux élèves de 8^e année fondamentale. Après avoir obtenu l'accord des dirigeants, une journée a été prévue pour la cueillette des informations. L'enquête a été possible dans toutes les trois classes de 8^e année fondamentale en même temps. Un numéro de 1 à X a été associé à chaque élève suivant l'ordre de la liste des présences quotidiennes. Cette enquête a été réalisée durant le mois d'Avril 2015, plus précisément, le dernier jeudi du mois en cours.

Analyse des données

Dans le Tableau 2 ci-dessous, l'opérationnalisation de l'hypothèse et des variables est présentée. Aussi, les variables indépendantes et dépendantes sont identifiées, y compris le niveau de médiation, le rang des valeurs, les instruments et le type d'analyse statistique à utiliser. En parlant de type d'analyse, les deux instruments vont subir une analyse de régression simple.

Les conditions éthiques de la recherche

L'identité des personnes soumises aux questionnaires a été protégée: le questionnaire était anonyme. La participation à l'enquête était volontaire et sans contrainte. Le choix de ne pas se soumettre au questionnaire a été respecté. La confidentialité des réponses a été assurée. Les parents des élèves ont été contactés à ce sujet.

Tableau 2

Opérationnalisation de l'hypothèse et variables

Hypothèse nulle	Variabes	Type	Niveau de mesures	Rang des valeurs	Instruments	Test Statistique
Ho1. Les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) ne sont pas prédictifs des résultats obtenus par les élèves de 8 ^e année Fondamentale de Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015.	Motivation		Intervalle	22-110	Motivación	Analyse de régression linéaire multiple ($p < .05$)
	-Effort	VI		4-20		
	-Devoir/Capacité	VI		5-25		
	-Intérêt	VI		5-25		
	-Examen	VI		4-20		
	-Compétence	VI		2-10		
	Rendement académique	VD	Intervalle	0-100	Palmarès de l'école	

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNEES

Introduction

Dans ce chapitre, l'analyse des données obtenues lors de cette recherche est présentée. L'étude a été faite sur les élèves de la 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau au cours de l'année scolaire 2014-2015. Ici, y sont présentés et analysés les résultats obtenus lors de la vérification de l'hypothèse de l'étude. Il est indiqué dans celle-ci que les facteurs de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence de l'enseignant) sont des prédicteurs de la performance scolaire des élèves.

Ce chapitre est divisé en trois grandes sections. La première est une description des caractéristiques sociodémographiques de la population de l'étude. Dans la deuxième section, l'association entre les variables rendement scolaire et facteurs de motivation est analysée. Dans la troisième section, les prédicteurs de la performance académique des variables de l'étude sont présentés. Dans ce processus, la variable dépendante est le rendement scolaire de l'élève et les prédicteurs sont effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence de l'enseignant. Il est important de signaler que beaucoup de données statistiques se trouvent à l'Appendice.

Caractéristiques socio-démographiques

Dans le cadre cette recherche, deux caractéristiques socio-démographiques sont prises en compte: âge et sexe de la population.

Pour analyser les données relatives à ce groupe d'élèves de la 8^e année fondamentale, deux tranches d'âge sont mises en exergue. Les données reflètent que 72.6% des élèves se trouvent dans la tranche 10-13 ans. 27.4% se trouvent entre 14-16 ans.

Cette recherche sur la motivation des élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau et leur rendement académiques en civisme révèle que les garçons sont majoritaires dans le Tableau 3. Elle reflète 59.0% des garçons et 41.0% des filles. Tous les autres tableaux relatifs à cette section se trouvent à l'Appendice B.

Tableau 3

Distribution de la population par groupes

Groupe	<i>n</i>	%
Classe		
8 ^e Année Laporte	38	32.48
8 ^e Année Accédé	39	33.34
8 ^e Année Dessalines	40	34.18
Age		
10-13 ans	85	72.6
14-16 ans	32	27.4
Sexe		
Masculin	69	59.0
Féminin	48	41.0

Analyse descriptive

Dans cette section se trouvent les données statistiques descriptives qui correspondent aux variables pertinentes de l'étude. Dans le Tableau 4 figurent les moyennes et les écarts-Types qui marchent avec chaque variable de l'étude. Le tableau relatif à cette section se trouve à l'Appendice C.

Dans la dimension Intérêt la moyenne et l'écart-type sont plus élevés que les autres, en seconde position se trouvent la moyenne et l'écart-type de la dimension Devoir.

Alors que la moyenne et l'écart-type les plus faibles sont observés dans la dimension compétence. Cela veut donc dire que les élèves de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau ont beaucoup d'intérêt pour leurs études et leurs devoirs.

Tableau 4

Statistique descriptive de la variable motivation

Dimension	<i>M</i>	<i>ET</i>
Devoir	17.3846	3.32142
Effort	13.0172	2.65220
Intérêt	21.4957	4.21128
Examens	11.7692	3.37686
Compétence	6.7521	1.60766

Test d'hypothèse

L'hypothèse nulle de cette recherche est: Les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) ne sont pas prédictifs des résultats obtenus par les élèves de la 8^e année fondamentale de Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015.

En vue de tester l'hypothèse nulle, la régression linéaire multiple est utilisée pour déterminer si les dimensions de la motivation étaient prédictives des résultats obtenus par les élèves en classe d'éducation civique.

Les résultats de la régression linéaire multiple révèlent que les cinq dimensions qui composent la variable de motivation ne sont pas des prédictifs significatifs des résultats obtenus par les élèves de la 8^e année fondamentale en éducation civique ($R = .166$, $R^2 = .028$, R^2

corrigé = $-.016$, $F_{(5,111)} = 0.631$, $p = .677$). Les résultats montrent qu'aucune des dimensions qui composent la variable motivation n'influe significativement sur les résultats obtenus par les élèves. Les tableaux relatifs à cette section se trouvent à l'Appendice D.

Par conséquent, les cinq dimensions de motivation ne sont pas prédictives des résultats obtenus par les élèves de la huitième année fondamentale en civisme. Avec un niveau de signification $.05$, l'hypothèse nulle est conservée et l'hypothèse initiale de la recherche est rejetée.

Résultat supplémentaire

Pour déterminer s'il y a une relation entre la variable dépendante de l'étude (les notes) et les données démographiques (âge et sexe) des élèves participant à l'étude, le test de corrélation linéaire a été également réalisé. Il a été démontré qu'il n'y a pas de relation, non plus, avec l'âge et le sexe des élèves par rapport à leurs notes en civisme, pour l'âge ($R = .117$, $p = .208$) et pour le sexe ($R = .067$, $p = .474$). Les statistiques sont sorties à l'Appendice E.

Résumé

Ce chapitre 4 présente une description des résultats obtenus de l'analyse des données de réussite et d'échec des élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en Education civique durant l'année académique 2014-2015.

Ce chapitre est divisé en cinq sections dans lesquelles les procédures statistiques sont présentées pour vérifier l'hypothèse de l'étude, les résultats de chaque section et pour présenter des résultats supplémentaires.

La première section concerne les caractéristiques socio-démographiques âge et sexe de

la population. L'autre section traite l'analyse descriptive. Ce sont des données statistiques qui correspondent aux variables pertinentes de l'étude. En quatrième position, une partie a été construite autour du test d'hypothèse et des résultats supplémentaires de corrélation r de Pearson associés avec l'âge et le sexe de la population ont été présentés.

CHAPITRE V

RUSUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans le dernier chapitre de cette thèse sont présentés le résumé du travail, la discussion, les conclusions et les recommandations dérivées des résultats obtenus sur la motivation et le rendement des élèves de la 8^e année fondamentale dudit établissement scolaire.

Résumé

Cette investigation s'est réalisée dans l'objectif d'analyser la motivation des élèves de la 8^e année fondamentale associée au rendement académique. De la revue de littérature, on a choisi les cinq dimensions de la motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) pour cette étude. Par ailleurs, les différentes caractéristiques socio-démographiques comme l'âge et le sexe sont aussi analysées. Dans cette section, un bref rappel du problème d'étude, des objectifs, de la méthodologie et de l'analyse des données est fait.

L'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau (ESPBM) est une école qui offre une éducation de qualité en Haïti. Il a déjà donné deux lauréats nationaux aux examens officiels au niveau de la première (Rhéto). Ses élèves travaillent dans une très bonne ambiance d'apprentissage. Ils ont un terrain de foot et des salles de classe aérées et spacieuses. En plus, les salles de classe n'ont pas beaucoup d'élèves, ce qui favorise une attention individuelle et permet d'offrir quotidiennement deux plats aux enfants en vue de combattre leur faim qui peut

constituer un handicap à l'étude.

Pour l'épanouissement éducatif des élèves, Basile Moreau possède une bibliothèque, un laboratoire de physique, de chimie et de biologie et un laboratoire technologique donnant accès à des bases de données francophones. La discipline et la réussite scolaire constituent la pierre angulaire de cet établissement scolaire.

Les meilleures notes des apprenants dans différentes matières sont toujours affichées en vue de les féliciter publiquement. Depuis 2001, cette école est classée dans les palmarès du ministère de l'éducation nationale comme l'une des meilleures du pays (avec 100% aux examens officiels).

En résumé, l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau présente depuis toujours un rendement scolaire très élevé. La véritable force de cette institution scolaire se trouve dans sa structure institutionnelle, pédagogique et surtout la motivation des apprenants. Elle favorise uniquement la section D. C'est-à-dire, la chimie et la biologie sont des matières obligatoires. En dépit de tout, certains élèves échouent dans certaines matières.

C'est en ce sens que cette question a été formulée: Les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence de l'enseignant) sont-ils des prédicteurs des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015?

Cette investigation est réalisée autour de ces deux objectifs:

1. Identifier les possibles relations entre les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) et les résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme durant le premier

trimestre de l'année académique 2014-2015.

2. Déterminer le meilleur modèle prédicteur entre les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) et des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015.

Cette étude est à la fois quantitative, corrélationnelle descriptive, transversale et ex post facto. Elle est effectuée sur une population de 117 élèves formant trois salles de 8^e Année. Comme échantillon, tous les élèves des trois classes sont considérés. Ces élèves ont accepté de répondre aux différentes questions de l'instrument. L'instrument qui a été utilisé est déjà adapté, validé et publié en espagnol. Il est une adaptation de l'échelle de motivation de Manassero et Vázquez (1997).

Les résultats ont démontré dans cette investigation que les élèves de Basile Moreau sont généralement motivés pour leur rendement scolaire en civisme pour deux dimensions: intérêt et devoir. Tandis qu'ils sont moins motivés dans les dimensions effort, examen et compétence de l'enseignant.

Les résultats de la régression linéaire multiple et complémentaire ont révélé que la motivation n'a aucune influence sur la réussite académique des élèves de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme.

Discussion

Cette recherche permet d'étudier la relation qui existe entre la motivation et le rendement scolaire des élèves de la huitième année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme.

Tout d'abord, on a découvert dans cette investigation que les élèves de Basile Moreau sont généralement motivés au rendement académique pour deux dimensions: intérêt et devoir. Par ailleurs, ils sont moins motivés dans les dimensions effort, examen et compétence de l'enseignant. Qu'est-ce qui peut être à l'origine de leur motivation pour les dimensions Intérêt et Devoir? Le niveau de discipline de cette école peut aider à comprendre la réalité.

L'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau a pour devise: Une école de référence et de préférence. Cet idéal est une source de motivation pour ses élèves. En plus de tout cela, cette école met à la disposition des élèves un ensemble de règlements en vue de les motiver dans leurs travaux. Dès la rentrée scolaire, on remet aux élèves une liste de principes. Dans ce petit document de lois scolaires, il est écrit noir sur blanc que les devoirs doivent être faits et remis à temps et les leçons doivent être bien sues. Le cas échéant, la direction prendra des mesures disciplinaires, parfois sévères, contre l'élève qui ne respecte pas les principes. Les Basiliens n'aiment pas ces genres de situations. Par conséquent, ils sont toujours motivés pour leurs leçons et devoirs.

Pour les assister dans le respect des principes, il y a un préfet de discipline qui a les yeux ouverts sur tout ce qui leur concerne. Ainsi, on peut comprendre pourquoi ils sont beaucoup plus motivés pour ces deux dimensions, à savoir intérêt et devoir.

Pour travailler à Basile Moreau, il faut être un enseignant qualifié et compétent. Le directeur général recrute, aux besoins, des normaliens et universitaires. Mais, il donne beaucoup plus de considération aux gens qui ont déjà eu plusieurs années d'expériences dans le domaine. C'est une école qui croit, par ailleurs, dans la formation continue des enseignants. Pour cette raison, chaque trois mois, des séances de formation sont réalisées pour les maîtres. Cependant,

dans cette étude, les élèves n'ont pas une bonne perception de la compétence de l'enseignant du civisme. Pour ce qui concerne cette rubrique, la compétence de l'enseignant est plus faible que toutes les autres.

Comment les examens sont-ils organisés à l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau ? Il existe des examens mensuels pour toutes les matières. Mais, les évaluations trimestrielles sont sérieusement organisées. Par ailleurs, l'examen de fin de trimestre est divisé en deux séries : La série dite collégiale et la série dite universitaire. Pour la série Collégiale, il s'agit des examens sur les matières qui sont liées en grande partie à la mémoire de l'apprenant. Cette série d'examens est plus facile que celle dite universitaire. La série collégiale n'exige pas de rigueur dans la surveillance pendant les examens. Ces évaluations sont réalisées sans aucune pression dans la salle de classe de l'apprenant. La série universitaire, pour sa part, est consacrée aux matières les plus difficiles, entre autres, les mathématiques, la chimie et la physique. Pendant ces évaluations, les élèves de la 8^e année fondamentale sont éparpillés dans d'autres salles avec des élèves de niveaux différents. Là, il y a de la rigueur dans la surveillance. Plusieurs enseignants sont là pour le contrôle.

Dans cette investigation qui concerne les élèves de la huitième fondamentale de Basile Moreau, on constate que les apprenants ont des opinions défavorables sur les examens de civisme. Le score lié à cette dimension se trouve à l'avant-dernière position. Les deux dimensions qui concernent beaucoup plus l'enseignant (examen et compétence de l'enseignant) sont mal vues par les apprenants en classe de 8^e année fondamentale.

Ensuite, on a découvert qu'il n'existe aucune relation entre la motivation et le rendement académique de ce groupe d'élèves de Basile Moreau. Les résultats de la régression linéaire

multiple révèlent que les cinq dimensions qui composent la variable de motivation ne sont pas des prédicteurs des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale en éducation civique. Aussi, aucune relation significative avec l'âge et le sexe des élèves par rapport à leurs notes en civisme n'a été signalée.

En outre, la variable motivation n'influe pas sur le rendement académique des élèves de la 8^e année de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Aliaga et Chest (2000). Dans leurs études, ils ont trouvé qu'il n'existe aucune relation entre la motivation et la performance scolaire. Ils ont fait leur recherche sur la performance académique et l'attitude des élèves envers les mathématiques dans le système scolaire. L'auteur a constaté que les attitudes générales envers les mathématiques étaient négatives et étaient liées à un mauvais rendement scolaire dans ce domaine.

Contrairement à cette étude, Valle Arías et al. (2010) ont démontré dans une recherche que les étudiants sont motivés pour apprendre, pour obtenir de meilleurs résultats que d'autres et éviter de refléter une mauvaise image aux autres. Ces étudiants, selon l'investigation, ont cru posséder un meilleur rendement scolaire que les autres et un niveau plus élevé de connaissances. Toujours dans le sens contraire des résultats de la présente investigation à l'ESPBM, Cornejo (2010) dans une investigation sur la relation entre la motivation académique et le rendement chez les élèves du secondaire a démontré qu'il existe une corrélation significative entre les variables motivation et rendement scolaire.

Núñez, Fontana et Pascual (2011), dans une recherche appelée étude exploratoire des caractéristiques de motivation des étudiants de l'ESO et sa relation avec les attentes de réussite scolaire, ont démontré la relation qui existe entre une forte motivation et une haute performance.

Tandis que ces résultats sont complètement opposés à ceux obtenus dans le présent travail académique.

Maintenant, l'une des raisons qui explique que la motivation n'influe pas sur le rendement académique des élèves de 8e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en civisme pourrait être la différence qui existe entre la formation civique que les élèves reçoivent dans leur salles de classe et ce qui se passe réellement dans la société. C'est un problème sociétal.

Les domaines politique et socio-économique sont de grands indicateurs du drame étatique et sociétal d'Haïti. Le pays patauge dans une instabilité chronique. Des institutions républicaines indispensables au fonctionnement régulier du pays ne sont pas mises en place convenablement. Les élections ne se tiennent pas à des intervalles réguliers et celles qui se sont organisées au cours de la période conduisent le pays à une imbrication de crises. Les normes fixées par la Constitution ne sont pas respectées. Les acteurs politiques n'ont pas le courage patriotique de transcender. Ils veulent de la démocratie sans vouloir être des démocrates; ils n'acceptent pas les idées contraires. Il y a un manque de pensées politiques dans le pays qui propulsent les valeurs civiques enseignées par les professeurs de civisme. Tout ceci explique une chaîne de crises sociales. À ce moment, au lieu de rester dans le pays pour pouvoir participer à son développement, des jeunes préfèrent s'expatrier pour aller construire leur vie ailleurs. Certains jeunes n'aiment plus leur pays. Ils n'ont plus l'ardeur patriotique en eux. Cela devient un problème civique.

Les jeunes eux-mêmes ne sont plus inspirés par les dirigeants. Ils n'ont aucun modèle. Ils observent une déchéance morale dans cette société haïtienne. Cette dégénérescence des

valeurs influe grandement sur le comportement de la nouvelle génération. Pour toutes ces raisons, les élèves auraient accordé beaucoup plus d'importance aux autres matières enseignées dans cet établissement scolaire. La démotivation des élèves au cours du civisme réfère sans doute à ce contexte.

Bien que ce groupe d'élèves se dit avoir de l'intérêt pour son étude et est en mesure de réaliser les devoirs, en dépit de tout, certains échouent. Cela pourrait bien expliquer pourquoi il existe une absence de corrélation entre motivation et rendement académique chez les apprenants en 8^e année fondamentale.

Age

Núñez, González Pienda, García, González Pumariega et García (1998), en ce qui concerne la motivation liée à l'âge, dans une enquête réalisée sur un échantillon d'élèves inscrits à l'école primaire dans laquelle ils ont essayé d'analyser la relation entre les stratégies d'apprentissage et les processus d'attribution, le concept de soi et la motivation scolaire, a démontré que la motivation des élèves existe aussi en fonction de leur âge. Une différence significative a été observée avec l'âge des apprenants. Pourtant, dans cette investigation réalisée à l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau, même avec l'âge des élèves de 8^e année fondamentale, aucune différence n'est observée.

Sexe

Camacho Bojórquez (2006) a analysé les attributions de la réussite et de l'échec scolaire (Aide de Dieu, Intérêt, Efforts et capacités) des étudiants provenant des institutions adventistes. Il a été démontré, dans un premier temps, que les étudiants ont attribué leur succès

principalement à l'aide de Dieu et les échecs largement à un manque d'effort. Mais, ce qui est similaire à cette recherche menée à l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau, aucune différence significative n'a été observée dans les groupes formés par sexe ou par le temps d'étude. Aussi, des différences de moyennes d'attribution chez les groupes conformés par leur orientation religieuse sont constatées.

Cette présente investigation est en désaccord avec les résultats de la recherche menée par Cerezo Rusillo et Casanova Arias (2004). Car, aucune relation n'a été identifiée avec le sexe des élèves de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau. Tandis que des différences significatives avec le genre ont été soulignées dans la recherche de Cerezo Rusillo et Casanova Arias.

Pour finir, Becerra-González et Reidl Martínez (2015) dans une recherche sur la Motivation, l'auto-efficacité, le style d'attribution et le rendement scolaire des élèves du secondaire ont prouvé qu'aucune variable sociodémographique, comme le sexe et l'âge, n'influe sur les variables cognitives-motivation. Les étudiants ont attribué leur rendement scolaire plutôt à des causes internes.

Conclusions

Considérant les résultats obtenus dans cette investigation, les conclusions suivantes sont formulées au respect du test de l'hypothèse réalisé et au respect des tests supplémentaires.

Dans cette recherche, les corrélations qui peuvent exister entre les niveaux de motivation (effort, devoir/capacité, intérêt, examen et compétence) et le rendement des élèves de la 8^e année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau en Education civique sont soulignées. Une longue revue de littérature est réalisée autour des variables de motivation.

Selon les analyses statistiques réalisées pour tester l'hypothèse et d'autres résultats, les

conclusions suivantes sont indiquées:

1. Les élèves de 8^e année fondamentale sont motivés au rendement académique en civisme pour deux dimensions seulement: intérêt et devoir.

2. L'hypothèse de la recherche qui suppose l'existence d'une relation entre la motivation et le rendement académique n'est pas confirmée. Les résultats de la régression linéaire multiple révèlent que les cinq dimensions qui composent la variable de motivation ne sont pas des prédicteurs significatifs des résultats obtenus par les élèves de 8^e année fondamentale en éducation civique.

3. On a découvert qu'il n'existe pas de relation significative entre la variable dépendante de l'étude (les notes) et les données démographiques (âge et sexe) des élèves participant à l'étude. En ce sens, aucune relation significative avec l'âge et le sexe des élèves par rapport à leurs notes en civisme n'a été trouvée.

Recommandations

Au terme de cette investigation, différentes recommandations ont été formulées à la direction de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau, aux professeurs, aux élèves, aux autorités étatiques et leaders sociaux.

1. Que la direction de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau continue de susciter chez les élèves la volonté de maintenir au plus haut niveau les deux dimensions intérêt et devoir et qu'elle développe également des stratégies contribuant à renforcer les trois dimensions (effort, examen et compétence de l'enseignant).

2. Il est suggéré maintenant au professeur de civisme de Basile Moreau d'inviter les élèves à être exemplaires contrairement à ce qui se passe dans la société. Que l'enseignant de

civisme imprime davantage chez les élèves de la 8^e année fondamentale les valeurs civiques et qu'il soit pour eux le premier modèle.

3. Que l'Etat haïtien et les leaders sociaux intègrent dans leur politique éducative des valeurs civiques qui soient effectives tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

4. Que les autres chercheurs intéressés à cette problématique étendent leurs recherches dans les contextes éducatifs public et privé.

APPENDICE A

INSTRUMENT DE MOTIVATION

INSTRUMENT DE MOTIVATION

Je suis Emmanuel Thélusma un étudiant en maîtrise en Administration scolaire à l'Université Montemorelos du Mexique.

C'est un instrument de Mannassero et Vásquez adapté par Coral Gonzales pour mesurer l'attribution de la motivation des élèves de 8^e année fondamentales de l'ESPBM en civisme durant le premier trimestre de l'année académique 2014-2015. Merci de votre compréhension.

Vos réponses seront confidentielles, je vous prie de répondre avec sincérité. Faites une croix sur la bonne réponse.

MOTIVACION						
1	Vous êtes satisfait par rapport à la note reçue lors de la dernière évaluation en civisme	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
2	La chance a une influence sur votre rendement académique	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
3	Il existe une relation entre la note obtenue et la note que vous espérez avoir	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
4	Les résultats publiés par les enseignants ne sont pas justes	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Souvent
5	La note obtenue est juste. Vous le méritez	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
6	Vous faites des efforts pour obtenir de bonnes notes aux examens du civisme	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
7	Vous êtes confiant que vous allez obtenir de bonnes notes en civisme	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
8	Vous rencontrez des difficultés dans la réalisation des devoirs liés à cette matière	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
9	Il existe une probabilité de réussir le cours de l'éducation civique	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
10	Vous avez de la capacité pour étudier	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
11	Vous donnez de l'importance aux bonnes notes	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
12	Vous étudiez parce que vous avez un intérêt	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours

13	La satisfaction vous donne l'envie d'étudier	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
14	Le niveau de l'examen peut influencer la note que vous espérez	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
15	Vous avez l'envie d'obtenir de bonnes notes	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
16	votre professeur dispense très bien son cours	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Souvent
17	Même si un devoir est bien fait ou mal fait, vous avez l'habitude de le réviser	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
18	Vous êtes exigeant à vous-même dans vos études	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
19	Quand vous faites une activité vous l'abandonnez facilement	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
20	Vous avez de la volonté d'apprendre	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
21	Vous avez la volonté de terminer avec succès un devoir déjà commencé	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours
22	L'environnement de la salle de classe ne vous stimule pas	Souvent	Très souvent	Parfois	Jamais	Toujours

APPENDICE B

CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

FRECUENCIES VARIABLES=AGE SEXE
/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

		Notas
Resultados creados		06-AUG-2015 08:59:11
Comentarios		
	Datos	C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS recod.sav
Entrada	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	117
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=AGE SEXE /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.01

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS recod.sav

Estadísticos

		AGE DE LA POPULATION	SEXE
N	Válidos	117	117
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

AGE DE LA POPULATION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10-13 ANS	85	72.6	72.6	72.6
Válidos 14-16 ANS	32	27.4	27.4	100.0
Total	117	100.0	100.0	

SEXE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MASCULIN	69	59.0	59.0	59.0
Válidos FEMININ	48	41.0	41.0	100.0
Total	117	100.0	100.0	

APPENDICE C

STATISTIQUE DESCRIPTIVE

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS recod.sav

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
DEVOIR	117	9.00	23.00	17.3846	3.32142
EFFORT	117	5.00	18.00	13.0171	2.65220
INTERET	117	5.00	25.00	21.4957	4.21128
EXAMENS	117	5.00	20.00	11.7692	3.37686
COMPENSEN	117	2.00	10.00	6.7521	1.60766
Total	117	50.00	96.00	77.1795	9.99191
N válido (según lista)	117				

APPENDICE D

TEST D'HYPOTHESE

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Q0NOTES
/METHOD=BACKWARD DEVOIR EFFORT INTERET EXAMENS COMPENSEN.

```

Regresión

		Notas
Resultados creados		06-AUG-2015 09:06:26
Comentarios		
	Datos	C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS recod.sav
Entrada	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	117
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en los casos sin valores perdidos para ninguna variable de las utilizadas.
Sintaxis		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Q0NOTES /METHOD=BACKWARD DEVOIR EFFORT INTERET EXAMENS COMPENSEN.
	Tiempo de procesador	00:00:00.05
	Tiempo transcurrido	00:00:00.07
Recursos	Memoria necesaria	6496 bytes
	Memoria adicional requerida para los diagramas de residuos	0 bytes

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	COMPENSEN, INTERET, EXAMENS, EFFORT, DEVOIR ^b	.	Introducir
2	.	EXAMENS	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3	.	DEVOIR	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4	.	EFFORT	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
5	.	INTERET	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
6	.	COMPENSEN	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: Les notes des eleves de 8e Annee en civisme

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tıp. de la estimación
1	.166 ^a	.028	-.016	11.230
2	.164 ^b	.027	-.008	11.183
3	.162 ^c	.026	.000	11.138
4	.157 ^d	.025	.007	11.099
5	.122 ^e	.015	.006	11.105
6	.000 ^f	.000	.000	11.140

a. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EXAMENS, EFFORT, DEVOIR

b. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EFFORT, DEVOIR

c. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EFFORT

d. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET

e. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN

f. Variable predictor: (constante)

ANOVA*

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	397.689	5	79.538	.631	.677 ^b
	Residual	13998.618	111	126.114		
	Total	14396.308	116			
2	Regresión	388.964	4	97.241	.778	.542 ^c
	Residual	14007.343	112	125.066		
	Total	14396.308	116			
3	Regresión	378.802	3	126.267	1.018	.388 ^d
	Residual	14017.506	113	124.049		
	Total	14396.308	116			
4	Regresión	353.796	2	176.898	1.436	.242 ^e
	Residual	14042.512	114	123.180		
	Total	14396.308	116			
5	Regresión	214.233	1	214.233	1.737	.190 ^f
	Residual	14182.074	115	123.322		
	Total	14396.308	116			
6	Regresión	.000	0	.000	.	. ^g
	Residual	14396.308	116	124.106		
	Total	14396.308	116			

a. Variable dependiente: Les notes des eleves de 8e Annee en civisme

b. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EXAMENS, EFFORT, DEVOIR

c. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EFFORT, DEVOIR

d. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EFFORT

e. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN, INTERET

f. Variables predictoras: (Constante), COMPENSEN

g. Variable predictorica: (constante)

Coeficientes ^a						
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	61.785	8.734		7.074	.000
	DEVOIR	.123	.362	.037	.340	.734
	EFFORT	.172	.426	.041	.404	.687
	INTERET	-.315	.281	-.119	-1.122	.264
	EXAMENS	-.088	.334	-.027	-.263	.793
	COMPENSEN	.874	.660	.126	1.324	.188
2	(Constante)	61.359	8.546		7.179	.000
	DEVOIR	.099	.349	.030	.285	.776
	EFFORT	.164	.423	.039	.388	.699
	INTERET	-.325	.277	-.123	-1.171	.244
	COMPENSEN	.891	.654	.129	1.361	.176
3	(Constante)	62.125	8.080		7.689	.000
	EFFORT	.186	.414	.044	.449	.654
	INTERET	-.297	.259	-.112	-1.148	.253
	COMPENSEN	.902	.650	.130	1.387	.168
4	(Constante)	64.053	6.821		9.391	.000
	INTERET	-.261	.245	-.098	-1.064	.289
	COMPENSEN	.860	.641	.124	1.341	.183
5	(Constante)	58.549	4.451		13.155	.000
	COMPENSEN	.845	.641	.122	1.318	.190
6	(Constante)	64.256	1.030		62.390	.000

a. Variable dependiente: Les notes des élèves de 8e Année en civisme

Modelo	Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
2	EXAMENS	-.027 ^b	-.263	.793	-.025	.853
3	EXAMENS	-.018 ^c	-.185	.854	-.017	.909
	DEVOIR	.030 ^e	.285	.776	.027	.803
4	EXAMENS	-.013 ^d	-.132	.895	-.012	.921
	DEVOIR	.037 ^d	.363	.717	.034	.831
	EFFORT	.044 ^d	.449	.654	.042	.886
5	EXAMENS	-.038 ^e	-.411	.682	-.038	.992
	DEVOIR	-.010 ^e	-.102	.919	-.010	.998
	EFFORT	.009 ^e	.095	.925	.009	.982
	INTERET	-.098 ^e	-1.064	.289	-.099	1.000
	EXAMENS	-.049 ^f	-.522	.603	-.049	1.000
6	DEVOIR	-.005 ^f	-.049	.961	-.005	1.000
	EFFORT	-.007 ^f	-.080	.937	-.007	1.000
	INTERET	-.096 ^f	-1.033	.304	-.096	1.000
	COMPENSEN	.122 ^f	1.318	.190	.122	1.000

a. Variable dependiente: Les notes des eleves de 8e Annee en civisme

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EFFORT, DEVOIR

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), COMPENSEN, INTERET, EFFORT

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), COMPENSEN, INTERET

e. Variables predictoras en el modelo: (Constante), COMPENSEN

f. Variable predictor: (constante)

APPENDICE E

RESULTATS SUPPLEMENTAIRES

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=Q0NOTES Total
/PRINT=TWOTAIL SIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlaciones

		Notas
Resultados creados		06-AUG-2015 09:01:44
Comentarios		
	Datos	C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS recod.sav
Entrada	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	117
	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS /VARIABLES=Q0NOTES Total /PRINT=TWOTAIL SIG /MISSING=PAIRWISE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.11

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY
 POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS
 recod.sav

Correlaciones

		Les notes des eleves de 8e Annee en civisme	Total
Les notes des eleves de 8e Annee en civisme	Correlación de Pearson	1	-.070
	Sig. (bilateral)		.453
	N	117	117
Total	Correlación de Pearson	-.070	1
	Sig. (bilateral)	.453	
	N	117	117


```

CORRELATIONS
/VARIABLES=Q0NOTES DEVOIR EFFORT INTERET EXAMENS COMPENSEN
/PRINT=TWOTAIL SIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlaciones

		Notas
Resultados creados		06-AUG-2015 09:02:20
Comentarios		
	Datos	C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS recod.sav
Entrada	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	117
	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.
Sintaxis		CORRELATIONS /VARIABLES=Q0NOTES DEVOIR EFFORT INTERET EXAMENS COMPENSEN /PRINT=TWOTAIL SIG /MISSING=PAIRWISE.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\GCAMACHOEDU\APROY
 POSGRADO\INVESTIGACION\TESIS\TESIS THELUSMA EMMANUEL\06-08-15 BASE 8E ANNEE MOTIVATION PLUS
 recod.sav

Correlaciones

		Les notes des eleves de 8e Annee en civisme	DEVOIR	EFFORT	INTERET	EXAMENS	COMPENSEN
Les notes des eleves de 8e Annee en civisme	Correlación de	1	-.005	-.007	-.096	-.049	.122
	Pearson						
	Sig. (bilateral)		.961	.937	.304	.603	.190
DEVOIR	N	117	117	117	117	117	117
	Correlación de	-.005	1	.278	.410	.336	.041
	Pearson						
EFFORT	Sig. (bilateral)	.961		.002	.000	.000	.664
	N	117	117	117	117	117	117
	Correlación de	-.007	.278	1	.307	.200	-.132
INTERET	Pearson						
	Sig. (bilateral)	.937	.002		.001	.031	.155
	N	117	117	117	117	117	117
EXAMENS	Correlación de	-.096	.410	.307	1	.265	.021
	Pearson						
	Sig. (bilateral)	.304	.000	.001		.004	.823
COMPENSEN	N	117	117	117	117	117	117
	Correlación de	-.049	.336	.200	.265	1	-.087
	Pearson						
COMPENSEN	Sig. (bilateral)	.603	.000	.031	.004		.352
	N	117	117	117	117	117	117
	Correlación de	.122	.041	-.132	.021	-.087	1
COMPENSEN	Pearson						
	Sig. (bilateral)	.190	.664	.155	.823	.352	
	N	117	117	117	117	117	117

REFERENCES

- Achenbach, T. et Edelbrock, C. S. (2002). Los problemas emocionales y comportamentales como mediadores del rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 6, 151-168.
- Ames, R. et Ames, C. (1989). Perspectives on motivation. Dans R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: goal and cognition* (Vol. 3, pp. 1-10). New York: Academic Press.
- Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires, *Pédagogie Collégiale*, 5, 17-22.
- Barbeau, D. (1993). *La motivation scolaire*. Recupéré de <http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Motivation%20scolaire/Barbeau,%20Denise%20%2807,1%29.pdf>
- Barceló Martínez, E, Lewis Harb, S. et Moreno Torres, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo rendimiento y alto rendimiento académico *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Baron, J. (1985). *Rationality and intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becerra-González, C. E. et Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage: un peu d'histoire... Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bravo Jaime, A., González Lomeli, D. et Maytorena Noriega, M. (2009, septembre). *Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios*. Document présenté au 10e Congrès National de Recherche Educative, Veracruz, México.
- Camacho Bojórquez, G. (2006). *Atribuciones seculares y religiosas de éxito y fracaso en estudiantes de instituciones adventistas mexicanas* (Thèse doctorale). Université de Montemorelos, Montemorelos, México.

- Cardona Solis, M. S. (2005). *Prevención del bajo rendimiento académico en adolescentes estudiantes del nivel básico del Colegio El Mananthial, del Municipio de México* (Informe final de investigación). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Castejón, J. L. et Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18(61), 697-728.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Castro Sic, J. N. (2010). *El rendimiento escolar de los estudiantes de segundo básico de Colegio Juan Wesley* (Thèse de licence). Universitaire de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Cayemittes, M., Fatuma Busangu, M., Bizimana, J. Barrère, B., Sévère, B., Cayemittes, V. et Charles, E. (2012). *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services. EMMUS-V*. Récupéré de <http://mspp.gouv.ht/site/downloads/EMMUS%20V%20document%20final.pdf>
- Cerezo Rusillo, M. T. et Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Cordoba, L. G. et Ventura Garcia, P. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico e alumno de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 83-96.
- Cornejo, Y. Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao* (Thèse de maitrise). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Demagistri, M. S. et Naveira, L. M. (2010). *Comprensión de textos científicos en adolescentes*. Récupéré de http://mendozaconicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/Demagistri_56_CSAL12.pdf
- Díaz Rodríguez, A. K. (2010). *La motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP* (Thèse de maitrise). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Erazo Santander, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*. Récupéré de http://bernard.lefort.pagesperso-orange.fr/documents_captures/motivation_ecole.pdf

- Ferreyra, M. G. (2007). *Determinantes del desempeño universitario: efectos heterogéneos en un modelo censurado* (Thèse de maitrise). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Flores Macías, R. C. et Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Récupéré de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15513269005>
- Fullana Noell, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.
- García Bacete, F. J. et Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1. Récupéré de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>.
- Garrido Macías, M., Jiménez Luque, N., Landa Sánchez, A., Páez Espinar, E. et Ruiz Barranco, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista Electrónica de Investigación Creativa*, 2, 17-25. Récupéré de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/27620#.VuGERebzPIU>
- González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria* (Thèse doctorale). Universidad de Complutense de Madrid, Madrid.
- González-Pienda García, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo concionan. *Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258.
- González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: Eunsa.
- González Torres, M. C., Touron Figueroa, J. et Gaviria Soto, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire: un concept éclaté en multiples facettes. Dans *Cahiers de Service de pédagogie expérimentale* (pp. 221-240). Liège, Belgique: Université de Liège.

- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Kohler Herrera, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288.
- Koulakoumouna, E. (2005). *Réussir la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche*. Paris: l'Harmattan.
- Lacroix, M. E. et Lemelin, A. (2009, avril). *La motivation et les engrenages de la réussite*. Document présenté au 2^e Rencontre Nationale des organismes Communautaires de Luttés au Décrochage, Québec, Canada.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Lippman, P. C. (2010). *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique?* Récupéré de <http://www.oecd.org/dataoecd/60/46/46444102.pdf>
- Lomprey, G. (2012). *Actitud y aptitud del docente de matemáticas con respecto a las TIC y su relación con el logro académico en la prueba enlace intermedia en los estudiantes de tercer año de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Maehrs, M. L. (1989). Thoughts about motivation. Dan R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on motivation in education: Goal and cognition* (Vol. 3, pp. 299-315). New York: Academic Press.
- Manassero Mas, M. A. et Vázquez Alonso, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Récupérée de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Mella, O. et Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar: influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Miguelsanz, M. M., Carbonero Martín, M. A. et Palazuelo Martínez, M. M. (2012). Assertive skills and academic performance in primary and secondary education, giftedness, and conflictive students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 213-232.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A. et Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14. doi:10.1006/ceps.1993.1002

- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. et Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13, 215-234. Récupérée de http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Morales-Bueno, P. et Gómez-Nocetti, V. (2009). *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. y García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85. doi:10.1174/02109399860400739
- Núñez, M. C., Fontana, M. et Pascual, I. (2011). Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 357-382
- Partnership for 21st Century Skills. (2002). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Récupéré de www.21stcenturyskills.org/images/stories/otherdocs/p21up_Report.pdf.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Récupéré de <http://www3.mels.gouv.qc.ca/agiraument/OutilsDocum/documents/Rapportderecherche.pdf>
- Reparaz, C., Tourón, J. y Villanueva, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón*, 42, 167-178.
- Reynoso Cantú, E. L. (2011). Factores determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el estado de Nuevo León (Thèse de doctorat). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Rojas Bohórquez, L. E. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibagué Pontificia* (Thèse de licence). Pontificia de Universidad Javeriana, Colombia.
- Roulois, P. (2010). *Théorie générale sur la motivation, neuropédagogie*. Récupéré de <https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>
- Rubin, M. et Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: a review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 40-62. doi:10.1207/s15327957pspr0201_3

- Ruiz Mendieta, M. E. (2002). *Factores que influyen en el rendimiento escolar de los adolescentes* (Thèse de licence). Universidad pedagógica Nacional, México.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hebert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), 270-286.
- Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá: Auteur.
- Sobrado Fernández, L. M., Cauce Santalla, A. I. et Rial Sánchez, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 155-177.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.
- Valenzuela Carreño, J. (2006). *Enseñanza de habilidades de pensamiento y motivación escolar. Efectos del modelo integrado para el aprendizaje profundo (MIAP) sobre la motivación de logro, el sentido del aprendizaje escolar y la autoeficacia* (Thèse de doctorat). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Valle Arias, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez Pérez, J. C., González-Pianda, J. A. et Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Vallerand, R. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherché en psychologie*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vernon, P. E. (1982). *Inteligencia, herencia y ambiente*. México: El Manual Moderno.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application withing an attributional framework. Dans R. Ames et C. Ames (Eds.). *Student motivation* (Vol. 1, pp. 15-38). New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548.
- White, E. G. (2004). *Pour un bon équilibre mental et spirituel*. (Vol. 1). Miami, FL: Maison d'Édition Interaméricaine.
- Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis S. et Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 23, 66-82.