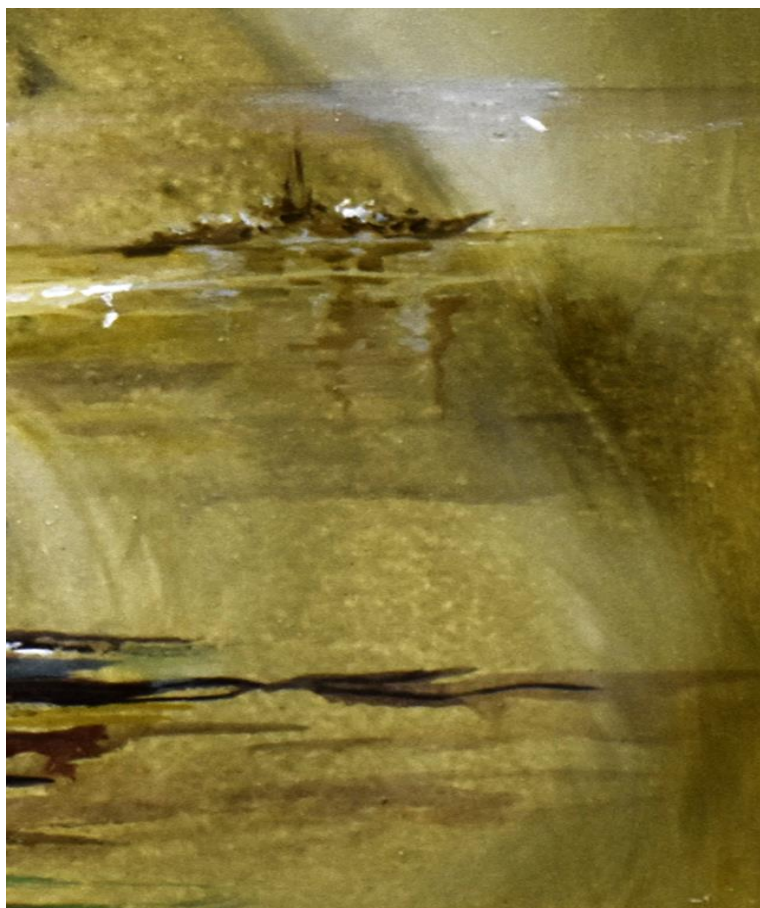


1 **Art, Littérature et Philosophie : une relecture du  
Complexe**



Numéro Spécial 1: Juillet 2018  
Étude Réunie par  
**DJE Bi Tchan Guillaume**  
Université Félix Houphouët-Boigny

## Comité scientifique

BOA Thiémélé L. Ramsès (PT), Université Félix Houphouët-Boigny  
COULIBALY Adama (PT) Université Félix Houphouët-Boigny  
DIANDUE Parfait Bi-Kacou (PT) Université Félix Houphouët-Boigny  
DIOP Papa Samba (Pr.), Université Paris-Est Créteil  
GOUAFFO Albert (PT / HDR), Université de Dschang  
HAREL Simon (Pr.), Université de Montréal  
KONANDRI Virginie (PT), Université Félix Houphouët-Boigny  
KONÉ Amadou (Pr.), Georgetown University, Washington DC  
KOUAKOU Jean-Marie (PT), Université Félix Houphouët-Boigny  
MADEBE Georice Bertin, (DR / HDR), IRSH / Gabon  
MAMBENGA-YLAGOU Frédéric (MC / HDR), Université Omar Bongo  
MANGEON Anthony (Pr.), Université de Strasbourg  
MBONDOBARI Sylvère (MC), Université Omar Bongo  
MOUKAGA Hugues (PT), Université Omar Bongo  
OBIANG Ludovic (DR/HDR), IRSH Gabon  
RENOMBO Steeve (MC), Université Omar Bongo  
RENOUPREZ Martine (Pr.), Université de Cadix  
ROPIVIA Marc-Louis (PT), Université Omar Bongo  
SISSAO Alain (DR), CNRST Ouagadougou  
TONDA Joseph (PT / HDR), Université Omar Bongo

## Comité de lecture

Parfait Bi-Kacou DIANDUE (PT)

Babou DIENE (MC)

Jean-Marie KOUAKOU (PT)

Achille Fortuné MANFOUMBY MVE (MR)

Gyno-Noël MIKALA (MC)

Pierre-Claver MONGUI (MC)

Firmin MOUSSOUNDA IBOUANGA (MC)

Pierre NDEMBY MANFOUMBY (MC)

Jean-Jacques Rousseau TANDIA MOUAFU (MC)



**ISSN 2520-9809**

Titre clé : Revue gabonaise de littérature et sciences humaines

Titre clé abrégé : Rev. gabon. litt. sci. hum.

## Comité de rédaction

BA Ousmane, Sociologie, UCAD

EKOGHA Thierry, Philosophie, UOB

LENDIRA Raoul, Espagnol, UOB

KOMBILA Mireille, Lettres Modernes, UOB

MAPANGOU Dacharly, Lettres Modernes, UOB

MATOUMBA Martial, Histoire et Archéologie, IRSH

MONGUI Pierre-Claver, Lettres Modernes, UOB

MOUSSOUNDA Féréole Clarpin, Histoire et Archéologie, UOB

MPAGA Christ-Olivier, Philosophie, UOB

NDEMBY Pierre, Lettres Modernes, UOB

NTSAME OKOUROU Frankline, Littératures Africaines, UOB

ZAME AVEZO'O Léa, Littératures Africaines, UOB

Université Omar Bongo

Département de Lettres Modernes

Centre d'Etudes et de **Recherches Littéraires** sur les Imaginaires et la **Mémoire**

Juillet 2018

# SOMMAIRE

## 1. **Bi Tchan Guillaume DJE**

Performances annuelles, perception de compétence et performances au Baccalauréat des élèves de l'enseignement général secondaire (République de Côte d'Ivoire)

## 2. **Valère NKELZOK KOMTSIND**

Conduite des membres des comités thérapeutiques et qualité de la Prise En Charge (PEC) des Personnes Vivant avec le VIH (PVVIH) dans la région de l'extrême nord au Cameroun

## 3. **Sopie Hélène Félicité AHO**

La femme africaine entre deux chaises : prisonnière de la toile tissée par la controverse sur la modernité

## 4. **Banhouman KAMATE**

La lumière dans la mise en scène des spectacles théâtraux de Sidiki Bakaba : les cas de *L'exil d'Albouri* (2003) et *d'Iles de tempête* (2007)

## 5. **Adjo Sébastienne KOUAME, Apo Julie N'CHOT & Alain TOH**

Résilience des jeunes filles dans un contexte socio-économique faible et grossesse en milieu scolaire ivoirien : cas du Lycée Moderne 1 d'Abobo (Abidjan)

## 6. **Ossei KOUAKOU & Akeigba Sandrine GUEDE**

Niveau d'instruction, statut socio-économique et itinéraire thérapeutique des patients du service de cancérologie de Centre Hospitalier Universitaire (CHU) de Treichville-Abidjan.

## 7. **Bi Tra Jamal SEHI & Bi Tizié Emmanuel GALA**

Leadership féminin entre logique économique et gestion du temps libre en milieu urbain : cas des mouvements tontiniers des femmes Gouro à Abidjan (Côte d'Ivoire)

## 8. **Apo Philomène SEKA**

Réflexivité, réflexibilité et altérité dans *Le ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome

## 9. **Amani Augustin KOUADIO & Anthelme Gnakpa GALLE**

Aménagement et contraintes à l'adhésion aux projets de développement en milieu rural ivoirien

**10. Madeleine KABORE épouse KONKOBO**

Politique et développement en Afrique : quelles stratégies pour un développement humain durable ?

**11. Mahier Jules Michel BAH, Koffi Gnamien Jean-claude KOFFI & Bodou YAO**

Politique de l'environnement et gestion des ordures ménagères dans le District d'Abidjan : cas des communes d'Adjamé et de Cocody

**12. Tegnambla Prudence BROU**

La figure dramatisée de Chaka : images et échos schémiques de l'imaginaire

# PERFORMANCES ANNUELLES, PERCEPTION DE COMPETENCE ET PERFORMANCES AU BACCALAUREAT DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL SECONDAIRE (REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE)

Bi Tchan Guillaume DJE

Département de Psychologie  
Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS)  
Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

[dje\\_bitchan@yahoo.fr](mailto:dje_bitchan@yahoo.fr)

6

**Résumé :** La présente étude vise à analyser la relation entre les performances de fin d'année des élèves de Terminale, leur perception de compétence et leurs résultats au bac. 239 candidats officiels au Bac, âgés de 18-22 ans, y ont participé. Leurs performances annuelles ont été obtenues à partir de leurs livrets scolaires. Leurs perceptions de compétence ont été mesurées à d'une échelle d'auto-évaluation, à passation collective. Les relevés de notes au bac nous ont servi à obtenir les performances au Bac. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre les performances annuelles et les perceptions de compétence. La corrélation entre les perceptions de compétence et les performances au Bac n'est pas significative non plus. Par contre, nous notons une corrélation significative entre les performances au bac et les performances annuelles. En contrôlant cette dernière variable, il apparaît une corrélation négative significative entre les deux autres. Ces résultats, qui confirment nos prévisions, ne semblent pas corroborer la théorie de l'efficacité personnelle perçue de A. Bandura (2003). Les performances annuelles des élèves ne paraissent pas jouer le rôle de motivateur cognitif anticipatoire pour les épreuves du bac.

**Mots clés :** Performances annuelles ; Perception de compétence ; Performances au baccalauréat

**Abstract:** This study aims at analyzing the relationship between the annual performance of the twelfth grade pupils, their perception of competence and their results in the baccalaureate exam. The participants were 239 official baccalaureate candidates of 18-22 year old. Their annual performance were obtained from their school reports. We have also group-administered a scale of self-assessment as a test of perception of competence. We have used the exam reports to get the baccalaureate performance of the participants. The results show that there is no correlation between the annual performance and pupil competence perceptions. Similarly, the correlation between perceptions of competence and performance in baccalaureate exam is not significant. However, we observe significant correlation between performance in baccalaureate exam and annual performance. So, taking into pupil annual performance, we have observed a significant negative correlation between the two

other variables. These results, which confirm our hypotheses, do not seem to corroborate the theory of self-efficacy of A. Bandura (2003). The pupil annual performance would not play the role of anticipatory cognitive motivator for the baccalaureate exams.

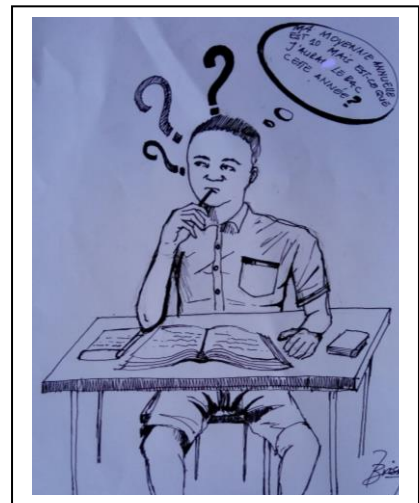
**Keywords :** Annual performances; Perception of competence; Performances in baccalaureate exam

## Introduction

Les résultats aux examens à grand tirage en Côte d'Ivoire, notamment le baccalauréat, ne semblent pas encore satisfaisants. Par exemple, pour l'année 2013-2014, le pourcentage national des admis au baccalauréat, pour un effectif de 192897 candidats, est de 36,23. Plus de 123000 candidats ont été ajournés pour cette session, soit plus de 60% des candidats. On pourrait dire que le système éducatif ivoirien n'est pas rentable. Il y a dès lors intérêt que des recherches continuent d'être menées en vue d'accroître notre compréhension de ces résultats.

Depuis les travaux de P. Roubertoux et M. Carlier (1976), de J. Larmat (1979) et de Wadsworth, Fulker et DeFries (1999), il apparaît que dans une population donnée, l'hérédité favorise plus de sujets moyens, et contribue à la stabilité (au cours du temps) de leurs productions cognitives, alors que le milieu constitue la variable de différenciation de leurs performances. En considération de ce qui précède, de plus en plus de recherches, s'intéressant aux résultats scolaires, sont de tendance mésologique. Pour expliquer les résultats scolaires, les chercheurs se réfèrent au milieu, qu'ils opérationnalisent de diverses façons (N. M. Ishak, M. M. Yunnus, S. A. Rahman & Z. Mahmud, 2010 ; H. Li et N. Rao, 2000 ; K. Nyarko, 2011 ; B. Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, Miljkovitch & Halfon, 2002 ; D. Poncelet, 2004 ; P. Sarrazin, D. Tessier & D. Trouilloud, 2006 ; K. W. Schaie, H. T. Nguyen & S. L. Willis, 2001 ; A. N'Guessan, 2015). Ainsi, et par exemple, K. W. Schaie, H. T. Nguyen et S. L. Willis (op.cit.) expliquent les performances académiques des enfants suivant les dimensions de l'environnement familial (Environnement physique, social, intellectuel, etc.). Et ils observent dans les travaux que seul l'environnement intellectuel est significativement corrélé aux performances scolaires des enfants à charge. Pendant ce temps, K. Nyarko (op.cit.) met en relief les styles parentaux en matière d'éducation pour expliquer les productions académiques des enfants.

Quant à R.L. Mullis, R. Rathge et A. K. Mullis (2003), examinant les prédicteurs des performances académiques des adolescents, ils ont appréhendé le milieu en termes





de capital social et de capital ressources. Dans leur étude, ces auteurs ont retenu, comme indicateurs du capital social, le champ de contacts des parents et celui des enfants. Le capital ressources a été opérationnalisé par le niveau d'études des parents, leurs revenus et les outils d'apprentissage à domicile. Leurs résultats montrent que, examiné globalement, les indicateurs du capital social ne contribuent pas significativement à la variation des performances des adolescents. Ce sont plutôt les indicateurs du capital ressources qui sont les bons prédicteurs des performances académiques. Par contre, lorsqu'ils analysent séparément les indicateurs du capital social, ils observent que dans le réseau de contacts des adolescents, les facteurs qui favorisent les mauvaises conduites à l'école sont les meilleurs prédicteurs des performances académiques. Cela implique que dans l'explication des résultats scolaires, les facteurs scolaires sont aussi bien importants que les facteurs extrascolaires.

En ce qui concerne les facteurs scolaires, les travaux s'intéressent aux contextes scolaires, aux méthodes pédagogiques des enseignants (P. Sarrazin, D. Tessier & D. Trouilloud, *op.cit.*), à la qualité de la formation, au climat de l'école et aux stratégies utilisées par l'école. Ces facteurs, suivant leur présence ou absence, suivant l'usage que le système scolaire en fait, favorisent, non seulement à des niveaux variables les apprentissages chez les élèves, mais également motivent ces derniers à des degrés variables. C'est pourquoi, en situation scolaire, P. Meirieu (2008) soutient que si l'élève n'est pas personnellement motivé, il devient un probable candidat à l'abandon ou à l'échec scolaire. Dans le même sens, suite aux travaux de F. Guay, H. W. Marsh & M. Boivin (2003) et de F. Guay, S. Larose & M. Boivin (2004), il est obtenu que les élèves qui se perçoivent compétents dans leurs matières scolaires voient leurs notes augmenter. En outre, chez les élèves, les perceptions de compétence constituent des facteurs de fixation du niveau de scolarisation. Les élèves qui se perçoivent compétents, se fixent des niveaux de scolarisation plus élevés. C'est ce qui fonde la position de L. Cosnefroy (2007), lorsqu'il en fait un déterminant essentiel de l'intérêt des élèves pour les disciplines scolaires. On comprendrait que plus les élèves se perçoivent compétents, plus ils sont motivés aux apprentissages. Et leurs performances scolaires augmenteraient avec leur implication dans les apprentissages.

La perception de compétence renvoie à l'appréciation ou au jugement que porte l'élève sur ce qu'il pense avoir comme compétence et ce, indépendamment d'une évaluation (plus ou moins) objective (L. Cosnefroy & F. Fenouillet, 2009). Elle se construirait chez les élèves en relation avec les processus d'évaluation. Les notes qui sont attribuées aux élèves influenceraient leur perception de compétence. Dans le système scolaire ivoirien, les notes attribuées aux élèves au cours de l'année académique sont consolidées à travers les moyennes générales annuelles (MGA). Ces MGA représentent toutes les appréciations, sous la forme de moyennes pondérées, faites aux productions des élèves par les enseignants. On peut dès lors les assimiler aux performances annuelles des élèves.



Selon A. Bandura (2003), il y a une corrélation entre ces performances et la motivation à aborder les épreuves à venir. Cette relation s'établit par l'intermédiaire des motivateurs cognitifs anticipatoires tels que l'efficacité personnelle perçue. En effet, suivant leurs performances annuelles, les élèves auraient une certaine perception de leurs compétences. Cette perception les situerait à différents niveaux d'expectation de performances au baccalauréat. La relation de triangulation ainsi établie entre les trois variables serait de type « effet Nintendo » (D. Laveault, 1999). Les notes attribuées aux élèves au cours de l'année académique développeraient chez eux différentes perceptions d'efficacité. Ces niveaux de perception d'efficacité les disposeraient différemment quant à leur perception de la probabilité de réussite à leur examen de fin d'année. En d'autres termes, à l'issue de l'année scolaire, les élèves qui se sentent compétents, se sentiraient également capables de réussir aux épreuves du baccalauréat. Leur perception de la probabilité de réussite au baccalauréat les disposerait à produire des performances les plus élevées. Telle que présentée, la relation de triangulation implique que les productions des élèves soient évaluées. Les pratiques évaluatives permettraient de consolider la relation entre les trois variables.

Or, dans son étude portant sur la relation entre les pratiques évaluatives et l'échec scolaire dans les établissements secondaires en Côte d'Ivoire, A. N'Guessan (2015) a observé que l'évaluation formative, qui permet aux élèves de faire un retour d'informations sur leurs aptitudes, est très peu connue par les enseignants. Et la fréquence des enseignants qui y recourent est très faible. En conséquence, le chercheur retient les pratiques évaluatives des enseignants du système éducatif ivoirien parmi les difficultés des élèves. Si tel est le cas, au regard de l'importance de l'évaluation formative dans la régulation des apprentissages (F-M. Gérard, 2010), il nous semble bien fondé de nous interroger à propos de la valeur motivationnelle des notes attribuées aux élèves au cours de l'année académique. La faible fréquence de l'évaluation formative signifierait que, hormis les notes, les élèves n'ont pas d'éclairages en ce qui concerne leurs acquis et leurs lacunes dans le processus d'apprentissage, lesquels éclairages leur permettraient de renforcer leurs perceptions de compétence. A l'analyse de l'étude de A. N'Guessan (op.cit.), on peut retenir que, dans le système éducatif ivoirien, les pratiques évaluatives des enseignants ne renforcent pas significativement les perceptions de compétence des élèves. On assisterait dès lors à une faible intensité, voire une absence de corrélation entre les performances annuelles des élèves, leurs perceptions de compétence et leurs performances au baccalauréat. L'examen de ces relations pourrait nous éclairer dans les réflexions à propos des résultats de l'examen du baccalauréat, qui restent encore inférieurs à 40% en Côte d'Ivoire (Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, 2013-2014). Il s'agit dans la présente étude d'analyser la corrélation entre les performances annuelles des élèves, leurs perceptions de compétence et leurs résultats au baccalauréat.

## 1- Méthode

Les données de la présente étude ont été collectées pendant les périodes des examens du baccalauréat 2013-2014. Les paragraphes qui suivent présentent les participants à l'étude, le matériel utilisé pour la mesure des variables, et les outils de traitement des données.

### 1.1.Participants

Coopté par la Direction des Examens et Concours (DECO), Direction organisatrice du baccalauréat, nous avons été affecté au Collège Moderne de Bondoukou (CM Bkou), en qualité de Président de Jury. Le CM Bkou est un centre d'examens composé des élèves des Lycées et Collèges de Bondoukou (Est de la Côte d'Ivoire) et de Bouna (Nord-Est de la Côte d'Ivoire). Ce sont ces élèves qui ont participé à la présente étude. Ils sont au nombre de 271, dont 32 candidats libres. Ces derniers n'ayant pas de dossiers présentant leurs performances annuelles (MGA), ils ont été retirés de l'échantillon. L'étude a donc porté sur un échantillon de 239 élèves de Terminale, tous des candidats officiels. Leur âge se situe dans l'intervalle 18-22 ans.

### 1.2.Matériel

Le matériel renvoie aux instruments utilisés pour recueillir les informations à propos des variables à l'étude.

#### 1.2.1. Les performances annuelles

Au cours de l'année scolaire, les élèves sont soumis à plusieurs apprentissages. Ces apprentissages sont évalués sous les formes d'interrogations (orales ou écrites) ou de devoirs de classes. A partir de ces évaluations, des notes sont attribuées aux élèves. Ces notes représenteraient les niveaux d'acquisition des connaissances par les élèves. Dans ce sens, les notes attribuées aux élèves peuvent être assimilées à leurs performances dans les disciplines scolaires (B. T. G. Dje, 2005). Les moyennes pondérées des différentes disciplines sont reportées dans des livrets scolaires. Et en fin d'année, à chaque élève, il est attribué une moyenne générale annuelle (MGA), qui est la moyenne pondérée des moyennes des trois trimestres de l'année académique. Les performances annuelles sont représentées dans la présente étude par les MGA des élèves Nous les avons obtenues en nous référant aux livrets scolaires des candidats du centre d'examen.

#### 1.2.2. Perception de compétence

Pendant l'année scolaire, les élèves sont soumis à des situations-problème auxquelles ils doivent trouver des solutions. La résolution de ces problèmes implique

qu'ils disposent des schèmes, construits antérieurement aux situations-problèmes (E. Cauzinille-Marmèche, 1996). Lorsqu'ils arrivent à résoudre ces problèmes, à travers l'appréciation de l'enseignant, non seulement ils ont la preuve objective de leur compétence, mais également ils s'estiment compétents pour toutes les tâches similaires. C'est ce que A. Bandura (2003) appelle l'efficacité personnelle perçue, et qu'il définit comme la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. Les évaluations au cours de l'année scolaire contribueraient à situer les élèves à divers niveaux de perception de compétence. Suivant les perceptions qu'ils ont de leur compétence, ils pourraient situer à des niveaux différents les probabilités qu'ils réussissent à résoudre les situations-problèmes qu'ils rencontreront aux épreuves du baccalauréat. En conséquence, il nous est apparu indiqué, au cours de la présente étude, de mesurer les perceptions de compétence des participants à l'aide d'une échelle d'auto-évaluation. Il s'agit d'une échelle en dix points, partant de 10% à 100%. Il est demandé à chaque élève, au regard de ses aptitudes, de cocher la case correspondant à son attente de la probabilité de réussite au baccalauréat. Il est indiqué aux participants que les pourcentages inférieurs ou égaux à 50 correspondent aux perceptions de probabilité de plus en plus faibles, alors que ceux supérieurs ou égaux à 50 renvoient aux perceptions de probabilité de plus en plus élevées. L'instrument ayant une passation collective, 15 mn avant les épreuves du baccalauréat, les surveillants, cooptés pour l'étude, et à qui nous avons expliqué les consignes, distribuent les échelles aux élèves installés dans les salles. Après la distribution, ils expliquent les consignes aux élèves, et ces derniers sont invités à renseigner les échelles. Les passations ont duré 10 mn environ, comprenant les temps de distribution, les temps d'explication de consignes et les temps de réponses des participants.

### 1.2.3. Performances au baccalauréat

Les performances au baccalauréat correspondent aux scores des participants aux épreuves de l'examen du baccalauréat. Il s'agit du nombre de points obtenus par chaque participant. Ils ont été obtenus à partir des relevés de notes des candidats au Baccalauréat. Avant la proclamation des résultats, nous avons conçu des listes de candidats par ordre alphabétique des premières lettres des patronymes et par série. Ces listes ont été remises aux membres du secrétariat du centre d'examen. Après la proclamation, les secrétaires d'examen, commis pour la distribution des relevés de notes, communiquent aux autres secrétaires, qui tiennent les listes, le nombre de points de chaque participant. Ces derniers reportent chaque nombre en face du nom du participant correspondant.

Les données ainsi obtenues ont été soumises à des analyses corrélationnelles, à partir du logiciel de traitement statistique SPSS 12.0.

## 2. Résultats

### 2.1. Relation entre les performances annuelles et les perceptions de compétence

**Tableau 1 :** Corrélations performances annuelles et perception de compétence

		Perception de compétence	Performances annuelles
Perception de compétence	Corrélations de Pearson	1	,017
	Sig. (bilatérale)		,788
	N	239	239

La corrélation entre les performances annuelles et les perceptions de compétence des élèves n'est pas significative. Le tableau 1 indique qu'il n'y a pas de corrélation entre les performances annuelles des élèves et leur perception de compétence. Les performances scolaires de fin d'année ne suffiraient pas à renforcer la confiance des élèves quant à leur réussite au baccalauréat.

### 2.2. Relation entre les performances annuelles et les performances au baccalauréat

**Tableau 2 :** Corrélations Performances annuelles et performances au baccalauréat

		Performances annuelles	Performances au Bac
Performances annuelles	Corrélations de Pearson	1	,628(**)
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	239	239

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

La corrélation entre les performances annuelles et les performances au bac est significative. Les scores au Bac augmentent avec les performances annuelles. L'admission au baccalauréat étant conditionnée par le nombre de points obtenus par le candidat, on peut affirmer que plus les performances annuelles sont élevées, plus grande est la probabilité d'admission du candidat.

### 2.3. Relation entre les perceptions de compétence et les performances au bac

**Tableau 3 :** Corrélations perception de compétence et performances au bac

		Performances Bac	Perception de compétence
Performances au Bac	Corrélation de Pearson	1	-,101
	Sig. (bilatérale)		,118
	N	239	239

Il n'y a pas de corrélation entre les perceptions de compétence des candidats et leurs performances au baccalauréat. Les perceptions de compétence des candidats en fin d'année n'influencent pas significativement leurs performances au baccalauréat.

#### 2.4. Influence des performances annuelles sur la relation entre les perceptions de compétence et les performances au bac

**Tableau 4 : Relation entre perception de compétence et performances au bac, contrôlée par les performances annuelles**

Variables de contrôle		Performance au Bac	Perception de compétence
Performances annuelles	Performances au Bac	1,000	-,145(*)

\* La corrélation est significative au niveau 0,05

La valeur absolue de l'indice de corrélation est supérieure à la valeur théorique pour ddl égale à 236 et  $p \leq .05$ . Les performances annuelles des élèves influencent significativement la relation entre leurs perceptions de compétence et leurs performances au Bac. Cette influence fait établir une corrélation inverse entre les perceptions de compétence et les performances au Bac. Si l'on tient compte des performances annuelles (MGA) des élèves, plus leurs perceptions de compétences s'élèvent, plus leurs performances au baccalauréat diminuent.

En somme, nous retenons qu'il n'y a pas de corrélation significative entre les performances annuelles et les perceptions de compétence des élèves. Il en est de même de la relation entre les perceptions de compétence et les performances au baccalauréat. En revanche, nous observons une corrélation significative entre les performances annuelles et les performances au baccalauréat. Les performances annuelles influencent significativement la relation entre les perceptions de compétence et les performances au baccalauréat. Cette influence se traduit par une évolution en sens inverse entre la distribution des perceptions de compétence et celle des performances au baccalauréat.

### 3. Discussion

L'objectif de la présente étude est d'analyser la relation de triangulation entre les performances annuelles, les perceptions de compétence et les performances au

baccalauréat des élèves de Terminale. De façon plus précise, il s'agit d'examiner l'influence des performances annuelles sur la relation entre les perceptions de compétence des élèves et leurs performances au baccalauréat. Pour ce faire, nous avons calculé, d'une part les indices de corrélation linéaire entre les trois variables, prises deux à deux, d'autre part l'indice de corrélation partielle entre les trois variables.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que, conformément à nos prévisions, les corrélations entre, les performances annuelles et les perceptions de compétence d'une part, les perceptions de compétences et les performances au baccalauréat d'autre part, ne sont pas significatives. Les notes attribuées aux élèves en situation de classe au cours de l'année académique ne constituent pas des facteurs de différenciation de leurs perceptions de compétence. Les perceptions de compétence construites au cours de l'année scolaire ne permettent pas non plus de prédire les résultats des élèves au baccalauréat. Le sentiment d'être compétent ne varie pas chez les participants selon leurs performances annuelles. Ces résultats ne semblent pas consolider la théorie de A. Bandura (2003), qui stipule que lorsque des activités appartiennent à un même domaine, les performances d'un sujet dans l'une constituent des motivateurs cognitifs anticipatoires pour celles à venir. Suivant cette théorie, les élèves qui ont les performances annuelles les plus élevées devraient se situer à des niveaux les plus élevés sur l'échelle de perception de compétence. Ils devraient situer leur probabilité de réussite au baccalauréat aux niveaux les plus élevés. Contrairement à cette théorie, et aux travaux dont les conclusions la confortent (F. Guay, H. W. Marsh & M. Boivin, 2003 ; F. Guay, S. Larose & M. Boivin, 2004 ; F. Guay, C. F. Ratelle & J. Chanal, 2008), nous observons des élèves qui ont des performances annuelles élevées, mais qui expriment de faibles perceptions de compétence. A partir de nos résultats, on peut penser que la théorie de l'efficacité personnelle perçue s'applique suivant les domaines d'activités. En fait, dans le système d'enseignement, les élèves n'évaluent pas directement leurs acquis et leurs lacunes. Ils le font plutôt par l'intermédiaire des évaluations que font les enseignants de leurs productions. Cela voudrait dire que les sentiments de compétence ne se développent pas chez les élèves à partir de leurs apprentissages, mais plutôt à partir des jugements que portent les enseignants sur leurs apprentissages. Dans ce cas, la compréhension des relations entre, d'une part les performances annuelles et les perceptions de compétence, d'autre part les perceptions de compétences et les performances au baccalauréat, devrait être rapportée aux pratiques évaluatives des enseignants. Dans le système éducatif ivoirien, A. N'Guessan (2015) note que par leurs pratiques évaluatives, les enseignants accordent une faible proportion à l'évaluation formative, et retient les pratiques évaluatives parmi les facteurs d'échec scolaire. En considération de la valeur de l'évaluation formative dans la régulation des apprentissages, cette faible proportion impliquerait que pendant l'année scolaire, les élèves se voient attribuer des notes sans qu'il leur soit révélé les niveaux de leurs acquis et de leurs lacunes, en vue d'une remédiation. Cette situation constituerait un obstacle chez les élèves quant à l'évaluation de leur compétence à travers les notes. Dans ce cas, les résultats de la présente étude ne s'opposeraient pas à la théorie de A. Bandura. Il s'agirait plutôt d'une spécificité dans son application. En effet, à partir de nos résultats, on pourrait soutenir que, dans le domaine scolaire, pour que les performances actuelles servent de facteurs de motivation pour les tâches à



venir, il faut favoriser chez les élèves une prise de conscience de leurs acquis et de leurs lacunes dans le processus d'apprentissage. Cela passerait par une place plus importante à accorder à l'évaluation formative dans le système éducatif.

Par contre, nous relevons une corrélation significative entre les performances annuelles et les performances au baccalauréat. Les élèves qui ont les performances annuelles les plus élevées sont ceux qui obtiennent les performances les plus élevées au baccalauréat. Les compétences académiques construites pendant les apprentissages au cours de l'année scolaire, assimilables à des schèmes de résolution de problèmes, permettraient aux élèves de traiter les épreuves du baccalauréat. Partant du fait que les activités d'apprentissages développées par les élèves au cours de l'année scolaire sont évaluées par les enseignants, nous pouvons soutenir que les pratiques évaluatives contribuent à la différenciation des compétences académiques chez les élèves. Et comme le souligne E. Cauzinille-Marmèche (1996), ces compétences académiques seraient impliquées dans la variation des performances au baccalauréat, car les épreuves du baccalauréat seraient structurellement isomorphes aux épreuves des situations-classes.

A l'analyse de ce qui précède, il apparaît que les apprentissages réalisés pendant l'année scolaire ne différencient pas les élèves dans la détermination de leurs perceptions de compétence. Ils développeraient plutôt chez eux des compétences académiques, lesquelles compétences seraient à l'origine, non seulement des différences de performances annuelles, mais également des différences de performances au baccalauréat. Ce qui expliquerait la corrélation significative entre les performances annuelles et les performances au baccalauréat.

En ce qui concerne la relation de triangulation entre les trois variables à l'étude, nos résultats indiquent une influence significative des performances annuelles sur la relation entre les perceptions de compétence et les performances au baccalauréat. L'analyse de corrélation partielle révèle que lorsqu'on tient compte des performances annuelles, les perceptions de compétence et les performances au baccalauréat évoluent en sens inverse. Moins les perceptions de compétence des élèves sont élevées, plus leurs performances au baccalauréat sont élevées. Le fait que de l'influence des performances annuelles, la corrélation entre les perceptions de compétences et les performances au baccalauréat soit significative, signifierait que les compétences construites par les élèves au cours de l'année scolaire les situent à des niveaux variables de motivation. Mais, comme nous l'avons mentionné plus haut, la relation entre ces compétences et la motivation à l'apprentissage ne serait pas directe ; elle serait plutôt médiatisée par les pratiques évaluatives. En fait des pratiques évaluatives, hormis la faible représentation de l'évaluation formative dans le système éducatif ivoirien (A. N'Guessan, 2015), M. Crahay (2007) relève que, d'une façon générale, les enseignants ont tendance à situer les élèves, les uns par rapport aux autres, et non par rapport à des objectifs ou des compétences préétablis. Cette dernière pratique amènerait les élèves, en situation de classe, à se juger compétents, non pas par rapport à des normes préétablies, mais plus tôt par rapport à ce qu'ils observent comme compétence chez leurs pairs. On dirait que les pairs représentent pour les élèves des facteurs de régulation de la motivation (C. A. Wolters, 2003). En conséquence, lorsqu'ils sont interrogés à propos de leur probabilité de réussite à l'examen de fin d'année, au



baccalauréat, n'ayant pas de références précises, ils sous-évaluent leurs compétences. Les performances annuelles joueraient les rôles de motivateurs cognitifs anticipatoires, mais dans le sens inverse à celui prévu par la théorie de A. Bandura. D'où la corrélation inverse entre les perceptions de compétence et les performances au baccalauréat, sous l'influence des performances scolaires.

Somme toute, il ressort que la relation entre la perception de compétence des élèves et leurs performances au baccalauréat dépend de leurs performances annuelles. Lorsque l'on tient compte des performances annuelles, il s'établit une relation inverse entre les perceptions de compétence des élèves et leurs performances au baccalauréat. Les élèves qui ont les performances annuelles les plus élevées ne sont pas ceux qui s'estiment aptes à réussir au baccalauréat. Cela laisse penser que les conditions d'obtention des performances annuelles sont telles qu'elles ne font pas évoluer les sentiments de compétence avec elles.

Toutefois, au regard de nos résultats, il nous semble important de rappeler les conditions de mesure de la perception de compétence de nos participants. L'indépendance statistique entre les perceptions de compétence et les deux autres variables à l'étude pourrait être expliquée par les conditions de passation de l'échelle de l'auto-évaluation de compétence. En effet, les participants ont été soumis à l'échelle de l'auto-évaluation de compétence à 15 minutes avant le début des épreuves écrites du baccalauréat. Le climat des examens de fin d'année provoque généralement un certain niveau d'anxiété chez les élèves. Même si cette anxiété paraît bénéfique pour l'investissement des candidats dans les épreuves, elle peut être perturbatrice, et donc susceptible de les faire douter de leur compétence. Cela pourrait se traduire par une sous-évaluation ou une surévaluation de leur perception de compétence. La proximité temporelle entre la passation de l'échelle de l'auto-évaluation de compétence et le début des épreuves du baccalauréat peut être de ce fait une source de biais dans la mesure de la perception de compétence. En conséquence, nous suggérons, pour une autre étude de ce type, que les perceptions de compétences soient mesurées en situation de classe, au moment où il est communiqué aux élèves leurs moyennes de fin d'année.

## Conclusion

La présente étude s'est intéressée à expliquer les résultats obtenus par les élèves au baccalauréat. Pour ce faire, elle a examiné les relations entre les performances des élèves au baccalauréat, leurs performances produites au cours de l'année scolaire et leurs perceptions de compétence. Les résultats montrent que les corrélations, entre les performances annuelles et les perceptions de compétence d'une part, entre les perceptions de compétence et les performances au baccalauréat d'autre part, ne sont pas significatives. Par contre, ils indiquent une corrélation significative entre les performances annuelles et les performances au baccalauréat. La perception de compétence est une variable motivationnelle. Elle prépare le sujet à faire face aux difficultés des tâches à venir. La non-significativité entre elle et les performances annuelles traduirait que les apprentissages réalisés au cours de l'année scolaire ne motivent pas suffisamment les élèves à prendre conscience de leurs acquis et lacunes,

pour d'éventuelles remédiation. Ce qui aurait pour conséquence qu'ils n'évaluent pas leur compétence en se référant aux performances obtenues au cours de l'année académique. Dans ce cas, même si la corrélation entre les performances annuelles et les performances au baccalauréat est significative, nous pensons que le renforcement de cette prise de conscience chez les élèves peut faire augmenter le pourcentage d'admission au baccalauréat. Cela pourrait passer par une révision du mode d'évaluation des apprentissages des élèves pendant l'année académique.

## Bibliographie

- 1- BANDURA Albert, 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- 2- CAUZINILLE-MARMECHE Evelyne, 1996, Résolution de problèmes et acquisition de connaissances. In Alain LIEURY & coll. (Eds.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* (pp.129-175). Paris, Dunod.
- 3- COSNEFROY Laurent, 2007, Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378.
- 4- COSNEFROY Laurent. & FENOUILLET Fabien, 2009, Motivation et apprentissages scolaires. In Philippe CARRE et Fabien FENOUILLET (Dirs.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 127-165). Paris, DUNOD.
- 5- CRAHAY Marcel, 2007, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck supérieur.
- 6- DJE Bi Tchan Guillaume, 2005, Pratiques éducatives chez les parents des élèves des établissements secondaires. *Annales FLASH*, Vol. thématique T2, 5-18.
- 7- GERARD François-Marie, 2010, *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles, De Boeck.
- 8- GUAY Frederic, LAROSE Simon & BOIVIN Michel, 2004, Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53-68.
- 9- GUAY Frederic, MARSH Herbert W. & BOIVIN Michel, 2003, Academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- 10- GUAY Frederic, RATELLE Catherine F. & CHANAL Julien, 2008, Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240.

- 11- ISHAK Norishahaini Mohamed, YUNUS Mahmood Mat, RAHMAN Shaikh Abdur & MAHMUD Zuria, 2010, Effects of FLEP on Self-Motivation and Aspiration to Learn Among Low-Achieving Students: An Experimental Study across Gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 122-129.
- 12- LAVEAULT Dany, 1999, Autoévaluation et régulation des apprentissages. In Christian DEPOVER & Bernard NOËL (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 57-79). Bruxelles, De Boeck Université.
- 13- LARMAT Jacques, 1979, *La génétique de l'intelligence*. Paris, P.U.F., 1<sup>ère</sup> édition, 1973.
- 14- LI Hui & RAO Nirmala, 2000, Parental influences on Chinese literacy development: A comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 82-90.
- 15- MEIRIEU Philippe, 2008, *Lutter contre l'échec scolaire: Pourquoi? Comment* [http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec\\_scolaire\\_pourquoi\\_comment.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm).
- 16- MULLIS Ronald L., RATHGE Richard. & MULLIS Ann K., 2003, Predictors of academic performance during adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 541-548
- 17- N'GUESSAN Assandé, 2015, Impact des pratiques d'évaluation des apprentissages sur l'échec scolaire: Situation dans les établissements d'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire. *Canadian Social Science*, 11(4), 195-204.
- 18- NYARKO Kingsley, 2011, The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic achievement. *American Journal of Social and Management Sciences*, 3 (2), 278-282.
- 19- PIERREHUMBERT Blaise. & al., 2002, Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 385-396.
- 20- PONCELET Déborah, 2004, Etude de l'influence de caractéristiques familiales et de stimulations parentales sur les attitudes et les compétences en lecture de 400 enfants de 11 ans issus de la région liégeoise : approche longitudinale. In Ercilliax PALACIO-QUINTIN, Jean-Marie BOUCHARD & Bernard TERRISSE (Eds.), *Questions d'éducation familiale* (pp. 89-122). Outremont (Québec), Editions logiques.
- 21- ROUBERTOUX Pierre et CARLIER Michèle, 1976, *Génétique et comportements*. Paris, Masson.

- 22- SARRAZIN Philippe., TESSIER Damien & TROUILLOUD David, 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- 23- SCHAIE K. Warner, NGUYEN Hoang Tan & WILLIS Sherry L., 2001, Environmental factors as a conceptual framework for examining cognitive performances in Chinese adults. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (3), 193-202.
- 24- WADSWORTH Sally J., FULKER David William & DeFRIES John C., 1999, Stability of Genetic and Environmental Influences on Reading Performance at 7 and 12 Years of Age in the Colorado Adoption Project. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 319-332.
- 25- WOLTERS Christopher A., 2003, Regulation of motivation: evaluating an under-emphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.