

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE
L'INNOVATION

.....
UNIVERSITÉ THOMAS SANKARA

.....
INSTITUT DE FORMATION
OUVERTE À DISTANCE



BURKINA FASO
.....
Unité – Progrès – Justice

**MÉMOIRE DE MASTER EN PLANIFICATION ET GESTION DES
STRUCTURES ÉDUCATIVES**

OPTION : GESTION DES STRUCTURES ÉDUCATIVES

**GESTION DE LA MOTIVATION DES ÉCOLIERS
DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS ET RÉUSSITE
SCOLAIRE : CAS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ÉMILIE
DE VILLENEUVE DE PARAKOU/BÉNIN**

Réalisé par :

Akouavi Emérentienne
HOUEGBAN

Sous la direction de :

Dr. Bapindié OUATTARA

COMPOSITION DU JURY

ANNÉE ACADÉMIQUE 2023-2024

DÉDICACE

À

Ma mère Véronique MAFLON

et à mes sœurs de la Province Amazone du Bénin.

IN MEMORIUM

De

Mon feu père Gaudens HOUEGBAN

Feue Sœur Marie Justine AGBO

REMERCIEMENTS

Le présent travail de recherche n'aurait pu être réalisé sans l'appui de plusieurs personnes qui ont contribué à la concrétisation de ce projet. Il est donc important et opportun de prendre quelques lignes pour leur témoigner de ma reconnaissance. Ainsi donc, qu'il me soit permis d'exprimer ma profonde et vive gratitude à :

- ✓ M. le Directeur de l'IFOAD, Docteur Marie Bernadin OUEDRAOGO et son staff pour la qualité de la formation ;
- ✓ M. le président du jury et les membres du jury pour le temps consacré à la lecture et l'appréciation de ce mémoire ;
- ✓ Docteur Bapindié OUATTARA, notre directeur de mémoire, qui nous a apporté son assistance intellectuelle et morale. La pertinence de ses remarques et son entière disponibilité ont été un apport précieux.
- ✓ M. Euloge-Achille NOUGBODOHOUÉ, pour sa disponibilité et son accompagnement ;
- ✓ M. Gildas TCHEMADON, pour sa disponibilité et surtout pour sa contribution dans la réalisation de ce mémoire ;
- ✓ Toute l'administration et les enseignants de l'IFOAD qui ont bien voulu partager avec nous leur savoir durant ces deux années de formation ;
- ✓ Toute la famille religieuse NDICC province Amazone du Bénin et en particulier la sœur KOKOUN Euphrasie supérieure provinciale et son conseil pour avoir placé leur confiance en ma personne pour ces études supérieures ;
- ✓ Sœur BOSSOU Pierrette Marie ex provinciale et son conseil ;
- ✓ M. KAHOUI Isidore, recevez les sincères remerciements pour vos divers conseils et soutien de tout genre ;
- ✓ Toute la famille, nos bienfaiteurs et amis pour vos soutiens, morales, affectifs, et financiers ;
- ✓ Nos camarades de formation, nous les remercions chaleureusement pour tous ces agréables moments passés ensemble ;
- ✓ Tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche, gratitude infinie à vous.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC	:	Approche Par Compétences
CE1	:	Cours Élémentaire 1 ^è année
CE2	:	Cours Élémentaire 2 ^è année
CEP	:	Certificat d'Études Primaires
ECPEV	:	École Catholique Primaire Émilie de Villeneuve
IFOAD	:	Institut de Formation à Distance
MEMP	:	Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire
MESRSI	:	Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de l'Innovation
MPGSE	:	Master en Planification et Gestion des Structures Éducatives
NDICC	:	Notre Dame de l'Immaculée Conception de Castre
OCDE	:	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ONU	:	Organisation des Nations Unies
UNICEF	:	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
UO2	:	Université Ouaga II

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Mesure des variables de la recherche _____	36
Tableau II: Taille de l'échantillon _____	43
Tableau III: Caractéristiques sociodémographiques des élèves enquêtés _____	46
Tableau IV: Caractéristiques sociodémographiques des enseignants enquêtés _____	47
Tableau V: Répartition des parents d'élèves selon leurs caractéristiques socio-démographiques _____	48
Tableau VI: Relation entre la motivation autodéterminée et la réussite scolaire _____	50
Tableau VII: Style de motivation par la communication relative aux enseignants _____	50
Tableau VIII: Relation entre le style de motivation par la communication relative aux enseignants et la réussite scolaire _____	51
Tableau IX: Style de motivation par la communication relative aux parents _____	52
Tableau X: Relation entre le style de motivation par la communication relative aux parents d'élèves et la réussite scolaire _____	52
Tableau XI: Stratégie d'apprentissage des élèves _____	53
Tableau XII: Relation entre stratégie d'apprentissage et réussite scolaire _____	54
Tableau XIII: Type de motivation aboutissant à la réussite scolaire suivant le niveau d'étude des élèves enquêtés _____	54
Tableau XIV: Effet du niveau châtiment corporel sur la réussite scolaire suivant le niveau d'étude des élèves enquêtés _____	55

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Effet de la motivation sans le châtiment corporel sur la réussite scolaire. _____	35
Figure 2: La démarche hypothético-déductive classique _____	40
Figure 3: Distribution des élèves selon leurs responsabilités dans l'exercice de leur activité (n=84)	49
Figure 4: Distribution des élèves selon leurs sentiments de libre choisir (n=84) _____	49
Figure 5: Distribution des élèves selon leur liberté de choix dans la prise de décision (n=84) _____	49

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à appréhender l'effet des pratiques de motivation sans châtiment corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers au Bénin.

Pour conduire à bien cette recherche, la démarche hypothético-déductive est adoptée avec une approche quantitative. Les données quantitatives collectées grâce aux questionnaires, ont été codées et soumises à des analyses statistiques à l'aide du logiciel R 4.1.1. Dans le but d'analyser les relations entre les variables, des tests de contingence de Chi² suivis d'un Test t de Student ont été effectués. L'étude empirique a été réalisée sur un échantillon de convenance de quatre-vingt-cinq (84) écoliers (CM1 et CM2), 16 enseignants et trente-cinq (35) parents d'élève. Les résultats de cette recherche révèlent que la majorité des élèves enquêtés soulignent que l'absence de châtiment corporel favorise la réussite scolaire. Car, les établissements pratiquant le moins ce type de punition ont les meilleurs résultats académiques ; même s'il n'est pas exclu que d'autres facteurs positifs expliquent les taux de succès enregistrés dans ces établissements. De ce fait, le recours aux différentes pratiques de motivation sans châtiments corporels dans les établissements scolaires améliorerait donc la réussite scolaire des écoliers au Bénin. Toutefois, les résultats révèlent également qu'un, « usage modéré des punitions corporelles » conduirait aussi à un accroissement de la réussite scolaire. Ceci pose donc la question de la pertinence et de l'efficacité de l'usage des punitions corporelles sur la qualité du rendement intellectuel et humain des apprenants.

Mots clés : Pratiques de motivation - châtiment corporel - réussite scolaire - écoliers

ABSTRACT

This study seeks to investigate the impact of motivational strategies, instead of corporal punishment, on the academic achievement of students in Benin.

The research used a hypothetico-deductive and quantitative approach. Data from questionnaires was analysed using R 4.1.1, including Chi² contingency tests and a Student's t-test to examine relationships between variables. The study involved 84 schoolchildren (CM1 and CM2), 16 teachers, and 35 parents.

The research's findings indicate that most students believe that not using corporal punishment in schools contributes strongly to academic success. We also note that schools without corporal punishment tend to achieve better academic results. So, implementing non-physical punishment practices in schools could enhance students' academic success in Benin. However, the results also suggest that a "moderate use of corporal punishment" may lead to increased academic success. This raises questions about the effectiveness of using corporal punishment on students' overall performance.

Keyword: Motivational practices - corporal punishment - educational success – schoolchildren

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	13
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	14
1. Contexte et justification de la recherche	14
2. Le problème de la recherche	15
3. Objectifs de la recherche	16
4. Hypothèse de recherche	17
5. Présentation de la zone d'étude : cas de l'école catholique primaire Émilie de Villeneuve de Parakou	17
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE	20
1. La revue de littérature	20
2. Cadre théorique et conceptuel	22
3. Cadre méthodologique	36
DEUXIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	45
CHAPITRE 1 : RESTITUTION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	46
1. Présentation et analyse des résultats de la recherche	46
2. Discussion des résultats	55
CHAPITRE 2 : DE LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES AUX SUGGESTIONS	59
1. Vérification des hypothèses	59
2. Suggestions	60
CONCLUSION	62
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	LXV
ANNEXES	LXX
TABLE DES MATIÈRES	LXXVI

INTRODUCTION

Pour faire face aux défis qui s'imposent à elle, l'Afrique n'a pas de levier plus puissant que celui de l'éducation Tamghe (2019), car rien d'humain ne se fait, rien d'humain, ne s'est jamais fait sans éducation Weil (1996). D'après le rapport OCDE (2007), l'éducation joue un rôle central dans la réussite et le développement des nations en ce sens qu'elle a un impact directement sur la productivité moyenne de la population active dans son ensemble, dans l'assimilation et la formation du progrès technique. Puissant facteur de cohésion nationale, vecteur attendu de justice sociale, l'éducation revêt une importance cruciale dans les sociétés qui se veulent modernes. On lui reconnaît de plus en plus le rôle moteur qu'elle joue dans la croissance économique et le développement. Il serait alors opportun de recadrer le mécanisme d'apprentissage des enfants constituant l'avenir de l'Afrique de demain.

Dans cette perspective, Rousseau (2002), préconisait la reconnaissance de la *spécificité de l'enfance*. Ainsi dans son traité de l'Éducation, l'auteur attire l'attention des éducateurs sur le fait que *la nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes ... [avec] des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres* avant de déclarer insensé *d'y vouloir substituer les nôtres*. Plus loin, l'objectif 4 de développement durable indique qu'il faut non seulement *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité [...] tout au long de la vie*, mais de *faire en sorte qu'à l'horizon 2030 tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable notamment par l'éducation en faveur de la promotion d'une culture de paix et de non-violence* (ONU, 2015).

Pour pouvoir atteindre cet objectif de développement qui constitue aujourd'hui un défi majeur pour toutes les nations, il serait intéressant de revoir la qualité et le dispositif motivationnel des apprenants. Cela constituerait un préalable pour l'atteinte des objectifs de développement des États. En Afrique, ce dispositif motivationnel était traditionnellement fondé sur des rites initiatiques qui assignaient toujours un certain rôle à la rigueur et à la peur. La méthode pédagogique exigeait qu'on associe à l'apprentissage de l'enfant des éléments sensibles tel le bâton ou la punition pour amener ce dernier à apprendre. Et, pour qu'il apprenne réellement, on mettait parfois à côté de lui un bâton ou au contraire, on lui infligeait une punition corporelle. Ainsi, on faisait supporter à l'enfant des châtiments corporels. Concernant les enseignants, dans l'ordre des punitions qu'ils faisaient supporter à l'enfant à l'école on peut trouver : le travail à refaire, la privation de récréation, la mise à l'écart, les lignes d'écriture, les verbes à conjuguer et autres copiages enfin les atteintes corporelles, gifles, pincements, tirages (d'oreilles et des cheveux) et fessées Pinheiro (2006). Plus loin, Gershoff et al. (2007), McClure et al. (2008),

puis Umezina et al. (2012), y ajoutent des actes tels que le recours à des « *décharges électriques, exercices physiques excessifs, interdiction d'aller aux toilettes, l'imposition de corvées* (nettoyage, corvée d'eau etc.).

Pour une meilleure réussite scolaire, la pédagogie nouvelle voudrait que l'enfant soit au centre des débats du système éducatif. Il s'agit de considérer l'enfant comme un être en devenir, c'est-à-dire qui a une histoire, qui doit se faire selon ses propres étapes. Pour Gentilini (1997), les punitions ne sont pas des moyens pour éduquer réellement l'apprenant. Elles doivent être bannies des écoles dans la majorité des Etats, pour respect de l'intégrité physique et psychologique et de la dignité de l'enfant en situation d'apprentissage. Car, les châtiments corporels sont susceptibles de produire plusieurs formes de séquelles sur l'enfant et peuvent même entraîner le décès des enfants victimes.

Plusieurs recherches ont démontré que les châtiments corporels sont préjudiciables pour l'enfant. Une étude réalisée par (UNICEF, 2016) à Dakar révèle que la punition corporelle affecte 61% des enfants de 1 à 14 ans. Au Nigéria, l'UNICEF établit la fréquence de la violence physique contre les enfants dans les écoles nigérianes à 79% dans le Nord et à 90% dans le Sud (IG, 2016a). Au Bénin, les études réalisées par Napporn, (2016) ont révélé que la situation n'a pas vraiment changé dans les relations maître-élève. Les enquêtés rappellent que « l'élève a toujours tort face à L'administration qui soutient l'enseignant afin de lui préserver son autorité. Ainsi, les résultats de l'auteur indiquent que 5 % des parents approuvent les décisions de l'administration. 10 % des élèves évoquent les abus des enseignants à travers des mensonges. Ces derniers modifieraient les versions des événements pour les faire punir. 50 % des enseignants du primaire font toujours usage du châtiment corporel et en déplorent l'interdiction. Pourtant, le Bénin a adhéré à l'abolition des châtiments corporels en l'occurrence dans les établissements primaires (IG, 2016a).

Par ailleurs, d'autres études indiquent que les châtiments corporels contribueraient à augmenter les comportements agressifs chez les enfants et avec des effets qui perdureraient même jusqu'à l'âge adulte Murray A. et al. (1991). Pour eux, les châtiments corporels contribueraient à la délinquance tant juvénile à l'âge adulte et seraient également considérés comme un facteur de risque dans le développement de comportements dépressifs et suicidaires. Plusieurs études scientifiques ont prouvé l'existence d'effets particulièrement nocifs sur les enfants qui subissent le châtiment corporel Pinheiro (2006), Debarbieux (2006), Antonowicz (2010), Gershoff (2013), et Gershoff (2017), et mettent en garde contre des conséquences négatives de la punition corporelle sur la santé aussi bien mentale que physique de l'enfant. Dans la même dynamique, Tall, (2019), note que les enfants battus ont tendance à s'absenter, à moins participer au cours

et à obtenir de mauvais résultats. D'après Antonowicz (2010), le châtement corporel transmet à l'enfant écolier, le message que la violence peut être une option valable pour régler les différends. Or l'école constitue un environnement où la violence doit être proscrite. Car, une éducation de qualité est également celle qui respecte la dignité de l'enfant. Ainsi, la possibilité de lever la main sur l'enfant doit être de plus en plus décriée et mise hors la loi à travers le monde.

Le nouveau paradigme exige alors aux enseignants de développer de nouvelles stratégies incitant les enfants apprenants à effectuer des activités volontairement, par intérêt, pour elle-même, pour le plaisir et la satisfaction qu'ils en retirent ». Ce faisant, pour une gestion active et réfléchie, l'élève développera des stratégies d'apprentissage qui lui permettront d'accomplir au mieux une activité pédagogique Butler et Cartier (2004).

Malheureusement, il n'en continue pas moins d'être fréquent Pinheiro (2006), et UNICEF, 2016). Car, on peine encore à renoncer à ces formes de disciplines basées sur la coercition, la violence et le châtement corporel en particulier. La punition corporelle demeure et reste fréquente en dépit des nombreuses mises en garde contre ses effets nuisibles sur l'enfant apprenant légalement protégé contre cette forme de discipline dont l'efficacité reste toujours à prouver. Les enseignants reconnaissent parfois avoir souvent du mal à se libérer de cette pratique et à se conformer à une règle qui leur interdit le recours à quelques formes de punitions corporelles que ce soit. Selon eux, la motivation par le châtement corporel constitue en contexte africain et précisément béninois, la seule alternative crédible accessible pour faire face aux questions de discipline qui se posent à eux dans la gestion de leurs classes afin d'améliorer le niveau du rendement scolaire.

Ainsi, jusque-là peu de recherches semblent s'être intéressées à la pratique en milieu familial plus que scolaire Gershoff E (2017), dans les écoles des régions du Bénin notamment dans les communes du Borgou. Dès lors, il se pose la question centrale suivante : *A quelles conditions le recours aux pratiques de motivation sans châtement corporel dans les établissements améliore-t-elle la réussite scolaire des écoliers au Bénin ?* La problématique posée soulève un certain nombre de questionnements qui impliquent, par conséquent, des objectifs de recherche. Cette interrogation appelle de façon plus spécifique des sous-questionnements auxquels des réponses seront apportées tout au long du développement. En effet, afin de faire un état des lieux sur la stratégie motivationnelle en vigueur dans les établissements scolaires au niveau primaire en ce qui concerne spécifiquement celui des privés en termes de réussite scolaire, la recherche est réalisée par le biais des questions spécifiques suivantes : quelles sont les pratiques de motivation qui caractérisent les apprenants des établissements primaires au Bénin ? Quel est

l'effet de l'usage du style de motivation par la communication par l'enseignant sur la réussite scolaire ? Quelle est l'influence de la stratégie d'apprentissage de l'enseignant sur le niveau de la réussite scolaire au Bénin ?

Il ressort des préoccupations que soulève cette recherche, que l'objectif principal de la recherche est *d'appréhender l'effet des pratiques de motivation sans châtement corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers*. En effet, la recherche vise spécifiquement : à identifier les pratiques de motivation des apprenants des établissements primaires au Bénin, à déterminer l'effet de l'usage du style de motivation par la communication par l'enseignant sur la réussite scolaire et à évaluer l'influence de la stratégie d'apprentissage de l'enseignant sur le niveau de la réussite scolaire au Bénin.

L'atteinte de cet objectif nécessite l'exposé de la méthodologie de recherche, des résultats qui y sont attachés ainsi que les discussions. Mais les différentes étapes ci-dessus évoquées ne pourraient être aisément franchies sans le passage préalable des apports de quelques auteurs constituant de ce fait la revue de littérature.



**PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE**

Dans cette première partie, il est question de mettre en exergue d'une part, la problématique soulevée, le cadre théorique, conceptuel, et d'autre part de présenter la démarche méthodologique de la recherche.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Cette partie aborde le contexte et la justification de la recherche, la présentation de la zone d'étude, la problématique, les objectifs, et les hypothèses de la recherche au regard de la revue de littérature.

1. Contexte et justification de la recherche

L'éducation scolaire constitue aujourd'hui un défi majeur pour toutes les nations. Sa qualité et le dispositif motivationnel des apprenants constitueraient un préalable pour l'atteinte des objectifs de développement des États. En Afrique, fort est de constater l'usage de punitions par les enseignants dans certaines écoles primaires comme source de motivation.

Allant dans la même veine, Jean-Jacques Rousseau, suscitait l'attention des enseignants sur le fait que la nature veut que les enfants soient enfants avant d'être hommes ... [avec] des manières de voir, de penser, de sentir, qui leur sont propres avant de déclarer insensé d'y vouloir substituer les nôtres Rousseau (2002). Il s'agit pour l'auteur de préconiser la reconnaissance de la spécificité de l'enfance. Moro (1991), dans son ouvrage intitulé, *L'enfant sans droit* soulignait que c'est au cours du siècle dernier que s'est développée une réaction salutaire contre cet absurde état de choses, par le biais d'une ferme condamnation des nombreuses formes de violence physique qui s'abattent sur nos enfants ou par celui d'études et de recherches plus sérieuses sur la maltraitance à l'enfant.

Les châtiments corporels sont susceptibles de produire plusieurs formes de séquelles sur l'enfant et peuvent même entraîner le décès des enfants victimes. Toutefois, contrairement à la législation, tous les châtiments corporels ne portent pas forcément atteinte à l'intégrité de l'enfant apprenant. Ainsi, pour les auteurs comme Larzelere et Kuhn (2005), Larzelere, Cox Jr, et Smith (2010), le châtiment corporel ne serait ni aussi dangereux ni aussi contreproductif, selon l'état actuel de la recherche, tant qu'il n'est pas abusif. Dans la même perspective, Antonowicz (2010), indique que les châtiments corporels restent une forme de violence encore perçue comme un moyen légitime de corriger les comportements à la maison et à l'école.

Au Bénin, le châtiment corporel est interdit sous toutes ses formes. Les enfants doivent étudier dans une atmosphère sans crainte. C'est pourquoi, dans sa note de service en date du 22 novembre 2018 le ministre Mahougnon KAKPO disait : Il n'est nullement autorisé l'usage du châtiment corporel dans le règlement (règlement intérieur article 133 et 134). Par conséquent, j'invite les chefs d'établissement à se conformer au respect strict dudit règlement intérieur et à faire disparaître de l'enceinte des établissements, les chicottes ou tout autre objet pouvant servir

à appliquer les châtiments corporels. Mieux les enseignants ou chefs d'établissement qui se rendraient coupables d'acte de châtimement corporel seront punis conformément à la loi. De même, l'arrêté interministériel interdisant les châtiments corporels dans les établissements scolaires vient renchérir sur cet état de chose et mettre fin aux châtiments corporels dans les établissements scolaires.

Malheureusement, le phénomène ne continue pas moins d'être fréquent Pinheiro (2006), et UNICEF (2016). Les enseignants ont du mal à abandonner totalement cette pratique. Selon eux, la motivation par le châtimement corporel constitue en contexte africain, la seule alternative crédible et accessible pour faire face aux questions de discipline qui se posent à eux dans la gestion de leurs classes afin d'améliorer le niveau du rendement scolaire.

2. Le problème de la recherche

En matière éducative, le châtimement corporel était autrefois le stimulus des élèves pour qu'ils soient bien disciplinés et qu'ils fournissent de bons résultats en fin d'année. Dans la même perspective, certains parents exigeaient même que les enseignants frappent leurs enfants s'ils ne travaillaient pas ou s'ils n'étaient pas disciplinés.

De nos jours, ce châtimement corporel est interdit par la législation régissant la plupart des pays. Les enseignants sont menacés par les parents ; certains perdent parfois leur profession et d'autres sont emprisonnés pour cause de châtimement.

La Déclaration du Millénaire pour le Développement (DMD) invitait à l'assurance des devoirs à l'égard de tous les citoyens du monde, en particulier les personnes les plus vulnérables, et tout spécialement les enfants. Elle estimait que pour un monde digne des Enfants, les sociétés doivent éliminer toutes les formes de violence à l'encontre de ceux-ci (ONU, 2001, p. 20). Ce qui amène Annan (2001), a indiqué qu'un accent accru doit être mis sur la protection des enfants contre la violence, y compris au sein de la famille, et l'interdiction par la loi des châtiments corporels. Dans la réalité le constat est tout autre. Il est à noter que certains enseignants continuent de faire usage de la punition corporelle et celle de façon clandestine. Pour eux aucune bonne éducation ne peut advenir sans une moindre punition corporelle. Il se pose alors un problème de crise de l'autorité de l'enseignant et de gestion de la motivation au sein des établissements scolaires. Les enseignants sont menacés par les parents d'élèves, par les élèves et ils ne sont plus motivés à donner le meilleur d'eux-mêmes pour la réussite des enfants.

Dans la théorie de l'autodétermination RYAN, Richard M., et E.L. DECI (2000), à laquelle nous nous référons dans cette recherche, il est question de chercher à savoir : A quelles conditions le recours aux pratiques de motivation sans châtimement corporel dans les

établissements améliore-t-elle la réussite scolaire des écoliers au Bénin ? C'est pour cela que dans le présent travail de recherche, il serait intéressant de répondre aux différentes préoccupations ci-dessous.

2.1 Question de la recherche

Cette recherche soulève une préoccupation fondamentale. Elle suscite également d'autres interrogations.

2.1.1 Question principale

La problématique posée soulève un certain nombre de questionnements qui impliquent, par conséquent, des objectifs de recherche. Il transparaît alors à travers celle-ci que la question centrale suscitée par cette recherche peut se formuler de la manière suivante : *A quelles conditions le recours aux pratiques de motivation sans châtiment corporel dans les établissements améliore-t-elle la réussite scolaire des écoliers au Bénin ?*

2.1.2 Questions secondaires

Cette interrogation appelle de façon plus spécifique des sous-questionnements auxquels des réponses seront apportées tout au long du développement. En effet, afin de faire un état des lieux sur la stratégie motivationnelle en vigueur dans les établissements scolaires au niveau primaire en ce qui concerne spécifiquement celui des privés en termes de réussite scolaire, la recherche est réalisée par le biais des questions spécifiques suivantes :

- ❖ Quelles sont les pratiques de motivation des apprenants dans les établissements primaires au Bénin ?
- ❖ Quelle est l'influence de la motivation sur la stratégie d'apprentissage ?
- ❖ Quel est l'effet de l'usage du style de motivation par la communication par l'enseignant sur la réussite scolaire ?

3. Objectifs de la recherche

3.1 Objectif général

Il ressort des préoccupations que soulève cette recherche, que l'objectif principal de la recherche est *d'appréhender l'effet des pratiques de motivation sans châtiment corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers.*

3.2 Objectifs spécifiques

La recherche vise spécifiquement à :

- ❖ Identifier les pratiques de motivation des apprenants dans les établissements primaires au Bénin.
- ❖ Evaluer l'influence de la motivation sur la stratégie d'apprentissage au Bénin.
- ❖ Déterminer l'effet de l'usage du style de motivation par la communication par l'enseignant sur la réussite scolaire.

4. Hypothèse de recherche

Au regard de la littérature existante, les hypothèses suivantes peuvent être formulées.

4.1 Hypothèse principale

Le niveau de réussite scolaire au primaire est tributaire des pratiques de motivation développées.

4.2 Hypothèse secondaire

Hypothèse N° 1 : *L'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire ou le rendement scolaire.*

Hypothèse N° 2 : *Le style de motivation par la communication de l'enseignant du primaire détermine les résultats scolaires.*

Hypothèse N° 3 : *La stratégie d'apprentissage de l'enseignant influence le niveau de la réussite scolaire au Bénin.*

5. Présentation de la zone d'étude : cas de l'école catholique primaire Émilie de Villeneuve de Parakou

Pour bien comprendre la zone d'étude, il est primordial de la situer géographiquement et historiquement.

5.1 Situation géographique et historique de l'École Catholique Primaire Émilie De Villeneuve de Parakou

L'École Catholique Primaire Émilie de Villeneuve est située dans la commune de Parakou, une des plus grandes villes du Bénin. La ville connaît une forte augmentation de sa population qui

est passée de 103 577 habitants en 1992 à 255 478 en 2013 RGPH 4. »¹. L'ECPEV est implantée dans le Département du Borgou, au centre du Bénin, dans le troisième arrondissement de Parakou. L'ECPEV limitée au Nord par l'école maternelle et primaire Zongo 2 et le dispensaire de Zongo 2, à l'Ouest par la clinique "As du cœur" (clinique Baguidi), au Sud par l'école maternelle et primaire Marie Auxiliatrice, et à l'Est par l'école maternelle et primaire la Source.

Cette école est l'œuvre des religieuses de la Congrégation des Sœurs de Notre Dame de l'Immaculée Conception de Castres, institut de vie consacrée qui a pour première vocation, l'éducation des enfants et des jeunes. L'ECPEV est fondée en 2006 par la sœur Clémentine Mendy, afin de permettre aux enfants de continuer leurs études au sein de la même structure, pour mieux enraciner leur formation scolaire. Dans le même élan du charisme des Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres étant l'éducation, l'ECPEV a pour objectif de former intégralement les enfants. Nous allons voir par la suite l'ECPEV dans l'éducation béninoise et sous régionale.

5.2 L'École Catholique Maternelle et Primaire Émilie de Villeneuve dans l'éducation béninoise et sous régionale

L'ECPEV, de par sa qualité de formation et ses résultats, est un établissement phare à Parakou. Depuis la présentation de la première promotion, l'école a 100 % de réussites au Certificat d'Étude Primaire (CEP). Elle obtient, chaque année, à l'issue des résultats du Certificat d'étude primaire, un bon nombre d'élèves qui sont retenus pour le concours du Prytanée militaire. Certains sont admis et étudient dans cet établissement d'excellence à Natitingou pour les filles et à Bembèrèkè pour les garçons ; d'autres sont admis à l'école Prytanée militaire d'Abidjan en Côte d'Ivoire et d'autres encore à l'école Prytanée militaire de Dakar au Sénégal. Ce qui dénote du sérieux et de la qualité de l'enseignement donné dans cette école. Elle compte, de nos jours, cinq classes à la maternelle et onze au primaire. Elle a pour devise : Travail-Succès-Fraternité. Il convient par la suite de faire la présentation du personnel de l'école.

5.3 Présentation du personnel de l'école

L'ECPEV a pour directrice la Sœur Sylvie Assongba. Elle est constituée de douze (12) classes avec quatorze (14) enseignants (six hommes et huit femmes) dont deux professeurs d'anglais donnant des cours d'anglais du CE2 au CM2.

¹ https://instad.bj/images/docs/insae-statistiques/enquetes-recensements/RGPH/1.RGPH_4/Synth%C3%A8se-des-principaux-r%C3%A9sultats-du-RGPH-4/Plaquette-Borgou-final.pdf le 23/04/23 à 05h13

5.4 La politique générale

L'établissement, dans son ensemble, fait correspondre le plan d'action avec la politique générale de l'enseignement. Les questions en lien avec le but, la valeur, la mission, l'objectif et la stratégie vont nous orienter dans la compréhension de la politique générale de l'école Émilie de Villeneuve.

L'ECPEV a pour but de former l'homme complet (travailleur, discipliné, respectueux et consciencieux) utile à lui-même et à la société. Avec l'exécution du programme de l'Approche Par Compétence (APC), l'établissement vise à susciter et à développer le génie de l'enfant afin qu'il puisse évoluer normalement dans les études et mieux s'insérer dans la société, notamment en créant plus tard son emploi. Car Émilie de Villeneuve (fondatrice des Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres) avait pour objectif de former les enfants pour la vie dès le bas âge.

Les responsables ont pour mission, en tant qu'éducateurs et enseignants, la formation des enfants qu'ils comparent à de l'argile malléable à laquelle ils doivent inculquer des vertus éducatives et formatives. Tout ceci n'est possible que grâce aux documents officiels de formation définissant le profil de l'homme, comme le manuel de la pédagogie appliquée. Pour cela plusieurs valeurs sont promues : l'excellence, la discipline, l'amour du prochain, le travail bien fait, le respect du bien public, le courage, le partage, l'honnêteté et la sagesse.

A l'instar des autres écoles, l'ECPEV adopte le programme du Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (MEMP) en vigueur, qui n'est rien d'autre que l'APC. L'objectif spécifique que vise l'école est la formation de l'Homme équilibré socialement et capable de s'insérer plus tard dans la vie active. Les stratégies mises en place pour la bonne réussite de cette politique sont l'encadrement dans tous les domaines avec des enseignants consciencieux, ponctuels et assidus. La vision de l'école, en ce qui concerne le projet éducatif, s'articule autour de trois moyens que sont :

1. La discipline scolaire qui permet à l'élève d'acquérir des habitudes d'ordre, de régularité, de bonne tenue, de franchise, de travail qui le marqueront toute sa vie ;
2. L'étude qui développe les facultés mentales, intellectuelles et pratiques de l'élève ;
3. Le bon exemple du maître ou de l'enseignant, car il est, pour l'élève, un modèle de vie approprié.

CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous exposons d'abord la revue de littérature. Ensuite nous abordons le cadre théorique et conceptuel de la recherche. Enfin la démarche méthodologique adoptée est mise en relief.

1. La revue de littérature

Sont présentés successivement ici, les facteurs socioculturels, psychologiques et psychopédagogiques puis la contribution des auteurs antérieurs.

Le concept facteur vient du latin *facere* qui signifie faire. Ce terme est défini dans le *Lexique des sciences sociales* (2000) comme toute cause partielle d'un phénomène. Dans le cadre de cette recherche, il est question d'aborder les facteurs socioculturels, psychologique et psychopédagogique.

1.1 Les facteurs socioculturels

La littérature existante définit les facteurs socioculturels comme un ensemble d'éléments qui agissent sur les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des enfants. Ils se rapportent à un groupe humain et à sa culture etc. D'autres recherches ont révélé que parmi les facteurs socioculturels on peut avoir : l'environnement, l'âge, le sexe, l'ethnie, la religion, la culture etc. Il s'agit donc des éléments relatifs aux structures sociales et à la culture qui contribuent à la motivation scolaire.

Au Bénin, Napporn (2019), en se fondant sur le règlement intérieur en vigueur actuellement dans les enseignements maternel et primaire fait ressortir que l'environnement socio culturel scolaire reste caractérisé par les éléments suivants : l'interdiction des châtiments corporels et traitements inhumains ou dégradants, la protection de l'environnement de l'école ; la protection des écoliers en situation de handicap, la gratuité des enseignements maternel et primaire publics le décrochage, l'orientation professionnelle, la tenue vestimentaire des écoliers et des restauratrices, les vendeuses dans l'école, la solidarité et l'esprit de groupe, et utilisation des langues nationales.

Dans la présente recherche l'accent est mis sur cet environnement socioculturel caractérisant le contexte béninois pouvant agir sur l'amélioration et le renforcement de la motivation en milieu scolaire.

1.2 Les facteurs psychologiques

Au regard de la littérature existante, la psychologie porte une attention toute particulière aux problèmes de l'affectivité. Elle insiste notamment sur l'intensité de la vie affective chez le tout jeune enfant et sur les répercussions ultérieures des tous premiers conflits. L'affectivité renvoie à la faculté d'avoir des sentiments, des émotions : plaisir ou déplaisir, joie ou tristesse, haine ou amour... Dans la réalité, guidée par une psychologie très sûre, les maîtres savent développer chez l'élève l'esprit d'observation, la réflexion, le jugement et le caractère afin de prendre en compte les besoins de l'enfant apprenant. Pour ce faire, les maîtres cherchent à avoir une connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant, de ses besoins naturels (curiosité) et assurer leur motivation à partir de ceux-ci. Ils procèdent à des renforcements car l'approbation de la réussite donne à l'enfant le sentiment de sa propre valeur et l'encourage, puis, ils favorisent chez l'enfant la liberté d'action et la liberté d'expression.

En organisant le travail de façon méthodique : rendre son cours concret à l'aide du matériel, et à partir du vécu des élèves, et en mettant l'accent sur le développement personnel : être compréhensif et attentif aux besoins affectifs de l'enfant, être soucieux de créer un cadre agréable (classe propre, décorée des travaux effectués élèves), l'enseignant développe des stratégies psychologiques pouvant l'amener à atteindre ses objectifs scolaires. Ces facteurs psychologiques sont ceux que les maîtres emploient pour créer un climat psychologique propice à l'apprentissage afin d'améliorer le rendement scolaire Boulet et al., (1996), Weinstein et Mayer (1986). En optant pour ses stratégies psychologiques les maîtres évitent de porter atteinte à l'intégrité physique, psychologique et à la dignité des enfants. Car, tout châtiment corporel ne porte pas nécessairement atteinte à l'intégrité de la personne.

1.3 Les facteurs psychopédagogiques

La littérature définit la psychopédagogie comme est un ensemble des méthodes utilisées par des spécialistes de l'éducation pour l'apprentissage et l'enseignement. Son champ semble avoir des points communs avec d'autres disciplines de la psychologie, comme la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent ou la psychologie sociale. William James la définit comme « Une méthode éducative qui doit être en accord avec la psychologie, mais elle n'est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes divergents peuvent également respecter les lois de la psychologie ». Le soutien socioaffectif de l'enseignant, le sentiment de compétence, l'esprit communautaire d'apprentissage avec d'autres élèves sont autant de facteurs psychopédagogiques développés en matière éducative.

2. Cadre théorique et conceptuel

Cette section clarifie tout d'abord les différents concepts impliqués dans cette recherche. Ensuite, elle présente les fondements théoriques qui sous-tendent les motivations de l'apprenant sans le châtiment corporel pendant l'apprentissage initial et met en relief les réflexions sur lesquels reposent les hypothèses qui sous-tendent cette recherche. Enfin, elle présente le cadre conceptuel de la recherche.

2.1 État de l'art sur la clarification des concepts

Il est question ici de clarifier les concepts tels que : gestion, motivation, gestion de la motivation, rendement, rendement scolaire.

❖ Gestion

En sciences sociales, la littérature définit la gestion comme l'utilisation rationnelle, judicieuse et minutieuse des ressources mise à disposition pour atteindre un objectif. Autrement dit, c'est la technique d'organisation des ressources qui sont mises en œuvre pour l'administration d'une organisation, dont l'art de diriger les hommes afin d'obtenir une performance satisfaisante.

❖ Motivation

Le concept de la motivation a un champ de connaissances très large et peut s'appliquer à divers contextes de la vie. Phénomène complexe et abstrait, la clarification de la motivation renvoie à plusieurs approches définitionnelles et elle reste influencée par de nombreux facteurs internes et externes Dörnyei, (2001).

Étymologiquement le terme « motivation » vient du mot latin « *motivus* » qui signifie « mobile » et de « *movere* » qui veut dire « mouvoir ». L'idée de mouvement reste prédominante. Pour Vallerand et Thill (1993), la motivation est une force qui produit le déclenchement d'une action chez l'individu. Elle désigne donc un processus qui agit éventuellement sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence de comportements ou d'attitudes. Karsenti (1998), considère la motivation comme le tenseur des forces d'origine interne et externe (situationnelles, contextuelles et globales), dirigées ou non par un but, qui influencent l'individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. Plus loin Lieury et Fenouillet (2006), conçoivent la motivation dans son sens générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance. » Mais, il faut reconnaître qu'il s'agit des définitions trop globales et vagues du concept de la motivation. Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la définition de Viau, (1997, p.6) qui perçoit la motivation comme

« ce qui fait que les élèves écoutent attentivement et travaillent fort ». Du point de vue psychopédagogique, la motivation est l'« ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre »².

❖ **Gestion de la motivation**

La littérature définit la gestion de la motivation comme un des éléments clés du succès des entreprises pouvant agir directement sur les comportements des individus.

❖ **Motivation en milieu scolaire ou dynamique motivationnelle**

Spécialiste des questions de la motivation dans le contexte scolaire, Viau (2009), adopte une approche qui met l'accent sur les caractéristiques cognitives et sociales chez les individus pour expliquer un processus d'apprentissage. C'est ce qu'il convient d'appeler désormais selon l'auteur « approche de type sociocognitive ». Cette approche met en lien la motivation et le travail des écoliers ou élèves à l'école. Selon Raby et Narcy-Combes, (2009), les facteurs sociaux et ceux liés à l'environnement, sont déterminants dans la motivation scolaire. Ainsi, la motivation en mode scolaire peut s'entendre comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un écolier a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but Viau, (1997).

Dix ans plus tard, Viau (2009), remplace le concept de « motivation dans le contexte scolaire » par un autre concept et préfère utiliser le terme de « dynamique motivationnelle » dont la définition n'est pas trop loin du premier terme. Il a opté pour le terme de « la dynamique motivationnelle » parce que, la motivation est un phénomène dynamique qui est influencé par un nombre de facteurs différents Viau (2009).

À cet effet, il définit la dynamique motivationnelle de l'élève à l'école comme « les perceptions 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 ». Ici, l'auteur met l'accent sur l'importance de la motivation pour engager l'élève dans une activité et le faire persévérer jusqu'à la fin de cette activité. Ce faisant, la motivation aidera donc l'élève à atteindre des buts précis. Cependant, il mentionne que la dynamique motivationnelle lorsqu'elle est positive est l'une des conditions de la réussite scolaire mais qu'elle seule ne garantit pas le succès.

² Cuq, Jean-Pierre, (2003), dictionnaire de didactique du français langue étrangère seconde, Paris CLE international.

❖ **Réussite scolaire**

La réussite est prise comme une heureuse issue, un résultat favorable. De ces définitions, il est difficile de déduire ce que c'est que la réussite scolaire. Toutefois, de Landsheere (1992), estime que l'échec scolaire est la situation où un objectif éducatif n'est pas atteint. À partir de cette définition, il est justifié d'affirmer sans se tromper que la réussite scolaire est la situation où un objectif éducatif a été atteint. La réussite s'entend comme l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire, traduite par l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et la maîtrise des savoirs. Dans cette optique, les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études) sont des indicateurs de réussite scolaire. Allant dans la même perspective, d'autres auteurs de la littérature définissent la réussite scolaire comme le fait de réaliser un objectif pédagogique préétabli, notamment passer en classe supérieure, réussir les examens de sous-cycles ou de fin de cycle du primaire et, dans le cadre plus général du suivi de cohorte, effectuer son parcours scolaire sans redoubler.

Dans le cadre de cette recherche, la réussite scolaire est perçue d'une part dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage traduite par la maîtrise des connaissances acquises (en mathématique, lecture, écriture) et traduite d'autre part par la participation avec succès aux examens nationaux : l'obtention d'une reconnaissance des acquis (le diplôme).

❖ **Rendement scolaire**

Dans la littérature, les chercheurs n'arrivent pas à trouver un consensus sur une définition commune du concept rendement scolaire. Gueyraud et Dassa (1998), le définissent comme le degré de performance d'un élève dans les matières où il est inscrit. Pour Legendre (2005), le rendement scolaire est défini par la qualité et la quantité du travail fourni par un sujet ou un groupe de sujets en situation pédagogique. Par contre, Landshere (1992), le relie à la performance et le définit comme un ensemble de performances scolaires d'une population donnée. Or, la performance s'entend comme les résultats observables chez l'élève. Elle incarne les comportements traduisant l'utilisation par l'élève des connaissances. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, le rendement scolaire désigne le degré de qualité et de la quantité du travail fourni par un élève, travail exprimé en termes de moyenne.

Somme toute, les termes comme résultat scolaire, réussite scolaire ou rendement scolaire désignent la même chose dans le cadre de cette recherche.

❖ **Châtiment corporel**

Dans la littérature, la définition du concept de châtiment corporel est diversifiée. Pour les auteurs Lansford, et al., (2012), le châtiment corporel est une méthode adoptée en majeure partie

par les parents et les tuteurs (représentants légaux) pour réprimander les enfants à travers le monde. Straus (1994), le définit comme l'usage de la force physique pour infliger de la douleur à un enfant, dans le but de le réprimander ou en vue de contrôler son comportement ou de prévenir ses comportements indésirables sans le blesser. Quelques années plus tard, Rohner (2005) comprend le châtement corporel sous l'angle de punition corporelle. Or, les auteurs comme Zwi et al., (2002), et Pinheiro (2006), indiquent que la punition corporelle renvoie à une forme de violence physique interpersonnelle dont les enfants comme tout être humain doivent être préservés.

Dans le cadre de cette recherche, le châtement corporel est défini comme une sanction qui consiste à faire l'usage de la main, d'une baguette ou d'un ceinturon pour frapper l'enfant en vue d'infliger la douleur ou de causer le désagrément chez lui.

2.2 Des Fondements théoriques aux recensions empiriques en passant par les modèles théoriques de la recherche

Le cadre explicatif de la motivation en milieu scolaire et la réussite scolaire nécessite de recourir à des théories et des modèles aussi différents à savoir : la théorie de l'autodétermination d'Edward Deci et Richard Ryan, la théorie des attentes et de la valeur de Jacquelynne Eccles et Allan Wigfield, le modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau et le modèle de la motivation scolaire de Denise Barbeau.

2.2.1 Les assises théoriques de la recherche

2.2.1.1 La théorie de l'autodétermination RYAN, Richard M., et E.L. DECI (2000)

La théorie de l'autodétermination s'insère dans une approche humaniste de la motivation. Elle a été développée par Edward Deci et Richard Ryan en 1952. Dans un esprit rationnel général de leur conceptualisation de la motivation, ces auteurs distinguent les différents types de motivation sur la base des raisons qui poussent à l'action. Pour eux, trois grands types de motivation caractérisent le système éducatif : la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation.

2.2.1.1.1 Motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque consiste en l'accomplissement d'une activité pour une raison externe à cette dernière, comme l'obtention d'un diplôme ou l'évitement d'une sanction. Elle est donc influencée par les facteurs externes, c'est-à-dire qui proviennent de l'environnement extérieur de l'individu. A titre illustratif, la motivation d'un élève peut être influencée par les conditions familiales et les relations avec ses amis ainsi que la volonté d'avoir une bonne note.

La motivation extrinsèque semble être celle que nous rencontrons le plus souvent à l'école. L'élève n'est pas motivé pour lui-même, pour le désir qu'il a d'apprendre mais pour des facteurs externes : l'appât de la bonne note, des félicitations ou des cadeaux des parents, de la petite image ou du bon point des enseignants. D'après Fenouillet et Lieury (2012), cette motivation n'est envisageable que sur du court terme car « dès lors qu'il n'y a plus de but externe, elle disparaît ». Dans ces conditions, les élèves n'auront rien retenu sur le long terme puisque leur motivation intrinsèque n'aura pas été suscitée, ils auront juste appris pour l'évaluation. L'intérêt de cette motivation, pour l'élève et pour l'enseignant est donc assez réduit, il est préférable de solliciter la motivation intrinsèque de l'élève afin de construire des savoirs sur le long terme.

2.2.1.1.2 Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque renvoie à l'accomplissement d'une activité pour le plaisir. Elle est influencée par les facteurs internes, c'est-à-dire les sentiments de l'individu, une volonté d'apprendre quelque chose qui vient de l'intérieur. Ici, l'élève apprend parce qu'il a le désir d'apprendre, il est ainsi réellement motivé pour lui-même, parce qu'il est curieux. C'est l'intérêt que l'élève va porter aux activités qui va définir sa motivation. Ainsi, un élève motivé intrinsèquement se plongera délibérément dans l'activité et persévéra. Allant dans la même veine, Meirieu (2014), mentionne que c'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs ». Car, les autres acteurs l'aideront simplement à développer cette motivation. Mais l'élève demeure le vrai investigateur de sa propre dynamique motivationnelle.

Par ailleurs, faut-il le souligner, ce type de motivation exige des préalables à mettre en place pour que la motivation des acteurs internes du système éducatif (écoliers ou enseignants) soit autant que possible orientée vers l'intégration de l'apprenant. A cet effet, trois principales conditions sont à remplir : la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, qui constituent pour Herzberg la nature ou le contenu du travail qu'il présente comme puissant facteur de motivation ou facteur moteur.

D'abord, concernant la satisfaction des besoins d'autonomie, il faut souligner qu'il serait le plus important à combler. L'écolier qui se sent libre dans son choix c'est-à-dire autonome dans l'accomplissement d'une activité serait beaucoup plus autodéterminé que celui qui se sent contraint de la réaliser. Une intervention soutenant l'autonomie de l'écolier devrait donc favoriser une motivation plus intrinsèque, associée à plus de plaisir et d'intérêt. En revanche des méthodes pédagogiques axées sur le contrôle pourraient influencer négativement l'autodétermination.

Somme toute, il est préférable de solliciter la motivation intrinsèque de l'élève afin de construire des savoirs sur le long terme. Cette forme de motivation indique que trois principales conditions sont à remplir pour une meilleure réalisation d'une activité pédagogique par l'apprenant. Mais, la recherche d'un plus haut degré d'autodétermination favorise la réalisation des autres conditions.

Cependant, l'élève qui se sent « contrôlé » ou obligé à réaliser la tâche et celui qui s'approprie les raisons externes pour lesquelles il s'engage dans la tâche, mènent à différentes qualités d'engagement dans la tâche. Il n'est donc pas judicieux de déployer tous nos efforts à miser sur la motivation intrinsèque et de faire dos à la motivation extrinsèque. Selon Viau (2009), les deux types de motivations peuvent bel et bien coexister.

2.2.1.1.3 Amotivation

Selon Vallerand et Senécal (1992), on peut opposer un individu motivé à celui qui manque complètement de motivation, c'est-à-dire, sans nulle intention d'agir. C'est ce qu'il convient d'appeler l'amotivation. On entend donc par amotivation l'absence de toute forme de motivation. Ainsi, l'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus » Vallerand et Thill (1992), dans Viau (2009). Dans ces écrits, Ryan et Deci (2000), définissent l'amotivation comme une forme de résignation de l'action par rapport aux résultats obtenus.

2.2.1.2 La théorie des attentes et de la valeur Wigfield, Allan, et J. Eccles (2000).

D'après cette théorie, la persévérance et la performance découlent des attentes de réussite de l'élève quant à une tâche ainsi qu'à la valeur qu'il lui accorde. Autrement dit, l'élève évalue son potentiel de réussite de la tâche (attentes) et l'adéquation entre cette éventuelle réussite et les buts qu'elle poursuit, c'est-à-dire à la valeur de la tâche Wigfield et al., (2000). Le résultat de cette évaluation déterminera sa motivation, son choix de s'engager dans la tâche et sa performance. Cette théorie revêt le concept d'auto-efficacité, car l'apprenant reste influencé par son sentiment de compétence pour estimer ses chances de réussir la tâche.

Concernant la valeur qu'on accorde à la tâche, les auteurs comme Wigfield et al., (2000), indiquent qu'elle est attachée à quatre composantes : la valeur intrinsèque, l'importance, l'utilité et le coût relié à la tâche. La valeur intrinsèque est définie ici comme l'intérêt ou le plaisir d'exécuter la tâche, ce qui chevauche le concept de motivation intrinsèque de Deci et Ryan. Quant aux composantes de l'importance et de l'utilité, elles renvoient à la motivation extrinsèque de Ryan et Deci.

2.2.2 Modèles théoriques de la recherche

2.2.2.1 Le modèle de BARBEAU Denise (1994).

Cette recherche est un gage d'appropriation d'importantes connaissances de base en motivation scolaire. En effet, chaque élément théorique inclus dans le modèle est solidement soutenu par la littérature scientifique qui y est associée. Les principaux concepts motivationnels intégrés dans ce modèle sont les buts visés par les écoliers (apprendre et/ou performer), les attributions causales (à quoi les étudiants attribuent-ils leurs réussites et leurs échecs), la perception de compétence (comment évaluent-ils leur capacité à bien faire les choses) et l'importance qu'ils accordent aux tâches scolaires.

2.2.2.2 Le modèle de Viau Rolland (2009)

Ce modèle théorique de Viau (2009), renvoie à trois principaux concepts motivationnels à savoir, la perception de la valeur de l'activité (pourquoi accomplir l'activité ?), la perception de sa compétence (vais-je réussir l'activité ?) et la perception de contrôlabilité (puis-je décider de la manière dont je vais procéder ?). Selon l'auteur, il est important de bien faire la distinction entre une cause et une manifestation de motivation. Car, il mentionne que, pour résoudre un problème de motivation, on doit s'attaquer aux causes dont il découle et non à ses manifestations. C'est pourquoi le modèle de Viau met l'accent sur les déterminants de la motivation.

Dans sa vision de la « dynamique motivationnelle de l'élève », Viau (2009), identifie les facteurs d'influence externes sur l'apprenant. Il les regroupe en quatre catégories :

- les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, c'est-à-dire liés à la personnalité de l'individu, ses attentes et ses buts personnels ainsi que les relations familiales, etc. ;
- les facteurs liés à la société dans laquelle l'élève vit qui ont trait aux valeurs culturelles et aux lois de la société ;
- les facteurs liés à l'école qui regroupent les règlements et les horaires, etc. ;
- et les facteurs relatifs à la classe qui ont rapport avec l'ambiance dans la classe, les relations entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. C'est par cette dernière catégorie que l'enseignant peut agir sur la motivation de l'écolier.

2.2.2.3 Recensions empiriques sur les pratiques de motivation sans le châtime corporel et la réussite scolaire

Cette partie de la recherche se propose de répondre à une série de préoccupations relatives aux pratiques de motivation sans le châtime corporel et la réussite scolaire. Ainsi, quels sont les

stratégies, pratiques et outils usuellement mobilisés par les acteurs clés du système éducatif en matière de pratiques motivationnelles ? Et quelle est l'influence des pratiques de motivation sans le châtiment corporel sur la réussite scolaire ?

Ainsi, cette seconde partie de la revue de littérature vise à réaliser une recension empirique des écrits sous trois angles. Le premier fait le point des études empiriques sur la perception des acteurs clés sur les pratiques motivationnelles en milieu scolaire. Le second angle aborde la synthèse des travaux empiriques sur la réussite scolaire. Le troisième et le dernier axe discutent de l'influence des pratiques de motivation sans le châtiment corporel sur la réussite scolaire au Bénin au regard de certains travaux empiriques.

2.2.2.4 Point des études empiriques sur la perception des acteurs clés sur les pratiques motivationnelles par le châtiment corporel en milieu scolaire

Parlant de violence faite à l'enfant, l'état global de la violence à l'encontre des enfants et des informations sur la fréquence des divers types de violence subis par les enfants révèle plusieurs points. 80 % à 98 % des enfants subissent des châtimements corporels » et que « tant les enfants que les auteurs de violences peuvent accepter la violence comme quelque chose d'inévitable et de normal en particulier lorsqu'il n'en résulte aucune blessure visible ou durable » Pinheiro (2006). Sous le même registre, le rapport « Cachée Sous Nos Yeux » de l'ONU, l'UNICEF indique que « bien que le châtiment corporel ne soit pas toujours considéré comme une forme de discipline appropriée, les données révèlent que sa pratique est répandue ». A titre illustratif, la littérature souligne qu'« environ 6 enfants sur 10 dans le monde âgés de 2 à 14 ans sont soumis à des châtimements physiques (corporels) infligés par les personnes qui s'occupent d'eux de manière régulière ».

Au Sénégal, une enquête par grappes réalisée entre 2015 à 2016 a récemment confirmé que plus précisément, dans les écoles, les châtimements corporels sont cités parmi les principaux problèmes que rencontrent les enfants³. Ils y affectent plus de la moitié des élèves selon Antonowicz (2010). D'autres études ont révélé que le châtiment corporel dépend du sexe de l'enfant. Ainsi, en la matière, une recherche conduite par (ANSD et UNICEF 2016), dans la région de Dakar, montre que les garçons subissent plus la discipline physique (62%) que les filles (60%) de même que les châtimements physiques sévères touchent 27% des garçons et 21% des filles (ACPF, 2011).

³ Save the Children Senegal, 2014, p. 17)

Au Kenya où la législation interdit toute forme de châtime corporel, 91% des élèves disent y être soumis à l'école. De plus, 70% des Directeurs d'école, 82 % des enseignants et même 60% des élèves souhaitent le retour à la légalité de la punition corporelle Kimani, Kara, et Ogetange, (2012). En Tanzanie, 96% des élèves reconnaissent l'usage des punitions corporelles à l'école où le châtime corporel est strictement réglementé mais autorisé Invocavity (2014).

Au Zimbabwe où le châtime corporel est légal, 88 % des acteurs approuvent son maintien à l'école Kudenga, (2017). Dans ce contexte, les acteurs (parents et enseignants) estiment que les châtime corporels subis par les enfants leur font du bien Richard (2015). De plus, 67 % des apprenants y disent que les enseignants infligeaient des châtime corporels de manière routinière.

Au Bénin, les études réalisées par Napporn (2016), ont révélé que la situation n'a pas vraiment changé dans les relations maître-élève.

Pourtant, certains pays comme le Cap Vert, le Togo et le Bénin adhèrent à l'abolition des châtime corporels en l'occurrence dans les établissements primaires (IG, 2016a).

2.2.2.5 Synthèse des travaux empiriques sur la réussite scolaire

En pédagogie scolaire, la réussite scolaire est le fait de réaliser un objectif pédagogique préétabli, notamment passer en classe supérieure, réussir les examens de sous-cycles ou de fin de cycle du primaire et, dans le cadre plus général du suivi de cohorte, effectuer son parcours scolaire sans redoubler.

La littérature en sciences sociales mentionne que le rôle de l'enfant apprenant est déterminant dans la réussite scolaire. Car, il doit être un apprenant engagé, déterminé spontanément dans la résolution des problèmes et dans la recherche des résultats. A cet effet, il doit se responsabiliser, s'autodéterminer et être compétent. Du coup, il doit être une personne intrinsèquement motivée. Selon Glandais (2016), l'apprenant intrinsèquement motivé est celui qui est autodéterminé, plus attentif, persévérant et a du plaisir à réaliser l'activité sur le long terme. Il s'engage et s'implique dans les activités pédagogiques.

Des études réalisées par Reeve, (2002), Ryan et Deci, (2000), révèlent que les formes de motivations les plus autodéterminées avaient un impact positif sur l'élève alors que les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives. Ainsi, ce type de motivation implique davantage les élèves et contribue à leur réussite scolaire. L'autonomie et la responsabilisation sont donc considérées comme la finalité de la réussite scolaire Patry, (2018).

2.2.2.6 Synthèse des travaux empiriques sur l'influence des pratiques de motivation sans le châtime corporel sur la réussite scolaire

La réussite scolaire exige de l'apprenant, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive de sa personnalité dès le bas âge. A ces éléments s'ajoute la compétence qui consiste en un jugement général que pose l'élève sur son habileté dans différents domaines d'activité Wigfield et autres, (2006). L'élève peut effectivement se sentir très compétent dans certaines disciplines (ex : le français) et moins compétent dans d'autres champs (exemple : les arts). Cette perception joue un rôle déterminant sur son engagement dans les activités Fredricks, Blumenfeld et Paris, (2004). En effet, elle fait en sorte que l'élève montre de l'enthousiasme face à une situation ou qu'il cherche plutôt à éviter celle-ci.

Par ailleurs, la réussite personnelle fait référence à un jugement plus spécifique que pose l'élève sur sa capacité d'organiser et d'exécuter une séquence d'actions pour résoudre un problème ou effectuer une tâche donnée et produire un résultat souhaité Bandura, (1997). Selon Bandura (1997), ce sentiment tire principalement sa source des performances antérieures et permet à l'apprenant d'acquérir ce sentiment en prenant conscience des expériences.

Somme toute, les apprenants développant ses caractéristiques choisissent librement d'exercer certaines activités pédagogiques, cherchent et utilisent des stratégies efficaces et appropriées puis adoptent des comportements qui sont susceptibles de les conduire à la réussite scolaire sans aucune autre forme de pression. Selon Bandura (1997), ces représentations personnelles constituent pour l'apprenant d'importants mécanismes régulateurs de son comportement. Dans ces conditions, lorsqu'ils se sentent confrontés à des difficultés, ils recherchent les solutions eux-mêmes, développent des compétences et ont tendance à travailler plus fort et à persévérer davantage que ceux qui doutent de leurs capacités Bandura (1997), et ceci sans aucune violence physique.

2.3 Modèle conceptuel de la recherche

La conception de ce modèle empirique d'analyse consiste à identifier les variables qui vont nous permettre de répondre à la question principale.

2.3.1 Points de la littérature sur les variables de la recherche

2.3.1.1 Point de la littérature sur la motivation autodéterminée et la réussite scolaire ou le rendement scolaire

La théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1970), est la plus connue à propos de la motivation. Elle développe la motivation en mettant en évidence les différentes catégories motivationnelles à savoir : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

Concernant la motivation extrinsèque, il s'agit d'une forme d'adaptation de comportement face à des exigences du contexte duquel l'individu dépend. C'est-à-dire, il se met dans des contraintes et doit changer ses façons de se comporter afin d'éviter des sanctions ou de gagner des récompenses de l'activité.

Quant à la motivation intrinsèque, elle est une forme de motivation émanant de l'individu lui-même. Elle correspond à l'intérêt, à la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation. Un élève qui s'engage spontanément dans un exercice de résolution de problèmes est le signe que cette activité revêt de l'intérêt pour lui et qu'il aime en résoudre. La motivation intrinsèque renvoie à : l'autodétermination et la compétence perçue. L'autodétermination est le sentiment de choisir, ou libre arbitre, et s'oppose à la contrainte, la pression sociale, la situation d'évaluation. Pour Pelletier et Vallerand (1993), la liberté de choix dans la prise de décision, d'action suscite le sentiment de plaisir et de satisfaction chez l'acteur. La compétence perçue, elle, se mesure par quantité, c'est-à-dire que plus elle est grande, plus elle favorise la motivation intrinsèque.

De plus, plusieurs auteurs argumentent également que la personne intrinsèquement motivée se perçoit comme autonome, compétente et acceptée par sa communauté. La littérature parle donc de la motivation autodéterminée. D'après Glandais (2016), plus la motivation des élèves est autodéterminée, plus ils sont attentifs, persévérants et ont du plaisir à réaliser l'activité sur du long terme. Ce type de motivation favorise l'implication de l'élève dans la classe.

Dans leurs études, Reeve (2002), Ryan et Deci (2000), ont montré que les formes de motivations les plus autodéterminées avaient un impact positif sur l'élève alors que les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives. Ainsi, ce type de motivation implique davantage les élèves et contribue à leur réussite. L'autonomie est donc considérée comme la finalité de l'éducation (Patry, 2018).

En résumé, la motivation intrinsèque est fondée sur la responsabilité, la compétence et surtout l'autodétermination qui est le sentiment de la liberté de choix dans la prise de décision, d'action que suscite le sentiment de plaisir et de satisfaction chez l'apprenant. Elle s'oppose à la

contrainte, la pression sociale, la situation d'évaluation. Car, le sujet qui éprouve de l'intérêt et du plaisir dans l'activité engagée non par des éléments contextuels mais par sa volonté interne, il se sent compétent et autodéterminé. Ce développement nous inspire la première hypothèse de recherche formulée comme suit :

Hypothèse N° 1 : *L'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire ou le rendement scolaire.*

2.3.1.2 Point de la littérature sur le style communicationnel de l'enseignant du primaire et la réussite scolaire

Dans ses écrits André (1998), soulignait que « *motiver les élèves constitue l'un des plus grands défis de l'enseignant actuellement* ». Pour ce faire, le style communicationnel par la motivation instauré par un enseignant dans sa classe est l'un des facteurs susceptibles de nourrir les besoins des élèves. A cet effet, le style motivationnel de l'enseignant peut faciliter la motivation autodéterminée chez ses élèves.

D'après une étude de Reeve (2002 ; 2009) mentionnée dans les écrits de Leroy et al., (2013), intitulé « *un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels* », on distingue deux styles motivationnels différents : le « style soutenant l'autonomie » et le « style contrôlant ».

Concernant le « style soutenant l'autonomie », il présente un enseignement qui a pour objectif de combler les besoins motivationnels des élèves. Les pratiques enseignantes de ce style se manifestent par des opportunités laissées aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix. Dans ce sens, l'enseignant encourage et exerce des feedbacks positifs (retours positifs) ; il est à l'écoute de ses élèves.

En revanche, selon Deci et Ryan (1987), le style contrôlant est caractérisé par « un ensemble de pratiques accentuant le poids des pressions et ayant pour but d'inciter les élèves à agir d'une façon spécifique. Ce style ne permet donc pas de satisfaire les besoins des élèves mais développe plutôt de la motivation extrinsèque voire de l'amotivation. Ici, l'enseignant ne partage pas la parole, il la monopolise, n'accorde pas assez de temps à ses élèves pour terminer leur travail, usant fréquemment de récompenses/punitions et utilisant un langage plus directif ; une communication contraignante.

Une étude récente réalisée par Leroy et al., (2013), basée sur la théorie de l'autodétermination Deci et Ryan, (2000), révèle que, un style d'enseignement soutenant l'autonomie est relié positivement à la motivation autodéterminée. Allant dans la même veine, Deci et Ryan, (2000), indiquent que « le style particulier avec lequel un enseignant interagit au quotidien avec ses

élèves est perçu par ces derniers. En effet, quand les élèves ont le sentiment que leur enseignant soutient leur autonomie, leur compétence et leur proximité sociale, ils sont plus à même de manifester une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation (Leroy et al., 2013).

Somme toute, l'enseignant qui fait le choix d'un style qui offre des opportunités aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix, qui est à l'écoute de ses derniers, qui partage la parole et qui encourage et exerce des feedbacks positifs dans l'exercice de sa fonction contribue selon la littérature à la réussite scolaire.

Ainsi, pour rester en phase avec cette exigence du style de la motivation par la communication par l'enseignant, nous choisissons de tester l'hypothèse suivante :

Hypothèse N° 2 : *Le style de motivation par la communication de l'enseignant du primaire détermine les résultats scolaires ou le rendement scolaire.*

2.3.1.3 Point de la littérature sur la stratégie d'apprentissage et la réussite scolaire ou le rendement scolaire

Lorsqu'un élève est motivé, il le prouvera par son engagement en recourant, de façon consciente, à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et permettent de réaliser l'activité. Cet engagement s'entend comme une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique Butler et Cartier., (2004). Allant dans la même veine, Viau (2008), indique que l'élève peut faire usage des moyens pour acquérir des connaissances et compétences et mieux contrôler sa démarche d'apprentissage. Ces stratégies développées par l'élève pour tenter de réussir une activité, s'entend comme une stratégie d'apprentissage.

La littérature fait ressortir quatre types de stratégies d'apprentissage utilisées par un élève Viau, (1997). Il s'agit des stratégies cognitives qui renvoient aux moyens auxquels les élèves peuvent recourir pour acquérir, intégrer et se rappeler des connaissances transmises. Les stratégies métacognitives, Tardif (1992), souligne qu'elles correspondent à une connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même, sur ses stratégies cognitives et sur ses apprentissages. Les élèves exercent ce contrôle en passant par trois types de stratégies métacognitives : la planification, l'ajustement et l'autoévaluation. Pour ce qui est des stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage sont souvent utilisées pour l'organisation du travail. Les élèves motivés recourent à cette stratégie pour améliorer les conditions dans lesquelles se déroule la réalisation d'une activité. Pour finir, les stratégies

affectives sont celles que les élèves emploient pour contrôler leurs émotions et créer un climat psychologique propice à l'apprentissage Boulet et al., (1996), Weinstein et Mayer., (1986).

En matière de stratégie d'apprentissage, l'enseignant veille à ne pas fixer d'objectifs relatifs seulement aux connaissances théoriques mais également des objectifs visant à acquérir certaines procédures (savoir-faire) ou comportements (savoir-être) ou encore l'art d'enseigner (savoir-faire faire).

En synthèse, la stratégie d'apprentissage est considérée comme une des sources de la motivation, En effet, si un élève obtient régulièrement de mauvaises notes, il est très probable que cet élève finisse par avoir une faible perception de sa compétence et donc une faible dynamique motivationnelle. Ce développement nous amène à formuler la troisième hypothèse de recherche comme suit :

Hypothèse N° 3 : *la stratégie d'apprentissage explique la réussite scolaire*

2.3.2 Modèle conceptuel de recherche

Au regard de la littérature et de ces hypothèses, se dégage le modèle suivant :

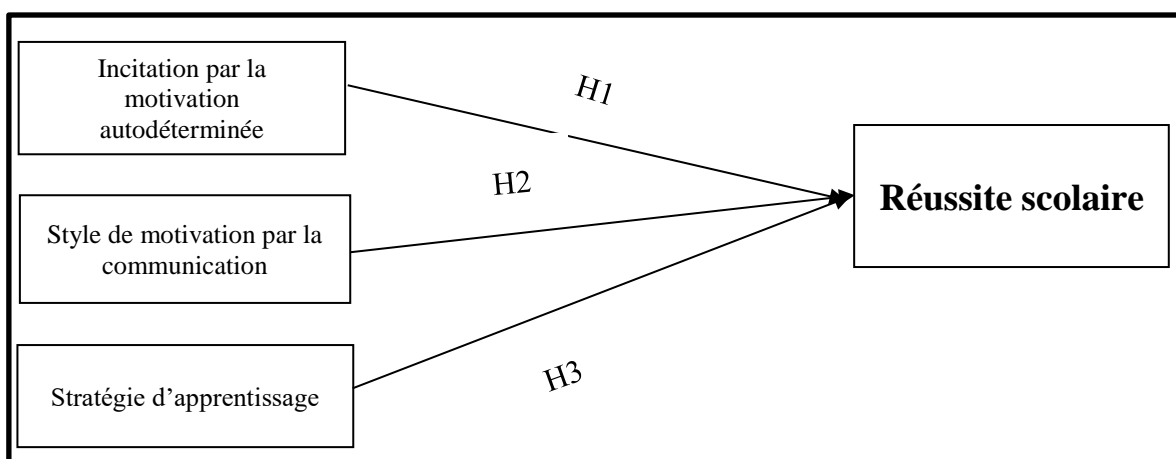


Figure 1: Effet de la motivation sans le châtimeant corporel sur la réussite scolaire.

Source : L'auteur.

Dans ce modèle, la variable expliquée ou dépendante désignée par (Y) est la réussite scolaire. Les variables X1 – « Incitation par la motivation autodéterminée », X2 – « Style de motivation par la communication » et X3 – « Stratégie d'apprentissage », constituent les variables explicatives ou indépendantes de la réussite scolaire dans les établissements primaires. Il convient alors d'évaluer l'influence des pratiques de motivation sans le châtimeant corporel sur la réussite scolaire dans les établissements primaires.

2.3.3 Définition et opérationnalisation des variables de recherche

La motivation fondée sur la responsabilité, la compétence et surtout l'autodétermination qui est le sentiment de la liberté de choix dans la prise de décision, d'action suscite le sentiment de plaisir et de satisfaction chez l'apprenant, Reeve (2002), Ryan et Deci., (2000). Elle s'oppose à la contrainte, la pression sociale, à certaines manières d'évaluer. Car, le sujet qui éprouve de l'intérêt et du plaisir dans l'activité engagée non par des éléments contextuels mais par sa volonté interne, se sent compétent et autodéterminé. S'inscrivant dans cette perspective, cette recherche vise, dans un premier temps, à appréhender les principales pratiques de motivations mises en œuvre dans le contexte des établissements primaires, et à apprécier les styles de communication en situation de classe susceptibles d'améliorer la réussite scolaire. Dans un second temps, il est question d'évaluer l'influence des motivations sans le châtiement corporel sur la réussite scolaire dans les établissements primaires béninois.

3. Cadre méthodologique

Avant d'exposer la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche, il serait intéressant de faire rappel du modèle conceptuel de la recherche en expliquant les variables.

3.1 Opérationnalisation des variables retenues

Pour rendre plus aisée la compréhension de ce modèle, il est intéressant d'explicitier les variables aussi bien dépendantes qu'indépendantes auxquelles le chercheur fait appel. Le tableau suivant résume les items de mesure des différentes variables de la recherche.

Tableau I: Mesure des variables de la recherche

Variables		Items de mesure
Réussite scolaire		<ul style="list-style-type: none"> - Stratégie de motivation intrinsèque - Stratégie de motivation extrinsèque - Combinaison motivation intrinsèque et extrinsèque
Pratique de gestion de la Motivation	Incitation par la motivation autodéterminée	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité dans l'exercice des activités. - Sentiment de libre choix. - Liberté de choix dans la prise de décision favorisent la réussite scolaire. - L'amour de la lecture
	Style de motivation par la communication	<p>Style de motivation par la communication relative aux enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partage de la parole et écoute des élèves.

		<ul style="list-style-type: none"> - Veille pour appropriation des principes de l'APC (expression des prérequis) par les élèves - Offrande de cadeaux aux élèves méritants - Passage aux mesures punitives.
		Style de motivation par la communication relative aux parents
		<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des sorties détente avec votre enfant ; - promesse de vacances et de cadeaux aux enfants méritants, - prime à l'enfant ayant le meilleur résultat, - punition des enfants ayant obtenu de mauvais résultats influencent la réussite scolaire de vos enfants
	Stratégie d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage quotidien des leçons ; - exercices de maison chaque soir ; - amour de la lecture; emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; - conditions favorisant l'apprentissage à la maison participent à la réussite scolaire

Source : Adapté de la littérature

En synthèse, les items pouvant servir de mesure pour chaque indicateur afin d'opérationnaliser les variables de recherche sont ainsi présentés. Il convient maintenant de présenter la démarche méthodologique adopté dans le cadre de cette recherche.

3.2 Démarche méthodologique de la recherche

La méthodologie représente le chemin à suivre pour atteindre l'objectif de la recherche. Elle est un aperçu de la façon dont une recherche est effectuée. Dans la réalité, elle constitue le cadre systématique (manière d'étudier ou d'expliquer) utilisé pour résoudre le problème de recherche en utilisant les meilleures méthodes et les plus réalisables pour mener la recherche tout en s'alignant sur le but et les objectifs de la recherche.

Dans le cadre de cette recherche, elle passe en revue les arguments théoriques et empiriques qui justifient le choix méthodologique, les sources et le mode de collecte des données utilisées et la démarche d'analyse.

3.2.1 Choix de la méthode utilisée

En matière de recherche en science sociale, il existe trois types de méthodes : les méthodes quantitatives, les méthodes qualitatives et les méthodes mixtes.

3.2.1.1 Les méthodes qualitatives

Paillé (2007), définit la méthode qualitative comme « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. » (P. 413). Les méthodes dites « qualitatives » renverraient à des « méthodes d'analyse qui reposent sur le traitement en profondeur d'un petit nombre de données » collectées par observation ethnographique, entretiens semi-directifs, dépouillement d'archives ou de collectes de rapports, plutôt sur de petits nombres de cas étudiés de façon approfondie et intense. Les méthodes qualitatives permettent d'étudier les phénomènes en profondeur, dans leur contexte et reposent souvent sur des échantillons de taille réduite que ceux utilisés dans les méthodes quantitatives. Dans cette même lignée, Royer et Zarlowski., (2014), indiquent que la démarche qualitative a pour finalité de construire, enrichir ou développer des théories.

3.2.1.2 Les méthodes quantitatives

Quant aux méthodes dites « quantitatives », elles renverraient à des « méthodes d'analyse de données reposant essentiellement sur le traitement statistique d'un grand nombre de données collectées dans le cadre du test empirique de la problématique de recherche » principalement par questionnaire (sondage), donnant lieu par exemple à des analyses statistiques. Autrement dit, elles utilisent des outils d'analyse mathématique et statistique, en vue de décrire, d'expliquer et prédire des phénomènes par le biais de données historiques sous forme de variables mesurables. Elles reposent donc sur des données qui se présentent essentiellement sous la forme de chiffres et qui sont basées sur des procédures d'analyses statistiques afin de tester des théories dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive Royer et Zarlowski, (2014).

3.2.1.3 Les méthodes mixtes

Encore appelée méthodes combinées ou méthodes mélangées ou recherche intégrative Johnson et Onwuegbuzie (2004), ou recherche multi méthode, Hunter et Brewer., (2003), Morse (2003), ou encore recherche triangulée, etc. Johnson et ses collaborateurs, (2007), la méthode mixte Thomas (2003), peut être définie comme une approche à la connaissance (théorie et pratique) qui tente d'envisager plusieurs points de vue et perspectives Creswell et Stick., (2006).

Selon Couty (1983), la méthode mixte est « *un modèle de recherche qui implique de combiner les éléments d'une approche quantitative et d'une approche qualitative (e.g. points de vue quantitatif et qualitatif, collecte des données, analyse des données, technique d'inférence) à des fins de compréhension et de corroboration, [...] dans le cadre d'une seule étude* ». En 2022, Nagels, mentionne que les méthodes mixtes constituent une perspective pragmatique en

recherche. *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. Les méthodes mixtes Creswell et al., (2011) permettent de rendre complémentaires les deux méthodes ou les deux méthodes se retrouvent pour mieux atteindre les objectifs de la recherche.

3.2.2 Justification de la méthode utilisée

Dans le cadre de cette recherche, la méthode quantitative nous paraît plus appropriée pour plusieurs raisons. D'abord, cette méthode de recherche nous permet de mieux appréhender le phénomène de la recherche et de se rendre compte de la réalité Schoeb (2012). Elle permet une compréhension approfondie de la pratique des motivations dans les établissements privés du primaire. Selon Birkinshaw, Brannen et Tung (2011) et Yin (2009), c'est cette méthode qui permet de traiter d'un nouveau phénomène peu ou mal compris et utile dans une situation où il y a peu de recherches sur le sujet. Ensuite, l'approche quantitative s'appuie sur une démarche objectiviste dans laquelle les outils utilisés sont identiques à ceux des sciences exactes (statistiques, modélisation...) et permet une généralisation des résultats Tchokponhoué, (2010). Les données quantitatives quant à elles permettent d'obtenir des mesures objectives sur les pratiques de motivation sans le châtement corporel et la réussite scolaire puis de quantifier les relations entre les variables. Certains scientifiques affirment que la recherche quantitative est supérieure aux données qualitatives. Elle a recours aux statistiques, à l'expérimentation et aux enquêtes qui semblent fournir plus de rigueur scientifique et d'objectivité. Par conséquent elle fournit plus d'apports théoriques (Guba & Lincoln 1994). Elle permet au chercheur d'établir des thèmes, des modèles, des catégories de données basées sur la compréhension et l'interprétation du chercheur (Miles et Huberman 1994). Somme toute, cette méthode est utilisée parce que, le peu de recherches effectuées sur le sujet en contexte béninois est mené par une analyse quantitative.

3.2.3 Approche méthodologique

Pour mener à bien un travail de recherche scientifique, il est important de faire recours à une bonne approche méthodologique. Pour rappel, dans le cadre de cette recherche c'est la méthode quantitative qui est retenue. Or, les méthodes quantitatives sont des méthodes de recherche qui vont généralement avec un mode de raisonnement hypothético-déductif comme approche méthodologique. Selon cette approche, la démarche scientifique exclut toute subjectivité. Ainsi, les méthodes quantitatives s'appuient sur une approche hypothético-déductive où des hypothèses prédéfinies sont statistiquement testées pour confirmer ou réfuter les hypothèses émises.

Pour le compte de ce travail de recherche, l'approche hypothético-déductive est retenue. Il s'agit de partir des hypothèses posées pour en déduire une ou plusieurs explications par rapport à la problématique de recherche. Pour ce faire, organiser la structure de la recherche autour d'hypothèses émises se constate être un atout de taille dans la conduite judicieuse et rigoureuse de ce dernier.

La démarche d'approche méthodologique utilisée, est inspirée des travaux de Dépelteau (2007). Primo, elle consiste en une phase d'exploration aboutissant à l'élaboration d'une question centrale de recherche. Secundo, une analyse du cadre théorique et des concepts clés (que nous avons surnommée « revue de littérature ») est rédigée pour formuler une ou des hypothèses, par la suite, formuler une ou des hypothèse(s). Tertio, des tests empiriques sont conduits afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses précédemment formulées. Pour se faire, une méthodologie doit être établie (délimitation de l'échantillon, choix des outils et techniques de collecte des données, etc.). Une fois les résultats interprétés, ceux-ci sont finalement communiqués à l'oral ou à l'écrit Dépelteau, (2007).

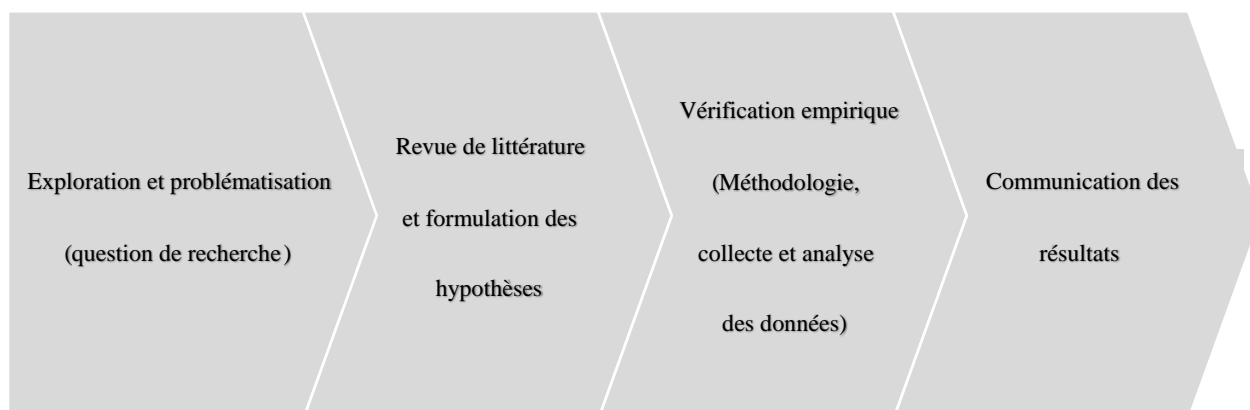


Figure 2: La démarche hypothético-déductive classique

Source : La démarche hypothético-déductive classique, adaptée de Dépelteau (2007)

Cette approche implique la formulation d'hypothèses basées sur des connaissances théoriques existantes, de concevoir des expériences ou des enquêtes pour tester ces hypothèses. Puis de tirer des conclusions à partir des résultats obtenus. Elle repose finalement sur une démarche logique qui permet de formuler des hypothèses spécifiques et de les tester de manière systématique.

3.2.4 Outils de collectes de données et instruments de mesures

Pour ce qui est de cette recherche, nous avons préféré comme outil de collecte le questionnaire à cause de la démarche méthodologie purement quantitative ; un outil de collecte de données quantitatives se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien

précis. Pour Combessie (2007), « le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées ». Les questions posées dans le questionnaire peuvent être ouvertes ou fermées.

Dans le cas d'espèce, au niveau du questionnaire, le choix de cette option répond à plusieurs préoccupations. Il est destiné aux écoliers à cause de leur grand nombre, ensuite il met à la disposition de la recherche plus d'informations en raison de son caractère anonyme, cela rassure les écoliers et les dégage de toutes contraintes ou d'éventuelles sanctions. Pour la commodité de la recherche et la concision nous avons exploité l'influence des pratiques de motivation sans châtement corporel sur la réussite scolaire des écoliers.

Ledit questionnaire adressé aux écoliers, parents d'élève, directeurs est essentiellement conçu en fonction des hypothèses de recherche formulées.

3.2.5 Approche empirique de l'étude

Cette partie de la recherche est consacrée aux techniques de traitement des données et au type d'échantillonnage et taille de l'échantillon.

3.2.5.1 Technique de traitement des données quantitatives

Les données quantitatives collectées grâce aux questionnaires, ont été codées et soumises à des analyses statistiques à l'aide du logiciel R 4.1.1. A partir des statistiques descriptives, des tableaux croisés ont été construits afin de résumer les données des questionnaires. Des mesures de fréquence ont été utilisées pour décrire et analyser les données collectées. Les variables qualitatives ont été analysées de façon indépendante et présentées sous forme d'effectifs (N) et de proportion (%). Dans le but d'analyser les relations entre les variables, des tests de contingence de Chi2 suivi d'un Test t de Student ont été effectués. Tout ceci a permis de réaliser des analyses empiriques et une description des associations entre les paramètres collectés. Le seuil de significativité statistique était de 5% ($p < 0,05$).

Somme toute, dans cette démarche hypothético-déductive, des tests empiriques sont effectués pour confirmer ou réfuter les hypothèses émises. Ces tests s'appuient sur l'utilisation d'outils d'analyse statistiques dans le but de décrire, expliquer et prédire des phénomènes. Parmi les méthodes qui s'apparentent à l'approche quantitative, nous avons opté pour l'enquête par le questionnaire. A ce niveau de l'analyse quantitative, c'est le traitement statistique qui est utilisé ici pour tester l'indépendance entre deux variables. C'est grâce à cette technique, que nous allons éprouver les hypothèses sur l'effet des pratiques de motivation sans châtements corporels

sur la réussite scolaire. Quels sont les types d'échantillonnage et l'échantillon retenu pour la recherche ?

3.2.5.2 Type d'échantillonnage et taille de l'échantillon

Il y est abordé le type d'échantillonnage et l'échantillon

3.2.5.2.1 Type d'échantillonnage

Le type d'échantillonnage utilisé y est énoncé et ensuite justifié.

❖ Choix du type d'échantillonnage

L'échantillonnage est un procédé qui permet de définir un échantillon dans un travail d'enquête. Il s'agit d'étudier une partie sélectionnée pour établir des conclusions applicables à un tout. Pour Gerville-Réache et Couallier (2011), « Une méthode d'échantillonnage est un algorithme permettant sans ambiguïté de créer un échantillon, c'est à dire de sélectionner sans distinction d'ordre une partie de la population. Puisque les unités statistiques sont distinguables, l'échantillonnage revient à décrire comment sont sélectionnés les indices $\{i_1, \dots, i_n\}$ des unités statistiques de la population. »

Il existe deux catégories de méthodes d'échantillonnage : les méthodes probabilistes ou aléatoires et les méthodes non probabilistes ou empiriques. Les méthodes probabilistes font référence à la sélection d'un échantillon sur le principe de la sélection au hasard ou aléatoire. On y retrouve l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage systématique, l'échantillonnage stratifié, etc. L'échantillonnage non probabiliste est une méthode qui consiste à sélectionner des unités dans une population en utilisant une méthode subjective. Elle comprend l'échantillonnage de convenance, de jugement, par quotas, etc. *L'échantillonnage de convenance a été utilisé dans le cadre de cette étude et cela pour de multiples raisons.*

❖ Justification du choix opéré

L'échantillonnage de convenance présume que les unités de la population sont toutes semblables, et que n'importe quelle unité peut être choisie pour l'échantillon. Elle implique que l'échantillon soit tiré de la partie de la population à portée de main.

Nous avons opté pour cette méthode premièrement pour des raisons d'accessibilité. Nous avons pu considérer les apprenants directement présents et disponibles à répondre à notre questionnaire. Deuxièmement pour des contraintes de temps. Il nous était nécessaire de collecter les données car disposant d'un temps limité pour mener la recherche. L'échantillonnage de convenance a donc été privilégié en raison de sa rapidité et sa facilité de mise en œuvre. Troisièmement pour des raisons de ressources. Lorsque les ressources

financières, logistiques ou humaines sont restreintes, l'échantillonnage de convenance est une option viable. Il permet de minimiser les coûts associés à la collecte des données.

Le principal inconvénient de cette méthode est que les participants sélectionnés peuvent ne pas représenter de manière précise la population cible ce qui peut entraîner des biais dans les résultats de recherche. Néanmoins, dans le cadre de cette recherche toutes les unités présentent les mêmes caractéristiques, tous les participants sont donc représentatifs de la population.

3.2.5.2.2 Échantillon

❖ Population mère

La population mère est l'ensemble des individus qui sont d'intérêt dans le cadre de cette recherche. C'est le groupe de personnes sur lequel nous souhaitons obtenir des informations pour répondre à la question de recherche. Les écoliers de CM1 et CM2, toutes catégories de sexe et groupe pédagogique confondue constituent la population mère de cette recherche. Les enseignants et les parents d'élèves en font également partie.

❖ Taille de l'échantillon retenu et justification

Un échantillon est le résultat d'une méthode d'échantillonnage appliquée une fois à une population, Gerville-Réache et Couallier (2011). Il s'agit du nombre de personnes à enquêter à l'intérieur de chaque groupe cible.

Pour des raisons pratiques d'accessibilité nous avons eu recours à une méthode d'échantillonnage non probabiliste plus précisément l'échantillonnage de convenance. Nous avons fixé un nombre minimum de soixante-cinq (65) écoliers (CM1 et CM2) à enquêter. Un total de cent un (101) écoliers ont reçu le questionnaire et quatre-vingt (84) écoliers ont pu être repris et traité. Par ailleurs, sur un total vingt un (21) questionnaires administrés aux enseignants, seize (16) ont été récupérés et utilisés. Quant aux parents d'élève, sur les quarante-deux (42) questionnaires administrés, trente-cinq (35) ont été récupérés et traités.

Tableau II: Taille de l'échantillon

Type de répondants	Échantillon Retenu	Échantillon Obtenu
Écoliers	101	84
Enseignants	21	16
Parents d'élève	42	35

Source : l'auteur

3.2.5.2.3 Difficultés rencontrées

Dans le cadre de cette recherche au sein de l'établissement primaire privé Émilie de Villeneuve sise dans le Borgou, plus précisément dans la commune de Parakou, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés telles que : l'inaccessibilité de certaines informations relatives aux enseignants ; la réticence de certains parents d'élève ; l'indisponibilité du personnel pédagogique à cause des activités de fin d'année et de la coïncidence avec la période des examens nationaux. Cependant, les informations collectées ne manquent pas de pertinences et n'affectent également en rien les données recueillies.

Le cadre théorique et la méthodologie de recherche ont été présentés dans la première partie. La deuxième partie est consacrée à la présentation, à l'analyse des résultats et à la validation des hypothèses et aux discussions des résultats.



**DEUXIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET
DISCUSSIONS**

Les résultats obtenus sont présentés, analysés et discutés.

CHAPITRE 1 : RESTITUTION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats sont détaillés en fonction des variables de l'enquête et visualisés au moyen de graphiques. La présentation et l'analyse des résultats seront réalisées en fonction des hypothèses formulées, permettant ainsi de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

1. Présentation et analyse des résultats de la recherche

1.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

1.1.1 Élèves

L'enquête a permis d'interviewer quatre-vingt (84) élèves de l'École Émilie Villeneuve de Parakou, qui ont répondu aux questions posées. Ils étaient âgés de 8 à 12 ans ; l'âge le plus représenté était 10 ans (58,3%) et celui le moins représenté, 12 ans (1,2%). Ils étaient à 64,3% de sexe féminin contre 35,7% de sexe masculin, 52,4% d'eux étaient en classe de CM2 et 47,6% au CM1. Le tableau 3 (ci-dessous) présente la distribution de l'échantillon selon les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.

Tableau III: Caractéristiques sociodémographiques des élèves enquêtés

Variables	Effectif (N=84)	Pourcentage (%)
Age (années)		
8	4	4,76
9	22	26,19
10	49	58,33
11	8	9,52
12	1	1,19
Sexe		
Masculin	30	35,71
Féminin	54	64,29
Niveau d'étude		
CM1	40	47,62
CM2	44	52,38

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.1.2 Enseignants

Les enseignants impliqués dans la présente étude étaient au nombre de seize (16) et appartenaient majoritairement 50% à la tranche d'âge comprise entre trente (30) et quarante (40) ans. Ils étaient à 31,3% des hommes contre 68,7% de femmes. Ils étaient répartis dans les trois arrondissements de Parakou avec 68,7% dans le 3^e arrondissement et dans dix (10) quartiers avec 18,7% dans Zongo I puis dans Zongo II. Le tableau 4 récapitule les caractéristiques sociodémographiques des enseignants.

Tableau IV: Caractéristiques sociodémographiques des enseignants enquêtés

Variables	Effectif (N=16)	Pourcentage (%)
Age (années)		
30-40	8	50,00
41-51	1	6,25
52-62	1	6,25
>62	6	37,5
Sexe		
Masculin	5	31,25
Féminin	11	68,75
Arrondissement		
1 ^{er}	3	18,75
2 ^{eme}	2	12,50
3 ^{eme}	11	68,75
Quartier		
Zongo I	3	18,75
Wansirou	1	6,25
Nima	2	12,5
Nouveau quartier	1	6,25
Zongo II	3	18,75
Okédama	1	6,25
Amanwignon	1	6,25
Yokossi	1	6,25
Albarika	2	12,5
Ganou	1	6,25

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.1.3 Parents d'élèves

Les parents d'élèves enquêtés étaient au nombre de trente (35). Ils avaient pour la plupart 51,4% entre trente un (31) et quarante un (41) an et étaient à 57,1% des hommes contre 42,9% de femmes. La majorité des parents d'élèves 48,6% travaillaient dans le secteur privé 25,7% et 22,9%, respectivement cadres et agents de l'administration privée. Les entreprises privées 28,6% ; la fonction publique 20% et le secteur libéral 20% sont les principales structures dans lesquelles interviennent ces parents d'élèves. Le tableau 5 présente la répartition des parents d'élèves selon leurs caractéristiques socio-démographiques.

Tableau V: Répartition des parents d'élèves selon leurs caractéristiques socio-démographiques

Variables	Effectif (N=35)	Pourcentage (%)
Age (années)		
20-30	3	8,57
31-41	18	51,43
42-52	8	22,86
>52	6	17,14
Genre		
Masculin	20	57,14
Féminin	15	42,86
Fonction		
Cadre Administration Publique	4	11,43
Cadre Administration Privée	9	25,71
Agent Administration Publique	6	17,14
Agent Administration Privée	8	22,86
Étudiant	3	8,57
Ouvrier	5	14,29
Structure		
ONG	3	8,57
Projets	1	2,86
Fonction Publique	7	20,00
Université	5	14,29
Libéral	7	20,00
Entreprise Privée	10	28,57
Collectivité Locale	2	5,71

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.2 Pratiques de motivation et réussite scolaire

1.2.1 Motivation autodéterminée et réussite scolaire

En ce qui concerne l'incitation des élèves par la motivation autodéterminée, les résultats de l'étude révèlent que trois élèves sur quatre se sentent responsables dans l'exercice de leurs activités (**figure 3**) et environ 71% des élèves ont le sentiment de faire librement leurs choix (**figure 4**). Il faut noter que la liberté de choix dans la prise de décision chez ces élèves n'est pas totale. En effet, 76,2% des élèves reconnaissent avoir la liberté de choix dans leurs prises de décisions contre 23,8% qui déclarent n'avoir jamais eu cette liberté de choix (**figure 5**). Par ailleurs, tous les élèves 100% déclarent que les enseignements suscitent en eux le sentiment de plaisir et de satisfaction, et tous les élèves enquêtés 100% éprouvent du plaisir dans l'activité engagée.

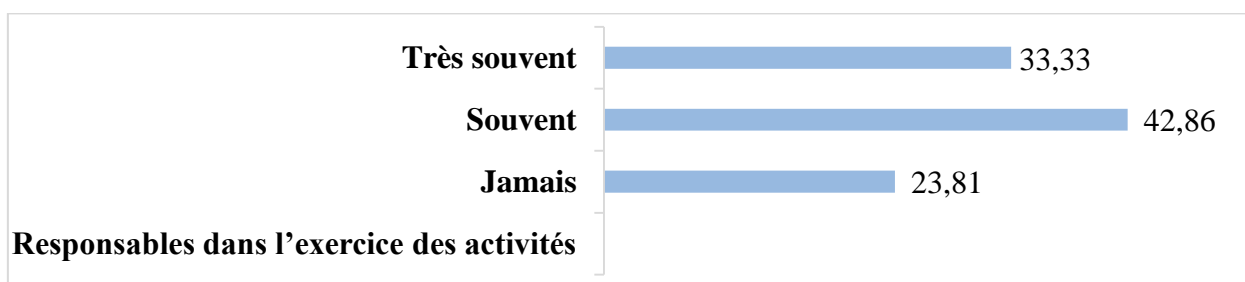


Figure 3: Distribution des élèves selon leurs responsabilités dans l'exercice de leur activité (n=84)

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

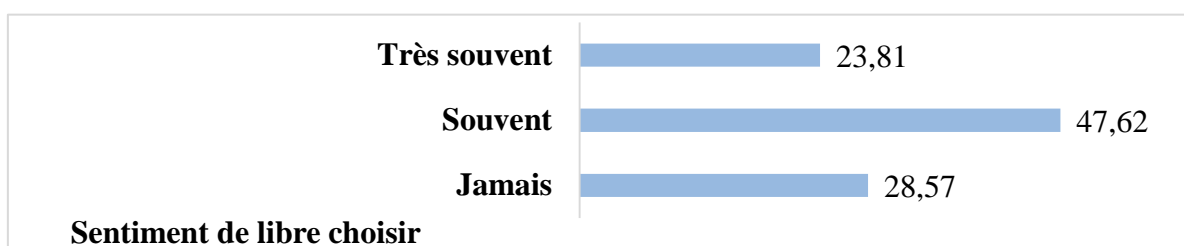


Figure 4: Distribution des élèves selon leurs sentiments de libre choisir (n=84)

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

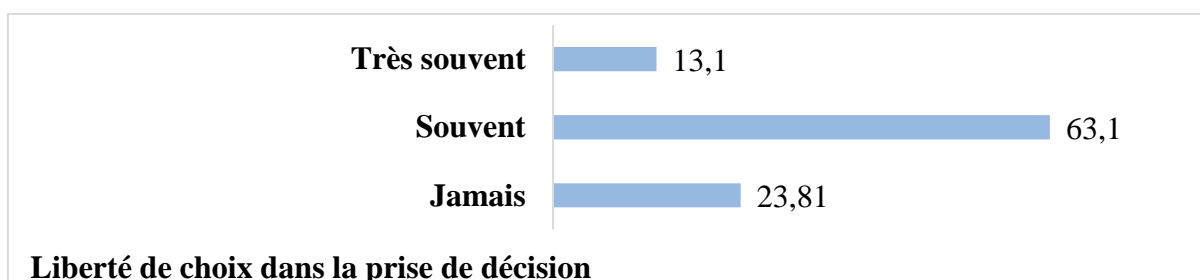


Figure 5: Distribution des élèves selon leur liberté de choix dans la prise de décision (n=84)

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

Pour ce qui est de la relation entre la motivation autodéterminée et la réussite scolaire (tableau 6), 78,6% des élèves enquêtés, affirment que la responsabilité dans l'exercice des activités, le sentiment de libre choix et la liberté de choix dans la prise de décision favorisent leur réussite scolaire.

Tableau VI: Relation entre la motivation autodéterminée et la réussite scolaire

Variable	Effectif (N=84)	Pourcentage (%)
Responsabilité dans l'exercice des activités, sentiment de libre choix et liberté de choix dans la prise de décision favorisent la réussite scolaire		
Jamais	18	21,43
Souvent	5	5,95
Très souvent	61	72,62

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.2.2 Style de motivation par la communication et réussite scolaire

1.2.2.1 Enseignants

Du point de vue du style de motivation par la communication, les enseignants enquêtés partagent la parole et écoutent leurs élèves, très souvent 93,7% ou souvent 6,3%. Ils veillent souvent 87,5% ou très souvent 12,5% à l'appropriation des principes de l'APC par les élèves à travers les occasions accordées aux élèves d'exprimer leurs prérequis sur chaque thématique abordée avec eux en classe. Plus de huit enseignants sur dix offrent des cadeaux à leurs élèves. Mais à côté, 93,7% des enseignants enquêtés passent souvent aux mesures punitives ; sans plus de précision sur la nature de ces mesures. Le tableau 7 suivant présente les résultats sur le style de motivation par la communication adoptée chez les enseignants.

Tableau VII: Style de motivation par la communication relative aux enseignants

Variabes	Effectif (N=16)	Pourcentage (%)
Partage de la parole et écoute des élèves		
Jamais	0	0,00
Souvent	1	6,25
Très souvent	15	93,75
Veille pour appropriation des principes de l'APC (expression des prérequis) par les élèves		
Jamais	0	0,00
Souvent	14	87,5
Très souvent	2	12,5

Variables	Effectif (N=16)	Pourcentage (%)
Offrande de cadeaux aux élèves méritants		
Jamais	3	18,75
Souvent	10	62,5
Très souvent	3	18,75
Passage aux mesures punitives		
Jamais	1	6,25
Souvent	15	93,75
Très souvent	0	0,00

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

Les résultats présentés dans le tableau 8 révèlent qu'en terme de relation entre le style de motivation par la communication relatif aux enseignants et la réussite scolaire, 93,7% des enseignants soulignent que le partage de la parole et l'écoute des élèves; la veille pour l'appropriation des principes de l'APC à travers les occasions accordées aux élèves d'exprimer leurs prérequis sur chaque thématique abordée avec eux en classe, l'offrande de cadeaux aux élèves méritants, et le passage aux mesures punitives contribuent à la réussite scolaire de leurs élèves.

Tableau VIII: Relation entre le style de motivation par la communication relative aux enseignants et la réussite scolaire

Variables	Effectif (N=16)	Pourcentage (%)
Partage de la parole et écoute des élèves ; veille pour appropriation des principes de l'APC (expression des prérequis) par les élèves, offrande de cadeaux aux élèves méritants, passage aux mesures punitives contribuent à la réussite scolaire de vos élèves		
Jamais	1	6,25
Souvent	11	68,75
Très souvent	4	25,00

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.2.2.2 Parents d'élèves

Pour ce qui est du style de motivation par la communication relative aux parents (tableau 9), la quasi-totalité de ces derniers 97,1% organisent des sorties de détente avec leurs enfants. L'ensemble des parents 100% font des promesses de vacances et de cadeaux à leurs enfants méritants. Ils accordent à 91,4%, des primes à leurs enfants ayant les meilleurs résultats.

Néanmoins, 36,1% de ces parents punissent leurs enfants ayant obtenu de mauvais résultats à l'école.

Tableau IX: Style de motivation par la communication relative aux parents

Variables	Effectif (N=35)	Pourcentage (%)
Organisation des sorties détente avec votre enfant		
Jamais	1	2,86
Souvent	24	68,57
Très souvent	10	28,57
Promesse de vacances et de cadeaux aux enfants méritants		
Jamais	0	0,00
Souvent	15	42,86
Très souvent	20	57,14
Prime à l'enfant ayant le meilleur résultat		
Jamais	3	8,57
Souvent	20	57,14
Très souvent	12	34,29
Punition des enfants ayant obtenu de mauvais résultats		
Jamais	22	62,86
Souvent	9	25,71
Très souvent	4	11,43

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

De l'analyse du tableau 10, il ressort que pour 82,9% des parents d'élèves, l'organisation des sorties de détente avec les enfants, les promesses de vacances et de cadeaux aux enfants méritants, les primes aux enfants ayant les meilleurs résultats, ainsi que la punition des enfants ayant obtenu de mauvais résultats à l'école, favorisent la réussite scolaire de leurs enfants.

Tableau X: Relation entre le style de motivation par la communication relative aux parents d'élèves et la réussite scolaire

Variables	Effectif (N=35)	Pourcentage (%)
Organisation des sorties détente avec votre enfant ; promesse de vacances et de cadeaux aux enfants méritants, prime à l'enfant ayant le meilleur résultat, punition des enfants ayant obtenu de mauvais résultats influencent la réussite scolaire de vos enfants		
Jamais	6	17,14
Souvent	13	37,14
Très souvent	16	45,72

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.2.3 Stratégie d'apprentissage et réussite scolaire

Quant aux stratégies d'apprentissage, les résultats de l'enquête présentés dans le tableau 11 indiquent que 94,0% des élèves apprennent quotidiennement leurs leçons, 95,2% d'eux font chaque soir, leurs exercices de maison et 92,9% de ces élèves disposent d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons. On note également que 90,5% des élèves enquêtés jouissent à la maison, de conditions favorisant l'apprentissage. Enfin, 70,2% de ces élèves aiment la lecture.

Tableau XI: Stratégie d'apprentissage des élèves

Variables	Effectif (N=84)	Pourcentage (%)
Apprentissage quotidien des leçons		
Jamais	5	5,95
Souvent	53	63,10
Très souvent	26	30,95
Exercices de maison chaque soir		
Jamais	4	4,76
Souvent	56	66,67
Très souvent	24	28,57
Emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons		
Jamais	6	7,14
Souvent	30	35,72
Très souvent	48	57,14
Conditions favorisant l'apprentissage à la maison		
Jamais	8	9,52
Souvent	20	23,81
Très souvent	56	66,67
Amour de la lecture		
Jamais	25	29,76
Souvent	21	25,00
Très souvent	38	45,24

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

Opinant sur la relation entre les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire (tableau 12), 92,9% des élèves affirment que l'apprentissage quotidien des leçons ; les exercices de maison faits chaque soir ; la possession d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; des conditions favorisant l'apprentissage à la maison et l'amour de la lecture, participent à leur réussite scolaire.

Tableau XII: Relation entre stratégie d'apprentissage et réussite scolaire

Variables	Effectif (N=84)	Pourcentage (%)
Apprentissage quotidien des leçons ; exercices de maison chaque soir ; amour de la lecture ; emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; conditions favorisant l'apprentissage à la maison participent à la réussite scolaire		
Jamais	6	7,14
Souvent	29	34,53
Très souvent	49	58,33

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.3 Types de motivations et réussite scolaire des élèves

Les résultats de l'analyse sur le type de motivation aboutissant à la réussite scolaire suivant le niveau d'étude des élèves enquêtés, indiquent qu'il n'existe aucune différence significative au seuil de 5% entre les niveaux d'étude des élèves lorsqu'on considère les types motivations aboutissant à la réussite scolaire ($\chi^2 = 3,31$; $P = 0,192$). En effet, les élèves enquêtés affirment que ce sont les motivations intrinsèques 15,5% ; extrinsèques 28,5% et la combinaison des deux 56% qui leur permet d'aboutir à une réussite scolaire (tableau 13).

Tableau XIII: Type de motivation aboutissant à la réussite scolaire suivant le niveau d'étude des élèves enquêtés

Variables	Type de motivation aboutissant à la réussite scolaire		
	Intrinsèque	Extrinsèque	Intrinsèque + Extrinsèque
Niveau d'étude			
CM1 (n=40)	15,0	27,5	57,5
CM2 (n=44)	15,9	29,5	54,5
Moyenne	15,5	28,5	56,0
Ddl		2	
χ^2		3,31	
P		0,192	

ddl = degré de liberté, χ^2 = Chi carré, $P < 0,05$ indique qu'il existe une différence significative.

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

1.4 Châtiment corporel et réussite scolaire des élèves

Des résultats de l'analyse sur l'effet du niveau de châtime nt corporel sur la réussite scolaire suivant le niveau d'étude des élèves enquêtés, il ressort qu'il n'existe aucune différence significative au seuil de 5% entre les niveaux d'étude des élèves lorsqu'on considère l'effet du niveau de châtime nt corporel sur la réussite scolaire ($\chi^2 = 0,04$; $P = 0,972$). En effet, la majorité des élèves enquêtés 86,9% soulignent que l'absence de châtime nt corporel assure la réussite scolaire, contrairement à 10,7% et 2,4% respectivement, qui pensent qu'il faudrait un peu ou beaucoup de châtime nt corporel pour garantir leur réussite scolaire (tableau 14).

Tableau XIV: Effet du niveau châtime nt corporel sur la réussite scolaire suivant le niveau d'étude des élèves enquêtés

Variables	Réussite scolaire conditionnée par le niveau de châtime nt corporel		
	Aucun	Un peu	Beaucoup
<i>Niveau d'étude</i>			
CM1 (n=40)	87,5	10,0	2,5
CM2 (n=44)	86,4	11,4	2,3
<i>Moyenne</i>	86,9	10,7	2,4
<i>Ddl</i>		2	
<i>χ^2</i>		0,04	
<i>P</i>		0,978	

ddl = degré de liberté, χ^2 = Chi carré, $P < 0,05$ indique qu'il existe une différence significative.

Source : Résultats issus de nos analyses, avril 2024

2. Discours des résultats

Trois élèves sur quatre se sentent responsables dans l'exercice de leurs activités et environ 71% des élèves ont le sentiment de faire librement leurs choix. Aussi, 76,2% des élèves reconnaissent avoir la liberté de choix dans leurs prises de décisions. Enfin, pour 78,57% des élèves enquêtés, la responsabilité dans l'exercice des activités, le sentiment de libre choix et la liberté de choix dans la prise de décision favorisent leur réussite scolaire. Ainsi, sachant que la responsabilité dans l'exercice des activités, le sentiment de libre choix et la liberté de choix dans la prise de décision sont des caractéristiques de la motivation autodéterminée, il apparaît que l'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire. En effet, selon Lieury

& Fenouillet, (2013), l'autodétermination est le sentiment de choisir, ou libre arbitre, et s'oppose à la contrainte, la pression sociale, la situation d'évaluation. De plus, pour Pelletier et Vallerand. (1993), la liberté de choix dans la prise de décision, d'action suscite le sentiment de plaisir et de satisfaction chez l'acteur. Or Glandais (2016) révèle que plus la motivation des élèves est autodéterminée, plus ils sont attentifs, persévérants et ont du plaisir à réaliser l'activité sur le long terme. Ce type de motivation favorise donc l'implication de l'élève en classe. De même, Ryan et Deci (2000) puis Reeve (2002) ont montré que les formes de motivations les plus autodéterminées avaient un impact positif sur l'élève alors que les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives. Ainsi, ce type de motivation implique davantage les élèves et contribue à leur réussite. L'autonomie est donc considérée comme la finalité de l'éducation (Patry, 2018).

Les résultats indiquent que tous les enseignants enquêtés (100%) partagent la parole et écoutent leurs élèves, ils veillent aussi à l'appropriation des principes de l'APC par les élèves à travers les occasions accordées aux élèves d'exprimer leurs prérequis sur chaque thématique abordée avec eux en classe. Plus de huit enseignants sur dix offrent des cadeaux à leurs élèves mais 93,7% d'eux passent aux mesures punitives ; sans plus de précision sur la nature de ces mesures. De plus, 93,7% des enseignants soulignent que le partage de la parole et l'écoute des élèves ; la veille pour l'appropriation des principes de l'APC à travers les occasions accordées aux élèves d'exprimer leurs prérequis sur chaque thématique abordée avec eux en classe, l'offrande de cadeaux aux élèves méritants, et le passage aux mesures punitives qui sont des formes de communication, contribuent à la réussite scolaire de leurs élèves. Ces différents styles motivationnels par la communication cadrent avec les résultats des travaux de Reeve (2002 ; 2009) rapportés par Leroy et *al.* (2013), qui distinguent deux styles motivationnels à savoir : le « style soutenant l'autonomie » et le « style contrôlant ». En effet, pour ces auteurs, le « style soutenant l'autonomie », présente un enseignement qui a pour objectif de combler les besoins motivationnels des élèves. Les pratiques enseignantes de ce style se manifestent par des opportunités laissées aux élèves de décider, de s'exprimer et de faire des choix. Dans ce sens, l'enseignant encourage et exerce des feedbacks positifs (retours positifs) ; il est à l'écoute de ses élèves. En revanche, selon Deci et Ryan (1987), le style contrôlant est caractérisé par « un ensemble de pratiques accentuant le poids des pressions et ayant pour but d'inciter les élèves à agir d'une façon spécifique. Ce style ne permet donc pas de satisfaire les besoins des élèves mais développe plutôt de la motivation extrinsèque voire l'amotivation. Ici, l'enseignant ne partage pas la parole, il la monopolise, n'accorde pas assez de temps à ses élèves pour terminer

leur travail, usant fréquemment de récompenses/punitions et utilisant un langage plus directif ; une communication contraignante.

Il résulte de l'enquête que 94,0% des élèves apprennent quotidiennement leurs leçons, 95,2% d'eux font chaque soir, leurs exercices de maison et 92,9% de ces élèves disposent d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons. Aussi, 90,5% des élèves enquêtés jouissent à la maison, de conditions favorisant l'apprentissage et 70,2% d'eux aiment la lecture. De plus, 92,9% des élèves affirment que l'apprentissage quotidien des leçons ; les exercices de maison faits chaque soir ; la possession d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; des conditions favorisant l'apprentissage à la maison et l'amour de la lecture, participent à leur réussite scolaire. Sachant que la stratégie d'apprentissage inclue l'apprentissage quotidien des leçons ; les exercices de maison faits chaque soir ; la possession d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; des conditions favorisant l'apprentissage à la maison et l'amour de la lecture, on en déduit donc que la stratégie d'apprentissage participe à la réussite scolaire. Ces résultats corroborent ceux de divers auteurs. En effet, selon Viau (2008), les élèves font usage de divers moyens pour acquérir des connaissances et compétences et mieux contrôler leur démarche d'apprentissage. Ces stratégies développées par les élèves pour tenter de réussir une activité, s'entendent comme une stratégie d'apprentissage.

Durant l'étude, les élèves enquêtés affirment que ce sont les motivations intrinsèques 15,5% ; extrinsèques 28,5% et la combinaison des deux 56% qui leur permet d'aboutir à une réussite scolaire. En effet, la motivation extrinsèque est une forme d'adaptation de comportement face à des exigences du contexte duquel l'individu dépend. C'est-à-dire, il se met dans des contraintes et doit changer ses façons de se comporter afin d'éviter des sanctions ou de gagner des récompenses de l'activité. Quant à la motivation intrinsèque, elle est une forme de motivation émanant de l'individu lui-même. Elle correspond à l'intérêt, à la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation. Un élève qui s'engage spontanément dans un exercice de résolution de problèmes est le signe que cette activité revêt de l'intérêt pour lui et qu'il aime en résoudre. La motivation intrinsèque renvoie donc à l'autodétermination et la compétence perçue Lieury et Fenouillet, (2013).

La majorité des élèves enquêtés 86,9% soulignent que l'absence de châtiment corporel assure la réussite scolaire. Ces résultats sont en adéquation avec ceux de divers auteurs. En effet, selon Soré et Moyenga (2019), la sanction à l'école serait un facteur de terreur qui installe une distance handicapante entre l'enseignant et l'élève, réduisant la participation à partir du moment où se tromper constitue un motif valable de sanction. Elle représenterait également un facteur

de déperdition scolaire, des enfants abandonnant l'école par crainte de sévices corporels ou à l'issue de traitements jugés dégradants. Pour preuve, les résultats des travaux de Debarbieux (2006) révèlent que le châtement corporel à l'école n'est pas efficace au niveau des apprentissages, car les établissements pratiquant le moins ce type de punition ont les meilleurs résultats académiques. De ce fait, le recours aux différentes pratiques de motivation sans châtement corporel dans les établissements scolaires améliorerait donc la réussite scolaire des écoliers au Bénin.

CHAPITRE 2 : DE LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES AUX SUGGESTIONS

Ce dernier chapitre est consacré à la vérification des hypothèses et aux suggestions.

1. Vérification des hypothèses

La confrontation ou l'appréciation du degré de validation des hypothèses émises, à partir de l'analyse des données de l'enquête permettront la confirmation ou l'infirmité des hypothèses. Ainsi, les hypothèses seront vérifiées, une par une.

1.1 Hypothèse 1 : L'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire

La première hypothèse de la présente étude stipule que l'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire. Ainsi, sachant que la responsabilité dans l'exercice des activités, le sentiment de libre choix et la liberté de choix dans la prise de décision sont des caractéristiques de la motivation autodéterminée, nous pouvons donc conclure que l'hypothèse 1 selon laquelle l'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire est confirmée.

1.2 Hypothèse 2 : Le style de motivation par la communication de l'enseignant du primaire détermine les résultats scolaires ou le rendement scolaire

La deuxième hypothèse de cette étude stipule que le style de motivation par la communication détermine les résultats scolaires. Des résultats de l'étude, il ressort que tous les enseignants enquêtés (100%) partagent la parole et écoutent leurs élèves, ils veillent aussi à l'appropriation des principes de l'APC par les élèves à travers les occasions accordées aux élèves d'exprimer leurs prérequis sur chaque thématique abordée avec eux en classe. Plus de huit enseignants sur dix offrent des cadeaux à leurs élèves mais 93,7% d'eux passent aux mesures punitives ; sans plus de précision sur la nature de ces mesures. De plus, 93,7% des enseignants soulignent que le partage de la parole et l'écoute des élèves ; la veille pour l'appropriation des principes de l'APC à travers les occasions accordées aux élèves d'exprimer leurs prérequis sur chaque thématique abordée avec eux en classe, l'offrande de cadeaux aux élèves méritants, et le passage aux mesures punitives qui sont des formes de communication, contribuent à la réussite scolaire de leurs élèves.

Au niveau des parents, 97,1% d'eux organisent des sorties de détente avec leurs enfants ; tous (100%) font des promesses de vacances et de cadeaux à leurs enfants méritants et 91,4% accordent des primes à leurs enfants ayant les meilleurs résultats. Néanmoins, 36,1% de ces

parents punissent leurs enfants ayant obtenu de mauvais résultats à l'école. Aussi, les formes de communication que sont l'organisation des sorties de détente avec les enfants, les promesses de vacances et de cadeaux aux enfants méritants, les primes aux enfants ayant les meilleurs résultats, ainsi que la punition des enfants ayant obtenu de mauvais résultats à l'école, favorisent selon 82,9% des parents d'élèves, la réussite scolaire de leurs enfants. On pourrait donc déduire que le style de motivation par la communication détermine les résultats scolaires. Ainsi, l'hypothèse 2 est confirmée.

1.3 Hypothèse 3 : la stratégie d'apprentissage explique la réussite scolaire

La troisième hypothèse de cette recherche stipule que la stratégie d'apprentissage influence la réussite scolaire.

Il résulte de l'enquête que 94,0% des élèves apprennent quotidiennement leurs leçons, 95,2% d'eux font chaque soir, leurs exercices de maison et 92,9% de ces élèves disposent d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons. Aussi, 90,5% des élèves enquêtés jouissent à la maison, de conditions favorisant l'apprentissage et 70,2% d'eux aiment la lecture. De plus, 92,9% des élèves affirment que l'apprentissage quotidien des leçons ; les exercices de maison faits chaque soir ; la possession d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; des conditions favorisant l'apprentissage à la maison et l'amour de la lecture, participent à leur réussite scolaire. Sachant que la stratégie d'apprentissage inclue l'apprentissage quotidien des leçons ; les exercices de maison faits chaque soir ; la possession d'un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons ; des conditions favorisant l'apprentissage à la maison et l'amour de la lecture, on en déduit donc que la stratégie d'apprentissage participe à la réussite scolaire. Ainsi, l'hypothèse 3 est confirmée.

2. Suggestions

2.1 Suggestions à l'endroit des élèves

Les élèves doivent avoir une motivation intrinsèque pour pouvoir réussir dans leurs études. Ils doivent avoir aussi la motivation extrinsèque car seule la motivation intrinsèque ne suffit pas pour réussir ; ce qui les aidera à :

- avoir un emploi de temps personnel à la maison pour faire les exercices et apprendre les leçons; Apprendre quotidiennement leurs leçons;
- faire leurs exercices de maison chaque soir;
- être amoureux de la lecture;

Telles sont quelques conditions favorisant la réussite scolaire

2.2 Suggestions à l'endroit des enseignants

La communication est l'élément le plus important dans le processus d'enseignement-apprentissage puisqu'il s'agit d'un processus interactif. « Il apparaît évident que les communications constituent un chaînon essentiel des relations humaines dans l'école [...]. (Elles) constitue(nt) un élément non négligeable de paix scolaire » Delaire, (1986). Ce qui implique à :

- partager la parole et à écouter l'élèves ;
- veiller à l'appropriation des principes de l'APC (expression des prérequis) par les élèves ;
- offrir de cadeaux aux élèves méritants ;
- passer aux mesures punitives.

2.3 Suggestions à l'endroit des parents d'élève

Les parents devront témoigner, à l'égard de leurs enfants, de l'affection. Ils doivent jouer le rôle d'éducation de base qui leur est dévolu et confié. L'étude menée par Bakali (1997) dans le cadre de son mémoire de Maîtrise a confirmé le fait que les élèves placés dans un foyer instable sont plus enclins à manifester des comportements répréhensibles, ce qui suscite la colère des enseignants qui n'hésitent pas à utiliser les punitions corporelles. Cela voudra dire que l'affection, l'amour et la rigueur sont des attitudes, des choix nécessaires au bon développement de l'enfant.

Les parents, par la combinaison de la tendresse, de la sympathie et de la rigueur, pourront amener les enfants à une bonne réussite scolaire.

2.4 Suggestions à l'endroit des décideurs politiques

L'agent de confection et de réalisation des politiques scolaires. [...] La tâche confiée aux enseignants est celle de l'accomplissement ou de la réalisation de la mission de socialisation. Les résultats de leur travail pédagogique devraient converger aux objectifs poursuivis par l'Etat, la pratique de formation à donner aux enseignants est de la même importance que celui des élèves. Amuzu-Glikpa, (2009 :4). Former les agents de l'éducation à allier l'éducation moderne et l'éducation traditionnelle au Bénin. Déterminer quel type de punition peut-on admettre aux élèves pour les inciter au travail. Associer la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

CONCLUSION

Cette recherche porte sur la gestion de la motivation des écoliers dans les établissements privés et réussite scolaire, avec une attention particulière au cas de l'école primaire Émilie de Villeneuve de Parakou/Bénin. La problématique de l'amélioration de la réussite scolaire au niveau des écoliers sans le châtement corporel, a intéressé les contemporains, les chercheurs et les praticiens. C'est pour cette raison que plusieurs études ont été menées pour découvrir les atouts d'un apprentissage des écoliers sans le châtement corporel. Les recherches sur cette préoccupation n'ont pas abouti à la même conclusion.

Les résultats de l'étude réalisée par Soré et Moyenga sur la sanction à l'école : entre interdiction, survivance et innovation en 2019 ont révélé que la sanction à l'école serait un facteur de terreur qui installe une distance handicapante entre l'enseignant et l'élève, réduisant la participation à partir du moment où se tromper constitue un motif valable de sanction. Elle représenterait également un facteur de déperdition scolaire, des enfants abandonnant l'école par crainte de sévices corporels ou à l'issue de traitements jugés dégradants. Allant dans la même perspective, les chercheurs comme Twum-Danso (2010) ; Taylor, Hamvas, Rice, Newman et DeJong (2011) ; Gershoff (2013) ; UNICEF (2014) ; Gershoff (2017) ont révélé à travers leurs résultats l'existence d'effets particulièrement nocifs sur les enfants qui subissent les châtements corporels. Parmi eux, cette stratégie motivationnelle a des conséquences négatives sur la santé aussi bien mentale que physique de l'enfant.

Toutefois, cette posture ne fait pas l'unanimité dans la sphère scientifique sur la punition corporelle. Des chercheurs comme Cowan (2002), Larzelere et Kuhn (2005), Larzelere et Baumrind (2010), ont montré à travers leurs résultats que, certaines formes de châtements corporels peuvent être utiles dans le cas d'un « usage modéré » et ne seraient dangereuses que si elles deviennent abusives.

En revanche, Antonowicz (2010), dans ses écrits, souligne que les châtements corporels restent une forme de violence encore perçue comme un moyen légitime de corriger les comportements indésirables de l'enfant à la maison et mais également de l'écolier par son enseignant. De même, une enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) conduite par l'ANSD et l'UNICEF (2016) a confirmé la persistance du recours aux châtements corporels dans les familles comme dans les écoles. Mais, Debarbieux (2006) à travers les résultats de ses travaux, refuse cette thèse et révèle que le châtement corporel à l'école n'est pas efficace au niveau des apprentissages, car la plupart des établissements pratiquant le moins ce type de punition ont les meilleurs résultats académiques.

Ces études empiriques soulèvent encore le débat sur la stratégie motivationnelle d'apprentissage des écoliers. Peu de recherches semblent s'être intéressées à la pratique en milieu familial plus que scolaire Gershoff (2017), dans les écoles des régions du Bénin notamment dans les communes du Borgou.

Cette recherche s'inscrit dans cette perspective en examinant les stratégies motivationnelles d'apprentissage les plus efficaces pouvant contribuer à l'amélioration des rendements scolaires. Elle avait pour objectif principal d'appréhender l'effet des pratiques de motivation sans châtiment corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers. Plus précisément, cette recherche a essayé de répondre à la préoccupation principale suivante : *A quelles conditions le recours aux pratiques de motivation sans châtiment corporel dans les établissements améliore-t-elle la réussite scolaire des écoliers au Bénin ?* Pour régler cette question centrale, plusieurs préoccupations intermédiaires ont été d'abord résolues. Ces préoccupations intermédiaires sont relatives aux objectifs spécifiques. Il s'agit d'abord, d'identifier les pratiques de motivation des apprenants des établissements primaires au Bénin, Ensuite de déterminer l'effet de l'usage du style de motivation par la communication par l'enseignant sur la réussite scolaire. Finalement, il est procédé à évaluation de l'influence de la stratégie d'apprentissage de l'enseignant sur le niveau de la réussite scolaire au Bénin.

Pour mener à bien cette recherche dans le but d'atteindre ces différents objectifs, une méthodologie rigoureuse a été adoptée. D'abord, au regard de la littérature, cette recherche a examiné les contours des concepts de motivation sans châtiments corporels et de réussite scolaire et la relation qui existe entre ces deux concepts. Cette analyse de la littérature a permis d'observer que la stratégie motivationnelle d'apprentissage des écoliers dans les établissements du primaire peut affecter positivement ou négativement le niveau de réussite scolaire. En plus, une revue de littérature approfondie a été réalisée, en mobilisant les travaux de chercheurs tels que Soré et Moyenga, Gershoff E. T., Debarbieux, etc. La revue de littérature réalisée a permis de recenser les travaux antérieurs sur les pratiques de motivation sans châtiments corporels et leur influence sur la réussite scolaire sociale.

Ensuite, la démarche hypothético-déductive est adoptée avec une approche quantitative et de l'approche qualitative. L'étude empirique a été réalisée sur un échantillon de convenance de 84 écoliers (CM1 et CM2), 16 enseignants et 35 parents d'élève.

Enfin, une fois les données collectées par le biais d'un questionnaire, elles ont fait objet de traitement Grâce à des analyses statistiques à l'aide du logiciel R 4.1.1. Cette démarche méthodologique telle qu'évoquée plus haut a permis d'atteindre les objectifs de la recherche à partir des résultats auxquels nous sommes parvenus.

Les résultats de cette recherche révèlent que la majorité des élèves enquêtés soulignent que l'absence de châtime corporel assure la réussite scolaire. Car, les établissements pratiquant le moins ce type de punition ont les meilleurs résultats académiques. De ce fait, le recours aux différentes pratiques de motivation sans châtime corporel dans les établissements scolaires améliorerait donc la réussite scolaire des écoliers au Bénin.

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites relatives au non utilisation d'approche qualitative. Certes, l'utilisation d'une étude quantitative permet de mieux comprendre le phénomène de la recherche. Néanmoins, les études de cas nécessitent un examen attentif du sujet de recherche. L'autre limite majeure de cette recherche est le fait que nos résultats quantitatifs ont été obtenus à partir de l'analyse des données recueillies par le questionnaire dans une seule région (département). Cette situation nous interdit toute généralisation des résultats en dehors de l'univers restreint que constitue l'échantillon de la recherche. Ainsi, en dépit de ces limites qui n'entravent en rien la pertinence des résultats, cette recherche ouvre la voie à d'autres recherches du même domaine en contexte béninois. A cet effet, de futurs travaux de recherche peuvent chercher à analyser l'impact du cadre normatif et trop formel des châtime corporels sur la performance scolaire. Ce n'est donc qu'en complétant cette recherche par d'autres que l'on peut faire des progrès sur cette thématique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alfredo Carlo Moro, *L'Enfant sans droits*, (1992), Ugo Mursia Editore S.p.A. 333p.
- Antonowicz, L. (2010). *Trop souvent en silence : Un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et du Centre*. Dakar : UNICEF WCARO. Annan, K. A. (2001). *Nous les Enfants*. New York : UNICEF.
- André, B., & Dekoninck, J. (1998). *Motiver pour enseigner - Analyse transactionnelle et pédagogie : Analyse transactionnelle et pédagogie*. Hachette Éducation.
- Amuzu-Glikpa, A., (2010), *Sociologie de la profession enseignante*, cours de la sociologie de l'éducation et de la santé publique, Lomé, UL, 58 pages.
- Bakali, Toï, 1997, *La violence en éducation : approche sociologique des problèmes*
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. 10e édition, Paris, PUF, 296 p
- Baumrind, D., Larzelere, R.E., et Owens, E. (2010). Effets des schémas et pratiques d'affirmation du pouvoir des parents d'âge préscolaire sur le développement des adolescents. *Parenting: Science and Practice*, 10, 157-201.
- Birkinshaw, J., Brannen, M. Y. and Tung, R. L. (2011). 'From a distance and generalizable to up close and grounded: Reclaiming a place for qualitative methods in international business research', *Journal of International Business Studies*, 42: 573-581.
- Boulet, A., SavoieèZajc, L. et chavirier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Saint-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758.
- Debarbieux, E. *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin, Coll. « Sociétales », janvier 2006, 315 pages
- Debarbieux, E. (2006). *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris: Armand Colin.
- Deci, Edward L., et R.M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 371 pages. (Disponible au CDC, cote 789041)
- Delaire, Guy, 1986, *Le chef d'établissement. Pratique de la fonction*, Paris, Berger-Levrault, 310 pages.
- De Landsheere Viviane. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, 734 p. KARSENTI, Th., (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

- Dépelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. Presses Université Laval.
- Dörnyei, Z. (2001) « Motivational Strategies in the Language Classroom » Cambridge University Press. Disponible sur: <http://www.slideshare.net/carlachavez/motivatonal-strategies-in-the-language-classroom-dorneyei-zoltan>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Invocavity, J. (2014). *The effects of corporal punishment on discipline among students in Arusha secondary schools*. Arusha: The Open University of Tanzania.
- Gentilini, F., Petinarakis, J-P. et Sénore, D. (1997). *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?* Centre régional de documentation pédagogique de Lyon, ISBN : 2.86625.215.2
- Gershoff, E. T. & Bitensky, S. H. (2007, Novembre). The case against corporal punishment of children: Converging evidence from social science research and international human rights law and implications for U.S. public policy. *Psychology, Public Policy and Law*, 13 (4), pp. 231-272.
- Gershoff, E. T. (2013, November). Spanking and Child Development: We Know Enough Now to Stop Hitting Our Children. *Child development perspectives*, 7(3), pp. 133-137.
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine* (22 :sup1), pp. 224-239.
- Gueyraud, J. A. et Dassa, C. (1998) La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des Sciences de l'éducation*, 24(2), 299-332. Montréal.
- Gondard-Delcroix, C. (2007). « La combinaison des analyses qualitative et quantitative pour une étude des dynamiques de pauvreté en milieu rural malgache ». Thèse de doctorat, Université Montesquieu Bordeaux IV, 369 p.
- Invocavity, J. (2014). *The effects of corporal punishment on discipline among students in Arusha secondary schools*. Arusha: The Open University of Tanzania.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jolibert, A. et Jourdan, P. (2011). *Méthodes de recherche et d'études en Marketing*, Dunod, 624p.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*, Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal, 381 p.
- Kimani, G. N., Kara, A. M. & Ogetange, T. (2012). Teachers and Pupils Views on Persistence of Corporal Punishment in Managing Discipline in Primary Schools in Starehe Division, Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(19), pp. 268 – 274

- Kudenga, M. (2017, Juin). Perceptions of Parents on the Use of Corporal Punishment in Schools in Zimbabwe. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(6), pp. 187-195.
- Lansford, J. E., Tapanya, S., & Oburu, P. O. (2012). Le châtime corporel. *Violence sociale*, 24.
- Larzelere, R. E. & Kuhn, B. R. (2005). Comparing Child Outcomes of Physical Punishment and Alternative Disciplinary Tactics: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), pp. 1- 37.
- Larzelere, R. E., Cox Jr, R. B. & Smith, G. L. (2010). Do nonphysical punishments reduce antisocial behavior more than spanking? a comparison using the strongest previous causal evidence against spanking. *BMC Pediatrics*, 10(10), pp. 1-17.
- Lefrançois. Richard. 1992. « Stratégies de recherche en sciences sociales ». Presses de l'Université de Montréal. Montréal, 358 p.
- Legendre, L. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.)*. Paris : Les Éditions ESKA
- Lieury, Fenouillet, (2006), *Motivation et réussite scolaire*. 2ème édition Dunod, Psycho sup.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3e édition entièrement revue et actualisée). Dunod.
- McClure, T. E. & May, D. (2008). Dealing with Misbehavior at Schools in Kentucky: Theoretical.
- Meirieu Philippe. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement.
- Mor Talla Tall/UCAD/FASTEF/ISE-CUSE/MASTER/2019
- Murray, R.J. and Simmonds, I. 1991. Anumerical scheme for tracking cyclone centres from digital data. Part II: application to January and July general circulation model simulations. *Aust. Mag.*, 20, 167-80
- Napporn, C. (2019) « La sanction dans les établissements scolaires béninois », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 81 | septembre 2019, mis en ligne le 01 septembre 2021, consulté le 11 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8700> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8700>.
- N'da, P. 2006, *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats*, Abidjan, EDUCI, 159 pages.
- Ndayirata, S. (2017). « L'influence des perceptions des pratiques de GRH et des facteurs de contexte organisationnel sur la fidélité des employés : cas des médecins du secteur public au Burundi ». Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 412 p. Contextual Predictors of Use of Corporal Punishment. *Youth & Society*, 39(3), pp. 406 - 429.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. *Problèmes sociaux*.
- Patry, D. (2018). L'autonomie : L'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? *Tréma*, 50, Article 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4237>

- Pelletier, L., & Vallerand, R. (1993). *Une perspective humaniste de la motivation : Les théories de la compétence et de l'autodétermination*. 233–281.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Etude du Secrétaire Général sur la Violence contre les Enfants*. Genève: ONU: Retrieved from: <http://www.unviolencestudy.org/>.
- Raby, F & Narcy-Combes, J. (2009) « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? », *Lidil*, 40. Pages 5-16.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In the *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
- Richard, M. K. (2015). Perceptions of Primary School Teachers on the use of Corporal Punishment. *Journal of International Academic Research for multidisciplinary Impact factor*, 3(3), pp. 246- 255.
- Rohner, R. (2005). Glossary of significant concepts in parental acceptance-rejection theory (Par Theory). Retrieved May, 20, 2005.
- Roussel, P. et Wacheux, F. (2005). *Management des Ressources Humaines : Méthodes de Recherche en Sciences Humaines et Sociales*. Bruxelles, De Boeck, 440 p. Rubel, M.R.B.,
- Rousseau, J.-J. (2002). *Emile ou de l'éducation*. Chicoutimi : Edition électronique, Tremblay.
- Rousseau, 1969 [1762] : *Émile, ou De l'éducation* [1762], in : Rousseau, 1969, p. 239-868.
- Ryan, Richard M., et E.L. Deci (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no 1, janvier 2000, pages 54-67.
- Salmona, M. (2014, Novembre 1). Pourquoi interdire les punitions corporelles au sein de la famille est une priorité humaine et de santé publique. *Mediapart*, Blog de Muriel Salmona.
- Soré Zakaria et Moyenga Paul Marie, 2019, « La sanction à l'école au Burkina Faso : entre interdiction, survivance et innovation », *Revue internationale de l'éducation Sèvres*, n°81, p. 37-44.
- Strauss, M. A. (1994). *Beating the Devil out of them Corporal punishment in American Families*. New York: Lexington Books.
- Umezina, R. N. & Elendu, I. C. (2012). Perception of Teachers towards the Use of Punishment in Sancta Maria Primary School Onitsha, Anambra State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, Vol 3 (2), pp. 49-57.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Taylor CA, Hamvas L, Rice JC, Newman D, DeJong W. Perception de normes sociales, d'attentes et d'attitudes à l'égard des châtiments corporels parmi un échantillon de communautés urbaines de parents. *Journal of Urban Health*. 2011; 88(2):254-269 doi: 10.1007/s11524-011-9548-7.

- Twum-Danso A (2009) Reciprocity, respect and responsibility: The 3Rs underlying parent–child relationships in Ghana and the implications for children’s rights. *The International Journal of Children’s Rights* 17(3): 415–432
- Vallerand R.J. et Senécal C. (1992) « Une analyse motivationnelle de l’abandon des études ». *Apprentissage et socialisation*, 15, 49-62. Dans Viau. R. (2009) *La motivation en contexte scolaire* (p.191). 2e édition. Belgique : Éditions du Renouveau pédagogique, Inc.
- Vallerand R.J. et Thill E.E. (1993) « Introduction au concept de motivation ». Dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.3-39). Laval (Québec): Éditions Études Vivantes. Dans Viau. R. (2009) *La motivation en contexte scolaire* (p.11). 2e édition. Belgique : Éditions du Renouveau pédagogique, Inc.
- Viau.R. (1997) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck. Dans Raby F. (2008) : « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d’ici et d’ailleurs » (p.2), *Les langues modernes*, no 3, p. 9-16.
- Viau. R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. 2e édition. Belgique : Éditions du Renouveau pédagogique, Inc
- Wanlin, P. (2007). « L’analyse de contenu comme méthode d’analyse qualitative d’entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l’utilisation de logiciels ». *Recherches qualitatives, Hors-série*, n° 3, p.243-260
- Weill, R.R. (1996) *La nature et les propriétés des sols*. Prentice Hall Inc., New Jersey
- Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (Dir.) : *Handbook of research on teaching*. New York, New York : Macmillan.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et DavisMKean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. E. Lerner (dir. pub.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional and personality development* 6e éd., Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Wigfield, Allan, et J. ECCLES (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pages 68-81.
- Wigfield, Allan, et J. Eccles (2002). *Development of Achievement Motivation*, San Diego, Academic Press, 365 pages.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*, 4th edn. Thousand Oaks : Sage, first published in 1984

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire : Écoliers

Pratiques de motivation sans châtime corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers

Question	Libellé	Modalités		
	Age			
	Niveau d'étude	1. CM 1 2. CM 2		
	Genre	1. Masculin 2. Féminin		

Section 0 : Données démographiques

Section 1 : Pratiques de motivation

1.1. Incitation par la motivation autodéterminée

Échelle de type Likert à trois points variant de 1 à 3: « Jamais », « Souvent » et « Très souvent ».					
Veuillez attribuer une note de 1 (jamais) à 3 (très souvent) pour chaque proposition.					
		1 - Jamais	2 - Souvent	3 - Très souvent	
Question	Libellé	Modalités			
		1	2	3	
	Êtes-vous responsable dans l'exercice de vos activités ?				
	Avez-vous le sentiment de libre choisir ?				
	Avez-vous la liberté de choix dans la prise de décision ?				
	L'enseignant suscite-t-il le sentiment de plaisir et de satisfaction en vous ?				
	Éprouvez-vous de l'intérêt et du plaisir dans l'activité engagée ?				

Section 2 : Réussite scolaire
1.1. Utilisation par l'élève des techniques appropriées

Echelle de type Likert à trois points variant de 1 à 3 : « Jamais », « Souvent » et « Très souvent ».					
Veuillez attribuer une note de 1 (Jamais) à 3 (très souvent) pour chaque proposition.					
		1 – Jamais	2 – Souvent	3 – Très souvent	
Question	Libellé	Modalités			
		1	2	3	
	As-tu un emploi de temps personnel à la maison ?				
	Apprends-tu tes leçons tous les soirs ?				
	Traites-tu tes exercices au quotidien ?				
	Aimes-tu la lecture ?				
	Trouvez-vous du plaisir à être parmi les meilleurs ?				
	L'enseignant par son comportement vous pousse-t-il à bien travailler ?				
	Les sentiments de joie et de satisfaction vous animent-ils lorsque vous travaillez bien en classe ?				

Annexe 2. Questionnaire des enseignants

Pratiques de motivation sans châtement corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers

Section 0 : Données démographiques

Identifiant
Département :
Commune :
Arrondissement :
Quartier :

Section 1 : Pratiques de motivation

1.2. Style de motivation par la communication

Question	Libellé	Modalités
	Age	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Nature du répondant	Enseignant
	Genre	1. Masculin 2. Féminin

Échelle de type Likert à trois points variant de 1 à 3 : « Jamais », « Souvent » et « Très souvent ».				
Veuillez attribuer une note de 1 (Jamais) à 3 (très souvent) pour chaque proposition.				
		1 – Jamais	2 – Souvent	5 – Très souvent
Question	Libellé	Modalités		
		1	2	3
	Le sensibilisez-vous en lui montrant les effets de l'assiduité au travail ?			
	Veillez-vous à l'appropriation des principes de l'APC par les élèves ?			
	Offrez-vous des cadeaux à votre élève ?			
	Est-ce que vous passez aux mesures punitives ?			

Section 2 : Réussite scolaire**1.2. Méthode et stratégie d'enseignement**

Échelle de type Likert à trois points variant de 1 à 3: «Jamais», « Souvent » et « Très souvent ».				
Veuillez attribuer une note de 1 (jamais) à 3 (très souvent) pour chaque proposition.				
1 – Jamais		2 – Souvent		3– Très souvent
Question	Libellé	Modalités		
		1	2	3
	Utilisez-vous des moyens pouvant inciter l'élève à bien travailler en classe ?			
	Appliquez-vous au mieux les techniques de l'APC ?			
	Amenez-vous les élèves à suivre l'exemple des meilleurs ?			

Annexe 3. Questionnaire / Parents

Pratiques de motivation sans châtement corporel dans les établissements sur la réussite scolaire des écoliers

Section 0 : Données démographiques

Identifiant
Département :
Commune :
Arrondissement :
Quartier :

Question	Libellé	Modalités
	Age	<input type="text"/> <input type="text"/>
	Nature du répondant	Parent d'élève
	Genre	3. Masculin 4. Féminin
	Fonction des parents	
	Structure des parents	

Section 1 : Pratiques de motivation

1.3.Stratégie d'apprentissage

Echelle de type Likert à trois points variant de 1 à 3 : « Jamais », « Souvent » et «Très souvent».				
Veuillez attribuer une note de 1 (Jamais) à 3 (Très souvent) pour chaque proposition.				
1 – « Jamais »		2 – « Souvent »		3 – « Très souvent »
Question	Libellé	Modalités		
		1	2	3
	Faite-vous tout pour que votre enfant sache que vous suivez son travail avec lui ?			
	Répondez-vous avec exactitude aux questions de l'enfant ?			
	Organisez-vous des sorties détentes avec votre enfant ?			

	Faites-vous des promesses de vacances dans une autre ville, de cadeaux : vélo, habit, repas qu'il aime ?			
	Faites vous tout pour avoir le même langage que son enseignant à l'école ?			
	Primez-vous l'enfant qui a le meilleur résultat dans la famille ?			
	Est-ce que vous frappez ceux qui ne travaillent pas ?			

Section 2 : Réussite scolaire

1.3. Détermination des parents

Échelle de type Likert à trois points variant de 1 à 3 : « Jamais », « Souvent » et « Très souvent ».				
Veuillez attribuer une note de 1 (jamais) à 3 (très souvent) pour chaque proposition.				
1 – Jamais		2 – Souvent		3 – Très souvent
Question	Libellé	Modalités		
		1	2	3
	Développez-vous des moyens que vous mettez en place pour le suivi du travail de l'enfant ?			
	Initiez-vous des échanges pouvant motiver votre élève à un bon résultat scolaire ?			
	Recherchez-vous une adéquation entre le langage éducatif et celui du maître de l'enfant ?			

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	I
IN MEMORIUM	II
REMERCIEMENTS	III
SIGLES ET ACRONYMES	IV
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
RÉSUMÉ	VII
ABSTRACT	VII
SOMMAIRE	VIII
INTRODUCTION	9
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	13
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	14
1. Contexte et justification de la recherche	14
2. Le problème de la recherche	15
2.1 Question de la recherche	16
2.1.1 Question principale	16
2.1.2 Questions secondaires	16
3. Objectifs de la recherche	16
3.1 Objectif général	16
3.2 Objectifs spécifiques	17
4. Hypothèse de recherche	17
4.1 Hypothèse principale	17
4.2 Hypothèse secondaire	17
5. Présentation de la zone d'étude : cas de l'école catholique primaire Émilie de Villeneuve de Parakou	17
5.1 Situation géographique et historique de l'École Catholique Primaire Émilie De Villeneuve de Parakou	17
5.2 L'École Catholique Maternelle et Primaire Émilie de Villeneuve dans l'éducation béninoise et sous régionale	18
5.3 Présentation du personnel de l'école	18
5.4 La politique générale	19
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE	20
1. La revue de littérature	20
1.1 Les facteurs socioculturels	20
1.2 Les facteurs psychologiques	21
1.3 Les facteurs psychopédagogiques	21
2. Cadre théorique et conceptuel	22
2.1 État de l'art sur la clarification des concepts	22

2.2	Des Fondements théoriques aux recensions empiriques en passant par les modèles théoriques de la recherche	25
2.2.1	Les assises théoriques de la recherche	25
2.2.1.1	La théorie de l'autodétermination RYAN, Richard M., et E.L. DECI (2000)	25
2.2.1.1.1	Motivation extrinsèque	25
2.2.1.1.2	Motivation intrinsèque	26
2.2.1.1.3	Amotivation	27
2.2.1.2	La théorie des attentes et de la valeur Wigfield, Allan, et J. Eccles (2000).	27
2.2.2	Modèles théoriques de la recherche	28
2.2.2.1	Le modèle de BARBEAU Denise (1994).	28
2.2.2.2	Le modèle de Viau Rolland (2009)	28
2.2.2.3	Recensions empiriques sur les pratiques de motivation sans le châtement corporel et la réussite scolaire	28
2.2.2.4	Point des études empiriques sur la perception des acteurs clés sur les pratiques motivationnelles par le châtement corporel en milieu scolaire	29
2.2.2.5	Synthèse des travaux empiriques sur la réussite scolaire	30
2.2.2.6	Synthèse des travaux empiriques sur l'influence des pratiques de motivation sans le châtement corporel sur la réussite scolaire	31
2.3	Modèle conceptuel de la recherche	31
2.3.1	Points de la littérature sur les variables de la recherche	32
2.3.1.1	Point de la littérature sur la motivation autodéterminée et la réussite scolaire ou le rendement scolaire	32
2.3.1.2	Point de la littérature sur le style communicationnel de l'enseignant du primaire et la réussite scolaire	33
2.3.1.3	Point de la littérature sur la stratégie d'apprentissage et la réussite scolaire ou le rendement scolaire	34
2.3.2	Modèle conceptuel de recherche	35
2.3.3	Définition et opérationnalisation des variables de recherche	36
3.	Cadre méthodologique	36
3.1	Opérationnalisation des variables retenues	36
3.2	Démarche méthodologique de la recherche	37
3.2.1	Choix de la méthode utilisée	37
3.2.1.1	Les méthodes qualitatives	38
3.2.1.2	Les méthodes quantitatives	38
3.2.1.3	Les méthodes mixtes	38
3.2.2	Justification de la méthode utilisée	39
3.2.3	Approche méthodologique	39
3.2.4	Outils de collectes de données et instruments de mesures	40
3.2.5	Approche empirique de l'étude	41
3.2.5.1	Technique de traitement des données quantitatives	41
3.2.5.2	Type d'échantillonnage et taille de l'échantillon	42
3.2.5.2.1	Type d'échantillonnage	42
3.2.5.2.2	Échantillon	43
3.2.5.2.3	Difficultés rencontrées	44

DEUXIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	45
CHAPITRE 1 : RESTITUTION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	46
1. Présentation et analyse des résultats de la recherche	46
1.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés	46
1.1.1 Élèves	46
1.1.2 Enseignants	47
1.1.3 Parents d'élèves	48
1.2 Pratiques de motivation et réussite scolaire	49
1.2.1 Motivation autodéterminée et réussite scolaire	49
1.2.2 Style de motivation par la communication et réussite scolaire	50
1.2.2.1 Enseignants	50
1.2.2.2 Parents d'élèves	51
1.2.3 Stratégie d'apprentissage et réussite scolaire	53
1.3 Types de motivations et réussite scolaire des élèves	54
1.4 Châtiment corporel et réussite scolaire des élèves	55
2. Discours des résultats	55
CHAPITRE 2 : DE LA VALIDATION DES HYPOTHÈSES AUX SUGGESTIONS	59
1. Vérification des hypothèses	59
1.1 Hypothèse 1 : L'incitation des élèves par la motivation autodéterminée favorise la réussite scolaire	59
1.2 Hypothèse 2 : Le style de motivation par la communication de l'enseignant du primaire détermine les résultats scolaires ou le rendement scolaire	59
1.3 Hypothèse 3 : la stratégie d'apprentissage explique la réussite scolaire	60
2. Suggestions	60
2.1 Suggestions à l'endroit des élèves	60
2.2 Suggestions à l'endroit des enseignants	61
2.3 Suggestions à l'endroit des parents d'élève	61
2.4 Suggestions à l'endroit des décideurs politiques	61
CONCLUSION	62
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	LXV
ANNEXES	LXX
TABLE DES MATIÈRES	LXXVI