

L'INFLUENCE DES RÉSULTATS DES PREMIÈRES ÉVALUATIONS DES APPRENTISSAGES DANS LA RÉUSSITE ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE BONGOR : LE CAS DES ÉTUDIANTS DES FILIÈRES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE (S.V.T) ET DE MATHÉMATIQUES - INFORMATIQUE (M.I)

Reoular Urbain NDIGMBAYEL

Ecole Normale Supérieure de Bongor, BP 15 Bongor, Tchad

* Correspondance, e-mail : reoular2000@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Cette étude intitulée ‘‘ l’influence des résultats des premières évaluations des apprentissages dans la réussite académique des étudiants de l’Ecole Normale Supérieure de Bongor : le cas des étudiants des filières Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et de Mathématiques-Informatique (M.I)’’ a pour objectif d’étudier le degré d’influence des résultats des premières évaluations dans la réussite académique de l’étudiant. Pour réaliser cette étude, nous avons émis trois hypothèses. Pour éprouver nos hypothèses, nous avons procédé à la recherche documentaire, à des interviews auprès de vingt étudiants des filières SVT et MI et une enquête par questionnaire auprès de 200 autres étudiants des deux filières. L’analyse des données recueillies a été faite grâce à la statistique descriptive et celle inférentielle qui aboutit aux coefficients de corrélation. Ceci a permis de confirmer nos trois hypothèses.

Mots-clés : *influence, résultats des premières évaluations, réussite académique des étudiants.*

ABSTRACT

Influence of results of the first assessment of training in the academic success of the students of the Higher Normal School of Bongor : case of study students in Human Sciences and Mathematic-Computer studies

This study titled "influence of results of the first assessment of training in the academic success of the students of the Higher Normal School of Bongor : case of study students in Human Sciences and Mathematic-Computer studies" has the objective to study the degree of influence of results of the first assessments in the academic success of the students. To test our hypothesis we have processed successively from the documentary research, interviews of twenty students

Reoular Urbain NDIGMBAYEL

studying Human Sciences and Mathematic-Computer studies and requires by questionnaires from two hundreds (200) other students of the same fields studies. The analysis of the collected data has been done through the descriptive statistic and the inferential statistic that end up to the coefficients of correlation. This result permitted to confirm our three [3] hypothesis.

Keywords : *influence, results of first assessments, academic success of students.*

I - INTRODUCTION

Plusieurs études ont montré que les premiers résultats ont une influence sur la suite des apprentissages des étudiants [1 - 4]. Cependant, si les recherches qui tendent de comprendre et d'expliquer ce phénomène sont nombreuses et avancées, le taux d'échec élevé des étudiants des universités, instituts et grandes écoles en Afrique subsaharienne a des répercussions considérables sur le système éducatif. Il est donc nécessaire comprendre la relation causale de l'origine du type de résultat obtenu, car «la recherche et l'explication de la cause d'un phénomène ont des fonctions particulières : elles permettent de réduire l'effet de surprise face à un résultat non souhaité ou non attendu et elles permettent d'aider à atteindre, dans le futur, un objectif souhaité (par exemple, en sachant pourquoi j'ai échoué un examen, je pourrai peut-être réussir le prochain si je peux agir sur la cause ou je me préparerai mieux à un échec si la cause est hors de mon contrôle). Si une personne connaît et comprend la cause de son comportement ou de celui des autres, elle a plus de pouvoir sur ce comportement» [5]. Le présent sujet nous plonge dans un processus d'évolution entre les résultats partiels et les résultats finaux, entre le niveau de motivation et la problématique de la réussite. Il nous permet de faire une étude psychosociale du comportement d'un étudiant face aux premiers résultats et l'attitude adoptée dans l'atteinte du but fixé. En définitive, elle nous permet de comprendre l'influence positive ou négative que peuvent avoir certains résultats à mi-parcours sur les résultats finaux de l'apprentissage.

II - MÉTHODOLOGIE

II-1. Présentation de l'Ecole Normale Supérieure de Bongor

L'Ecole Normale Supérieure de Bongor (ENSB) est un établissement supérieur, de formation et de recherche à caractère scientifique, culturel et social. Née sur les cendres de l'Ecole Supérieure des Sciences Exactes et Appliquées de Bongor (ESSEAB), elle fait partie des quatre Ecoles Normales

Supérieures du Tchad à savoir l'Ecole Normale Supérieure d'Abéché (ENS/A), l'Ecole Normale Supérieure de N'djaména (ENS/N) et l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique de Sarh (ENSET/S). Elle compte six filières à savoir : Mathématiques-Informatique, Physique-Chimie, Français, Histoire, Géographie et Sciences de la Vie et de la Terre. Elle a pour mission la formation initiale et continue des cadres des enseignements élémentaires, moyens et secondaires général ainsi que des formateurs de l'enseignement normal ; la recherche appliquée à l'éducation. A l'ENS/B, même si l'on commence à adopter le système Licence-Master-Doctorat (LMD) en théorie, en pratique, le système d'évaluation utilisée est une notation chiffrée sur vingt (20) et ce, conformément aux textes et règlements régissant les conditions d'accès, le régime des études et des examens dans les institutions d'enseignement supérieur. Cette institution est caractérisée par des effectifs pléthoriques, une insuffisance notable des enseignants en qualité et en quantité, de matériel pédagogique et d'infrastructures.

II-2. Echantillon

Dans le cadre de notre étude qui porte sur « l'influence des résultats des premières évaluations des apprentissages dans la réussite académique des étudiants de l'Ecole Normale Supérieure de Bongor : Le cas des étudiants des filières SVT et MI» la base des données est constituée des étudiants académique 2010/2011, admis au niveau II. Cette génération contient 1105 étudiants. Dans cette étude, nous avons restreint notre l'échantillon à 198 étudiants admis au niveau II en 2011/2012.

Tableau 1 : Effectif des étudiants dans les deux filières en 2010/2011 admis au niveau II en 2011/2012

Etudiants Filière	Niveau I en 2010/2011	Admis au niveau II en 2011/2012	Pourcentage
MI	129	109	84,49 %
SVT	100	89	89%
Total	229	198	86,46%

Source: Service de la Scolarité de l'ENS/B

II-3. Méthodes de collecte et d'analyse des données

Pour déterminer la taille de notre échantillon, nous avons opté pour la technique d'échantillonnage stratifié proportionnée. Elle est faite au hasard mais tout en tenant compte du seuil du taux de sondage qui doit être supérieur

à 20% (seuil exigé en sciences sociales). Le taux de sondage (T_s) est le rapport entre l'échantillon et la population de l'étude multiplié par 100.

$$T_s = E/P \times 100 \quad (1)$$

avec, E : Échantillon de l'étude, P : Population accessible.

Si le Taux de sondage est supérieur à 10 %, l'échantillon est représentatif. Dans cette étude, le Taux de sondage : $T_s = 200 \times 100 = 21,43$ %. Ce Taux étant de 21,43 %, largement au-dessus des 20 % exigé en sciences sociales, nous pouvons affirmer que notre échantillon est représentatif. Notre échantillon est constitué des étudiants nouvellement admis au niveau II S.V.T et M.I. Dans le cadre de cette étude, trois techniques de collecte de données sont mises en œuvre : la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'entretien. Pour l'analyse des résultats, nous avons fait usage des outils de la statistique descriptive et inférentielle. Ces outils nous ont permis la description du phénomène en utilisant l'indice de pourcentage dont la formule est la suivante:

$$\text{Fréquence relative} = \frac{n_1 \times 100}{N} \quad (2)$$

- n_1 (fréquence absolue) est le nombre d'éléments ou de réponses retenus pour une modalité ou un critère donné;
- N est l'effectif total des étudiants (taille de l'échantillon) ; La fréquence relative (f_i).

Aussi, avons nous utilisé le test de Pearson et du coefficient de corrélation pour vérifier nos hypothèses. Concernant les résultats du Test de Pearson donnés par le logiciel de statistique R : les conditions de la décision après formulation des hypothèses statistiques (H_1 et H_0) sont les suivantes :

- Si $p\text{-value} > \text{Statistique X-square}$, alors on accepte H_0 et H_1 est rejetée et l'hypothèse de Recherche(HR) n'est pas vérifiée.
- Si $p\text{-value} < \text{Statistique X-square}$, alors on n'accepte pas H_0 et H_1 acceptée et l'hypothèse de Recherche(HR) est vérifiée.

Lorsque $1 \geq |R| \geq \frac{3}{4}$ (0,75), alors nous avons une très bonne corrélation, et ça veut dire que les variables utilisées sont liées, l'une influence l'autre. Lorsque $|R| \approx 0$, ça veut dire qu'il y a une très faible corrélation entre les variables, et le lien entre les variables n'est pas établi. Lorsque la corrélation se rapproche de 1 ou -1, alors la corrélation est bonne, les variables utilisées sont liées. Par contre si la corrélation se rapproche de 0 par valeur positive ou négative, la corrélation est faible, et le lien entre les variables n'est pas établi.

III - RÉSULTATS ET DISCUSSION

Tableau 2 : Répartition des étudiants en fonction de l'influence ou non à l'engagement au travail

Modalités \ Effectif	N	Pourcentage
Ont suscité l'engagement au travail	196	96
N'ont pas suscité l'engagement au travail	4	4
Total	198	100

Il apparaît sur le **Tableau** statistique que les premiers résultats des évaluations ont suscité l'engagement au travail chez 96 % des étudiants enquêtés contre 4 % qui ne l'ont pas du tout été. En effet, il ressort que de " la qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université constitue un déterminant significatif de la qualité de la formation" [6]. La réussite des études exige non seulement la capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires, mais aussi de surmonter le déséquilibre provoqué par le passage d'un environnement connu (le milieu familial et l'enseignement secondaire) à un environnement de vie inconnu (le campus et les études universitaires) [7].

Tableau 3 : Répartition des justificatifs des étudiants en fonction de l'influence ou non à l'engagement au travail, suscité par les premiers résultats des évaluations

Modalités \ Effectif	Effectif	Pourcentage
J'ai pris conscience	21	41
J'étais rassuré sur mes stratégies d'étude	11	22
Je pouvais être parmi les meilleurs	8	15
Ils m'ont découragé	4	8
Ils ne m'ont rien dit	7	14
Total	198	100

A la lecture des statistiques, il apparaît que 78 % étudiants enquêtés ont été positivement influencés dans leur engagement au travail contre 14 % qui ne l'ont pas du tout été. En effet, les premiers résultats suscitent chez nombre d'étudiants le désir de s'engager davantage dans les études. Les résultats

positifs stimulent les étudiants à travailler davantage car ils accroissent leur degré de motivation. En première année bachelier en psychologie, par exemple, ce sont les résultats aux examens propédeutiques qui déterminent la poursuite des études [8]

Tableau 4 : Répartition des étudiants en fonction de l'effet suscité par les premiers résultats

Modalités \ Effectif	Effectif	Pourcentage
Forte motivation	125	62,5
Découragement	30	16
Indifférence	43	21,5
Total	198	100

Il ressort de ce **Tableau** que sur 198 étudiants enquêtés, 62,5 % ont connu une forte motivation à réussir après leurs premiers résultats contre 16 % qui ont été habités par un sentiment de découragement. 21,5 % sont demeurés indifférents aux résultats des premières évaluations qui n'ont eu aucun effet eux. 'Les examens du premier semestre représentent pour les étudiants une première évaluation dans chacune des disciplines. Les résultats leur donnent un premier retour sur leurs connaissances, leurs compétences, sur l'efficacité de leurs méthodes'' [9]

Tableau 5 : Répartition du degré de motivation à réussir des étudiants après les premiers résultats

Modalités \ Effectif	Effectif	Pourcentage
Très élevé	51	25,5
Elevé	61	30,5
Moyen	42	21
Faible	27	13,5
Inchangé	17	6
Total	198	100

La lecture du **Tableau** fait apparaître que 154 sujets ont un niveau de motivation positif à réussir, soit 81,5 %. Il s'agit de ceux ayant choisi les modalités « Très élevé », « élevé » et « moyen ». 39 étudiants ont plutôt connu un niveau de motivation faible ou inchangé après les premiers résultats. En effet, on note que 'les élèves motivés au regard des

apprentissages à réaliser à l'école s'engagent dans les activités et les tâches qui leurs sont proposées en classe. Ils participent de façon active aux cours (prise de notes, participation aux travaux d'équipes, etc.), réalisent les travaux et les devoirs demandés par les enseignants, consacrent du temps et fournissent des efforts de qualité dans la réalisation des activités d'apprentissage. Cet investissement est nécessaire pour apprendre, réussir et se qualifier." [10].

Tableau 6 : Représentation du niveau d'engagement des enquêtés pour la réussite académique après les premiers résultats

Modalités	Effectif	Pourcentage
Un impératif	137	71
Ne m'intéresse plus	25	13
Ne m'influence pas	30	16
Total	192	100

La lecture du **Tableau** statistique fait apparaître que la réussite académique est devenue un impératif pour 71 % des étudiants interrogés contre 13 % qui ne sont plus intéressés par la réussite académique. Par contre les premiers résultats n'ont exercé aucune influence sur 16 % des enquêtés. En effet, les premiers résultats déclenchent chez les étudiants plus de motivation à s'engager dans le travail et surtout à ajuster leurs stratégies d'étude. Pour les plus faibles, c'est une source de découragement. Ces derniers ne croient plus à la réussite de leur année académique et par conséquent à la suite de leurs études. Enfin, il y a un groupe qui reste indifférent à tout cela. Ce sont les "aventuriers". Pour ce groupe, réussir ou échouer ne change rien.

Tableau 7 : Répartition de l'état des ambitions professionnelles des sujets enquêtés après les premiers résultats

Modalités	N	%
Renforcées	129	64,5
Maintenues	34	17
abandonnées	35	17,5
Total	198	100

Il apparaît que 163 étudiants ont vu leurs ambitions professionnelles renforcées ou maintenues après les premiers résultats. Cependant 35 sujets ont complètement abandonné leurs ambitions professionnelles après les

premiers résultats. Les étudiants choisissent leur filière d'étude dans la perspective de leur future carrière professionnelle. Lors que les premiers résultats des examens sont positifs, ils sont renforcés dans leurs ambitions. Le contraire produit le mouvement inverse.

Tableau 8 : Répartition de l'attitude des enseignants dans le sens de la motivation des enquêtés pour la réussite, après la publication des premiers résultats

Effectif	N	%
Modalités		
Motivante pour la réussite	27	14
Décourageante pour la réussite	24	12
Aucune influence pour la réussite	147	74
Total	198	100

Il ressort que 14 % des enquêtés estiment que l'attitude des enseignants a été motivante pour leur réussite après les premiers résultats, alors que 12 % pensent que l'attitude des enseignants a plutôt été décourageante pour leur réussite. Par contre il apparait clairement que 74 % des enquêtés estiment que l'attitude des enseignants n'a eu aucune influence sur leur réussite. Pour [11], la motivation est « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Même si les connaissances et les compétences des enseignants sont standardisées, la complexité de leur travail fait en sorte qu'il n'y a pas d'enseignant qui applique ses connaissances et ses compétences de la même façon [12]. Les recherches portant sur les écoles efficaces ont montré à maintes reprises que la réussite scolaire dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement [13, 14]. Plusieurs études ont également montré l'effet cumulatif des enseignants en lien avec la réussite scolaire.

Il ressort que 55,5 % des enquêtés estiment que l'attitude des parents a été motivante pour leur réussite après les premiers résultats, alors que 10 % pensent que l'attitude des parents a plutôt été décourageante pour leur réussite. Par contre il apparait que 34,5 % des enquêtés estiment que l'attitude des parents n'a eu aucune influence sur leur réussite. En effet, 'des attitudes et des comportements parentaux tels qu'encourager son enfant dans ses études, le féliciter pour ses réalisations, lui exprimer de la tendresse, le superviser adéquatement, avoir des attentes élevées et une attitude positive face à l'éducation, à l'école et aux tâches scolaires, être un modèle de parent-

lecteur et s'impliquer dans la vie de l'école ont des effets positifs sur la réussite du jeune'' [15] ont des incidences sur la réussite académique des étudiants.

Tableau 9 : Répartition de l'attitude des parents dans le sens de la motivation des enquêtés pour la réussite, après la publication des premiers résultats

Effectif Modalités	N	%
Motivante pour la réussite	110	55,5
Décourageante pour la réussite	20	10
Aucune influence pour la réussite	68	34,5
Total	198	100

L'engagement des parents dans les activités scolaires de leur enfant représente un élément important à considérer dans le succès et la persévérance aux études [16 - 19], autant le manque d'implication parentale à l'école, les attitudes et pratiques éducatives des parents qui ne supportent pas l'enfant, la permissivité et le manque de surveillance parentale sont associés au décrochage scolaire [20 - 24].

Tableau 10 : Répartition de la capacité de travail adoptée par l'étudiant enquêté après les premiers résultats

Effectif Modalités	N	%
Très forte	38	19,5
Forte	80	40,5
Moyenne	32	16
Faible	22	11
Inchangée	26	13
Total	200	100

La lecture du **Tableau** fait apparaître que 60 % des sujets enquêtés ont connu une forte capacité de travail à travers les modalités « Très forte », « Forte » ; 16 % ont connu une capacité « Moyenne ». Par contre 11 % ont plutôt vu leur capacité de travail s'affaiblir, et 13 % n'ont pas été influencé par les premiers résultats dans leur rythme d'étude. La réussite universitaire, est le fruit du travail de l'étudiant au cours de l'année universitaire. Les méthodes qu'il va développer, les stratégies qu'il va mettre en œuvre ont leur place

dans la compréhension de la réussite et sont partie prenante de l'apprentissage du métier d'étudiant. «Les stratégies d'apprentissage sont définies comme étant les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage » [25].

Tableau 11 : Répartition du temps réservé à l'étude après les premiers résultats des évaluations par les enquêtés

Effectif	N	%
Modalités		
Augmenté	128	64,5
Maintenu	45	23
Diminué	25	12,5
Total	198	100

Le **Tableau** statistique fait apparaître que 64,5 % des sujets enquêtés ont augmenté leur temps d'étude après les premiers résultats, 23 % ont maintenu leur temps habituel de travail, alors que 12,5 % ont plutôt vu leur temps de travail diminué. Il est établi qu'il existe une relation entre les caractéristiques du temps d'enseignement et la réussite scolaire. Selon [26], le facteur temps est fondamental dans l'acquisition des élèves. L'auteur précise que le temps alloué à une discipline est positivement lié aux acquisitions scolaires. [27] relève qu'il existe un impact positif du temps passé à l'école sur les acquisitions. [28] indiquent une relation positive entre le temps effectif d'apprentissage et les acquisitions scolaires. Abondant dans le même sens, [29] révèlent que le temps d'apprentissage est lié à un meilleur comportement des élèves (moins de déviance, moins de problèmes de discipline). L'organisation du temps, sa planification sont en effet un élément significatif de la réussite.

Comme soulignés déjà par [30], les stratégies cognitives d'organisation sont propices à la performance académique, ainsi que la planification du travail. Les étudiants qui utilisent un agenda et se tiennent à ce qu'ils avaient prévu dans leur gestion du temps ont de meilleures chances de réussite [31]. Plus spécifiquement sur la première année [32], les étudiants tirent des bénéfices en termes de réussite du fait de savoir se fixer un programme. Cette capacité se décline sur un continuum, l'adoption des deux extrêmes présentant des risques, l'étudiant qui privilégie un comportement « rigide » et qui mise sur une grande quantité de travail augmente son risque d'échec, ce qui rejoint les constats de [33]. L'organisation passe aussi par l'élaboration de « *stratégies d'étude* ».

Tableau 12 : Répartition de la fréquence de participation des étudiants aux enseignements après les premiers résultats des évaluations

Modalités \ Effectif	N	%
A tous	97	49
A certains	85	43
A aucun	16	8
Total	198	100

Il apparaît que 49 % sujets enquêtés ont continué à participer à tous les enseignements dispensés, 43 % choisissaient certains enseignements, et 8 % n'allaient plus du tout à l'école. Pour compléter les données recueillies par questionnaires, nous avons procédé à une étude documentaire sur un échantillon de quatre-vingt (80) étudiants, donc quarante (40) en S.V.T et quarante (40) autres en M.I. Les données de l'étude statistique des résultats de quatre-vingt étudiants choisis au hasard dans les procès-verbaux des résultats du premier semestre des filières S.V.T et M.I, niveau I, année 2010/2011 nous aiderons à faire une première approche la première hypothèse, et à la vérifier. Nous ferons une analyse comparative des résultats du premier semestre et l'admission des étudiants au niveau supérieur.

Tableau 13 : Présentation des statistiques comparées des résultats du premier semestre et l'admission en classe supérieure des étudiants de la filière S.V.T, Niveau I année 2010/2011

Admission au niveau supérieur \ Premiers résultats	Effectif des étudiants ayant Réussi l'admission au niveau II	Effectif des étudiants ayant échoué l'admission au niveau II	Effectif étudiants	%
Etudiants ayant eu de Bons résultats au 1er semestre	9	2	11	27,5%
Etudiants ayant eu de Mauvais résultats au 1er semestre	7	22	29	72,5%
Effectif des étudiants	16	24	40	100%

La lecture de ce **Tableau** statistique des résultats de S.V.T fait apparaître trois grandes situations : parmi les 11 étudiants ayant eu de bons résultats au premier semestre, 9 ont été admis au niveau supérieur, 2 seulement ont connu

l'échec. Ce qui nous emmène à affirmer que l'étudiant a de bons résultats aux premières évaluations a beaucoup de chance d'être admis au niveau supérieur; les premiers résultats des évaluations exercent une influence sur la réussite académique de l'étudiant. Parmi les 29 étudiants ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations, 22 n'ont pas été admis en classe supérieure, seuls 7 ont obtenu l'admission au niveau II. Ainsi l'étudiant qui a de mauvais résultats aux premières évaluations a une forte tendance à l'échec en fin d'année académique. Sur 29 étudiants ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations, 7 ont pu obtenir leur admission en classe supérieure en fin d'année. Sur 11 étudiants ayant eu de bons résultats au premier semestre, 2 n'ont pas réussi à avoir leur admission au niveau supérieur. La réussite dépend du niveau de motivation de l'étudiant après les premiers résultats, de sa capacité de travail et des stratégies d'apprentissage élaborées.

Tableau 14 : Présentation des statistiques comparées des résultats du 1er semestre et l'admission en classe supérieure des étudiants de la filière M.I, Niveau I année 2010/2011

Admission au niveau supérieur	Effectif des étudiants ayant Réussi l'admission au niveau II	Effectif des étudiants ayant Echoué l'admission au niveau II	Effectif des étudiants	%
Premier résultats				
Effectif des étudiants ayant eu de Bons résultats au 1er semestre	03	00	03	7,5%
Effectif des étudiants ayant eu de Mauvais résultats au 1er semestre	09	28	37	92,5%
Effectif des étudiants	12	28	40	100%

La lecture de ce **Tableau** statistique des résultats de M.I fait apparaître trois cas : des étudiants ayant eu de bons résultats au premier semestre, ensuite ceux ayant eu de mauvais résultats au premier semestre et enfin ceux ayant des résultats positifs aux premières évaluations ne sont pas une garantie de réussite en fin d'année; d'autre part l'échec aux premières évaluations n'est pas forcément une condamnation à l'échec en fin d'année. Dans le premier cas, tous les 03 étudiants ayant eu de bons résultats au premier semestre, ont été admis au niveau supérieur. Ce qui nous emmène à affirmer que l'étudiant qui

a de bons résultats aux premières évaluations a beaucoup de chance d'être admis au niveau supérieur; les premiers résultats des évaluations exercent une influence sur la réussite académique de l'étudiant. Dans le second cas, parmi les 37 étudiants ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations, 28 n'ont pas été admis en classe supérieur, seuls 09 ont obtenus l'admission au niveau II. Ainsi l'étudiant qui a de mauvais résultats aux premières évaluations a une forte tendance à l'échec en fin d'année académique. Enfin, dans le dernier, sur 37 étudiants ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations, 09 ont pu obtenir leur admission en classe supérieure en fin d'année. La réussite dépend du niveau de motivation de l'étudiant après les premiers résultats, de sa capacité de travail et des stratégies d'apprentissage élaborées. Le taux d'échec est plus élevé chez les étudiants de M.I, 28 étudiants sur 40 n'ont pas eu l'admission au niveau II; alors qu'en S.V.T, 24 étudiants sur 40 n'ont pas eu l'admission au niveau II.

Tableau 15 : Présentation des statistiques comparées des résultats du premier semestre et l'admission en classe supérieure des étudiants des filières S.V.T et M.I, Niveau 1 année 2010/2011

Admission au niveau supérieur	Nbre d'étudiants admis au niveau II	Nbre d'étudiants échoué au niveau I	Effectif	Pourcentage %
Premiers résultats				
Effectif des étudiants ayant eu de Bons résultats au 1 ^{er} semestre	12	02	14	17,5%
Effectif des étudiants ayant eu de Mauvais résultats au 1 ^{er} semestre	16	50	66	82,5%
Effectif total des étudiants	28	52	80	100%

La lecture de ce **Tableau** statistique des résultats de Sciences de la Vie et de la Terre et Mathématiques-Informatique fait apparaitre trois grandes situations: des étudiants ayant eu de bons résultats au premier semestre ensuite ceux ayant eu de mauvais résultats au premier semestre et enfin ceux ayant des résultats positifs aux premières évaluations ne sont pas une garantie de réussite en fin d'année; d'autre part l'échec aux premières évaluations n'est pas forcément une condamnation à l'échec en fin d'année. Des 14 étudiants ayant eu de bons résultats au premier semestre parmi les 80 cas étudiés, 12 ont été admis au niveau supérieur. Ce qui nous emmène à affirmer que l'étudiant qui a de bons résultats aux premières évaluations a beaucoup de chance d'être admis au niveau supérieur. Dans la seconde situation, on note

que sur les 66 étudiants sur 80 ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations, 50 n'ont pas été admis en classe supérieur, seuls 16 ont obtenu l'admission au niveau II. Ainsi l'étudiant qui a de mauvais résultats aux premières évaluations a une forte tendance à l'échec en fin d'année académique. Enfin, sur les 66 étudiants ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations 16 ont pu obtenir leur admission en classe supérieure en fin d'année. La réussite dépend du niveau de motivation de l'étudiant après les premiers résultats, de sa capacité de travail et des stratégies d'apprentissage élaborées. Pour compléter les données recueillies à l'aide du questionnaire et de recherche documentaire, nous avons réalisé des entretiens avec douze étudiants à raison de six par filière. Ces entretiens se sont déroulés autour de grandes thématiques de notre étude. La lecture des réactions des interviewés fait apparaître que les résultats des premières évaluations ont entraîné chez les étudiants ayant obtenu de bons résultats une plus grande motivation à réussir, à être leader et les ont rassuré sur leurs stratégies et méthodes de travail. D'autre part, ces résultats ont suscité chez certains étudiants ayant obtenu de mauvaises performances, une prise de conscience de leurs insuffisances et la motivation à s'engager dans leur travail pour réussir. Par contre chez d'autres, ces résultats ont suscité le découragement et le désir d'abandonner. Trois facteurs jouent sur les étudiants après les premiers résultats : l'action de l'environnement sur l'étudiant après les premiers résultats, élaboration des stratégies d'apprentissage et développement de la capacité de travail après les premiers résultats et les ambitions de l'étudiant à réussir académiquement et professionnellement après les premiers résultats.

En effet, les premiers résultats suscitent une réaction de l'environnement familial, étudiantin et de formation de l'étudiant, ayant une incidence sur sa motivation et son engagement au travail. Selon le résultat obtenu, le parent se présente comme le partenaire fidèle de l'apprenant dans sa quête du savoir et de la réussite. L'étudiant qui a de mauvaises performances subit diversement de ses camarades et enseignants, des attitudes encourageantes ou décourageantes de sa réussite académique. Quant au second facteur, la lecture des réponses fait apparaître une propension des étudiants ayant obtenu de mauvaises performances aux premières évaluations et qui ont pris conscience, à modifier leurs stratégies d'apprentissage et leur temps de travail dans le sens d'une maximisation des chances de réussite académique. L'on constate également que l'étudiant qui a produit de bonnes performances aux premières évaluations a tendance à renforcer ses stratégies d'apprentissage et à augmenter ses temps d'étude. Ainsi, le renforcement des stratégies d'apprentissage et le développement de la capacité de travail favorisent la réussite académique. Enfin, le troisième et dernier facteur montre que les

étudiants ayant obtenu de mauvais résultats aux premières évaluations apparaissent modérés dans leurs ambitions professionnelles, car la réussite académique devient pour eux un préalable à résoudre par tous les moyens. Par contre ceux ayant obtenus de bons résultats demeurent entièrement optimistes dans l'atteinte de leurs ambitions académiques et professionnelles. La façon de résoudre les difficultés rencontrées après les premiers résultats certains recourent aux parents et aux camarades, d'autres se battent tout seuls. Ces douzaines d'entretiens avec les étudiants nous ont permis de constater combien les premiers résultats des évaluations agissent sur le comportement de l'étudiant, notamment son niveau de motivation à réussir, le renforcement de ses stratégies d'apprentissage, le développement de sa capacité de travail, tous déterminants pour la réussite académique. La famille, les camarades et les enseignants jouent un rôle important dans la réussite de l'étudiant, particulièrement au moment critique de la publication des premiers résultats d'évaluation.

IV. INTERPRETATION DES RÉSULTATS

En ce qui concerne la première hypothèse, l'enquête par questionnaire a révélé que 78 % des étudiants enquêtés ont été positivement influencés dans leur engagement au travail ; les premiers résultats des évaluations ont suscité l'engagement au travail chez 96 % des étudiants enquêtés. 62,5 % des étudiants ont connu une forte motivation à réussir après leurs premiers résultats. 81,5 % des sujets enquêtés ont présentés un niveau de motivation favorable à la réussite après les premiers résultats. La réussite académique est devenue un impératif pour 71 % des étudiants interrogés après les premiers résultats, 67 % des enquêtés sont demeurés persévérants face aux difficultés après les premiers résultats. Quant à l'enquête par interviews, le résultat des entretiens a révélé que les résultats des premières évaluations ont entraîné chez les étudiants ayant obtenu de bons résultats une plus grande motivation à réussir, à être leader et les ont rassuré sur leurs stratégies et méthodes de travail. Les premiers résultats des évaluations ont plutôt suscité chez certains étudiants ayant obtenu de mauvaises performances, une prise de conscience de leurs insuffisances et la motivation à s'engager dans leur travail pour réussir. Par contre chez d'autres, ces résultats ont suscité le découragement et le désir d'abandonner. Compte tenu de ce qui précède, il apparaît clairement que les premiers résultats des évaluations agissent sur le niveau de motivation de l'étudiant, déterminant pour la réussite académique. Tous ces résultats confirment la théorie de Gagnon et Brunel qui ont axé leurs travaux vers la motivation intrinsèque et « l'internalisation » des valeurs et processus régulatoires qui amènent un meilleur apprentissage conceptuel, stimulent la performance scolaire, la créativité et la persistance et favorisent le

développement et l'ajustement personnel. Ainsi la motivation doit être intrinsèque pour être efficace. Elle doit donc provenir de l'étudiant lui-même, en fonction de déterminants et d'objectifs. Lorsque l'étudiant obtient ses premiers résultats, il est bousculé positivement ou négativement dans son être, dans les objectifs qu'il s'est fixé. Quant à la seconde hypothèse, l'enquête par questionnaire a révélé que 60 % des sujets enquêtés ont connu une forte capacité de travail dans leur rythme d'étude après les premiers résultats des évaluations, 64,5 % des sujets enquêtés ont augmenté leur temps d'étude après les premiers résultats. On peut donc dire sans risque de se tromper et au vu de notre échantillon que cette hypothèse est confirmée. Quant à l'enquête par interviews le résultat a révélé que les étudiants ayant obtenu de mauvaises performances aux premières évaluations et qui ont pris conscience, ont augmenté leur temps de travail dans le sens d'une maximisation des chances de réussite académique. L'étudiant qui a produit de bonnes performances aux premières évaluations a tendance à augmenter ses temps d'étude. Ainsi, on peut confirmer que le développement de la capacité de travail favorise la réussite académique. Enfin, pour l'hypothèse n°3, l'enquête par questionnaire a révélé que 51 % des étudiants interrogés ont vu leur souci d'accès à la documentation académique M.I et électronique augmentée.

Le niveau d'intérêt pour l'accès à la documentation est demeuré inchangé pour 32 % d'étudiants, 51 % des sujets enquêtés ont continué à participer à tous les enseignements dispensés, 93,5 % des étudiants interrogés ont réorganisés leurs stratégies d'apprentissages après les résultats des premières évaluations, 52,5 % des sujets ont élaborés un nouvel emploi du temps d'étude après la publication des premiers résultats, 60,5 % des sujets ont revu leur temps d'étude après la publication des premiers résultats, 49 % des étudiants ont jugé utile d'intégrer un groupe d'étude après les premiers résultats des évaluations, 19 % des étudiants ont eu recours aux enseignants pour des explications supplémentaires de cours car les explications supplémentaires relèvent leur niveau. Par contre 81 % d'étudiants ne recours pas aux enseignants, car justifient-ils, n'ont pas d'argent pour leur payer les répétitions ou à cause de l'indisponibilité de ces derniers. Quant à l'enquête par interviews le résultat a révélé que les étudiants ayant obtenu de mauvaises performances aux premières évaluations et qui ont pris conscience, ont une forte tendance à modifier leurs stratégies d'apprentissage dans le sens d'une maximisation des chances de réussite académique. L'étudiant qui a produit de bonnes performances aux premières évaluations a tendance à renforcer ses stratégies d'apprentissage, d'autres à maintenir leurs stratégies qu'ils estiment bonnes. Ainsi, le renforcement des stratégies d'apprentissage favorise la réussite académique. Plus un étudiant élabore de bonnes stratégies

d'apprentissage, plus il a des chances de réussite. L'effort fourni est mieux capitalisé et rentabilisé.

V. CONCLUSION

Le développement harmonieux de l'homme est une préoccupation pour le parent, l'enseignant, l'Etat et la société toute entière. Ce rôle est généralement cédé à l'école, milieu éducatif par excellence, raison pour laquelle, un enfant bien formé est un homme qu'on gagne ; car ce dernier va participer activement au développement de sa société. L'Etat investit en chaque étudiant qui s'inscrit à l'ENS/B une somme considérable pour sa formation. La réussite académique de ce dernier réalise son objectif de formation de la ressource humaine et lui permet d'investir sur d'autres étudiants. Nos travaux portant sur « l'influence des résultats des premières évaluations dans la réussite académique des étudiants de l'ENS/B, le cas de des étudiants des filières SVT et MI », entre dans l'optique de la recherche des moyens de maximisation de la réussite de l'apprenant. Nous sommes partis du constat selon lequel l'étudiant qui entre à l'ENS/B est habité de grandes ambitions pour la réussite. Mais après les premiers résultats, on voit apparaître une attitude de découragement ou de motivation chez l'étudiant. L'objectif de cette recherche était d'étudier le degré d'influence des résultats des premières évaluations dans la réussite académique. La publication des premiers résultats des évaluations est un miroir pour l'étudiant, de la trajectoire qu'il a empruntée par rapport à sa réussite. L'attention ici était de savoir l'effet que ces résultats auraient sur l'apprenant, la façon dont il réagirait par rapport à la suite de son apprentissage.

Partant de cet état de chose, la question à laquelle ce travail a cherché à répondre était la suivante : les résultats des premières évaluations des apprentissages influencent-ils la réussite académique de l'étudiant de l'ENS/B ? Une réponse provisoire à cette question principale était d'affirmer que les résultats des premières évaluations des apprentissages influencent la réussite académique de l'étudiant de l'ENS/B. De cette hypothèse générale, découlent trois hypothèses de recherche. Pour éprouver nos hypothèses, nous avons procédé successivement à la recherche documentaire et une enquête par questionnaire auprès de 198 étudiants, répartis équitablement entre les filières SVT et M.I. A l'issue de cette étude, nos trois hypothèses ont été confirmées, et nous pouvons affirmer sans risque de se tromper que le niveau de motivation élevé de l'étudiant après les premiers résultats des évaluations favorise sa réussite académique ; le développement de la capacité de travail par l'étudiant après les premiers résultats des évaluations favorise sa réussite académique et le

renforcement des stratégies d'apprentissage après les premiers résultats des évaluations favorisent la réussite académique de l'étudiant. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons confirmer que les résultats des premières évaluations influencent la réussite académique de l'étudiant. Dans cette entreprise d'acquisition des connaissances et de validation des acquis de l'apprentissage, l'étudiant a des partenaires que sont l'enseignant et le parent. Chacun a une action d'accompagnement, de motivation et de soutien de l'apprenant pour un bon apprentissage et sa réussite académique.

RÉFÉRENCES

- [1] - C. BOUCHARD et al., Rapport du groupe de travail pour les jeunes: Un Québec fou de ses enfants. Gouvernement du Québec: Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Direction des communications, (1991).
- [2] - J. CANALES, An identification profile chart for use in targeting intervention services for at-risk students. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago, (1991).
- [3] - V. DUMONT, L'évaluation de programmes permettant de développer l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, (1995).
- [4] - L. GOSSELIN, R. OUELLET, & C. PAYEUR, Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Québec : CRIRES, Université Laval, (1992).
- [5] - J-M. DEVAUX, L'école, les parents et la réussite. In Communication et langages, n°79, 1er trimestre, (1989) p 40 - 53.
- [6] - V. TINTO, Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1) (1975) 89 - 125.
- [7] - P. GOSSUIN, et B. DEVOET, Aider les étudiants à réfléchir à leur motivation à entreprendre des études supérieures. Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, 2 (1984) 70-75.
- [8] - W. CAROLIN, Motiver les étudiant-e-s en enseignement supérieur : Un défi. Universitas Feburgensis ; Faculté des Lettres, Département des Sciences de l'Éducation, (2009).
- [9] - M. LAMBERT-LE MENER, La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation : Université de Bourgogne, (2012).
- [10] - FREDERIC TREMBLAY (...). Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R2, Réunir, réussir, Montréal.
- [11] - R. VIAU, La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck, (1997).
- [12] - H. LUYTEN & R. DE JONG, Parallel classes: Differences and similarities. Teacher effects and school effects in secondary schools. School Effectiveness and School Improvement, 9(4) (1998) 437 - 473.
- [13] - R. J. MARZANO, *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, (2003).

- [14] - J. SCHEERENS & R. BOSKER, *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon, (1997).
- [15] - FREDERIC TREMBLAY (...). Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R2, Réunir, réussir, Montréal.
- [16] - H. COOPER, *Homework*. New-York : Longman, (1989).
- [17] - J. L. EPSTEIN, *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. (Report no. 26). Baltimore, MD : Center for Research on Elementary and Middle Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 301 322), (1988).
- [18] - T. Z. KEITH, T. M. REIMERS, P. G. FEHRMANN, S. M. POTTEBAUM & L. W. AUBEY, Parental Involvement, Homework, and TV Time : Direct and Indirect Effects on High School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5) (1986) 373 - 380.
- [19] - D. L. MILLER & M. L. KELLEY, Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6(3) (1991).174 - 185.
- [20] - G. ALPERT & R. DUNHAM, Keeping academically marginal youths in school, (1986).
- [21] - M. G. WADDELL, A comparison of dropout and persisters characteristics in a suburban Pennsylvania school district, *Dissertation Abstracts International*, 51(5-A), 1511 (résumé), (1990).
- [22] - E. EGGINGTON *et al.*, *Underlying factors associated with dropping out and factors impacting at-risk student's attitudes toward school : a comparison study of low-income, white females*. Conférence présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association. Boston, (1990).
- [23] - R. W. RUMBERGER, Dopping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3) (1995) 583 - 625.
- [24] - G. ALPERT & R. DUNHAM, Keeping academically marginal youths in school, (1986).
- [25] - A. BOULET, L. SAVOIE-ZAJC & J. CHEVRIER, Les stratégies d'apprentissage à l'université. Québec: Presses universitaires de Québec, (1996).
- [26] - P. BRESSOUX, Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. In *Revue française de pédagogie*, No 108 (1994) 91 - 137 p.
- [27] - S. WILEY, Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1) (2001) 1 - 33.
- [28] - P. MORTIMORE, P. SAMMONS, L. STOLL, D. LEWIS & R. ECOB, The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3(1) (1988) 3 - 26.
- [29] - M. RUTTER, B. MAUGHAN, P. MORTIMORE & J. OUSTON, Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. London: Open Books, (1979).
- [30] - A. BOULET, L. SAVOIE-ZAJC & J. CHEVRIER, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses universitaires de Québec, (1996).
- [31] - L. GRUEL, Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, (2) (2002) 1 - 10.