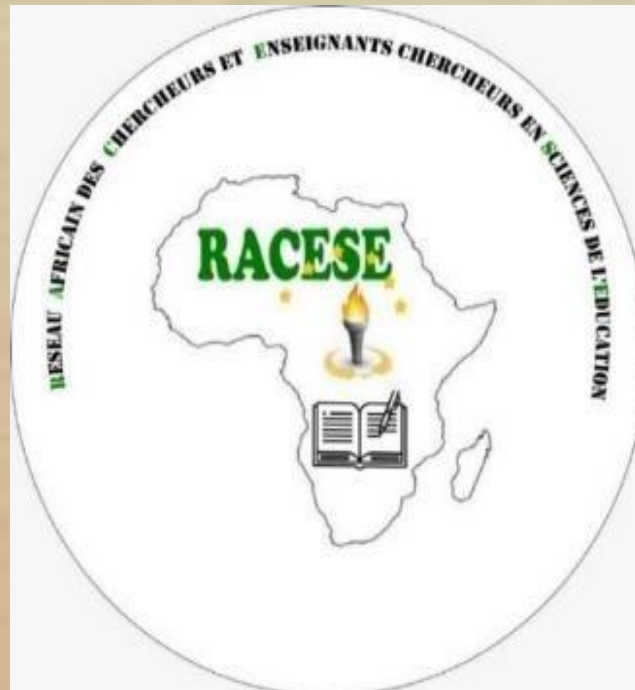


Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)

Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)



N°07– DECEMBRE 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



RASEF N° 7, Décembre 2025



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQAM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS)
d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.



Table des matières

| | |
|--|-----|
| <i>Editorial</i> | 11 |
| <i>Amadou Yoro NIANG</i> | 11 |
| Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage..... | 13 |
| <i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i> | 1 |
| Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE | 1 |
| <i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i> | 16 |
| Salifou KONE..... | 16 |
| <i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i> | 28 |
| Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO | 28 |
| <i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i> | 45 |
| François TIENDREBEOGO..... | 45 |
| <i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i> | 60 |
| Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA | 60 |
| <i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i> | 69 |
| BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie | 69 |
| Partie 2 : Former, enseigner autrement..... | 82 |
| <i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i> | 83 |
| Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ | 83 |
| <i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i> | 96 |
| Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO | 96 |
| <i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i> | 105 |
| Raymonde MOUSSAVOU | 105 |
| <i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i> | 121 |
| Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP | 121 |
| <i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i> | 140 |
| Aoua Carole CONGO..... | 140 |
| Partie 3 : Education, langues et société | 156 |

| | |
|--|-----|
| <i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i> | 157 |
| Laure Stella GHOMA LINGUISSI, Guy MOUSSAVOU | 157 |
| <i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i> | 167 |
| N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI | 167 |
| <i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i> | 179 |
| Lumingo FUAKADIO | 179 |
| <i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i> | 193 |
| Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI..... | 193 |
| <i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i> | 211 |
| Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI | 211 |
| <i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1^{ère} région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i> | 229 |
| Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUM, Charles TCHOUATA FOU DJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ... | 229 |
| Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative | 245 |
| <i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i> | 246 |
| Mireille Michée MVEME OLOUGOU | 246 |
| <i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i> | 260 |
| Pierre Bénys WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS | 260 |
| <i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i> | 278 |
| <i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i> | 288 |
| FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé | 288 |
| <i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i> | 307 |
| Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO | 307 |
| <i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i> | 319 |
| Ossei KOUAKOU | 319 |

Editorial

Amadou Yoro NIANG¹

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingo, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bénys, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffé mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafo Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Savadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

¹ Inspecteur de l'Éducation, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndong Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan

Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA

Résumé

Cette étude examine l'influence de la motivation intrinsèque et extrinsèque sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture.

La motivation, mesurée à travers trois dimensions (intrinsèque, extrinsèque et amotivation), a été évaluée à l'aide de l'échelle de motivation académique (EMEC-C adaptée) élaborée à l'aide de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand et al., 1992), pour évaluer la qualité de la motivation académique des étudiants de la première année de l'EAA. L'échantillon est constitué de 92 étudiants, dont 49 hommes et 43 femmes au titre de l'année académique 2024-2025. Les résultats montrent que la motivation intrinsèque est un facteur déterminant dans la performance académique des étudiants, les différences observées en fonction du sexe et de la motivation appellent à une prise en compte des facteurs sociaux et individuels dans la conception des pratiques pédagogiques.

Mots clés : Motivation extrinsèque-Motivation intrinsèque-Etudiants universitaires-Performance académique-Ecole d'architecture.

Abstract

The academic performance of first-year architecture students in this study examines the influence of intrinsic and extrinsic motivation. The motivation, is measured through three elements (intrinsic, extrinsic, and amotivation), was evaluated using the academic motivation scale (EMEC-C adapted), developed using self-determination theory (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand et al., 1992), in order to assess the quality of academic motivation of first-year EAA students. The sample consisted of 92 students, including 49 men and 43 women for the 2024-2025 academic year. The results show that intrinsic motivation is a determinant factor in the academic student performance. The differences observed according to gender and motivation call for social and individual factors to be taken into account in the design of teaching practices.

Keywords : Extrinsic motivation-Intrinsic motivation-University students-Academic performance -Architecture school.

Introduction

Dans le système universitaire, la réussite académique des étudiants est souvent poussée par plusieurs facteurs, parmi lesquels la motivation occupe une place prépondérante.

Elle est un facteur clé du succès académique des étudiants dans la mesure où elle améliore les résultats des étudiants, mais aussi leur épanouissement personnel et leur préparation à l'avenir professionnel.

Edoua (2025), explique que la motivation au choix de carrière est un facteur de projection et de persévérance académique.

Les études de la psychologie de l'éducation évoquent que la motivation extrinsèque (apprendre pour obtenir une récompense ou pour éviter une sanction) ne favorise pas une bonne performance académique que la motivation intrinsèque (le désir d'apprendre pour soi-même).

Selon Ryan et Deci (2000), la motivation intrinsèque est importante dans l'apprentissage profond et dans la construction personnelle. En éducation, il est montré que la motivation intrinsèque est beaucoup utilisée par les étudiants afin d'avoir une grande satisfaction et une meilleure rétention des informations au cours des activités pédagogiques.

Pour Vallerand et al. (1992), le modèle hiérarchique de la motivation est la sommation de la motivation totalement extrinsèque (contrôlée) à la motivation intrinsèque. Ce modèle s'applique dans le contexte scolaire et universitaire dans la mesure où la motivation intrinsèque des étudiants est liée à de meilleurs résultats académiques.

Kusurkar et al. (2013), souligne que la motivation intrinsèque est un facteur déterminant de la performance académique. Il montre que la motivation joue un rôle important sur la performance.

Quant à Agossou (2024), il montre que les méthodes d'apprentissage et la motivation influencent la réussite dans les matières d'orientation.

La théorie de l'autodétermination offre une large compréhension de la motivation en milieu universitaire. En mettant l'accent sur la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation, elle fournit des pistes importantes pour favoriser une implication réelle à long terme pour les étudiants. Cette théorie utilisable dans divers domaines souligne l'importance d'aider les étudiants dans la construction de leur motivation intrinsèque afin de favoriser une meilleure réussite universitaire.

Cependant, la quasi-existence des études liée à la motivation des étudiants en première année dans les écoles d'architecture en Afrique de l'ouest et en particulier en Côte d'Ivoire justifie la pertinence de mener cette étude dans la mesure où elle cherche à approfondir la littérature scientifique et comprendre les mécanismes de la motivation sur la performance des étudiants de l'enseignement supérieur.

La question centrale de la motivation des étudiants en première année d'étude dans les universités ivoiriennes, notamment dans des disciplines comme l'architecture, constitue un enjeu académique majeur et professionnel pour les étudiants. En effet, la motivation joue un rôle important dans l'implication des étudiants, la qualité de leurs apprentissages et leurs performances universitaires. Cependant, l'environnement universitaire est de plus en plus marqué par les défis socio-économiques et des pressions sociales telles que les problèmes familiaux, sociaux, ou professionnels des parents sont des facteurs influençant la performance académique des étudiants.

Fort de cela, nous sommes en droit de nous poser la question suivante : les performances académiques des étudiants en première année d'architecture de l'EAA dépend-t-il du type de motivation dont ils disposent ?

Pour répondre à cette interrogation, l'objectif de la présente étude est d'analyser la motivation intrinsèque et extrinsèque sur la performance académique des étudiants en première année d'architecture de l'Ecole d'Architecture d'Abidjan (EAA). Cet objectif conduit naturellement à la formulation des hypothèses qui suivent. La première stipule que les étudiants de l'EAA ont de meilleures performances académiques que leurs pairs étudiants. La seconde indique que les étudiants en première année d'architecture de l'Ecole d'Architecture d'Abidjan (EAA) intrinsèquement motivés ont de meilleures performances académiques que ceux extrinsèquement motivés. La troisième souligne que les étudiants ayant une motivation intrinsèque ont plus de chances d'adopter des stratégies d'apprentissage profond (la réflexion sur le contenu et la recherche de compréhension) par rapport à ceux ayant une motivation extrinsèque qui sont plus enclins à adopter des stratégies superficielles pour obtenir des notes.

Pour tester ces hypothèses et examiner ces relations, il convient à présent de présenter la méthodologie adoptée dans cette étude.

1. Méthodologie

Pour mener cette étude, les cibles de l'enquête ont été clairement définies. L'échantillon est constitué des étudiants en première année d'architecture de l'École d'Architecture d'Abidjan (EAA) ayant accepté de répondre aux questionnaires. Ils sont au nombre de 92 pour l'année académique 2024-2025, avec un âge variant entre 16 et 23 ans. Afin de garantir une participation volontaire et impliquée, nous avons opté pour une méthode de recrutement volontaire, permettant aux étudiants de s'engager dans l'étude sans contrainte.

En ce qui concerne les outils de collecte des données, les participants ont été interrogés à l'aide de l'échelle de motivation académique EMEC-C adaptée, validée et fiable dans le contexte ivoirien. Cette échelle a permis d'évaluer trois dimensions de la motivation : la motivation intrinsèque (plaisir, curiosité, développement personnel), mesurée par un questionnaire d'auto-évaluation de 12 items sur une échelle de 7 points allant de « pas du tout vrai (1) » à « tout à fait vrai (7) » ; la motivation extrinsèque (contrôle social, obligations, utilité), évaluée par un questionnaire similaire de 12 items ; et l'amotivation (absence de but, perte de sens, doute), mesurée par un questionnaire de 4 items sur la même échelle. Ces trois instruments ont été élaborés sur la base de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand et al., 1992) afin d'apprécier la qualité de la motivation académique des étudiants. Par ailleurs, les résultats académiques annuels (2024-2025) ont été utilisés comme indicateur de performance. Les questionnaires ont été remplis individuellement sur place, et les participants ont fourni toutes les informations nécessaires à l'étude.

Pour le traitement des données, celles-ci ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 20.0. L'étude a eu recours à l'analyse de variance (ANOVA) pour examiner les différences entre plusieurs groupes et au test t de Student pour comparer les moyennes de deux groupes indépendants, par exemple entre les étudiants d'Abidjan et de Bouaké. Ces tests permettent d'évaluer statistiquement les écarts observés et d'en déterminer la signification, sous réserve du respect des conditions d'application, notamment la normalité des distributions et l'homogénéité des variances.

2. Résultats

Cette section présente les principaux résultats issus des analyses menées auprès des étudiants de première année d'architecture de l'EAA. Elle s'organise autour de trois axes : la comparaison de leur performance académique selon le sexe, l'examen des niveaux de motivation qui les caractérisent, et la répartition des stratégies d'apprentissage en fonction des types de motivation. Ces éléments permettent de dégager une vision d'ensemble des variations observées au sein de cette cohorte étudiante.

2.1. Comparaison de la performance académique des étudiants de la première année d'architecture à l'EAA selon le sexe (Ho1)

Tableau n°1 : Résultats de l'Anova comparant la performance académique des étudiants de première année d'architecture à l'EAA selon le sexe

| Source de variation | Somme des carrés (SC) | Ddl | Moyenne des carrés (MC) | F | p (Sig.) |
|---------------------|-----------------------|-----|-------------------------|------|----------|
| Inter-groupes | 0,181 | 1 | 0,181 | 4,63 | |
| Intra-groupes | 3,516 | 90 | 0,039 | | |
| Total | 3,697 | 91 | | | |

Source : Enquête, Aké et Kanga, 2025

Le tableau d'ANOVA montre une différence statistiquement significative entre la performance académique et le sexe des étudiants de première année d'architecture de l'EAA : $F(1,90) = 4,63$; $p < 0,05$. Le taux de réussite des étudiants (93,88 %) est supérieur à celui des étudiantes (81,39 %). Ces résultats indiquent que les étudiants de l'EAA ont de meilleures performances académiques que leurs pairs féminins au titre de l'année académique 2024-2025.

2.2 Comparaison de la motivation des étudiants de la première année d'architecture à l'EAA (Ho2)

Tableau n°2 : Résultats de l'Anova comparant la motivation des étudiants de première année d'architecture à l'EAA.

| Composantes de la motivation | Source de variation | Somme des carrés (SC) | Ddl | Moyenne des carrés (MC) | F | p (Sig.) |
|------------------------------|---------------------|-----------------------|-----|-------------------------|------|----------|
| Intrinsèque | Inter-groupes | 4,14 | 1 | 4,14 | 2,08 | 0,153 |
| | Intra-groupes | 229,80 | 90 | 2,45 | | |
| | Total | 233,94 | 91 | | | |
| Extrinsèque | Inter-groupes | 3,92 | 1 | 3,92 | 1,14 | 0,043* |
| | Intra-groupes | 329,25 | 90 | 3,51 | | |
| | Total | 333,17 | 91 | | | |
| Amotivation | Inter-groupes | 7,82 | 1 | 7,82 | 4,77 | 0,033* |
| | Intra-groupes | 183,57 | 90 | 1,85 | | |
| | Total | 191,39 | 91 | | | |

Source : Enquête, Aké et Kanga, 2025

Ce tableau montre les dimensions de la motivation des étudiants de première année d'architecture à l'EAA.

Pour la motivation intrinsèque, la valeur de $F = 2,08$ et le $p = 0,153$ ($> 0,05$) montre qu'il n'y a pas de différence significative.

Pour la motivation extrinsèque, la valeur de $F = 1,14$ et le $p = 0,043$ ($< 0,05$) montre une différence significative.

Pour l'amotivation, la valeur de $F = 4,77$ et le $p = 0,033$ ($< 0,05$) montre une différence significative.

Motivation intrinsèque ($F = 2,08$, $p = 0,153$) : pas de différence significative

La Motivation intrinsèque correspond au plaisir, curiosité, développement personnel puisque p

$> 0,05$, cela signifie que étudiants de première année d'architecture à l'EAA ont une motivation intrinsèque.

Motivation extrinsèque ($F = 1,14$, $p = 0,043$) : différence significative

La Motivation extrinsèque fait référence au contrôle social, obligations, utilité

, puisque $p > 0,05$, cela signifie que les étudiants de première année d'architecture à l'EAA n'exercent pas de motivation extrinsèque pour avoir une meilleure performance académique.

Amotivation ($F = 4,77$, $p = 0,033$) : différence significative

L'amotivation est l'absence de but, perte de sens, doute, puisque $p < 0,05$, cela signifie cela signifie que les étudiants de première année d'architecture à l'EAA n'ont pas d'amotivation dans leur parcours d'architecture

.En conclusion, étudiants de première année d'architecture à l'EAA ont une motivation intrinsèque. Ce qui les poussent à avoir une meilleure performance académique.

2.3 Répartition des Stratégies d'Apprentissage par Motivation (Ho3)

Tableau n°3 : Résultats du test t de Student pour la comparaison des moyennes composantes de la motivation en fonction de la stratégie d'Apprentissage

| Composantes de la motivation | Stratégie d'Apprentissage | Moyenne (M) | Écart-type (SD) | t | ddl | p (Sig.) |
|------------------------------|---|-------------|-----------------|------|-----|----------|
| Intrinsèque | Stratégie d'Apprentissage Profonde | 3,75 | 0,72 | 2,02 | 90 | 0,046* |
| | Stratégie d'Apprentissage Superficielle | 3,40 | 0,81 | | | |
| Extrinsèque | Stratégie d'Apprentissage Superficielle | 3,25 | 0,77 | 1,89 | 90 | 0,062 |
| | Stratégie d'Apprentissage Profonde | 3,05 | 0,85 | | | |

Source : Enquête, Aké et Kanga, 2025

Ce tableau montre l'influence des politiques des stratégie d'apprentissage.

Motivation intrinsèque ($p = 0,046 < 0,05$) : différence significative

Les étudiants bénéficiant de bonnes Stratégie d'apprentissage profonde que ceux adoptant des stratégies d'apprentissage superficielle,

Autrement dit, il existe une différence significative entre les groupes ayant une motivation intrinsèque et extrinsèque en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage.

Motivation extrinsèque ($p = 0,062 > 0,05$) : pas de différence significative

Les étudiants ont moins une chance d'avoir de bonnes performances académiques en adoptant des stratégies superficielles.

La motivation n'a pas véritablement une importance capitale sur le choix des stratégies d'apprentissage à adopter.

Conclusion : Ho3 est rejetée, car la valeur de $p = 0,046 < 0,05$. Cela signifie qu'il existe une différence significative entre les étudiants ayant une motivation intrinsèque et extrinsèque en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage employées.

3. Discussion

L'hypothèse selon laquelle les étudiants de l'EAA présentent de meilleures performances académiques que leurs pairs peut être analysée à la lumière de plusieurs travaux en pédagogie, psychologie de l'éducation et sociologie scolaire. Les différences observées dans la réussite académique peuvent en effet s'expliquer par des facteurs pédagogiques, psychosociaux et institutionnels qui interagissent entre eux. D'abord, si l'EAA adopte des approches pédagogiques actives, celles-ci sont largement reconnues pour améliorer l'engagement cognitif et la compréhension profonde chez les étudiants. Biggs (1999), en introduisant le concept d'alignement constructif, montre que les méthodes centrées sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement favorisent un apprentissage profond. De même, Prince (2004) confirme que l'apprentissage actif est associé à de meilleures performances, notamment grâce à l'implication accrue des étudiants dans la construction de leurs connaissances. À cela s'ajoute le rôle fondamental des feedbacks : selon la méta-analyse de Hattie et Timperley (2007), les retours clairs, réguliers et orientés vers l'amélioration constituent l'un des facteurs ayant le plus fort impact sur la réussite académique. Ainsi, si l'EAA offre un encadrement personnalisé, une proximité pédagogique ou des retours fréquents, ces éléments pourraient expliquer des performances supérieures à celles d'autres établissements.

Sur le plan psychosocial, plusieurs modèles théoriques permettent également d'éclairer cette hypothèse. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) postule que la motivation intrinsèque, alimentée par les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation, est directement liée à une meilleure persévérance et à une meilleure performance scolaire. Si l'EAA fournit un environnement soutenant ces besoins par exemple via un accompagnement individualisé ou un fort sentiment d'appartenance ses étudiants peuvent développer une motivation de meilleure qualité, contribuant ainsi à leurs résultats. Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité, concept central chez Bandura (1997), influence la manière dont les étudiants abordent les tâches difficiles, leur persévérance face aux obstacles et leur gestion du stress. Un climat scolaire valorisant les réussites progressives et renforçant la perception de compétence pourrait donc expliquer en partie les meilleures performances des étudiants de l'EAA.

Les facteurs institutionnels doivent également être considérés. Tinto (1993) souligne que la réussite des étudiants est fortement influencée par le niveau d'intégration académique et sociale, ainsi que par le soutien offert par l'institution. Si l'EAA dispose de ressources plus adaptées, de classes à effectifs réduits ou d'une organisation propice à l'accompagnement, ces éléments pourraient directement améliorer la réussite. Cependant, un autre point essentiel est l'éventuel biais de sélection. Astin (1999) rappelle que les institutions perçues comme plus exigeantes ou plus spécialisées attirent souvent des étudiants déjà dotés de meilleures compétences ou plus fortement motivés. De plus, la sélectivité à l'entrée, lorsqu'elle existe, constitue un facteur majeur pouvant fausser l'interprétation : les meilleurs résultats des étudiants de l'EAA pourraient être liés non pas à l'établissement lui-même, mais à la nature des étudiants admis.

Les étudiants extrinsèquement motivés obtiennent un taux de réussite inférieur (42,9 %), ce qui reflète la tendance observée dans la littérature selon laquelle une motivation extrinsèque, telle que la recherche de récompenses externes (par exemple, des notes ou des récompenses matérielles), peut-être moins efficace à long terme pour la performance académique (Ryan & Deci, 2000). Cependant, même si les étudiants extrinsèquement motivés affichent des taux de réussite plus faibles que leurs pairs intrinsèquement motivés, leurs résultats restent supérieurs

à ceux des étudiants amotivés, ce qui suggère que l'existence de tout type de motivation, même extrinsèque, est préférable à l'absence totale de motivation (amotivation).

Ali Sasa'a & Aghzafen (2023), soutiennent cette idée en confirmant que la motivation est un prédicteur significatif de la performance académique. Cela est le même pour Onyekwere et al. (2022), qui montrent que la motivation intrinsèque ainsi qu'extrinsèque influence positivement la performance avec un avantage pour la motivation intrinsèque.

L'amotivation, qui est associée à un taux de réussite très bas (33,3 %), corrobore également les conclusions de nombreuses études antérieures. L'amotivation est liée à un manque d'engagement et à une faible volonté de s'investir dans le processus d'apprentissage, ce qui entraîne des performances médiocres (Vallerand et al., 1997). Les étudiants amotivés semblent moins enclins à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces et peuvent se désengager des études, d'où des résultats académiques nettement inférieurs.

L'analyse du sexe des étudiants favorise une approche intéressante à l'étude. Il stipule que les femmes ayant une motivation intrinsèque réussissent mieux que les hommes. Cette assertion soutient les études antérieures qui véhiculent que les femmes ont tendance à adopter des stratégies d'apprentissage plus efficaces afin de faire face aux difficultés académiques en termes de performance (Duckworth et al., 2007). Cependant, il est essentiel de souligner que la différence de performance est souvent liée aux facteurs sociaux et psychologiques qui jouent un rôle important.

En ce qui concerne la question des stratégies d'apprentissage, les résultats ont montré une différence significative entre les groupes ayant une motivation intrinsèque et extrinsèque, comme en témoigne la valeur p de 0,046 pour la motivation intrinsèque. Cette différence met en évidence le fait que les étudiants intrinsèquement motivés utilisent des stratégies d'apprentissage plus profondes et plus efficaces, ce qui est en accord avec les travaux de Biggs (1985), qui suggère que la motivation intrinsèque favorise un engagement plus profond et une meilleure appropriation des connaissances. Ces stratégies d'apprentissage sont souvent orientées vers une compréhension profonde du contenu plutôt que vers une simple mémorisation ou la recherche de résultats externes. Par ailleurs, Zaccone & Pedrini (2019) montrent l'importance des deux types de motivation sur l'efficacité de l'apprentissage, tout en soulignant un effet modérateur du genre. En définitive, une approche globale de la motivation et des stratégies d'apprentissage peut contribuer à améliorer les performances académiques des étudiants en général. Cependant, cette étude rencontre des limites méthodologiques au niveau la taille de l'échantillon, du contexte unique, la seule école d'architecture choisie et le biais de désirabilité sociale dans les réponses, influence potentielle d'autres variables comme le soutien familial ou le niveau socio-économique. Pour plus d'objectivité, cette étude doit prendre en compte plusieurs écoles en associant les facteurs sociaux et économiques des étudiants en première année d'étude afin de donner une meilleure orientation de la motivation des étudiants.

Conclusion et recommandations

Cette étude met en relief que la motivation intrinsèque est un facteur important dans réussite académique des étudiants, en ce sens qu'il est essentiel d'accompagner les étudiants extrinsèquement motivés et amotivés. Les résultats montrent que les enseignants doivent encourager la motivation intrinsèque ainsi que les stratégies d'apprentissage profondes pour augmenter la performance académique des étudiants en première année d'architecture. Les différenciations observées par rapport au sexe et à la motivation suscitent une prise de conscience collective des facteurs sociaux et individuels dans la conception des activités universitaires.

Au terme de ces résultats, il est convenable d'émettre plusieurs recommandations au niveau institutionnel, pédagogique et psychologique pour la bonne marche du système universitaire.

Au niveau institutionnel (Université, politiques éducatives), les décideurs doivent mettre en place des politiques incitatives (bourses, reconnaissance des performances, stages) en garantissant une clarté des parcours de formation lié aux réalités du monde professionnel. De même, la qualité des infrastructures et accès aux ressources (bibliothèque, espace de travail, la valorisation de l'engagement de l'étudiant et la politique d'évaluation juste et transparence doivent permettre t'inciter la motivation intrinsèque des étudiants des premières années en favorisant un environnement d'apprentissage propice qui encourage leur aspiration et leur implication. Cela doit se construire par l'entrée en vigueur de initiatives nouvelles, d'échanges constructives et d'activités qui encouragent la dépendance et le sens de responsabilité. Quant au niveau pédagogique (enseignants, méthodes d'enseignement), il faut instaurer l'utilisation de méthodes actives et participatives favorisant l'autonomie (travail de groupe, étude de cas), la qualité de la relation pédagogique (écoute, bienveillance, encouragement), la rétroaction constructive valorisant les étudiants et l'intégration de défis intellectuels stimulants la motivation intrinsèque et extrinsèque. Au niveau psychologique (accompagnement individuel, soutien, interventions psychologiques), il faut mettre en place un soutien personnalisé pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants (tutorat, coaching, accompagnement), un espace de bien-être et de santé mentale (prévention du stress, gestion de l'anxiété), le développement de l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle, la reconnaissance des réussites individuelles et l'intervention pour renforcer la motivation intrinsèque (trouver du sens au études) et extrinsèque (récompenses, encouragements externes) .

Références bibliographiques

- Agossou, M. (2024). *Méthodes d'apprentissage, de motivation et de performance scolaire chez les élèves des classes de 3^e dans les matières d'orientation*. Université de Man, Côte d'Ivoire.
- Ali Sasa'a, M. H., & Mostafa Aghzafen. (2023). Motivation as a predictor of academic performance. *Humanities and Natural Sciences Journal*, 4(11).
- Biggs, J. B. (1985). *The role of assessment in learning: Motivation and learning*. *Higher Education*, 14(3), 299-319. <https://doi.org/10.1007/BF00134731>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Edoua, K. D. S. (2025). Étude exploratoire des motivations au choix de la carrière salariale chez des étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Master). *European Scientific Journal*, 21(2), 58.
- Ferla, J., et al. (2009). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Learning and Individual Differences*.
- Kouadio, A., et al. (2024). Identification des facteurs de performances scolaires en mathématiques et en lecture compréhension des élèves au cours moyen deuxième année en contexte ivoirien : pistes d'interventions psychosociales. *Liens, Nouvelle Série : Revue Francophone Internationale*.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- Menzan Kouakou, R. (2023). Résilience scolaire et réussite éducative : motivation et encadrement pédagogique comme facteurs de résilience. *AcaRef – Inspection d'Enseignement Préscolaire et Primaire de Dabou, Côte d'Ivoire*.

- N'Guia, J.-C., Koffi, K., Sanogo, M., & N'Cho, D. D. A. (2022). Conditions de vie et rendement scolaire des élèves du lycée moderne Khalil de Daloa (Centre-ouest, Côte d'Ivoire). *GPH-International Journal of Social Science and Humanities Research*, 5(08), 1-10.
- Onyekwere, N. A., Okoro, P. E., & Unamba, E. C. (2022). Influence of extrinsic and intrinsic motivation on pupils' academic performance in mathematics. *Supremum Journal of Mathematics Education*, 2(2).
- Pestana, S. C. C., Peixoto, F., & Rosado Pinto, P. (2023). Academic achievement and intrinsic motivation in higher education students: An analysis of the impact of using concept maps. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(3), 663-680.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Vallerand, R. J., Bissonnette, R., & Provencher, P. (1992). *Predicting academic success: A test of the academic motivation model*. *Journal of Social Psychology*, 132(4), 703–718. <https://doi.org/10.1080/00224545.1992.9922993>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1997). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. <https://doi.org/10.1177/0013164497053001018>
- Zaccone, M. C., & Pedrini, M. (2019). The effects of intrinsic and extrinsic motivation on students learning effectiveness: Exploring the moderating role of gender. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1381-1394.