

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVE

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING

CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING

SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

**STRATEGIES DE FORMATION DES APPRENANTS ET
REUSSITE SCOLAIRE DANS LA VILLE DE N'DJAMENA : LE
CAS DES TERMINALES SCIENTIFIQUES DU LYCEE DE GASSI**

*Mémoire rédigé et présenté, comme exigence partielle, en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en Management de l'Éducation.*

Option : Conception et Évaluation des projets Éducatifs

Présenté par :

KOULEDJIMTE DJINGARTE

Licence en Fondements et Pratique de l'Éducation

Matricule : 23X3356



JURY :

Président : **MAINGARI Daouda ; Pr**

Rapporteur : **BIKOI Félix Nicodème ; Pr**

Membre : **NDJONMBOG Joseph Roger ; CC**

Juillet 2025

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ABREVIATIONS et ACRONYMES.....	iv
LISTES DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE DE L’ETUDE	5
CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	24
CHAPITRE 3. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	44
DEUXIEME PARTIE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	68
CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L’ETUDE	69
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	87
CHAPITRE 6. DISCUSSION ET SUGGESTIONS	108
CONCLUSION.....	118
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
ANNEXES.....	132

À

Mon défunt père **DJINGARTE DJASRABE**

Et

Ma mère **MADJIRESEM Justine**

REMERCIEMENTS

Je ne saurais exprimer ma gratitude envers toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de ce mémoire qui a pu voir le jour.

Je remercie avant tout mon directeur de mémoire Pr BIKOI Félix Nicodème qui grâce à son assistance, matérielle et morale a rendu possible la réalisation de ce travail scientifique.

Nous remercions également tous les corps enseignant (es) et administratif de notre département pour son soutien et sa disponibilité.

Nous remercions le proviseur du lycée de Gassi et tous les enseignants (es) qui, malgré leurs multiples occupations, bien voulu nous guider pendant des données et observation dans la salle de classe.

Nous remercions Dr Ésaïe Frédéric SONG, Dr HASSABALLAH ABBAKAR Mr NGUEABAYE NDOUMNGAR, Mr DJIMTEMADJI DJASNABEYE, Mm EBOULOU Christine, pour vos conseils, votre disponibilité et pour tous les sacrifices consentis à mon égard.

Nous remercions mon grand frère ODJADOUM NGARHOSSEM et son épouse qui m'ont nourri du désir d'apprendre, à me remettre au travail et ont toujours été là dans les moments difficiles.

Je témoigne également ma reconnaissance à l'endroit de la famille pour le soutien moral, matériel et financier. Nous pensons à : papa NGARHOSSEM DJASRABE, KOULENGAR DJASRABE, ASSOUMNAK Naomie, DENEMADJI DJINGARTE, TARMADJI NGARHOSSEM, MADI Natacha, DJASRABÉ Narcisse, KOULERABE DJINGARTE, NÉNDOMADJI Beatrice et son époux, NDJETOGLEM Siméon et son épouse et ALLARAMADJI Festin, etc.

Que tous ceux dont les noms ne figurent pas sur cette page et qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à l'achèvement de cette œuvre, trouvent ici l'expression de notre sincère reconnaissance.

SIGLES ABREVIATIONS et ACRONYMES

EFE : Éducation-Formation-Emploi

EPT : Éducation Pour Tous

GLPE : Groupe Local des Partenaires de l'Éducation

GRP : Groupe de Recherche Pédagogique

HA : Hypothèse alternative

HO : Hypothèse nulle

IDA : Association internationale pour le développement

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

OCDE : Organisation de coopération et de Développement Économiques

ODD : Objectifs du Développement Durable

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PDDEA : Plan Décennal de Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation

PIB : Produit Intérieur Brut

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PIET : Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad

PME : Partenariat Mondial pour l'Éducation

PND : plan National de Développement

PNUD : Programme des Nations Unis pour le Développement

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

SPU : Scolarisation Primaire Universelle

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and cultural Organization (Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la Science et la Culture)

UNICEF : United Nations International Children's Emergency fund (Fond des Nations Unis pour l'Enfance)

VD : Variable dépendante

VI : Variable indépendante

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1: Clarification de la grille style d'enseignement selon Therer et Willemart (1983)	25
Tableau 2 : Efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003, p. 33).....	26
Tableau 3: Récapitulatif des stratégies d'enseignement selon Gagné (1985).....	36
Tableau 4: Résultats du baccalauréat blanc en science.....	79
Tableau 5: Résultats du baccalauréat officiel au lycée de Gassi	80
Tableau 7 : Tableau Synoptique	86
Tableau 8: <i>Distribution des sujets par genre.</i>	87
Tableau 9 : Distribution des sujets par âge	88
Tableau 10 : Distribution des sujets par série	88
Tableau 11 : <i>Distribution des sujets par redoublement</i>	88
Tableau 12 : Distribution des sujets par rapport à l'utilisation des exposés par l'enseignant	89
Tableau 13 : Distribution des sujets sur l'utilisation du questionnement pratique	89
Tableau 14 : Distribution des sujets sur l'enseignement explicite.....	90
Tableau 15: Distribution des sujets sur la démonstration	90
Tableau 16 : Distribution des sujets sur les exercices.....	91
Tableau 17 : Distribution des sujets sur la discussion réfléchie	91
Tableau 18 : Distribution des sujets sur la résolution de problème	92
Tableau 19 : Distribution des sujets sur l'acquisition de concepts	92
Tableau 20 : Distribution des sujets sur l'enquête	93
Tableau 21 : <i>Distribution des sujets sur la prise de décision</i>	93
Tableau 22 : Distribution des sujets sur les débats	94
Tableau 23 : Distribution des sujets sur les jeux de rôle.....	95
Tableau 24 : Distribution des sujets sur l'apprentissage coopératif	95
Tableau 25 : Distribution des sujets sur les remue-méninges.....	96
Tableau 26 : Distribution des sujets sur les discussions	96

Tableau 27 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont très bons	97
Tableau 28 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont assez bons.....	97
Tableau 29 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont moyens	98
Tableau 30 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont mauvais	98
Tableau 31 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont très mauvais..	99
Tableau 32: Enseignement direct.....	102
Tableau 33 : Tests du khi-carré.....	103
Tableau 34 : Enseignement interactif	104
Tableau 36 : Tests du khi-carré.....	104
Tableau 36 : Enseignement interactif	105
Tableau 37 : Tests du khi-carré.....	105
Tableau 38 : Tableau des résultats de l'étude	106

FIGURES

Figure 1 : Modèle de l'apprentissage autorégulé pour l'action pédagogique visant à rendre les apprenants plus autonomes selon (Viau ,2009).....	57
Figure 2: Centre du modèle de l'apprentissage autorégulé pour l'action.....	58
Figure 3: Carte de N'Djamena	70

RESUME

Le thème de notre étude est intitulé : « *stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville de N'Djamena : le cas des terminales scientifiques du lycée de Gassi* ». Il trouve son fondement dans le fait que les différentes stratégies d'enseignement/apprentissage considérées comme un ensemble d'activités, de combinaisons de paradigmes ou description simplifiées de la façon d'apprendre et d'enseigner visent à favoriser l'apprentissage et le soutenir. Certes ; les études scientifiques cherchant des moyens pour la formation des apprenants liée aux multiples problèmes qui gangrènent leur réussite scolaire montrent que l'efficience de la réussite scolaire serait importante pour un renforcement de formation en difficulté. Partant du constat selon lequel le problème de la non réussite scolaire des apprenants demeure persistant, malgré l'engagement pris par le Gouvernement et ses différents partenaires nationaux et internationaux pour faciliter l'éducation pour tous et celui du lycée de Gassi. Dans le but d'identifier le lien entre les stratégies de formation des apprenants et leur réussite scolaire, nous avons postulé l'hypothèse principale que *Les stratégies de formation des apprenants favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi*. La méthode utilisée a consisté en une approche mixte associant à la fois les données quantitatives et qualitatives. Pour ce fait, une méthode d'échantillonnage non probabiliste nous a permis d'obtenir un échantillon de 114 participants sans distinction des genres soit 4 enseignants et 110 apprenants. Pour collecter les données, nous avons fait usage d'un questionnaire adressé aux apprenants et d'un guide d'entretien pour les enseignants. L'analyse des données de terrain s'est faite au regard de notre méthode, en utilisant les statistiques pour les données quantitatives et l'analyse de contenu pour les données qualitatives. Ces résultats rendent à suffisance compte que nos trois hypothèses spécifiques (HR1, HR2, et HR3) sont confirmées. Il ressort de cette vérification que notre hypothèse principale est confirmée.

Mots clés : Stratégies- Formation –Apprenant- Réussite Scolaire.

ABSTRACT

The theme of our study is entitled: ‘Learner training strategies and academic success in the city of N'Djamena: the case of science final-year students at Gassi high school’. It is based on the fact that different teaching/learning strategies considered as a set of activities, combinations of paradigms or simplified descriptions of how to learn and teach aim to promote and support learning. Of course, scientific studies looking for ways to train learners in relation to the many problems that plague their success at school show that the efficiency of success at school is important for reinforcing training in difficulty. Based on the observation that the problem of learners not succeeding at school remains persistent, despite the commitment made by the Government and its various national and international partners to facilitate education for all and that of the lycée de Gassi. In order to identify the link between learners ‘training strategies and their academic success, we postulated the general hypothesis that learners’ training strategies promote academic success in the science final classes at the lycée de Gassi. The method used consisted of a mixed approach combining both quantitative and qualitative data. To do this, a non-probability sampling method enabled us to obtain a sample of 114 participants without distinction of gender, i.e. 4 teachers and 110 learners. To collect the data, we used a questionnaire for the learners and an interview guide for the teachers. The field data were analysed in accordance with our method, using statistics for quantitative data and content analysis for qualitative data. These results provide sufficient evidence that our three specific hypotheses (HR1, HR2 and HR3) are confirmed. This verification shows that our general hypothesis is confirmed.

Key words: Strategy- Training- Learner- Academic success.

INTRODUCTION

La stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement.

Dès les années '60', c'est-à-dire peu après leur indépendance, la plupart des pays subsahariens francophones ont renoncé à un système éducatif colonial jugé « inadapté ». Au Tchad, la première ligne de démarcation s'est observée au plan institutionnel, avec des actes administratifs devant la nouvelle orientation de la politique éducative (Nomaye, 2001). Ce fut la création de la première Direction de l'Enseignement, par décret n°187/EN du 22 décembre 1960, quelques mois après que le pays ait accédé à son indépendance le 11 août 1960. À partir de cette date, il ne fut plus question de chanter la Marseillaise, d'étudier l'histoire et la géographie de la France, l'instruction de base se tournait résolument en direction de la nation. Dans ce contexte, le Tchad lançait son programme de « Tchadisation », synonyme de ruralisation des contenus d'enseignement (Décision n°811/EN du 30 mai 1962, puis Ordonnance 21/66/PR/EN du 17 mai 1966). Dans l'esprit de cette nouvelle orientation, il s'agissait de réduire l'écart, entre l'école et la vie. Vu sous cette stratégie, naissait alors un fort désir d'engager les élèves dans de véritables pratiques sociales (Maulini, 2011), mais des pratiques limitées à la ruralisation, elle-même confinée aux seules activités agricoles selon MBaïosso (1990). Dans cette multidimensionnelle des stratégies depuis la création de l'école dans les années 1911 avec onze (11) écoliers en tant ville de Mao, s'imposèrent alors une succession d'ordonnances et de révisions, en canalisant sous l'angle positif avec les méthodes, techniques et aussi des styles de formation dynamique.

Pour Dewey, « [...] *il faut concevoir l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience* [...] ». L'école est une institution sociale dont l'objectif est de préparer les jeunes à vivre en société. Mais la société moderne est une société avancée. Les connaissances disponibles sont aujourd'hui très fines et très nombreuses. Préparer à cette société c'est permettre aux élèves d'accéder à ces vérités issues de la longue histoire humaine.

À ce propos, l'orientation voulait tracer des pistes pédagogiques favorables à une formation des élèves ancrée dans les pratiques et les formes de vie de la société. Sauf qu'un écart fut vite constaté entre les faits et les intentions affichées, les critères de choix des démarches à privilégier faisant tout sauf l'unanimité (Jonnaert & Defise, 2005). Force est

d'admettre que les changements qui ont prévalu à l'époque ont le plus souvent consisté en une transposition, voire en une copie conforme de modèles importés de l'extérieur. L'ordonnance n°21/1966 préconisant une formation de base étendue comme seul moyen de rendre les Tchadiens perméables aux progrès techniques et de former des producteurs et citoyens capable pour le développement futur. L'ordonnance du 17 mai 1966 sur les programmes de ruralisation connut le même sort, a priori par manque d'engagement et de base conceptuelle fermes (MBaïosso, 1990).

Autrement dit, les stratégies mise sur pied pour les engagements à l'égard de l'enseignement et de la formation se sont traduites par une nette amélioration du niveau d'instruction, notamment parmi les classes d'âge plus jeunes. Ainsi, dans de nombreux pays de l'OCDE, la quasi-totalité des élèves terminent avec succès le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2010b). Il faudrait pour cela que le changement imaginé s'inscrive dans le prolongement du travail existant. Donc qu'il repose sur une manière de faire et de penser sur l'éducation dont la méthode se diffuse, les dispositifs et les stratégies seraient à la fois financièrement efficaces, durables sur le plan pédagogique et viables par leur pertinence et leur légitimité (Sall & De Ketele, 1997). Sur ce point, prévenir les risques de mécontentement et de rupture de la paix sociale pouvant déboucher sur des blocages de la réussite et des trous plus ou moins béants dans la réussite scolaire des apprenants sur les quatre coins du monde. Alors la réussite scolaire est polysémique et multidimensionnelle, les niveaux d'appréciation de la réussite dépendent selon les systèmes d'éducation, évaluation et également suivant les personnes et leurs aspirations.

Cette forme des stratégies qui s'est progressivement mondialisée grâce aux mouvements de colonisation des 19^e et 20^e siècles implique des changements pédagogiques importants. Alors que dans les formes scolaires anciennes, chaque individu pouvait apprendre suivant un cheminement propre, sans planification, ni contrôle, désormais l'apprentissage est codifié et les élèves soumis à des évaluations et des contrôles réguliers, contrôle des présences, contrôle des comportements, contrôle des performances individuelles, contrôle des progrès dans chaque domaine et discipline, contrôles oraux et surtout écrits, classements des uns par rapport aux autres, passage dans la classe supérieure conditionné aux résultats obtenus, (Kahn, 2011).

Enfin, les stratégies se sont accompagnées avec la motivation des enseignants, leur adhésion aux changements préconisés, leur sentiment de pouvoir et de vouloir contribuer, jouent certainement un rôle dans le processus menant avec les stratégies constatés (Quivy,

Ruquoy & Campenhoud, 1989). Mieux encore, les changements pédagogiques seront d'autant plus notables et durables qu'ils s'ancreront dans l'état de l'art, les pratiques professionnelles ordinaires et les problèmes qu'elles-mêmes identifient comme prioritaires, à tous les niveaux de l'institution afin que les stratégies de formation des apprenants prennent la base solide à la réussite de la génération future, (Saint-Arnaud, 1992 ; MBaïosso, 1990). D'où la thématique de notre étude porte sur les **stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville de N'Djamena : le cas des terminales scientifiques du lycée de Gassi**. Elle s'inscrit dans le domaine de Management de l'Education, en collaboration avec le domaine de la conception, évaluation et montage des projets éducatifs.

Alors, notre travail sera subdivisé en deux parties de six chapitres au total : Le premier chapitre sera réservé à la problématique ; dans ce chapitre, nous allons développer le contexte de l'étude et justification dans le but de pose le problème de notre étude. Par la suite nous avons ressortir les différentes questions, les objectifs, les intérêts de notre étude et les délimitations de l'étude.

Le deuxième chapitre présente la revue de la littérature, c'est dans cette partie que nous circonscrivons sur les stratégies d'enseignement et apprentissage.

Le troisième chapitre porte sur le cadre théorique et conceptuel, se termine par les différents types d'évaluation,

Le quatrième chapitre sera consacré à l'approche méthodologique devant nous introduire dans la préparation et organisation de l'enquête. Ici nous allons également formuler les hypothèses de l'étude et ressortir les variables, les modalités et les indicateurs. Nous présenterons nos instruments de collecte des données et la méthode d'analyse de ces données en tenant compte du type de recherche, du site de l'étude, de la population cible de l'étude, de la technique d'échantillonnage et de l'échantillon.

Le cinquième chapitre qui aborde la partie présentation des résultats, de l'analyse de contenu et l'analyse statistique des données de l'étude et le test du Khi-carré de pearson pour la vérification des hypothèses.

Le sixième et dernier chapitre, quant à lui, portera sur la discussion des résultats ainsi que les suggestions à l'endroit de tous les maillons de la chaîne éducative pour la meilleure réussite scolaire des apprenants. Enfin, la conclusion, la liste des références consultées, les annexes et la table des matières viennent clore ce mémoire.

PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est définie dans le dictionnaire (Robert ,2012) comme « l'art de poser les problèmes ». Problématiser, c'est donc être capable d'interroger un sujet pour en faire surgir un ou plusieurs problèmes. Au-delà, l'élaboration d'une problématique suppose la capacité particulière et à hiérarchiser ces problèmes. Le problème se définit lui-même comme une question que l'on se pose de résoudre mais qui prête à discussion, problématiser devient donc, d'une certaine manière, l'art de poser les questions pertinentes, celles susceptibles de faire émerger des débats féconds. Cette capacité à produire un questionnement efficace est fondamentale et relève de l'attitude de même de l'activité scientifique telle qu'elle est définie par l'auteur comme Lévi-Strauss ; « le savant n'est pas celui qui donne les bonnes réponses mais celui qui pose les bonnes questions. » tout libeller de dissertation doit donc pouvoir être formuler sous d'une ou plusieurs questions articulées. C'est le premier temps de l'élaboration de la problématique. Le second temps consistera à organiser une stratégie argumentative permettant de répondre de manière cohérente à l'ensemble de ces questions.

Selon Guidère (2004, p.19), la problématique apparaît déterminante dans toute investigation scientifique puisqu'elle exerce une influence capitale sur le reste de la recherche, et cette influence dépend du paramétrage notionnel et méthodologique.

La problématique dépend du sujet traité et de l'optique choisie pour le traiter. Chaque domaine d'étude possède un ensemble de problématiques récurrentes et quasiment incontournables dont le chercheur doit tenir compte lorsqu'il aborde un point particulier du domaine, Guidère (2004, p.19).

Dans ce chapitre nous avons intérêt à faire ressortir les différentes parties qui sont entre autres le but de la recherche, le contexte du choix de l'étude, justification de l'étude, formulation et la position du problème, les questions de recherche, objectifs de recherche, les hypothèses de recherche, les intérêts de recherche, la pertinence de l'étude et délimitation de l'étude.

1.1. But de la recherche

Le but de cette étude est de mieux comprendre et de cerner les stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire. Il est important d'apporter des connaissances holistiques sur les facteurs déterminants des stratégies de formation des apprenants depuis décennies dans les établissements afin de mettre à la disposition des chercheurs et des décideurs des éléments

évidemment scientifiques avant de donner les mesures et les tactiques adaptées aux formations.

Selon Racine (1993), l'apprentissage est un changement dans les fonctions de la personne. Il faut d'abord comprendre cette personne qui apprend et par la suite planifier l'apprentissage afin de provoquer ces changements en tenant compte de toutes ses dimensions. Les contenus de cours, même s'il les considère comme des éléments d'un environnement riche d'expériences, ne sont pas les objets d'apprentissage. *"Le but de l'éducation c'est le changement harmonieux de la personne"*

Ces connaissances additionnelles contribueront à soutenir le gouvernement et les acteurs du développement en Afrique dans leurs efforts conjoints visant l'amélioration durable de la suivie des formations des enseignants qui contribuent à la réussite des apprenants et particulièrement à la réduction de l'échec scolaire.

Sur ce point, le lycée de Gassi organise le baccalauréat blanc comme une stratégie pour les affrontements du baccalauréat officiel. C'est une stratégie pour aider les apprenants à préparer leur esprit d'attaque et nourrir leur espoir à la réussite aux examens.

La justification du choix de ce sujet repose sur les critères suivants : les taux d'échecs élevés des élèves dans les établissements publics à l'exception des établissements privé au Tchad, les grèves répétitives des enseignants et la démotivation des apprenants dans les établissements publics, les nombres pléthoriques des élèves par salle de classe, les manques de matériel didactiques, le non suivi des parents d'élève et le manque d'engagement de la part des autorités en charge d'éducation et le problème managérial dans les établissements.

1.2. Contexte et justification

1.2.1- Contexte de l'étude

Le contexte de la recherche que nous engageons se justifie au travers d'une série de constats faits sur les stratégies de formation des apprenants dans la ville de N'Djamena, ainsi que sur l'état des lieux du lycée de Gassi dans les classes de la terminale scientifique.

L'école a pour mission première d'instruire, éduquer, et socialiser les enfants. La formation qui est au centre de ces missions est d'un enjeu fondamental pour l'avenir du monde en général. De ce fait, l'éducation dans les agendas de l'UNESCO à Belfast en 2004 a été organisée par la section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, le pluralisme, et la transformation des hommes conscients pour la société. Les recommandations formulées

lors de cette réunion ont mise en lumière la nécessité d'éléments propres à orienter la mise en œuvre d'une approche fondée sur les droits spécifiques au secteur éducatif et conforme à la Position commune des Nations Unies. Il a été fortement souligné que le concept de « qualité » ne se limite pas aux apports matériels destinés à l'éducation et aux résultats scolaires, mais qu'il désigne également des contenus et des processus éducatifs conformes aux principes et aux pratiques des droits de l'enfant (UNESCO à Belfast en 2004).

En effet, les stratégies de formation sont une activité complète qui nécessite une méthode, démarche et une technique de formation, c'est-à-dire par les acquisitions des connaissances, de la capacité de raisonnement et des compétences dans la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir être. Selon Pagès (2001), qu'*« un besoin de formation n'existe pas en tant que tel, la formation vient combler un manque de compétences et qu'il est alors préférable de fonder l'analyse des besoins sur une logique de développement des compétences plutôt que sur une logique de demande de stage »*. La formation permet donc aux individus d'actualiser leurs savoirs et d'intégrer de nouvelles connaissances dans leurs comportements psychologiques.

Les stratégies de formation sont reconnues sur le plan global et international, que l'accès à l'éducation est un droit humain universel depuis l'adoption de la déclaration universelle des droits de l'homme le 10 décembre 1948. Toute personne, sans aucune distinction a le droit de bénéficier d'une éducation gratuite et obligatoire pour ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. Quant à l'accès à l'enseignement technique et professionnel, il devrait être généralisé à tous, de même que l'accès aux études supérieures doit être ouvert de manière égale à Tous. Le rôle clé de l'éducation dans la résolution des problèmes cruciaux est également reconnu par diverses conférences internationales. L'UNESCO 2004 a fait de l'éducation un secteur prioritaire de son action en le considérant comme un droit fondamental pouvant aider à la réalisation de la paix et du développement durable (DD) dans le monde. À travers son Programme de développement durable des Nations Unies à l'horizon 2030, l'UNESCO 2004 entend promouvoir une éducation de qualité à travers son objectif de développement durable (ODD) qui vise à promouvoir l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et en encourageant les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (Nations Unies,2020).

De plus, en mars 1990 à Jomtien en Thaïlande, la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), recommandait que l'éducation, au-delà de son aspect formel, prenne

également le sens d'élargissement des stratégies de formation nécessaires au développement véritable de l'individu et celui de la société.

Après le Forum mondial sur l'éducation pour tous (EPT) qui s'est tenu au début des années 2000 à Dakar (Sénégal), la communauté internationale s'est fortement mobilisée pour faire de l'éducation pour tous, une priorité nationale dans les pays en retard de scolarisation. Partenariat mondial pour l'éducation (PME) lancé en 2002 offre également un cadre de partenariat multilatéral pour promouvoir l'accès à une éducation de qualité aux enfants très pauvres, vulnérables et touchés par des situations de conflits. L'Institut de statistiques de l'UNESCO (2017) estime à 202 millions, le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés en Afrique subsaharienne.

Ces différentes réformes et conférence ont permis à plusieurs pays africains de tripler ou de quadrupler les effectifs scolaires. Dont le Tchad s'est inspiré des modèles pour développer l'éducation, étant donné que le Tchad est un pays enclavé sans débouché maritime situé au cœur de l'Afrique entre les 8^{ème} et 24^{ème} degrés de latitude Nord et entre les 13^{ème} et 24^{ème} degré de longitude Est avec une superficie de 1 284 000 km². Après tout le Tchad reste un pays post conflit, exposé à des crises sécuritaires avec ses corollaires de réfugiés et déplacés, et des catastrophes naturelles que sont la sécheresse prolongée, l'érosion éolienne et les inondations ;(Annuaire statistique 2021-2022).

Depuis 2016, la situation socio-économique du Tchad a été fortement marquée par diverses crises financières ainsi que par les grèves à répétition des fonctionnaires sous l'impulsion des centrales syndicales, en réaction aux mesures d'austérités prises par le gouvernement pour faire face à la chute des cours du pétrole. Mais aussi par la dégradation de l'environnement sécuritaire dans les pays voisins, la crise Boko Haram au Lac Tchad, la crise alimentaire ainsi que de la pandémie de COVID-19 a entraîné la fermeture de tous les établissements d'enseignement du pays de mars à juin 2020 impactant la scolarisation de millions d'enfants et de jeunes. (PNUD, 2019),

Le Tchad a deux langues officielles que sont le français et l'arabe littéraire. Mais le pays compte plus de 120 langues. Le bilinguisme français-arabe paraît s'imposer comme une nécessité dans le système éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent ces langues. Le Gouvernement s'est engagé à traduire dans les faits l'option du bilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement des deux langues officielles dans tous les établissements publics scolaires du pays. Toutefois, la proportion des élèves bilingues reste

très faible du fait du faible développement de l'arabe dans le bilinguisme français-arabe, (PIET, 2018- 2020).

Cet arrimage est particulièrement perceptible au niveau des ambitions de scolarisation, d'amélioration des performances du système éducatif et du niveau de financement du secteur à l'horizon 2020, malgré la crise conjoncturelle qui affecte les finances publiques. Aussi, la participation des mêmes cadres de l'éducation aussi bien dans l'élaboration du Plan Intérimaire de l'Education au Tchad (PIET) qu'aux consultations organisées en vue de l'élaboration du PND a permis d'assurer une cohérence et une convergence entre les différents plans.

Cette stratégie a amené le système éducatif tchadien, des opportunités. Elles laissent entrevoir une évolution favorable du système éducatif dans le long terme, avec des jalons importants dans le court terme. Il s'agit principalement de :

- L'engagement des autorités gouvernementales à relever les défis du système éducatif du pays ;
- Des perspectives encourageantes de croissance économique à moyen terme, et par conséquent une augmentation des revenus de l'État ;
- La disponibilité d'un document de référence nationale de la politique éducative (PIET), élaboré de manière participative et inclusive, et doté d'objectifs de développement précis et réalistes ;
- La disponibilité d'un vivier d'enseignants qualifiés pour la réforme du corps enseignant, notamment à travers une politique de contractualisation et de gestion des carrières ;
- Le bon fonctionnement du GLPE, (Groupe Local des Partenaires de l'Éducation), qui contribue à l'amélioration de l'environnement des réformes ;

1.2.2. Justification de l'étude

Depuis une dizaine d'années, tous les États du monde et les organismes du développement économique se préoccupent de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation des enfants.

De ce fait, l'importance du rôle moteur que joue l'éducation et le capital humain dans le développement social et économique ; au cours du demi-siècle qui s'est écoulé depuis que l'Organisation a vu le jour, le vivier de capital humain de ses pays membres a d'ailleurs connu un essor considérable. L'accès à l'éducation s'est répandu au point que la majorité de la

population des pays de l'OCDE peut maintenant suivre un enseignement au-delà de la scolarité obligatoire. Parallèlement, les pays ont évolué dans leur façon d'appréhender les résultats de l'éducation, au lieu d'adopter, comme par le passé, une perspective purement quantitative qui ne fait que mesurer l'investissement et la participation à l'éducation, ils reconnaissent aujourd'hui l'importance de la qualité des compétences que les élèves doivent acquérir à l'issue de leurs études (OCDE 2011).

Dès lors, les stratégies mise sur pied pour les engagements à l'égard de l'enseignement et de la formation se sont traduites par une nette amélioration du niveau d'instruction, notamment parmi les classes d'âge plus jeunes. Ainsi, dans de nombreux pays de l'OCDE, la quasi-totalité des élèves terminent avec succès le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2010b). La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a aussi fortement progressé pour s'établir désormais à 37 % pour la tranche d'âge 25-34 ans, contre 22 % pour les 55-64 ans. Une forte amélioration de cette proportion est également observée en dehors de la zone OCDE. Le taux d'inscription dans l'enseignement secondaire a ainsi progressé de 40 % en Afrique sub-saharienne, de 20 à 22 % dans les États arabes, l'Asie et la zone Pacifique entre 1999 et 2008. Dans l'enseignement supérieur, les taux d'inscription ont progressé de 12 points de pourcentage dans les pays de l'Asie de l'Est et du pacifique, de 17 points de pourcentage en Amérique latine et dans les Caraïbes, et de 26 points de pourcentage en Europe centrale et orientale (UNESCO, 2011). Certains pays sont parvenus à améliorer leurs résultats dans le domaine de l'éducation entre 2000 et 2009, tels que mesurés par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, d'autres ont vu leurs performances stagner, voire reculer (OCDE, 2010).

Sur ce trajet, l'apprentissage tout au long de la vie est loin d'être une réalité pour tous, selon le rapport d'État du système Éducatif National, la population du Tchad a fortement augmenté au cours des années 1960-2015, compte une population estimée à 13 millions d'habitants en 2015 dont 21,7% vit en milieu urbain. Les femmes représentent 50,7% de la population totale avec le taux de croissance démographique annuelle est estimé à 3,6% c'est dans le but d'en faire un capital humain capable de soutenir la croissance du pays, que le Tchad a souscrit à un ensemble d'engagements au niveau international d'une part et au niveau national d'autre part portant sur les questions d'éducation et la formation.

Le Tchad s'est engagé avec l'appui de la banque mondiale (BM) et d'autres bailleurs de fonds, sur une réforme de son système éducatif, sur la base des acquis des stratégies de l'Education-Formation-Emploi (EFE), les états généraux ont défini les grandes orientations

d'une politique éducative rénovée et adaptée tant aux besoins qu'aux moyens du pays. C'est ainsi qu'après le réajustement des programmes de 1983, un autre réajustement est opéré en 1997. Ce nouveau réajustement des programmes de l'enseignement élémentaire a été mis en place par l'Arrêté N° 126/MEN/SE/DG/DEE/97 du 22 avril 1997.

De ce fait, le Gouvernement de la République du Tchad a procédé à une évaluation de sa Stratégie Nationale de Réduction de la Pauvreté (SNRP), dont une place importante est accordée à l'éducation. C'est ainsi qu'une nouvelle stratégie sectorielle de l'éducation dénommée Plan Décennal de Développement et de l'Alphabétisation (PDDEA) est élaborée. En avril 2011, l'Arrêté n° 219 nomme des groupes de travail dans le cadre de la préparation du projet éducation de Base IDA. Ces groupes sont chargés de l'élaboration, de la publication du cadre d'orientation des curricula du primaire et du secondaire, par matière et par niveau. 2011, (l'Arrêté n° 219).

C'est dans ce sens que les efforts du gouvernement et des communautés en matière d'offre scolaire se sont traduits par la création de nouvelles écoles et le recrutement d'un grand nombre d'enseignants ces dix dernières années. Dont l'enseignement secondaire est le troisième sous-secteur d'enseignement le plus important au Tchad en termes d'effectif d'élèves, après le primaire et le moyen. En 2015, l'effectif s'élevait à 148 500 élèves. Le taux brut de scolarisation se situait à 17,8% au niveau national et environ 18% des effectifs au niveau privé, à travers les stratégies mise en place par le gouvernement et ses stratégies d'améliorer la qualité des apprentissages qui permet au Plan Intérimaire de l'Education au Tchad (PIET) de prévoit la construction de 62 salles de classes par an (186 salles dans trois ans) capables d'accueillir 9645 élèves en plus, ce qui est un objectif cohérent et un mécanisme de renforcement du système éducatif.

Quand le système éducatif tchadien est centré sur les stratégies de formation et constitue un axe important de cette politique qui privilégie la qualité et la pertinence d'accueillir massivement des élèves. Il est attendu un accroissement de près de 9% des effectifs d'élèves dans les lycées à l'horizon de la stratégie (environ 116 653 élèves en 2020 contre 107 008 en 2016). C'est ainsi que le taux de transition effectif de la 3ème à la Seconde sera réduit progressivement à 52,9% en 2020 (contre 57,4% en 2016). Cette maîtrise de flux va permettre une meilleure rétention en cours de cycle et une orientation plus importante en faveur de l'enseignement technique et professionnel.

Au fil du temps, le taux d'achèvement qui était de l'ordre de 2,9% en 2016, passera à 4% en 2020, malgré les difficultés conjoncturelles que traverse le pays. C'est ainsi que le gouvernement a fixé des objectifs pour le second cycle qui nécessite la formation et le recrutement de 952 enseignants sur l'ensemble de la période du plan. Ce niveau de recrutement sera rendu possible par l'application des mesures idoines suivantes :

- La réduction du niveau de redoublement de près de 4 points de pourcentage à l'horizon 2020 ;
- L'amélioration du service hebdomadaire effectif des enseignants (18 heures au lieu de 13,7) ;
- Le renforcement du dispositif de contrôle, de suivi et d'évaluation ;
- Le redéploiement dans les salles de classe des nombreux enseignants qui sont présentement hors des établissements.

Dans ce processus, une grande attention sera portée sur le recrutement d'enseignants qualifiés pour les disciplines scientifiques. Les recrutements additionnels des enseignants prennent également en compte, la réduction de la taille des groupes pédagogiques pour permettre des conditions d'apprentissage plus favorables aux acquisitions (67 en 2020 au lieu de 73,9 en 2016) sur ce plan, les stratégies permettent l'avancement du système éducatif sur tous les cycles : primaires, collèges, lycée et supérieur.

1.3. Position du problème

Selon l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'Homme, « toute personne a droit à l'éducation ». Mais de nos jours, de nombreux enfants à travers le monde ne bénéficient toujours pas de ce droit fondamental établi comme un facteur important de progrès social, de réduction de la pauvreté et un élément majeur du développement durable. Une croissance économique durable requiert par ailleurs la production préalable et suffisante de capital humain dont une mesure principale est le taux d'alphabétisme. L'éducation ; c'est-à-dire la satisfaction des besoins élémentaires d'apprentissage de l'élève indispensable pour fonder les bases d'un alphabétisme durable (Bruns et Collab, 2003, pp 29-31).

Cette universalisation de l'offre éducative est confrontée à de nombreux obstacles dont: le manque de ressources financières au niveau national, le manque d'infrastructures scolaires (insuffisance du nombre d'écoles, de classes, ...), le manque de ressources humaines notamment d'enseignants, les grèves répétitives des enseignants, des conditions d'apprentissage précaires (écoles éloignées, classes surchargées, enseignants peu formés,

faiblesse du contenu des programmes pédagogiques, nombre d'heures de cours insuffisant, absentéisme élevé des enseignants), le coût élevé des études notamment pour les familles d'élèves pauvres et la perception du coût d'opportunité de l'école par ces familles, des réformes à maintes reprises, la violence orchestrée sur les enseignants, manque des formations continues des enseignants, les surcharges de travail chez certains enseignants, le refus de certains enseignants de regagner leur poste en temps voulu, le problème managérial (achat des postes, manque de vocation, les enseignants non formés, la corruption dans le domaine de l'enseignement, le non suivi des parents), le non-respect de la déontologie de certains enseignants, la démotivation des apprenants, le problème de conscience professionnelle.

Ces différents obstacles sont présents dans la plupart des pays en développement sans oublier le Tchad. Cependant, l'on constate que, malgré l'engagement pris par le Gouvernement et ses différents partenaires nationaux et internationaux pour faciliter l'éducation pour tous et celui du lycée de Gassi afin de résoudre le problème de formation des apprenants, le problème persiste car beaucoup d'efforts restent à faire au niveau de l'État, les ONG, les enseignants, les parents et la prise des consciences des apprenants eux-mêmes dans la réussite scolaire.

Face à cette observation, nous nous posons des questions pour voir dans quelle mesure la mise en place des stratégies de formation peut être un levier de la réussite scolaire dans la ville de Ndjama et particulièrement au lycée de Gassi dans les classes de terminale scientifique ?

1.4. Questions de recherche

Le problème de recherche peut tout aussi s'exprimer à travers la question de recherche. Quand on parle de la question de recherche, on fait référence au sujet de réflexion et de débat le plus souvent formulé sous forme de l'interrogation autour de laquelle une étude est bâtie. En d'autres termes c'est la tension entre le savoir et le non savoir (Demez, 2011 citée Fonkeng et al, (2014).

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé une question principale de recherche et trois questions spécifiques.

1.4.1. Question principale

Ainsi, la question de recherche principale est :

- Les stratégies de formation des apprenants favorisent-elles la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi ?

1.4.2. Questions spécifiques

De cette question principale découle des questions spécifiques :

QS1. L'enseignement direct favorise-t-il la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena ?

QS2. L'enseignement indirect favorise-t-il la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena ?

QS3. L'enseignement interactif favorise-t-il la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena ?

1.5. Hypothèse de recherche

Une hypothèse selon Quillet (1987, p.45) définit une hypothèse comme *une affirmation provisoire suggérée comme explication d'une question. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises.*

Nous formulons dans le cadre de ce travail les hypothèses de recherche à savoir : une hypothèse de recherche principale et trois hypothèses de recherche spécifiques.

1.5.1. Hypothèse principale

Les stratégies de formation des apprenants au lycée de Gassi favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

1.5.2. Hypothèses spécifiques

HS1. L'enseignement direct favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

HS2. L'enseignement indirect favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

HS3. L'enseignement interactif favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

1.6. Objectifs de recherche

Ces objectifs se déclinent en un objectif principal et trois objectifs spécifiques.

1.6.1. Objectif principal

Notre objectif vise à démontrer que les stratégies de formation des apprenants favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

1.6.4. Objectifs spécifiques

OS1. Notre objectif est à montrer que l'enseignement direct favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

OS2. Notre objectif est à examiner que l'enseignement indirect favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

OS3. Notre objectif est à vérifier que l'enseignement interactif favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

1.7. Constat

1.7.1. Enquête comme technique d'enseignement

Selon Mayar, 2011, les stratégies d'enseignement par l'enquête c'est une méthode d'enseignement qui fournit aux élèves l'occasion d'acquérir une démarche par laquelle ils peuvent recueillir des informations sur le monde qui les entoure. Cela nécessite un niveau d'interaction profond entre l'apprenant ou l'apprenante, l'enseignant ou l'enseignante, la matière, les ressources, le contenu et l'environnement pédagogique. Les élèves prennent une part active à la démarche d'apprentissage et de créativité tandis qu'ils sont :

- Donnent suite à leur curiosité et à leurs intérêts ;
- Élaborent des questions ;
- Réfléchissent au moyen de se sortir de controverses ou de dilemmes ;
- Analysent les problèmes ;
- S'interrogent sur leurs idées préconçues et sur ce qu'ils savent déjà ;

Le questionnement est au cœur de l'apprentissage par l'enquête. Les élèves doivent poser des questions pertinentes et s'efforcer d'y trouver des réponses et des explications. On met l'accent ici sur les processus mentaux, car ils s'appliquent à l'interaction entre les élèves, les enjeux, les données, les sujets, les concepts, le matériel et les problèmes.

Le raisonnement divergent est encouragé et on fait reconnaître aux élèves que les questions appellent souvent plus d'une réponse « bonne » ou « juste ». Ce genre de raisonnement conduit dans bien des cas à l'élaboration d'autres questions. De la sorte, les élèves en viennent à comprendre que les connaissances ne sont pas fixées ni permanentes, mais qu'elles sont provisoires, émergentes et qu'elles doivent faire l'objet de questions d'apprendre, Mayar, M. P. (2011, pp. 257-263).

1.7.2. Enseignement interactif

L'enseignement interactif repose en grande partie sur la discussion et le partage. Seaman et Fellenz (1989) pensent que la discussion et le partage permettent aux élèves de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente » (Seaman et Fellenz, 1989, p.119). Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant pour développer les habiletés sociales, à organiser leur pensée et à développer des arguments rationnels, (Seaman et Fellenz, 1989, p.119).

Cependant, L'enseignement interactif autorise toute une gamme de regroupements et de méthodes interactives. L'enseignant il est le seul à mettre le système d'apprentissage par discussions avec toute la classe, des discussions ou des projets en petits groupes ou des travaux que l'on demande à deux ou trois élèves de réaliser ensemble. Il est important que l'enseignant précise le sujet, la durée de la discussion, la composition et la taille des groupes, ainsi que les techniques de compte rendu ou de partage. L'enseignement interactif exige de l'enseignant comme de l'élève le raffinement des habiletés et des techniques d'observation, d'écoute et d'intervention, et des compétences dans le domaine des relations personnelles. Pour que l'enseignement interactif donne les résultats escomptés, il faut que l'enseignant connaisse à fond la structuration et le développement de la dynamique de groupe.

D'ailleurs, l'interaction tient une place centrale dans la conception des systèmes d'apprentissage et son rôle dans ces systèmes est fondamental. Pour ce fait, c'est la nature de l'interaction entre l'apprenant et le système qui conditionne l'apprentissage (Py, 2001 ; Core et al. 2003 ; Rosé et Torrey, 2005). Cette interaction peut être considérée comme une séquence d'actions qui se construisent les unes à partir des autres, selon des contraintes données, des connaissances à utiliser et des stratégies à appliquer de manière à atteindre un but. Dans cette stratégie l'interaction ne serait alors qu'une forme de dialogue permettant à un apprenant d'utiliser un système d'apprentissage comme participant à son propre plan (Vernant, 1992 ; CaeIen et Villasenor, 1997 ; Baker, 2003).

Dans cette posture, coopérer, c'est sélectionner l'information que l'on transmet à l'autre dans la poursuite d'un but commun et du partage des responsabilités (Le Cardinal, Guyonnet et Pouzoullic, 1997). Les valeurs coopératives sont le respect, l'entraide, l'ouverture aux autres, l'engagement, le droit à la différence, la solidarité (Lavoie, Drouin et Héroux, 2012).

En outre, selon Slavin (1987), deux conditions doivent être présentes si l'on veut que l'apprentissage coopératif conduise à une amélioration des résultats. « Il faut que les élèves travaillent dans un but commun et que la réussite dépende de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe » (Slavin, 1987, p.9).

L'apprentissage coopératif peut se dérouler dans toute une diversité de circonstances. Par contre, les séances de remue-méninges et le tutorat en groupes, lorsqu'ils sont employés comme méthodes d'enseignement, permettent de développer les habiletés et les attitudes de l'apprentissage coopératif.

Avant même de franchir le pas de la porte de la classe, l'état d'esprit dans lequel l'enseignant se trouve, ses pensées, ses intentions influencent sa manière d'agir et le type de relation qu'il établira avec ses apprenants. En outre ses choix pédagogiques ou didactiques, la rencontre, sa manière d'entrer en relation avec l'autre peut sembler un phénomène naturel auquel il n'est pas nécessaire de s'arrêter, mais ce n'est pas le cas. Cette prise de contact, la manière d'établir une relation avec l'autre et le groupe, constitue un phénomène complexe qui nécessite réflexion et stratégies (Ménard, St-Pierre, 2014).

Les stratégies de coopération que sont mise en commun des attentes, des rôles de chacun et la mise en place d'un but commun semblent favoriser la participation des apprenants et le développement de leur engagement (Lavoie, Drouin, Héroux, 2012).

1.7.3. Stratégie par Remue-méninges

Selon Mohammad, S. G. (2017), les remue-méninges est une technique très efficace pour dresser une liste d'idées et suscité de l'intérêt et de l'enthousiasme envers les niveaux concepts ou sujets. Cette technique donnée un aperçu aux enseignants et aux élèves de ce que ces derniers connaissent ou pensent sur un sujet en particulier. Les élèves peuvent se servir de cette stratégie pour organiser leurs connaissances et leurs idées. L'information recueillie pendant un remue-méninge peut servir de point de départ pour les tâches plus complexes, comme les grandes lignes d'une dissertation ou les arbres conceptuels. Ces idées peuvent également faciliter le processus de prise de décision, le remue-méninges à divers usages. Il peut servir à présenter de nouvelles leçons, évaluer les connaissances au début ou à la fin de leçons, revoir l'information pour les examens, générer des sujets pour les travaux écrits ou les projets, résoudre des problèmes ou prendre de décision en groupes. Les enseignants doivent établir des règles de base, notamment :

- Accepter toutes les idées sans porter le jugement ;

- Assurer la participation de tout le monde ;
- Insister sur la quantité plutôt que sur la qualité.

Durant un remue-méninge, les enseignants devraient noter des mots ou des phrases. L'activité devrait se poursuivre jusqu'à temps les élèves n'aient plus d'idées ou que le temps soit écoulé. Il faut ensuite revoir les idées et chercher de façons de les combiner ou de les trier.

1.7.4. Approche d'enseignement par compétences

Les techniques d'enseignement stratégique, selon Jones *et al.* (1987), cités par Tardif, (1992) l'enseignant doit organiser et gérer le contenu présenté à l'apprenant, c'est pourquoi ces auteurs attribuent six rôles à cet enseignant : « il est penseur, un preneur de décisions, un expert de contenu, un modèle et un médiateur. » (Tardif 1992 : p, 303) En s'inspirant des principes de la psychologie cognitive et des travaux des auteurs déjà cités, Tardif attribue à l'enseignant six rôles qu'il juge nécessaires.

Pour mieux préparer des séquences significatives et les évaluer, l'enseignant doit s'interroger sur les activités proposées, sur les connaissances antérieures des apprenants ainsi que sur le matériel pour réaliser des tâches motivantes. À cet égard, l'enseignant stratégique doit être, capable de faire un choix permettant à l'apprenant de dépasser les difficultés rencontrées lors d'une tâche.

Selon Tardif en 1992, pour insister sur les compétences d'un enseignant stratégique soucieux du contenu qu'il présente et conscient des intérêts, des besoins et des connaissances antérieures de ses apprenants. Dans ce cas, l'enseignant est censé connaître les stratégies cognitives et métacognitives qui sont en relation avec ce qu'il enseigne et qui lui donne les qualités « d'un planificateur de l'apprentissage et un médiateur entre la connaissance et l'élève. » (Tardif, 1992, p 302).

L'enseignant stratégique doit sortir des limites du manuel scolaire et d'une fiche pédagogique déjà préparée pour prendre des décisions sur ce qu'il présente. Dans ce sens, Tardif précise que l'enseignant est le seul à connaître son public, c'est pourquoi il peut effectuer un choix à tous les niveaux pour offrir un climat convenable à ses apprenants. Ces décisions pourraient être d'une grande valeur si l'enseignant stratégique connaissait déjà ce qui se passe dans la tête de ses apprenants et par-là il intervient directement pour fixer des règles orientant leur comportement cognitif, Tardif, 1992.

Cependant, cette stratégie doit faire face à l'abandon des études en mettant la motivation parmi ses priorités. Cette condition essentielle à l'apprentissage apparaît surtout à travers le choix des activités proposées par l'enseignant. En effet, inciter l'apprenant à s'engager à réaliser des tâches devient un but essentiel de l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant doit savoir que les compétences personnelles, les expériences et l'image que l'apprenant a de son passé influence sur sa motivation qui devient une responsabilité partagée entre un apprenant et un enseignant informé sur les différentes composantes de la motivation, (Tardif, 1992).

L'enseignant est considéré comme un expert de sa matière, il est totalement responsable de présenter un modèle à ses apprenants. Ceci se fait en leur donnant une idée sur les différentes étapes de l'accomplissement d'une tâche donnée. Pour jouer ce rôle, Tardif propose à l'enseignant d'explicitier à ses apprenants chacune de ces étapes en faisant appel, à haute voix, aux connaissances antérieures et aux stratégies cognitives et métacognitives indispensables. Autrement dit, l'enseignant offre à ses apprenants ce que Tardif appelle « le scénario complet de l'activité » qui sert d'exemple à d'autres activités. Il est difficile pour un apprenant de s'engager dans une nouvelle activité sans qu'il en connaisse auparavant le scénario. De ce fait, l'enseignant a recours aux différents types de connaissances pour discuter avec ses apprenants l'utilisation d'une stratégie particulière. En effet, « le modèle est une façon efficace de rendre évidentes pour l'élève toutes les exigences et toutes les composantes de tâche. » (Tardif 1992, p, 309).

Ce rôle permet à l'enseignant de guider l'apprenant vers son autonomie concernant l'emploi des stratégies cognitives et métacognitives. Des discussions peuvent renforcer ce rôle lorsque l'enseignant essaie de connaître les perceptions de réussite et les connaissances mises en œuvre par ses apprenants lors de la réalisation de l'activité. En plus du rôle médiateur de l'enseignant, d'autres chercheurs (Bransford, Arbitman-Smith, Stein et Yve, 1985 ; Brown et Palincsar, 1989 ; Collins, Brown et Newman, 1989) mettent en valeur le rôle médiateur des apprenants qui est très efficace.

L'enseignant s'engage dans des discussions avec ses apprenants pour les amener à comprendre ce qu'on attend d'eux. Ainsi, précisés les objectifs importants dans la médiation de l'enseignement /apprentissage, car l'apprenant ne peut pas toujours les percevoir. À travers ses choix, l'enseignant doit s'attacher à rendre motivantes les activités qu'il propose. En vue d'atteindre ces objectifs, l'enseignant présente le matériel préparé ainsi que son organisation ce qui permet à l'apprenant de se familiariser avec le matériel et son utilisation. L'enseignant

stratégique met en relation ce qu'il propose comme contenu avec les connaissances antérieures de ses élèves, avec l'assistance de l'enseignant, l'apprenant traite les nouvelles connaissances en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà, (Tardif, 1992, p, 327).

En outre, il s'agit d'un enseignant capable de tenir compte des dimensions sociales et motivationnelles pour offrir à ses apprenants « des tâches complètes et réelles ». D'autres auteurs, Resnick et Klopfer, cités par Tardif (1992 : 310) insistent sur l'aspect globalisant sous forme « d'un ensemble signifiant » et non des éléments séparés pour faciliter son intégration dans la mémoire à long terme Tardif (1992 : p, 310).

Tout en se basant sur les stratégies, elle propose à ses élèves plusieurs exercices qui peuvent enrichir leurs connaissances. L'organisation ne lui manque pas, elle a même prévu le temps convenable pour réaliser cette tâche. Pour enseigner les stratégies cognitives et métacognitives assurant la compréhension, elle a opté pour une démonstration suivie d'une discussion sur les étapes utiles pour traiter les exercices et apporter un dynamisme de compréhension.

Dans cette optique ; les élèves sont appelés à comprendre des exercices en mettant en œuvre ce qu'ils ont déjà observé durant la démonstration faite par l'enseignante. À chaque étape, l'enseignant n'oublie pas d'offrir à ses élèves un modèle de travail pour leur faciliter la tâche et d'explicitement verbalement les stratégies cognitives et métacognitives utiles pour le faire. À leur tour, les élèves sont invités à faire eux même la démonstration par pairs. Lors de la démonstration, l'enseignant peut intervenir lorsque l'élève utilise une stratégie inefficace d'où l'importance d'un enseignant médiateur. Le rôle de l'enseignante apparaît surtout lorsqu'elle amène des élèves en difficultés et les aide à employer des stratégies nécessaires pour atteindre leurs objectifs fixés, Tardif (1992).

1.8. Intérêts et pertinence de l'étude

1.8.1. Intérêt de recherche

Dans cette rubrique, il est question de donner les raisons qui nous ont motivé à mener une investigation sur ce sujet, ici nous nous proposons de sortir quatre 4 centres d'intérêt qui nous semblent rattaches à notre sujet de recherche et la pertinence de notre étude, selon SELLAMY (2006, p145) l'intérêt est « ce qui importe à un moment donné », notre étude présente quatre (4) intérêts à savoir : un intérêt scientifique, un intérêt psychopédagogique, un intérêt social et un intérêt personnel.

❖ Intérêt scientifique

Ce travail de recherche pourra être utile à la communauté scientifique, en ce sens qu'il pourrait amener les autorités en charge des projets éducatifs et enseignements /apprentissage de revoir dans quelle mesure refonte des programmes scolaires peut entraîner les stratégies de formation des apprenants dans le processus scolaire. La révision du système éducatif peut être également une stratégie à partir de ce travail scientifique sur les améliorations et s'adaptent aux réalités de l'éducation durable.

❖ Intérêt psychopédagogique

La présente étude peut tout aussi être d'une grande utilité pour les enseignants du secondaire et plus spécialement aux enseignants des établissements publics dans la ville de N'Djamena, le cas du lycée de Gassi dans le 7^{ème} Arrondissement. Elle vise essentiellement à les amener à utiliser : les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. C'est en ce sens que les méthodes appropriées et techniques de transmission sont aux centres de ces acquis, ainsi que les méthodes adéquates à des relations et interactions seront établies entre les différents acteurs dans la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce travail peut également permettre aux enseignants en particulier d'utiliser les techniques comme un moyen de bord aux enseignants, par le biais de l'utilisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ils peuvent encourager les élèves à utiliser les techniques d'apprentissage qui leur paraissent productives, voire utile pour mieux assimiler les leçons reçues.

❖ Intérêt social

La société en tire profit dans la mesure où elle bénéficie des biens faits de la formation reçue par les enseignants. Une meilleure réussite scolaire dans le lycée de Gassi est un fruit de l'enseignement général qui facilite l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. En réalité pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD), notre société a besoin des individus expérimentés dans tous les domaines. Des hommes capables d'invention, doués d'un esprit de créativité, efficaces et efficients, dans la société.

❖ Intérêt personnel

Cette recherche s'affiche à notre égard comme une bienfaisance qui nous servira non seulement d'obtenir le diplôme mais fera naître en nous une vision éclairée sur les techniques et stratégies d'un manager en éducation pour le développement des compétences des apprenants et leur réussite scolaire dans les établissements public et privée au Tchad.

1.8.2. Pertinence de l'étude

La pertinence de notre étude vise à montrer des pratiques stratégiques dans l'enseignement/apprentissage pour la construction de la société et l'épanouissement des apprenants conscients et capables pour le développement futur. Dans cette pertinence de notre étude sera d'ordre scientifique et social.

❖ Ordre scientifique

Les stratégies de formation des apprenants ont toujours été perçues comme un fardeau pour les enseignants qui n'ont pas suivis la formation, ni la motivation, l'éthique et la déontologie pour la tâche professionnelle. Car il n'y avait au Tchad les écoles qui forment des enseignants du domaine, les enseignants qualifiés et performants dans leur carrière professionnelle.

❖ Ordre social

Notre recherche contribuera à mieux apprécier les stratégies de formation des apprenants dans sa globalité et celle des différents établissements secondaires des quatre coins du monde et particulièrement celle du Tchad. Elle mettra en harmonie la communauté éducative qui est déjà impliquée dans le système éducatif au Tchad. Car les institutions éducatives de nos jours se définissent et se positionnent par rapport à leurs résultats obtenus et leurs objectifs atteints.

1.9. Délimitation de l'étude

Délimiter une étude c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre à la bonne compréhension. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014, P 47) soulignent que « un travail de recherche ne doit pas aller dans tous les sens » Alors la délimitation de cette étude porte sur la définition de ses cadres géographique, temporelle et thématique.

1.9.1. Délimitation géographique

Cette étude se déroule dans la ville de N'Djamena précisément au 7^{ème} Arrondissement, la ville de N'Djamena est au Centre de la capitale. Le choix de cette ville obéit à la réalité de cet établissement, les conditions d'enseignement /apprentissage, mais surtout aux fonctions stratégiques de la formation des apprenants qui tiendra notre attention de mener notre recherche. N'Djamena est en effet le siège qui détient tous les moyens possibles pour la réussite scolaire des apprenants. Dans cette étude aurait pu s'étendre dans plusieurs régions du Tchad tout comme au sein du 7^{ème} Arrondissement qui compte quatre (4) établissements publics et dizaine des établissements privés, mais vu les moyens limités et les temps réduits

nous avons trouvés nécessaire de restreindre l'étude au lycée de Gassi dans la classe de la terminale scientifique. À cet effet, la recherche s'est fait au Tchad dans le 7^{ème} Arrondissement de la ville de N'Djamena, notamment dans les classes de la terminale scientifique D et C au lycée de Gassi avec quatre classes de la série D et une classe de la série C. Le lycée de Gassi se trouve dans la circonscription départementale de l'éducation National et de la promotion civique pour la commune de N'Djamena N°7. Il est situé à l'Est par l'église catholique saint François d'Assi de Gassi, à l'Ouest par l'Office National des Examens et Concours Supérieur, (ONECS), au Nord par la pharmacie sacré cœur, au Sud par le commissariat de sécurité publique (CSP 16, source terrain 2024).

1.9.2. Délimitation temporelle

Nous procéderons à une enquête auprès des enseignants et les apprenants du lycée de Gassi dans la classe de la terminale scientifique de l'année 2024.

1.9.3. Délimitation thématique

Cette recherche se situe dans le domaine de Conception évaluation et montage des projets éducatifs. Le but de cet étude est d'apporter un éclairage, un moyen d'une démarche rigoureuse et scientifique inspiré par des résultats et sur la situation des pratiques utilisées répondre aux besoins de tous les apprenants et par des pratiques stratégiques de l'enseignement en classe.

CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Pour Dumez (2001, p.17) « la revue de la littérature est le travail d'un nain qui doit réaliser que des géants ont accumulé une montagne de savoir qu'il va falloir escalader », c'est faire en quelque sorte un inventaire des expériences empiriques, des travaux de recherche sur le thème et des réalités quotidiennes. Alors, la revue de la littérature s'articule autour de la recension scientifique des auteurs qui ont parlé des stratégies d'enseignement/apprentissage. Nous avons présenté ce travail en deux grandes parties avec les sous parties, la première présente les stratégies d'enseignement et la deuxième présente les stratégies d'apprentissage.

2.1. Style d'enseignement

Pour Legendre (1993), le style d'enseignement est la configuration de comportements et d'attitudes (faits de gestes aux intérêts des apprenants, communications, caractère) ce qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique. Or le style « se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, ». Ainsi, l'enseignant doit choisir un style adapté à son public, un style par lequel il pourrait intéresser le public et détecter leur besoin afin de les accomplir.

Il est important que l'enseignant doive aiguïser le débat, attiser les esprits, relancer les questions, c'est tout un style. Ce style est caractérisé également par des mots très jésuites : « exercices », « s'exercer soi-même ». « Les apprenants se forment en faisant par eux-mêmes » [...]. Il faut « exercer » les apprenants, ils doivent « être exercés », ils doivent « s'exercer eux-mêmes » (Calvez, 2001, p. 211).

En s'inspirant librement des travaux de (Blake et Mouton, 1964) en matière de management, (Therer et Willemart, 1983) ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintérêt ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base :

- a) Le style transmissif centré davantage sur la matière.
- b) Le style incitatif centré à la fois sur la matière et l'apprenant
- c) Le style associatif centré davantage sur les apprenants

d) Le style permissif très peu centré sur les apprenants que la matière.

Tableau 1: Clarification de la grille style d'enseignement selon Therer et Willemart (1983)

	Version faibles	Version forts
Style transmissif	L'enseignant donne un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement des connaissances techniques sans l'adapter aux apprenants.	L'enseignant met en place des situations adaptées à tous les apprenants. Il annonce des objectifs, il régule, il évalue.
Style incitatif	L'enseignant a le souci constant de faire participer les apprenants, il sollicite des réponses ponctuelles, mais sans exploitation des réponses.	L'enseignant a le souci constant de faire participer le groupe, il met en place des débats d'idée, il stimule des interventions spontanées, il utilise les réponses données.
Style associatif	L'enseignant n'accorde aucune confiance relative aux apprenants. Il les fait travailler, mais n'attend pas Grand-chose d'eux. Il corrige et rectifie, il n'encourage Pas forcément.	L'enseignant fait confiance aux apprenants, il est perçu comme une personne ressource dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages individuels et collectifs.
Style permissif	L'enseignant reste passif, voir laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour les élèves et pour leurs objectifs à atteindre.	L'enseignant met à la disposition des élèves des outils de qualité bien adaptés à leur niveau. Il intervient très peu mais répond aux demandes explicites.

Source : Grille THERER - WILLEMART (1983), inspiré de BLAKE et MOUTON (1964)

2.1.2. Critère d'efficacité de l'enseignement

L'enseignant désireux d'améliorer sa relation pédagogique en vue d'une action de coopération plus efficace a besoin de pistes de réflexion pour s'autoréguler. L'efficacité n'est pas le fruit du hasard, elle nécessite de « s'adapter en fonction de l'effet produit » (St-Arnaud, 1995, p. 19).

Les critères généraux et spécifiques suivants peuvent servir de guides à l'enseignant soucieux de l'efficacité de ses actions de coopération en salle de classe. Ces critères sont en même temps les conditions de base sur lesquelles l'enseignant peut se référer pour s'assurer de la présence d'une relation de coopération.

Tableau 2 : Efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003, p. 33)

Critères généraux	Critères spécifiques
Atteinte des objectifs	Selon les critères établis en commun, la situation qui a suscité l'intervention s'est transformée dans la direction souhaitée, c'est-à-dire que les objectifs de l'intervention ont été choisis adéquatement et atteints.
Absence d'effets secondaires	Tous les effets actuellement observables sont positifs, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'effets secondaires indésirables : conflit latent, compétition, incapacité d'intégrer la rétroaction reçue, etc.
Enracinement	Les effets souhaités par la planification commencent à s'enraciner et seront, selon toute probabilité, durables.
Transfert des responsabilités	Les membres du système (enseignant et apprenants) se sentent davantage responsables et sont instrumentés pour poursuivre la démarche d'enseignement/apprentissage.
Rentabilité	Le bilan réalisé par l'enseignant et les apprenants permet de conclure que les bénéfices (résultats, effets, retombées) sont supérieurs ou, à tout le moins, équivalents aux coûts encourus (énergie, temps, argent, etc.)
Pertinence	Le déroulement et les résultats de l'intervention permettent de conclure que les choix d'intervention étaient pertinents, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivaient dans les orientations et les priorités du système ou des personnes et que les cibles ont été adéquatement choisies.

Source : Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003, p. 33)

Dans ce tableau de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003 ressortir les différents critères peuvent aider l'enseignant à réfléchir et à porter un jugement sur son interaction pour mieux autoréguler son action et entrer dans une communication consciente (Jollivet-Blanchard, Blanchard, 2004, p. 395) à partir de faits observables chez ses apprenants et à partir de l'effet, c'est-à-dire de la sensation de confort ou d'inconfort qu'il peut ressentir lui-même en cours d'action.

2.1.3. Enseignement traditionnel

L'enseignement est considéré comme l'activité d'une personne qui stimule et oriente l'apprentissage de ses élèves en organisant et en menant leurs expériences d'apprentissage. Pour ce fait, Bertrand (1990) décrit l'enseignement traditionnel comme étant un transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est à-dire de l'esprit de l'enseignant dans l'esprit de l'élève. L'auteur déclare dans ce sens :

Dans cette conception de l'éducation, l'étudiant n'est pas proprement associé à l'action de formation. Il ne coopère que par son acquiescement, sa docilité et sa bonne volonté. Les objectifs que l'étudiant est censé poursuivre sont fixés de l'extérieur, les travaux qu'il accomplit sont prévus et déterminés par un autre que lui, c'est-à-dire par le professeur. L'étudiant répète ; il prépare, en vue d'un contrôle éventuel, la preuve de son savoir acquis. Bertrand (1990, P. 198)

Alors, le terme « pédagogie traditionnelle » fait référence aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui ont été utilisées dans les écoles pendant de nombreuses années. La pédagogie traditionnelle est basée sur l'idée que les enseignants sont ceux qui devraient fournir des connaissances et des informations à leurs élèves. Les élèves doivent écouter, prendre des notes et poser des questions si nécessaires. C'est une philosophie éducative qui met l'accent sur l'importance de la discipline, de la mémorisation par cœur, et de la répétition. Cela implique également l'utilisation de cours magistraux, de manuels et de devoirs pour enseigner aux apprenants. Dans cette optique la pédagogie traditionnelle est plus centrée sur l'enseignant, en mettant l'accent sur les connaissances et les compétences de l'instructeur. Elle permet aux élèves d'être plus engagés et interactifs en classe. Celle-ci, elle constitue une grande méthode traditionnelle d'enseignement souvent basées sur des cours magistraux, où l'enseignant est celui qui présente la leçon et enseigne le contenu aux apprenants. En revanche, les styles d'enseignement modernes incluent souvent des travaux de groupe ou des activités basées sur des discussions et les apprenants peuvent partager leurs propres réflexions et opinions sur ce qu'ils ont appris (Keegan, 2005).

De ce qui précède, dans les sociétés traditionnelles, l'éducation est basée sur la conception animiste et les croyances religieuses. Elle est entourée d'interdits qui en font une réalité inviolable et elle marque de manière profonde les relations que l'homme établit avec la nature, avec la communauté humaine et avec le monde des invisibles. Les relations avec la nature se caractérisent par la crainte que l'homme ait vis-à-vis des forces naturelles, crainte qui le rend impuissant devant la nature et fait qu'il vit en harmonie avec elle. Les relations

avec la communauté humaine se révèlent dans les pratiques rituelles dont le but principal est d'insérer, d'intégrer l'individu dans sa société. Elles impliquent donc des devoirs envers les autres et développent le sens du respect envers les anciens, l'esprit d'entraide, le sens de la responsabilité, de l'hospitalité (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Les relations avec les invisibles se caractérisent par des échanges entre les vivants et les morts, ces derniers jouant le rôle d'intermédiaires entre les divinités et les hommes. Dès lors le rapport d'autorité entre l'éducateur et l'éduqué ne peut être qu'un rapport vertical, où le supérieur ordonne au nom de son âge et l'inférieur obéit sans contestation. Un tel rapport d'autorité implique des techniques éducatives basées sur la contrainte et la peur. La peur est le moyen que l'éducation traditionnelle utilise pour faire respecter les règles, les lois et les préséances vitales qui ordonnent toute la vie sociale, (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

2.1.4. Enseignement moderne

Dans cette nouvelle technologie de l'enseignement l'intérêt pour la formation à distance s'accompagne d'une rapide évolution technologique, ce qui permet de répondre de mieux en mieux aux exigences pédagogiques de l'enseignement. D'un côté, le personnel enseignant peut ainsi recourir aux technologies asynchrones pour encadrer les apprenants et leur proposer des activités collaboratives qui brisent l'isolement traditionnel des apprenants (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). De l'autre côté, il peut employer les technologies synchrones pour intensifier les échanges entre les apprenants en organisant des rencontres en face à face dans un environnement qui s'apparente à celui de la salle de classe traditionnelle (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Keegan, 2005)

Alors, pour ce qui concerne l'apprentissage en mode hybride, nous avons adopté la définition de Garrison et Kanuka (2004, pp, 95-105) qui précisent que celui-ci réunit des activités pédagogiques en mode asynchrone et des contacts face à face en mode synchrone, de manière complémentaire. Nous avons ajouté le point de vue de Power (2008), qui affirme que le contact en face à face peut se produire sans que les participants se retrouvent physiquement en présence les uns des autres, ce qui permet à l'apprentissage en mode hybride d'être entièrement en ligne, (Power, M.2008, p, 503-514).

Pour ce fait, l'intégration des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les milieux éducatifs, bouleverse le mode d'accès au savoir et change la relation de l'apprenant avec le média. Pour Karsenti et Larose (2001), les TIC sont des outils qui favorisent le recours à des stratégies d'apprentissage dynamiques,

particulièrement quand on préconise une posture épistémologique de type constructiviste. Elles permettent à l'apprenant d'exercer un grand contrôle sur son cheminement et l'aide à construire peu à peu des structures mentales incorporant les connaissances acquises. Cette construction est facilitée par un apprentissage interactif où l'apprenant interagit avec le média pour donner sa propre interprétation aux données d'enseignement et pour ajouter de façon dynamique de nouvelles connaissances à celles qu'il possède déjà, (Karsenti et Larose ,2001, p. 1-17).

2.1.5. Enseignement direct

Selon Péladeau, N., & Legault, A. (2000), les stratégies d'enseignement direct est principalement axées sur l'enseignant. Elle est très répandue et comporte des méthodes comme l'exposé, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations. La stratégie de l'enseignement direct sert à informer ou à développer progressivement certaines habiletés chez les élèves. Elle est également fort utile pour présenter d'autres méthodes d'enseignement ou pour faire participer activement les élèves à l'acquisition de connaissances.

L'enseignement direct est couramment utilisé par les enseignants, surtout au secondaire. L'usage répandu des méthodes d'enseignement direct doit faire l'objet d'une évaluation, les éducateurs doivent reconnaître que ces méthodes sont d'une utilité limitée pour ce qui est de développer les capacités, les démarches, les attitudes qu'il faut pour le raisonnement critique, pour l'apprentissage des compétences dans le domaine des relations personnelles ou de l'apprentissage en groupe. Pour que les élèves comprennent les objectifs affectifs et les objectifs relatifs aux processus mentaux de niveau élevé, il faudra peut-être utiliser des méthodes d'enseignement qui se rattachent à d'autres stratégies, les enseignants devront employer toute une diversité des stratégies d'enseignement, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1988).

❖ Stratégie d'enseignement par exposé

Selon Langevin, L. (2015), développe l'exposé comme un élément précieux du répertoire des méthodes d'enseignement sous réserve qu'on n'en abuse pas et qu'on ne s'en serve pas lorsque d'autres méthodes sont plus indiquées. Alors les présentateurs connaissent leur domaine, s'il est attentif, engagé et motivant, l'exposé peut alors stimuler la réflexion, défier l'imagination et développer la curiosité et le sens du travail. Parmi les critères dont il faut tenir compte avant de recourir à la méthode de l'exposé, il faut mentionner les types

d'expériences que les élèves pourront vivre et les types de résultats escomptés. Comme l'exposé est axé sur l'enseignant et qu'il exige des élèves une attitude essentiellement passive, la capacité d'attention de ces derniers peut être limitée. À cause de préférences en matière de styles d'apprentissage, de nombreux élèves ont de la difficulté à assimiler le contenu d'un exposé, par ce que les éléments d'un exposé sont souvent oubliés très rapidement.

Alors, le message est implicite et d'ordre connotatif : le plus souvent, le parrain reste muet, le message étant constitué de la simple association entité parrainée/parrain. Même lorsque le parrain communique sur son association avec l'entité parrainée, cette communication n'est bien souvent que très peu explicite et met avant tout en avant le couple formé par le parrain et l'entité parrainée. C'est donc à l'individu exposé de comprendre le message et de lui donner un sens. Parce que le message est implicite, il amènera donc plus ou moins d'inférences sur la marque et enrichira plus ou moins l'image de cette marque en fonction de la façon dont ce message sera traité, compris et mémorisé par l'individu exposé (Tripodi et al 2003).

Cependant, le processus des exposés est une attitude envers la marque à partir du traitement de l'information contenue dans la technique qui conduit un bon exposé d'une manière à une autre, (Petty & Cacioppo 1983, 1986). D'une part, une route centrale, par laquelle l'individu exposé alloue son attention au message, le traite en profondeur, élabore en fonction des informations présentées et modifie son attitude en fonction des réponses cognitives à ces informations. L'individu motivé et apte à traiter l'information empruntera plutôt cette route. D'autre part, une route périphérique, où l'individu forme son attitude à partir d'éléments périphériques au message. La base de l'attitude peut être tout élément porteur de réactions affectives qui sera associé au message. L'individu empruntera cette route dans des contextes de faible implication et/ou faible aptitude à traiter le message, (Petty & Cacioppo 1983, 1986, pp, 3-24).

❖ **Stratégie d'enseignement par le questionnement**

Parmi toutes les techniques d'enseignement, le questionnement occupe une place de choix dans la plupart des salles de classe. Quand cette technique est utilisée intelligemment les taux de réussite atteignent les buts fixés, nous citons les différents critères qui facilitent la réussite scolaire dont l'enseignant pratique selon Langevin, L. (2015) qui sont les suivantes :

- Le taux de participation des élèves est meilleur, les questions sont mieux réparties entre les élèves ;

- L'enseignant ou l'enseignante dose correctement les questions cognitives de niveau élevé et les autres ;
- Cela augmente la compréhension des élèves ;
- Le raisonnement des élèves sont stimulés, orienté et élargi ;
- Il y a rétroaction et renforcement de la part de l'enseignant ou l'enseignante ;
- Les élèves affinent leur raisonnement critique ;
- La créativité des élèves est renforcée.

Pour être valables, les questions doivent être planifiées, claires et restées dans le sujet. Il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante comprenne la technique du questionnement, la période d'attente et le niveau cognitif des questions. L'enseignant doit également comprendre que cette technique est perçue différemment par différentes cultures. Il doit être sensible aux besoins culturels des élèves et avoir conscience des effets de son propre point de vue culturel dans les questions. En outre, l'enseignant doit comprendre que le questionnement direct n'est pas une technique qui convient à tous les élèves. De ce qui précède, l'enseignant doit commencer par attirer l'attention des élèves avant de poser sa question. La question doit être posée à toute la classe avant que l'on désigne un élève en particulier. Il faut donner à tous les élèves la possibilité de répondre, qu'ils soient volontaires ou non, et l'enseignant doit inciter les élèves à parler devant toute la classe lorsqu'ils répondent à une question.

❖ **Stratégie d'enseignement par les explications**

Gauthier, C et *al.* (2007), l'enseignement explicite permettent aux élèves d'acquérir ou d'approfondir un concept. Dans le premier cas, l'enseignant doit choisir une définition appropriée du concept, ainsi que des exemples et des non-exemples. Dans le deuxième cas, Shostak (1986) suggère qu'une explication peut avoir pour but de montrer :

- Une relation de cause à effet (pour démontrer l'effet de l'ajout d'un acide à une base) ;
- Qu'une action est régie par une règle ou une loi (quand mettre une majuscule à un nom propre) ;
- Une démarche (comment résoudre une équation mathématique) ;
- Le but d'une activité ou d'une démarche (l'utilisation du présage en art dramatique). (Shostak, 1986, pp. 111-137).

Dans cette posture, BIKOI (2000), décrit les multiformes des stratégies, des techniques que les enseignants doivent s'opérer afin de conduire ses apprenants à l'atteinte des objectifs fixés. Alors pour atteindre à ses objectifs, il faut que les enseignants doivent (traiter les exercices qui est en lien avec les épreuves du baccalauréat afin d'avoir l'idée de traiter eux-mêmes à leur tour, un résumé intégrale du cours, une méthode très claire pour la dissertation, un commentaire de texte et une synthèse de document préparant à l'épreuve de culture générale des grands concours).

2.1.6. Enseignement indirect

L'enseignement indirect est axé sur l'élève, même les stratégies peuvent être complémentaires de l'un ou de l'autre. L'enseignement indirect demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir des données ou de formuler des idées avec le contenu enseigné. Cette stratégie tire parti de la curiosité des élèves, en les encourageant à trouver d'autres solutions ou en les aidant à résoudre des problèmes. Elle est souple, en ce sens qu'elle permet aux élèves d'étudier diverses possibilités et atténue la crainte qui se rattache à la possibilité de mal répondre à une question. Partant de là, l'enseignement indirect favorise également la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations personnelles.

En effet, il est fréquent que les élèves comprennent mieux les documents et les idées étudiés et soient mieux capables de tirer parti de ces connaissances. L'enseignant n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. L'enseignant organise l'environnement pédagogique, donne aux élèves plus d'occasions de participer, s'il y a lieu, leur fait part de ses commentaires pendant qu'ils font le cours (Martin, 1983). L'enseignement indirect mise beaucoup sur l'utilisation des ressources imprimées, non imprimées et humaines. Les expériences d'apprentissage profitent grandement de la collaboration entre enseignant, (Martin, 1983).

Enseignants peuvent se servir des méthodes de l'enseignement indirect dans presque toutes les leçons. Cette stratégie est d'autant plus efficace.

- Que l'on souhaite qu'il y ait raisonnement de la part des élèves ;
- Que l'on souhaite qu'ils ou elles acquièrent certaines attitudes, valeurs ou compétences dans le domaine des relations personnelles et sociales ;
- Que la démarche revêt autant d'importance que le produit ;

- Que les élèves enquêtent ou découvrent quelque chose pour pouvoir profiter de ce qu'ils apprendront ultérieurement ;
- Qu'il existe plus de « bonne » réponse ;
- Que le but visé est la compréhension personnalisée et la rétention à long terme des concepts ou des généralisations de la part des élèves ;
- Que l'on souhaite qu'il y ait participation du soi et motivation intrinsèque ;
- Que l'on veut que les élèves prennent des décisions et résolvent des problèmes ;
- Qu'on veut qu'ils soient capables de poursuivre leur formation durant toute leur vie.

Pour que les élèves tirent le maximum de profit de l'enseignement indirect, il est sans doute nécessaire que l'enseignant enseigne au préalable les habiletés et la démarche qu'il faut pour atteindre les résultats escomptés. Parmi ces habiletés et ces démarches, mentionnons l'observation, l'encodage, le rappel, la classification, la comparaison, l'inférence, l'interprétation des données, la prédiction, l'élaboration, le résumé, la restructuration et la vérification, (Martin, 1983).

Cependant, les tactiques d'enseignement comme une prise de décision permettent à l'enseignant (es) d'organiser, prépare une unité, un cours supposé et un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant doit préciser les paramètres suivants : le contenu et la démarche à étudier, les points forts, les besoins, les intérêts des élèves, les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire et les approches pédagogiques les plus efficaces. Ces décisions revêtent une importance cruciale et doivent être prises en connaissances de cause. Selon Glickman (1991) :

Un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours... En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence (Glickman 1991, p.6).

2.2. Tactiques de renforcements de l'enseignement

Les tactiques sont une technique motivationnelle et de renforcement pour les enseignants t'intègre les apprenants de porter sur les stratégies qui ont fait leurs preuves dans le fonctionnement de la société. D'abord :

- Attirer l'attention de l'apprenant ;
- Rendre l'apprentissage mémorable ;

- Donner des occasions de le mettre en pratique ;
- Dispenser des récompenses appropriées aux yeux des élèves.
- De tâches réalisées en les aidant à les faire ;
- De persuasion verbale leur dire qu'ils sont capables de le faire ;
- D'éveil de leurs émotions les aider à vouloir faire la tâche ;

Le renforcement est un élément interne, externe et qui entretient les comportements des apprenants en facilitant leur réussite. Les élèves oublient un comportement quand il n'est plus renforcé. Il est possible de leur apprendre à se fixer des objectifs et à se récompenser par un auto renforcement approprié, Bandura (1977, p. 80).

2.2.1. Enseignement centré sur le développement cognitif

Le développement cognitif est un élément central pour s'orienter le modèle d'enseignement, nous limiterions sa portée au développement des opérations cognitives telles que : "La répétition ou reproduction, la conceptualisation, l'exploration, la mobilisation, et la résolution de problèmes". Dans cette avenue, l'enseignant doit tout de même se questionner sur la portée des opérations cognitives afin de choisir les activités d'apprentissage les plus appropriées mais en aucun moment il ne peut mesurer les paramètres des autres fonctions de la personne (attitudes, comportements etc.). C'est un choix arbitraire que la plupart des enseignants ne veulent pas faire car ils sont conscients de l'importance que peuvent avoir les autres dimensions de la personne sur l'apprentissage, (D'Hainaut, Louis, 1988, pp. 201-223).

D'autre part, il est également difficile par le biais des contenus disciplinaires de tenir compte du développement de la personne, S'il décide de suivre le rythme des apprenants, qu'il veuille tenir compte de leur motivation, développer une image positive d'eux-mêmes face aux actions. Alors les enseignants poussent plus loin leur recherche afin de tenir compte, dans leur enseignement, des autres fonctions de la personne : l'imagination, l'affectif, le social, le physique et le psychomoteur. Ils varient alors leurs activités pour tenir compte de la capacité de concentration des apprenants, leur donnent des moyens pour éloigner les distractions ou pour favoriser la mémorisation, développent des stratégies pour motiver les apprenants, adoptent des attitudes qui favorisent leur épanouissement personnel (D'Hainaut, 1988).

Une acquisition de l'intelligence qui ne pourrait se manifester dans aucune circonstance ne serait qu'un leurre : exprimer un objectif pédagogique en termes d'activités observables, ce n'est rien d'autre que préciser dans quelles situations et comment se manifesteront les activités de l'intelligence qu'on prétend avoir fait acquérir aux élèves (D'Hainaut, 1988, p. 22).

De plus, le modèle de développement de programme est orienté vers un profil de formation qui devrait rendre les apprentissages significatifs et cohérents.

Pour ce fait, Bloom (1979) démontre qu'il y a trois facteurs déterminants dans la réussite scolaire : les caractéristiques affectives de départ de l'apprenant, ses caractéristiques cognitives, et la qualité de l'enseignement. Le modèle prévoit placer l'apprenant en début de session, dans une activité où il sera confronté aux compétences à acquérir. Ce qui permettra à l'enseignant d'identifier les caractéristiques affectives et cognitives de ses apprenants et aura pour effet également de leur faire prendre conscience de leurs besoins de formation. Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement, elle réside dans le choix des méthodes d'enseignement. Dans ce modèle, les stratégies varieront selon les compétences recherchées et les fonctions de la personne concernée. De façon générale, les activités d'apprentissage sont orientées vers des activités où l'apprenant est impliqué personnellement et entièrement. Au tant que cela est possible l'apprenant est placé devant une tâche à accomplir dans un contexte simulant la réalité comme une expérimentation en laboratoire, un débat, un exposé devant le groupe classe ou ailleurs, une discussion de groupe, des jeux de rôles, des tables rondes, des mises en situation variées, (Bloom ,1979).

2.2.2. Enseignement pour une meilleure acquisition de connaissance

Selon Gagné (1985), il existe une forte relation entre de bonnes techniques d'enseignement et l'ordre dans lequel le cerveau traite les informations.

Alors, on capte l'attention en utilisant un procédé quelconque, parfois une simple phrase comme « Nous allons commencer », Cela informe les élèves que le cours va débiter et qu'il est temps d'écouter.

Les attentes dirigent l'attention des élèves vers les buts choisis afin qu'ils puissent se concentrer sur ces objectifs et soient motivés pour les atteindre. Il faut leur dire ce qu'ils doivent être capables de faire à la fin du cours ou bien leur faire lire le questionnaire final pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent apprendre.

Le rappel des connaissances préalables dans la mémoire de travail se fait par des rappels et à l'aide des concepts intégrateurs. On peut aussi poser des questions qui aideront les élèves à organiser leurs idées.

La perception sélective est obtenue grâce à une présentation très claire du contenu de la leçon à l'aide d'objets ou d'illustrations. Le plan doit être rigoureux et conçu pour faire

ressortir les informations importantes. L'enseignant doit être très vigilant pour que les élèves perçoivent facilement son importance et sélectionnent les données importantes à mémoriser.

L'encodage fait référence à la forme sémantique (verbale), sous laquelle une donnée est mise en mémoire. L'enseignant peut poser des questions pour aider les élèves à formuler les concepts avec leurs propres mots. En donnant différents types d'exercices dirigés, il leur permettra de maîtriser le nouveau contenu et de l'emmagasiner en mémoire à long terme. Elle donne aux élèves l'occasion de consolider leurs connaissances et d'avoir une réponse claire à leurs questions. On obtient la réponse d'abord à l'aide d'exercices sous forme de questions, puis par des travaux individuels. Il pourra proposer des façons pertinentes, d'organiser le contenu en donnant les exercices à faire pour développer leurs intelligences.

Le renforcement se fait par des exercices supplémentaires (exercices systématiques, devoirs à la maison ou série de questions) avec une correction immédiate. Des études ont montré que la rétention est meilleure quand les enseignants ont trouvé un moyen permettant à chaque élève de répondre individuellement (soit en levant la main, soit en montrant la réponse sur sa feuille) au lieu d'avoir une réponse de groupe. L'apprenant doit pouvoir vérifier aussitôt si sa réponse est juste ou, quelle est la bonne réponse.

Le rappel et le renforcement s'obtiennent souvent en donnant aux élèves un moyen mnémotechnique (aide-mémoire) dont ils pourront se servir pour se rappeler une réponse. Il est aussi important de les habituer à répondre à des questions qui nécessitent le transfert et la mise en pratique des connaissances. Quand les élèves semblent avoir appris le contenu enseigné, on les soumet à un contrôle officiel.

Le rappel et la généralisation s'obtiennent en habituant les élèves à répondre à des questions qui nécessitent le transfert et la mise en pratique d'informations. Ces questions doivent être préparées avant le cours, en tenant compte d'autres sujets et événements connus de la classe. Pour favoriser la rétention à long terme, il y aura de temps à autre des révisions, selon Gagné (1985). L'auteur a fait ressortir le tableau ci-dessous comme suit.

Tableau 3: Récapitulatif des stratégies d'enseignement selon Gagné (1985).

Processus d'apprentissage <i>(dans la tête de l'apprenant)</i>	Élément de la leçon <i>(ce que l'enseignant doit faire)</i>
Réceptivité	Attirer l'attention <i>(nécessaire pour que l'apprentissage ait lieu).</i>

Attente	Informar les apprenants de l'objectif (<i>afin qu'ils visent un objectif précis</i>).
Rappel dans la mémoire de travail	Stimuler le rappel des connaissances préalables. (<i>Poser des questions</i> .)
Perception sélective	Présenter le contenu servant de stimulus (<i>la leçon</i>) avec tout ce qui peut marquer les apprenants et les aider à apprendre.
Encodage sémantique	Guider l'apprentissage. (<i>Proposer une organisation logique, donner des exercices dirigés</i> .)
Réponse ou Réaction	Obtenir de l'apprenant qu'il fasse un exercice seul. (<i>Il est bon qu'il le fasse sans aide pour voir s'il maîtrise bien la leçon</i> .)
Renforcement	Faire des commentaires aux apprenants (<i>leur indiquer ce qu'ils font bien ou mal</i> .)
Rappel et renforcements	Évaluer la performance. (<i>Ce qu'a fait l'apprenant et donner des exercices supplémentaires, des devoirs ou un contrôle. Le corriger dès que possible ; il est important de commenter le travail fait dans les plus brefs délais</i> .)
Rappel et généralisation	Renforcer la rétention et le transfert (<i>en donnant différents exercices et en faisant de révisions de temps à autre</i>).

Source : D'après Gagné 1985, p. 246.

2.3. Apprentissages

Selon l'approche transmissive, l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive, d'informations transmises par l'enseignant (Barnier 2008). Du point de vue du béhaviorisme, l'« apprentissage » s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements (Raynal et Rieunier 2012 : p 36). L'accent est mis sur le changement de comportement, qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant (Watson 1913, Skinner 1953). Plus tard, avec l'évolution de ce courant et la naissance du néo béhaviorisme, l'incidence des interactions sociales et cognitives a été prise en compte dans le processus d'apprentissage (Bandura 1986). Nous présentons de façon plus détaillée les courants constructivistes et socioconstructiviste. Dans un perspectif

constructiviste, « apprendre » consiste à modifier ses connaissances antérieures en intégrant de nouvelles connaissances et en s'adaptant aux nouvelles situations (Piaget, 1977). Au sein du socioconstructivisme, les définitions proposées par les auteurs sont particulièrement pertinentes, tel que le concept d'« apprentissage », selon Kozanitis (2005) définit comme le fait de Co-construire son savoir en comparant et en opposant ses connaissances et ses idées à celles de ses pairs.

Alors, (Rogers, 1969) a cité les principaux d'apprentissage suivants :

1. L'être humain possède des aptitudes naturelles à apprendre.
2. L'apprentissage authentique suppose que le sujet soit perçu par l'étudiant comme pertinent par rapport à ses objectifs. Cet apprentissage s'effectue très rapidement lorsque l'individu poursuit un but précis et qu'il juge les matériels pédagogiques qui lui sont présentés de nature à lui permettre de l'atteindre rapidement.
3. L'apprentissage qui implique une modification de son organisation personnelle, de la perception de soi, représente une menace et l'élève a tendance à lui résister.
4. L'apprentissage qui constitue une menace pour le soi est plus facilement perçu et assimilé lorsque les menaces extérieures sont minimales.
5. Lorsque le soi n'est que faiblement menacé, l'expérience peut être perçue de façon différente et le processus d'apprentissage peut s'effectuer.
6. Un véritable apprentissage s'opère en grande partie par l'action.
7. L'apprentissage est facilité lorsque l'élève participe au processus.
8. L'apprentissage spontané qui met en jeu la personnalité de l'élève dans sa totalité, sentiments et intellect confondus, est le plus profond et le plus durable.
9. L'indépendance, la créativité et l'autonomie se trouvent facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont privilégiées par rapport à l'évaluation par des tiers.
10. Dans le monde moderne, l'apprentissage le plus important du point de vue social est celui qui consiste à bien connaître la façon dont il se déroule, et permet au sujet d'être constamment disposé à expérimenter et à intégrer le processus de changement. (Rogers, 1969, p. 114).

2.3.1. Construction de la mémoire de l'apprentissage à trois niveaux

Les neurosciences développent un modèle relativement consensuel du fonctionnement du cerveau en matière d'apprentissage. De manière générale, la mémoire se développe en trois étapes, bien distinctes :

- L'encodage, l'entrée des informations par exposition à un stimulus externe et activation des sens. Cet impact laisse une trace mnésique qui se traduit par une modification de la forme du tissu neuronal, des synapses se créent (des neurones entrent en contact) en même temps que des récepteurs se développent sur les neurones. La qualité de l'encodage est une fonction de l'attention du sujet apprenant et de ses capacités à traiter les informations. Ce qui est encodé dépend fortement de son activité, sachant que l'attention se porte sans effort sur ce qui est nouveau et le met en relation avec ce qui est déjà su. Les capacités de traitement dépendent du nombre d'éléments à gérer en même temps, l'être humain n'étant en mesure de prêter attention qu'à un nombre très réduit d'entre eux. La mémoire de travail intervient à ce niveau, c'est pour cela que les capacités de traitement dépendent aussi des connaissances antérieures, ce qui a été stocké dans la mémoire à long terme.
- Le stockage des informations c'est une consolidation des traces mnésiques fraîches liées à l'encodage. Cette étape peut varier de quelques heures à plusieurs années. Au terme du stockage, les informations sont gravées et facilement accessibles. Cette phase, essentielle à la mémorisation, est rendue possible par une pratique récurrente des activités et l'évaluation immédiate des performances par quelqu'un de compétent. Pourtant, cette évaluation immédiate gagne à intervenir lorsque, dans l'intensité de l'attention mobilisée par l'apprenant, il bénéficie d'un expert, voire du maître, qui oriente, valide ou par la direction de l'activité qu'il est en train de conduire. À ce titre, l'usage en classe coopérative d'un outil comme le passeport de classe pour la correction des travaux, ou la présentation de travaux au groupe, prennent tout leur intérêt.
- Le rappel est la récupération de l'information gravée dans le cerveau. Il contribue à son tour, par sa fréquence et ses répétitions, à l'ancrage des souvenirs et à la durabilité des apprentissages. Il apparaît que cette remémoration est d'autant plus rapide et facile que la situation dans laquelle nous nous trouvons ressemble à celle que nous nous remémorons. Plus les indices sont nombreux, plus la remémoration

est aisée. Les indices correspondent à des émotions, des paysages, des lieux, des partenaires, des modes d'organisation. En somme, les connaissances construites sont intégrées dans un réseau et elles sont faciles à récupérer. À l'inverse, ce qui rend difficile cette remémoration, ce sont l'absence de consolidation des connaissances (peu de mises en relation avec les connaissances antérieures), la faiblesse ou le manque d'indices, le temps passé sans mobilisation, les éventuelles interférences. Le retour sur les connaissances antérieures lors de conversations, lectures ou échanges, les réactives et modère leur déclin dans le temps, (LAROCHE et FAYOL, 2006, p. 39-68).

2.3.2. Apprentissage coopératif

Les éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif sont essentiels à toutes les méthodes interactives. Les groupes d'élèves sont restreints et se composent en général de deux à six membres. Les groupements sont hétérogènes pour ce qui est des caractéristiques des élèves. Les membres de chaque groupe assument divers rôles et sont interdépendants pour ce qui est d'atteindre l'objectif du groupe, même si la tâche scolaire revêt une importance primordiale, les élèves apprennent également toute l'importance qu'il y a à maintenir la santé et l'harmonie du groupe et à respecter le point de vue de chacun. Selon Johnson et Johnson (1989) met l'accent sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif :

Grâce à l'apprentissage coopératif, par opposition à l'apprentissage compétitif et individualisé, les élèves obtiennent de meilleurs résultats, sont plus motivés, ont des relations interpersonnelles plus fructueuses, développent des attitudes favorables envers leur enseignant ou enseignante et envers ce qu'ils étudient, ont un meilleur concept de soi et une meilleure santé psychologique, des points de vue plus justes et de meilleurs compétences dans le domaine des habiletés sociales, Johnson et Johnson (1989,p.8-9).

Selon Slavin (1987), deux conditions doivent être présentes si l'on veut que l'apprentissage coopératif conduise à une amélioration des résultats. « Il faut que les élèves travaillent dans un but commun et que la réussite dépende de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe » (Slavin, 1987, p.9). L'apprentissage coopératif peut se dérouler dans toute une diversité de circonstances. Dans cette stratégie d'enseignement elle est la clé des séances de remue-méninges et le tutorat en groupes, lorsqu'ils sont employés comme méthodes d'enseignement, permettent de développer les habiletés et les attitudes de l'apprentissage coopératif, (Slavin, 1987, p.9).

Pour ce fait, Il semble que la coopération en classe produit de meilleurs résultats que la compétition (Altet, 2007), mais l'école a une tradition fortement enracinée dans un mode de compétition où s'instaure la concurrence au sein du groupe. Alors, la compétition ne couronne que bien peu de gagnants et suscite beaucoup de perdants. Or, l'école est une institution démocratique ouverte à tous, les efforts sont mis par l'ensemble des acteurs sur la réussite de tous les apprenants, ce qui est nettement à l'opposé d'une approche basée sur la compétition où, par définition, la réussite de l'un repose sur la défaite de l'autre. Plusieurs acteurs éducatifs ont comparé les effets d'une approche coopérative à une approche compétitive ou individuelle (Johnson et Johnson, 1999). Il semble que la structure d'apprentissage coopératif aide l'élève à développer, à un niveau plus élevé, sa faculté de raisonner, elle lui permet de générer un plus grand nombre d'idées, de solutions nouvelles et de même qu'une meilleure intégration des apprentissages. De ce qui précède, la compétition peut avoir des effets bénéfiques pour certaines tâches simples exigeant ce que certains appellent un sur apprentissage.

Dans cette optique, les stratégies de coopération sont la mise en commun des attentes, des rôles de chacun et la mise en place d'un but commun semblent favoriser la participation des apprenants et le développement de leur engagement (Lavoie, Drouin, Héroux, 2012)

2.3.3. Processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage est un modèle d'action qui permet aux apprenants d'avoir une idée sur les processus attentionnels, rétention, reproduction motrice et les processus motivationnels qui est au centre de l'apprentissage, alors nous expliquons ces processus suivants :

- Les processus attentionnels : pour toucher l'apprenant, le modèle doit attirer l'attention en étant séduisant, célèbre, en ayant du succès ou être, d'une façon ou d'une autre, attachant et crédible. Les comportements exemplaires doivent également suivre un plan rigoureux, conçu pour attirer l'attention. Ils doivent être caractéristiques, attrayants, moyennement complexes ni trop simples, ni trop difficiles, assez communs pour être pertinents et fonctionnels. Cependant, cette stratégie attentionnelle des apprenants qui doivent être physiquement capables de recevoir les stimuli et de les imiter. Il faut qu'ils aient envie de le faire et soient convaincus que, s'ils essaient d'imiter l'action d'un enseignant comme son modèle d'apprendre afin qu'ils réussissent. (Reiser et Gagné, 1982, p. 499–512).

- Les processus de rétention. Pour que les élèves bénéficient du comportement montré, ils doivent se souvenir de ce qu'ils ont vu. Un encodage symbolique, une explication verbale qui aide les élèves à retenir une leçon, qu'elle est une illustration marquante, peut avoir le même effet, tout comme une répétition mentale, et une répétition mise en pratique de l'action motrice. Les modèles sont attrayants et les sujets adaptés à chaque âge visé les succès de tout un chacun par rapport à leurs objectifs d'études. À cet effet, les images vivent en eux comme un moyen de bord et les démonstrations rendent ces cours faciles à mémoriser les contenues.
- Les processus de reproduction motrice consistent à mettre en pratique le comportement montré, qu'il s'agisse d'être une bonne hôtesse, de faire un discours, de nager ou lancer correctement un ballon. Les techniques font référence à la capacité des individus à reproduire des mouvements observés ou démontrés par une autre personne. Cette capacité est essentielle pour le développement moteur et l'apprentissage de nouvelles habiletés physiques et intellectuelles dans la vie de l'apprenant en s'améliorant sa performance.
- Les processus motivationnels même si on a appris un comportement, on ne le met pas nécessairement en pratique. Tout dépend des conséquences observables, la récompense ou l'absence de récompense influencent la mise en pratique de façon positive ou négative. De plus, tout le monde n'a pas les mêmes goûts, ce qui fait que le comportement exemplaire n'est pas accepté par tous de la même façon. Il est donc important que les enseignants donnent des incitations qui sont des récompenses aux yeux des élèves.

2.3.4. Renforcement des stratégies d'apprentissage

Les théoriciens de l'apprentissage social estiment qu'on apprend d'abord de façon symbolique un comportement et qu'on l'accepte avant de le reproduire. Trois sortes de renforcements encouragent l'apprentissage de nouveaux comportements et leur mise en pratique des stratégies qui sont :

1. **Le renforcement externe** : Ce sont des récompenses que l'apprenant apprécie. Alors l'Attention est une même récompense qui ne sera pas appréciée pareillement par tous (dans certains contextes, même un compliment bien-intentionné peut mettre mal à l'aise un élève), d'où l'exhortation à donner des récompenses jugées telles par ceux qui les reçoivent.

2. **Le renforcement indirect** : Les apprenants observent et tirent la leçon des conséquences, bonnes ou mauvaises, d'un acte sans avoir à les subir eux-mêmes. Si quelqu'un voit un comportement récompensé, il aura davantage tendance à l'accepter et à l'adopter. S'il voit un comportement puni, il aura davantage tendance à l'éviter. L'observation des conséquences établit des normes et peut modifier un comportement à peu près de la même façon que les conséquences vécues personnellement (Bandura, 1977, pp. 117–118).
3. **L'auto renforcement** : Les gens tiennent fermement aux idées qui marchent pour eux. Ce sont les idées qui leur permettent d'évaluer leur propre comportement, établir leurs propres normes et se récompenser avec des récompenses à leur portée quand ils ont atteint leurs objectifs. Cela permet d'apprendre aux apprenants, de façon directe ou indirecte, à se fixer des normes et à s'encourager eux-mêmes par une récompense, une fois le but atteint (Bandura, 1977, p. 128–138).

À cet effet, Attention, l'auto renforcement est une fonction nécessaire et salubre, il permet de persévérer quand tout autre encouragement fait défaut. Toutefois, comme l'estime de soi est très liée à l'atteinte d'un but (Bandura, 1977, pp. 140–142), l'auto renforcement devient dysfonctionnel si l'on place la barre trop haute ou si l'autopunition est excessive.

CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

La théorie selon Larousse (2003, p 997) « est une connaissance spéculative indépendante des explications ». On la considère en général comme une vérité établie à l'issue d'une expérimentation. En d'autres termes, elle est une information qui nous aide à mieux expliquer un travail.

En ce qui concerne notre travail, les théories explicatives sur lesquelles il se base sont celles *de l'apprentissage social de Bandura 1985 et le Behaviorisme de Watson 1930*.

Cette exigence méthodologique nous amène à définir dans la présente étude les concepts : stratégies, la formation, réussite scolaire, afin d'éviter tout obstacle épistémologique.

3.1. Définition des concepts clés

Durkheim (1988, p ,34) indique que : « le savant doit d'abord définir les choses dont il traite afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question ». Dans la même lancée, il est question de définir les concepts clés qui est la suivante : les stratégies, la formation et la réussite scolaire.

3.1.1. Stratégies

Selon Raynal et Rieunier (2010) « une stratégie est une organisation de méthodes, techniques et moyens pour atteindre un objectif » (Raynal et Rieunier, 2010, p .425).

Une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement, selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. Il n'existe pas de stratégie parfaite pour chacune des situations potentielles, seulement des décisions plus ou moins adaptées aux contextes, aux élèves et aux objectifs visés. Sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre par l'enseignant. Jean Therer (1984) de l'université de Liège au Belgique a défini « *stratégie d'enseignement, comme l'ensemble des comportements didactiques coordonnés par exposé, démonstration, débat, en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes.* » (Jean Therer, 1984, p.2). En accord avec cette vision, la stratégie d'enseignement, comme un ensemble de méthodes et de moyens spécifiques, utilisés pour

atteindre les objectifs d'apprentissage d'un cours dans une discipline donnée, et à un niveau intellectuel correspondant à des apprenants identifiés.

Lasnier (2000) dans son livre intitulé, « Réussir la formation par compétences » définit les stratégies comme des moyens pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'utilisation de connaissances déjà acquises. Ces stratégies s'appliquent à toutes les matières et peuvent être utilisées dans tous les types de tâches comme la lecture, écriture, résolution de problèmes, car pour l'apprenant qui les utilise, elles sont liées à des objectifs ou servent à atteindre des buts et elles permettent aussi le développement de compétences. Dans cette définition l'auteur divise ces stratégies en quatre catégories : 1) *cognitives* ; 2) *affectives* ; 3) *métacognitives* ; et 4) *gestion*, nous adoptons cette catégorisation dans les paragraphes qui suivent.

❖ **Stratégies cognitives**

Les stratégies cognitives concernent les actions posées en vue de réaliser une tâche. Elles font appel aux techniques ou procédures intellectuelles choisies par un élève comme étant les plus propices à la résolution d'un problème. Selon Lasnier (2000), les stratégies réfèrent à la manière d'apprendre, d'acquérir, de mémoriser et de se rappeler des connaissances. Elles se divisent en étapes progressives d'activation, d'acquisition, d'élaboration, d'organisation, d'intégration et de transfert des connaissances.

❖ **Stratégies affectives**

Les stratégies affectives concernent l'environnement psychologique de l'apprenant. Elles réfèrent à la réception de l'information, à la concentration, à la motivation de l'élève et à la façon dont celui-ci gère son anxiété. Elles sont aussi liées à la coopération avec les autres ainsi qu'à la résolution de conflits. Pour Viau (2009), dans « La motivation à apprendre en milieu scolaire », ces stratégies permettent le développement d'un climat psychologique propice à l'apprentissage permettant le maintien de la motivation, de la concentration ainsi que du contrôle de l'anxiété. Selon Lasnier (2000), lorsque l'élève accueille positivement les informations nécessaires à la réalisation des tâches d'un projet, il établit des objectifs à atteindre tout en comprenant les raisons pour lesquelles il doit demeurer motivé.

❖ **Stratégies métacognitives.**

Les stratégies métacognitives consistent une auto-analyse des systèmes de traitement de l'information que l'élève met en œuvre pour apprendre, se souvenir, résoudre des problèmes ou conduire une activité. Ainsi, l'élève devrait être en mesure de comprendre le « quoi », le «

comment », le « quand » et le « pourquoi » de ses apprentissages. Pour sa part, Tardif (1997, p. 47) explique que ces stratégies « se réfèrent à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même, sur ces stratégies cognitives et sur les composantes affectives qu'implique la réalisation d'une tâche donnée ». Pour ajouter, les stratégies permettent aux êtres humains qu'on observe ce niveau de contrôle chez l'élève par la planification, l'ajustement approprié aux situations rencontrées et par l'autoévaluation qu'il en fait, (Viau 2009, p. 49). Sur ce point, (Tardif, 1997, p. 58) mentionne que « la métacognition est une variable qui différencie les élèves qui réussissent de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ». Du coup, l'élève qui utilise ces stratégies métacognitives réfléchit à la meilleure démarche pour résoudre le problème en tenant compte des difficultés. Il planifie les actions requises par les diverses étapes à franchir en choisissant des stratégies efficaces, puis il exécute logiquement les tâches pour arriver à la résolution de la situation. Enfin, il procède à une autoévaluation de ces stratégies d'apprentissage et de ses compétences déployées en vue de s'améliorer. L'élève qui agit ainsi a de bonnes chances de travailler de façon efficace et de rester motivé en classe puisqu'il analyse ses réalisations et ses succès.

❖ **Stratégies de gestion.**

Les stratégies de gestion font appel aux activités accomplies par l'élève pour gérer son temps, ses ressources matérielles et humaines ainsi que son environnement de travail. Pour Viau (2009), les stratégies dites de gestion de l'apprentissage sont liées à l'organisation du travail comme le partage des tâches, la gestion de l'horaire, le travail d'équipe efficace, la recherche sur le web, etc. Selon Lasnier (2000), en matière de gestion de temps, l'élève travaille avec un agenda dans lequel il place toutes les informations pertinentes à l'atteinte des objectifs à court terme tel que la note des devoirs, son moyen ou remettre de travaux dans les délais précis. Cela repose sur une bonne planification du temps requis pour accomplir chaque tâche, par l'établissement de la priorité des activités lorsqu'il y en a plusieurs à réaliser en même temps et sur le fait de se conformer à ce qui a été prévu à son horaire.

3.1.2. Formation

Le mot « formation » est employé en langue française depuis le XI^e siècle, pour désigner le processus de transformation naturelle ou culturelle, permettant aux choses de prendre leurs formes finales, ainsi que les résultats de ces changements (Fabre, 1992). Elle diffère des autres formes d'apprentissage dans le domaine éducatif, « *la formation englobe toutes les activités éducatives auxquelles pourrait s'adonner l'adulte, qu'il s'agisse d'études générales ou professionnelles, de recyclage ou de perfectionnement, de matières pertinentes à*

son travail comme à sa vie de citoyen » (Ndilbe, 2016, p. 20). Elle est « *un processus continu et global qui se poursuit dans les activités diverses de la vie quotidienne* » (Ader, 1961, p. 45). Elle est toujours préparée et accompagnée, tant au niveau de l'individu, qu'au niveau de l'organisation. Cette forme est aussi comme l'action d'apprendre en faisant, l'action de transmettre des compétences pratiques, des comportements spécifiques à une personne ou un groupe de personnes, elle concerne l'individu dans ses côtés et sa permet le passage d'un état à un autre (Besançon et al, 1994). Elle se base sur l'apprentissage et le partage, qui implique l'acquisition de connaissances, le perfectionnement de compétences, de concepts et de règles. C'est ainsi que « *la formation peut se définir comme l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétence leurs tâches actuelles ou celles qui seront confiées dans leur futur pour la bonne marche de l'organisation* » (Ndilbe, 2016, p.22). De ce qui précède, la formation comme un ensemble d'actions, de moyens, de techniques et de supports planifiés qui visent l'amélioration des connaissances et des comportements, susceptibles de rendre les individus et les groupes capables d'assurer leurs fonctions avec compétence.

Cependant, la formation dans le domaine du management est un ensemble de mesures adoptées en vue d'acquérir ou de perfectionner la qualification professionnelle des bénéficiaires (Aguinou, 2018). Elle est aussi un élément de la gestion des ressources humaines, qui est au service de l'amélioration du rendement, la mise en œuvre des stratégies de développement de la logique compétence de l'organisation. Elle anticipe l'évolution des métiers, en permettant le développement systématique de connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique (Galambaud, 1993).

3.1.3. Réussite scolaire

Landsheere, (1992, p.91) définit la réussite scolaire comme : « *une situation où un objectif éducatif a été atteint.* ». Par contre, Crahay, (1996), mentionne qu'au cours des années 50, le terme échec ou de réussite scolaire était utilisé pour désigner la situation scolaire des enfants issus de bonne famille, qui normalement étaient destinés à poursuivre de longues études. Mais d'après Calixte, (2007, p.1), « *il a fallu attendre les années 60 pour voir apparaître dans la communauté scientifique de nombreux articles consacrés aux thèmes d'échec et de réussite scolaire.* ». Les agents de l'éducation, soient-ils élevés, enseignants, directeurs d'établissement, professionnels non enseignants, administrateurs, fonctionnaires, parents, élus ou chercheurs, savent que la réussite éducative passe, en parie du moins, par la réussite scolaire. Imaginons l'axe scolaire et l'axe éducatif comme deux roues dentelées

représentant de multiples complexités, problèmes et difficultés à résoudre. Lorsque ces deux roues disjointes sont combinées, elles forment un engrenage complexe, et ce dernier devient le moteur d'un puissant tremplin pour le développement de l'humain situé dans une société. La première définition de la réussite scolaire adoptée par le (CRIRES,1992) :

Cette notion réfère à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail (CRIRES, 1992, p.2).

Selon Laferrière (2011, p.165) Bouchard et ST-Amant (1996), définissent la réussite scolaire de façon suivante :

La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise des savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministre de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluation indiquant la performance et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail (Laferrière, 2011, p.165 ; Bouchard et ST-Amant, 1996).

D'après Rivière (2008) la réussite scolaire correspond à la notion dite traditionnelle des performances exprimées par les résultats obtenus et l'ordre d'enseignement atteint. Pour lui, la réussite scolaire est liée à des valeurs traditionnelles orientées vers l'excellence et la performance. À cet effet, il y a sans doute des parallèles à faire entre la réussite scolaire et la réussite personnelle. La réussite scolaire passera donc par l'accomplissement de soi rendu possible au fur et à mesure des interactions avec les différents agents de la société, interaction qui facilite et si elles sont régulièrement utilisées, elles constituent un moyen catalyseur de l'acquisition des comportements sociaux. Alors, Jean Piaget, cité par Develay (2006), c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, pour lui, comprendre c'est parvenir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre le problème qu'elles posent quant au pourquoi et comment sont les liaisons utilisées dans les actions, Develay (2006).

L'élève peut réussir une dictée sans faute, sans pour autant avoir compris pourquoi le formateur peut être complètement satisfait de l'activité qu'il mise en place avec son groupe de stagiaires, sans forcément ce qui s'est passé. C'est le recul par rapport à l'activité qui peut permettre une compréhension de celle-ci Develay (2006).

Dans cette optique, la réussite scolaire selon Legendre (2005) réfère à l'expression réussite d'apprentissage qu'il définit comme les « compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu » (Legendre, 2005, p. 1194), ce qui explique la réussite scolaire et évaluation. Ainsi, comme le mentionne Barbeau (2007), la réussite scolaire renvoie à la performance scolaire mesurée par les résultats obtenus à la fin du cours. Cette conception de la réussite se distingue de celle de la réussite éducative qui « désigne le progrès accompli par un élève dans un contexte donné et dans des situations particulières » (Boutin et Daneau, 2004, p. 33), le progrès n'étant pas synonyme ici de note de passage. Bien que, dans son modèle, Tardif (1997) fasse très peu de référence à la réussite scolaire, il établit clairement un lien entre celle-ci et la motivation. Rappelons que, selon lui, la motivation est « une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école et [...] de son système métacognitif » (, Tardif, 1997, p. 92), et que cette stratégie de la formation des apprenants vise, entre autres, à agir sur la motivation et à intervenir dans les stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant.

3.2. Théories explicatives

Plusieurs courants de pensées théoriques ont été développés au cours des siècles sur les questions des stratégies de la formation des apprenants, raison pour laquelle nous sollicitons la théorie de l'apprentissage sociale et la théorie de Behaviorisme pour expliquer comment un enseignant adopte son style pour valoir le contenu de son cours.

3.2.1. Théories de l'apprentissage social, A. Bandura (1985).

Pour comprendre l'importance qu'a eue la démarche scientifique de ce psychologue, né en 1925 et fils d'une famille émigrée d'Europe de l'Est installée dans l'état canadien d'Alberta, Albert Bandura est devenu, selon la célèbre revue américaine « Review of General Psychology » (2002). Son parcours prestigieux n'est sans doute pas le fruit du hasard si l'on s'en réfère à ses concepts centraux, de modelage social et au rôle qu'il attribue à l'environnement dans son interaction avec l'individu. En effet, selon l'auteur lui-même, son environnement familial et éducatif a certainement été le terreau d'une part, de sa

détermination et de sa motivation tout au long de ses études qui l'ont conduit à son doctorat, et d'autre part, de sa faculté à saisir les opportunités de l'existence.

Ainsi, les années 50-60, époque où le béhaviorisme était le courant dominant, Bandura est enseignant à l'université de Stanford depuis 1953 et fait partie de la génération charnière des chercheurs néo béhavioristes et précognitistes, tels que Bruner et Kelly, qui introduisent de nouvelles variables au schéma « Stimulus-Réponse » de l'apprentissage. En effet, cette théorie postule que les déterminants du comportement ne sont pas innés mais appris et que la cognition joue un rôle de premier plan. L'apprentissage social et ses trois piliers théoriques fondamentaux, que sont l'apprentissage par observation (vicariant), les processus symboliques et autorégulateurs.

Il s'en est vite détaché pour apporter sa contribution au cognitivisme. À la fin des années 60, Bandura deviendra l'un des principaux théoriciens de l'apprentissage social (*social learning theory*), théorie qui met en avant les facteurs cognitifs et sociaux comme étant les déterminants du comportement, contrairement au béhaviorisme qui repose sur l'observation objective des comportements répondant à des stimulations (conditionnement). Cette théorie sera la base de sa théorie socio cognitiviste. Albert Bandura consacrera la première partie de sa carrière à développer sa théorie de modelage social. Selon l'auteur, l'être humain fait son apprentissage c'est-à-dire l'acquisition de compétence et de connaissance, en faisant aussi appel à des mécanismes internes donc, le cerveau, ou à des processus mentaux non directement observables. C'est pourquoi, A. Bandura a basé la théorie de l'apprentissage social sur le processus de l'apprentissage vicariant, le processus de symbolisation et le processus autorégulateur.

❖ **Les trois piliers d'apprentissage (vicariant, symbolisation, autorégulateur) selon A. Bandura**

Les trois piliers de l'apprentissage selon Bandura (1985) qui démontre la façon d'apprendre en trois caractéristiques qu'ils ont été soulignés ci-dessous.

❖ **Premier pilier : La forme vicariante**

Pour lui, « À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action » (Bandura ,1985 p29). Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi appelée apprentissage par observation ou vicariant.

L'une de ces expériences est celle de la poupée Bobo. Cette expérience démontre que les enfants apprennent à imiter le comportement qu'ils ont observé chez les adultes. Dans cette expérience, les enfants observent une femme adulte qui violence une poupée gonflable. Quand les enfants, une fille et un garçon ont pu séparément jouer avec la poupée, ils ont reproduit le même comportement violent que celui de la femme mais ont en plus développé ce comportement qui s'est avéré plus agressif encore que celui observé. Or ce qu'il faut savoir, c'est que cette expérience conduite par Bandura et Ross avait pour but d'observer comment l'observateur des violences allait réduire la fréquence de ses comportements agressifs par un processus de procuration et de dérivation vers des activités inoffensives (Carré P, 2004, p 24).

❖ Deuxième pilier : La forme symbolisation

Cette forme elle se construit sur le constat de l'extraordinaire et la capacité humaine à utiliser des symboles pour se représenter les autres et le monde, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer et prévoir l'avenir, ainsi que pour anticiper ou évaluer ses propres actions. Par cette insistance sur le formidable potentiel humain de symbolisation, Bandura signe définitivement son appartenance au micromilieu des précurseurs de la psychologie cognitive.

❖ Le troisième pilier : La forme autorégulateur

L'auteur décrit trois étapes dans le processus qui sont : l'auto observation, le jugement, l'auto-réponse, (pp.149-150).

L'auto-observation : c'est lorsque nous observons nos propres comportements.

Le jugement : c'est le fait que nous comparons nos résultats à des normes existantes, ou lorsque nous rivalisons avec d'autres. Alors qu'un élève compare ses résultats avec ceux d'un autre ça lui permet de conquérir et développer ces performances à l'issue de ses déterminations.

L'auto-réponse : c'est au moment où nous avons atteint l'objectif de résultat que nous nous étions fixés, nous allons nous récompenser et à l'inverse nous punir si le résultat escompté n'a pas été atteint.

Pour Bandura, l'individu exerce lui-même une influence sur ses actions en interaction dynamique avec son environnement. Ainsi, selon la notion d'autorégulation, le sujet social est capable de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions par le biais

de l'auto-observation et de l'évaluation de ses résultats en rapport avec ceux attendus puis par la comparaison cognitive et la correction de sa ligne de conduite (CARRÉ Philippe, 2004).

3.2.2. Théorie Behaviorisme selon J.B. WATSON, 1930.

La théorie Behaviorisme (J.B. Watson, 1930, P, 82), Fondé au début du vingtième siècle par Watson, le behaviorisme a dominé le domaine de la psychologie pendant près de cinquante ans. Au sens strict, le behaviorisme renvoie à la psychologie du comportement qui d'écrit la forme d'idée par l'esprit qui n'est pas observable directement et qu'il faut donc se concentrer sur la mesure des comportements qui peut être observés directement, c'est-à-dire à des manifestations visibles, observables et mesurables. Ainsi, l'importance est accordée aux produits (comportements observables) plutôt qu'aux processus cognitifs (non observables).

Selon Pavlov, Watson et Thorndike 1930 qui ont notamment contribué à l'exploration du phénomène de l'apprentissage, mais se serait Skinner qui aurait le plus appliqué les résultats de ses recherches au domaine de la pédagogie. Il s'interrogeait, entre autres, sur « comment bien enseigner ? ».

En effet, à l'issue d'une visite dans la classe d'une de ses filles, il se questionne sur l'enseignement traditionnel. Pour lui, les enseignants devraient optimiser la gestion de l'environnement dans lequel baigne l'apprenant afin de pouvoir, par un système de renforcement, le conditionner à réaliser les comportements souhaités par l'enseignant. Essentiellement, (Skinner,1971) a laissé en héritage deux idées clés encore viables de nos jours. D'abord, l'idée qu'il est nécessaire de morceler les contenus afin d'assurer un apprentissage progressif chez l'apprenant. L'identification d'objectifs d'apprentissage est l'illustration la plus évidente de cette idée. Ensuite, l'idée qu'il est nécessaire d'offrir à l'apprenant une rétroaction rapide et systématique pour qu'il puisse prendre conscience de ses réussites et de ses erreurs afin de maintenir les premières et de corriger les deuxièmes.

Sous l'angle du behaviorisme, l'école constitue un lieu de transmission des savoirs, de manière très méthodique et décortiquée. Ainsi, l'enseignant y joue un rôle central et utilise des renforcements positifs ou négatifs pour favoriser l'acquisition de nouveaux comportements chez l'apprenant. Quant à l'apprenant, on le décrit comme étant plutôt « passif » au sens où une faible implication de sa part est exigée. Or, l'apprenant n'interagit pas nécessairement avec le contenu enseigné (pas de négociation de sens avec autrui, etc.), car on s'attend plutôt à ce qu'il apprenne et reproduise ce contenu tel que le présente l'enseignant. Pour faire image, les behaviorismes expliquent que « le savoir détenu par l'enseignant est

déversé dans la tête de l'apprenant ». Pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignant utilise des renforcements (positif ou négatif) pour encourager les apprentissages souhaités (ou décourager ceux qui ne sont pas souhaités). Cette équation « stimuli-réponses-renforcements » véhicule l'idée que la motivation est davantage extrinsèque à l'apprenant, c'est-à-dire que sa motivation vient de renforcements offerts par l'environnement. Pour résumer le processus d'apprentissage sous l'angle du behaviorisme, les auteurs expliquent, l'apprenant apprend parce qu'il recherche les conséquences d'un renforcement positif ou encore parce qu'il tente d'éviter les conséquences d'un renforcement négatif.

Pour ce fait, (Skinner,1971), dans la théorie du conditionnement opérant, appelle renforcements positifs des expériences agréables, récompenses ou félicitations qui aident à former les connexions désirées, tandis que les expériences déplaisantes ou punition amènent les sujets à éviter les actions qui provoquent des conséquences indésirables. Alors, l'auteur a également découvert qu'un programme continu de renforcement améliore le taux d'apprentissage, mais qu'un programme de renforcement intermittent permet aux sujets à éviter de retenir plus longtemps ce qu'ils apprennent. Le comportement peut être aussi façonné par le renforcement négatif, c'est-à-dire en ignorant complètement, le bon ou mauvais, disparaîtra pendant un certain temps, la personne ne reçoit pas de récompense suite à son action. On peut éliminer une réaction indésirable en enlevant tous les renforcements positifs qui lui sont liés.

Selon (Skinner,1971) ont donné l'importance de la théorie behaviorisme en ce terme :

- ❖ Intérêt de la répétition ;
- ❖ Intérêt d'avoir de petites étapes, concrètes, dans un ordre progressif ;
- ❖ Intérêt de renforcements positifs et négatifs ;
- ❖ Intérêt d'un usage cohérent des renforcements durant le processus d'apprentissage ;
- ❖ Possibilité de corriger des habitudes et autres réactions indésirables, en ôtant les renforcements positifs qui leur sont liées ;
- ❖ Renforcement positifs immédiats et cohérents accélèrent l'apprentissage ;
- ❖ Qu'une fois qu'un élément est appris, le renforcement intermittent en favorise la rétention ;

Pour ce fait, cette théorie du behaviorisme, ressort les avantages aux praticiens dans le cadre de l'enseignement /apprentissage qui est l'une des piliers clés dans l'élaboration du modèle transmissif. L'auteur d'écrit les principaux avantages du behaviorisme dans la conception pédagogique en fournissant des objectifs et des critères motivantes et spécifiques

pour l'apprentissage et l'évaluation. Or pour lui, les comportements souhaités et les conditions dans lesquelles ils devraient se produire l'action positif ou négatif par un enseignant en transformant le comportement observable ou mesurable d'un apprenant à travers une évaluation des performances et leur progrès. À la lumière de cet avantage, l'utilisation de la rétroaction, du renforcement et de la pratique pour améliorer l'apprentissage et la rétention. La rétroaction informe les apprenants sur leur performance et leur guider davantage de corriger les erreurs ou améliorer leurs compétences. Dans ce fil d'idée la théorie du behaviorisme elle est centrée sur l'enseignant comme un acteur transmissif et l'apprenant comme élément passif qui reçoit à travers le contenu enseigné par un supérieur.

Justifiant ses avantages, la théorie présente ses limites en ignorant les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage, tels que la pensée, la résolution de problème, la créativité, la motivation et les émotions. Il suppose également que l'apprentissage est un processus passif et linéaire, où les apprenants répondent à des stimuli sans implication active et réflexive. Alors dans cette perspective, le behaviorisme ne compte pas sur les différences individuelles, des connaissances antérieures où des facteurs contextuels qui influencent l'apprentissage d'une manière ou d'une autre.

3.3. Modelés d'apprentissage autorégulé

Un modèle de l'apprentissage autorégulé permet de conserver les composantes de la métacognition dont les principaux comme l'anticipation, la planification, le contrôle et la régulation, et les connaissances métacognitives à propos de soi en tant qu'apprenant ,des autres, de la tâche, de l'apprentissage, des stratégies à mettre en œuvre pour apprendre, et les expériences métacognitives tel que les sentiments, les jugements qui concernent la tâche et le produit réalisé,(Berger et Büchel, 2012 ; Efklides, 2009). Ces dimensions sont en effet essentielles pour concevoir des actions pédagogiques qui développent les stratégies métacognitives, enrichissent les connaissances, prennent en compte les expériences et il s'engage en exécutant la tâche dans le contexte sociétal, institutionnel et pédagogique (Cartier et Butler, 2016 ; Viau, 2009).

Cependant, la mise en œuvre conjointe de la motivation, volition, cognition et de la métacognition, dépend des caractéristiques propres à chaque apprenant (Cartier et Butler, 2016), des croyances motivationnelles pour la tâche et des croyances motivationnelles pour la discipline concernée par la tâche (Berger, 2015).

Alors, nous avons définir ces quatre mécanismes de l'apprentissage selon Viau (2009),

- La motivation : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un apprenant a de lui-même et de son environnement, qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » Viau (2009, p. 7). La dynamique motivationnelle est la relation qui existe entre les différentes composantes du modèle. Nous considérons par contre que ce n'est pas parce qu'un apprenant est motivé qu'il s'engage automatiquement et qu'il persévère. Alors, d'après Broonen (2007), « il n'est pas soutenable de faire comme si la motivation suffisait pour expliquer qu'une action est déclenchée » Broonen (2007, p. 11). De son côté, Parmentier (1998) souligne qu'il convient de différencier intention d'apprendre (c'est-à-dire un souhait, une envie, une aspiration, etc.) et décision d'apprendre (c'est-à-dire un choix, une volonté délibérée de passer à l'acte). Pour ce fait, le processus de motivation apparaît comme élément fondamental dans tout type d'apprentissage puisqu'il influence à la fois le choix des activités des apprenants, mais également leur persévérance et leurs performances dans la réalisation de ces activités (Cosnefroy et al. 2009). La motivation correspond aux « forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993).
- La volition est un état dynamique dans une situation donnée en lien avec la volonté qui permet à l'apprenant de s'engager dans l'activité choisie de s'y maintenir même en cas de fatigue, de difficulté ou de distraction (Poncin *et al.*, 2017).
- La cognition désigne l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance tels que la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention.
- La métacognition est un ensemble d'opérations mentales s'observer en train de réaliser une tâche, analyser, juger la situation, évaluer la situation ou le produit en cours d'exécution par rapport à ce qu'on sait du produit à obtenir, conceptualiser ce qui a été observé, analysé et évalué afin d'en déduire des règles générales sur la réalisation d'une tâche à résoudre, mémoriser une matière, réaliser un plan, (Noël et al. 2016). Pour ce fait, la mise en œuvre de ces opérations mentales devrait permettre de réguler la réalisation de la tâche jusqu'à l'atteinte du but fixé en mettant en œuvre des stratégies métacognitives telles que : L'anticipation et la

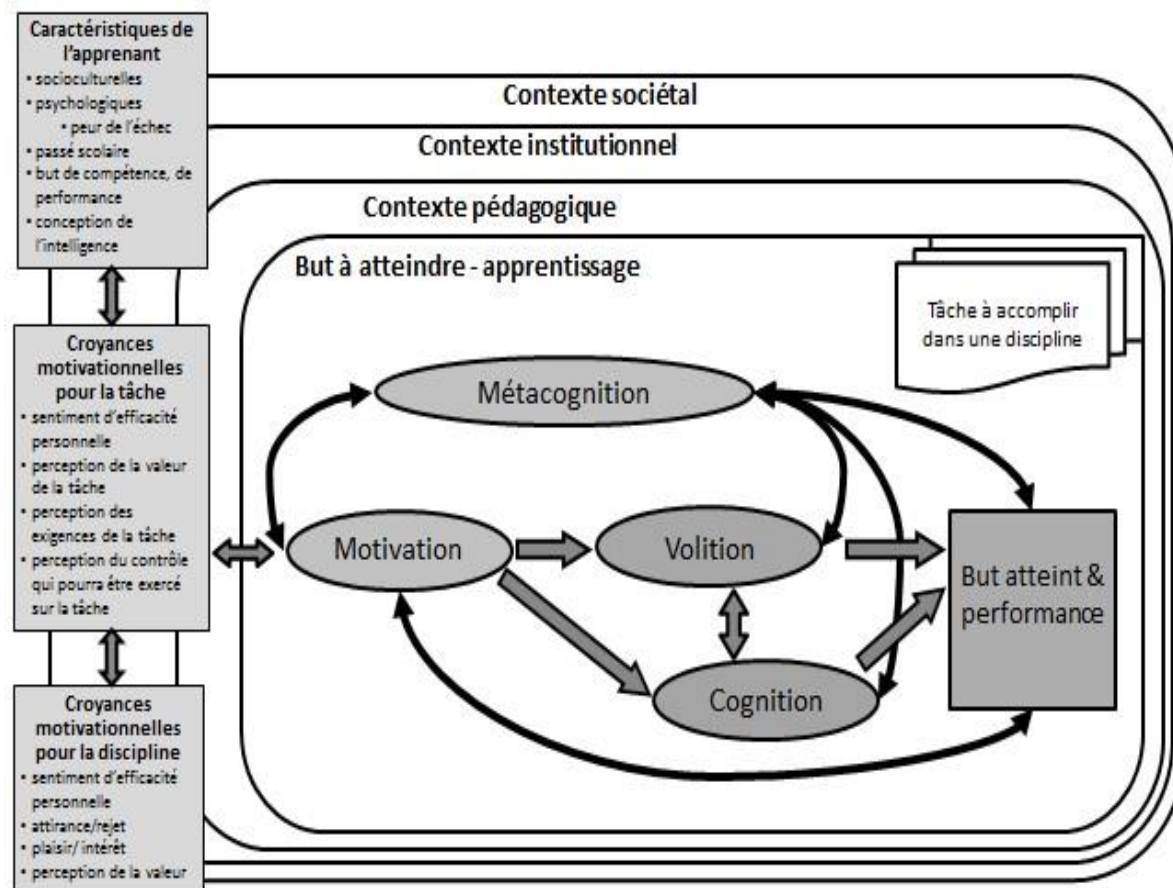
planification qui se déroulent avant la réalisation de la tâche, le contrôle et l'adaptation qui s'effectuent pendant et après la réalisation.

Il s'agit d'un mécanisme de l'efficacité de la fonction régulatrice de la métacognition appelée le fonctionnement exécutif. La mise en œuvre de ces opérations mentales devrait également permettre de conceptualiser les informations recueillies lors de la régulation, pour produire des connaissances métacognitives à l'aide de :

- Soit d'en faire, les autres en lien avec la tâche, les conditions de mise en œuvre de la tâche ;
- Les stratégies à déployer pour réaliser la tâche, les conditions qui vont influencer le choix des stratégies ;
- La tâche elle-même ;
- L'apprentissage lui-même (les principes pour mémoriser à long terme, la procédure pour réaliser un planning).

Lorsqu'il est en train de réaliser la tâche, l'apprenant éprouve des sentiments et des jugements subjectifs tels que le sentiment de familiarité avec la tâche, le jugement sur la difficulté de celle-ci, le jugement de confiance sur le produit qu'il est en train de produire (qualité de ses notes, de sa synthèse, de son plan de cours), le sentiment de satisfaction vis-à-vis de la réalisation de la tâche (Berger, 2012 ; Efklides 2009). Sur ce modèle, la motivation en contexte scolaire constitue l'apprentissage autorégulé comme l'action favorables à un apprentissage qui favorise probablement l'apprenant à atteindre le but qu'il s'est fixé et lui permettront de réaliser une bonne performance, (Viau, 2009). Cette expérience influencera positivement d'autres facteurs comme le sentiment d'efficacité personnelle qui à leur tour pourraient favoriser les apprentissages futurs. Alors sur la figure ci-dessous démontre les modèles de l'apprentissage autorégulé.

Figure 1 : Modèle de l'apprentissage autorégulé pour l'action pédagogique visant à rendre les apprenants plus autonomes selon (Viau ,2009).



Source : Selon Viau 2009.

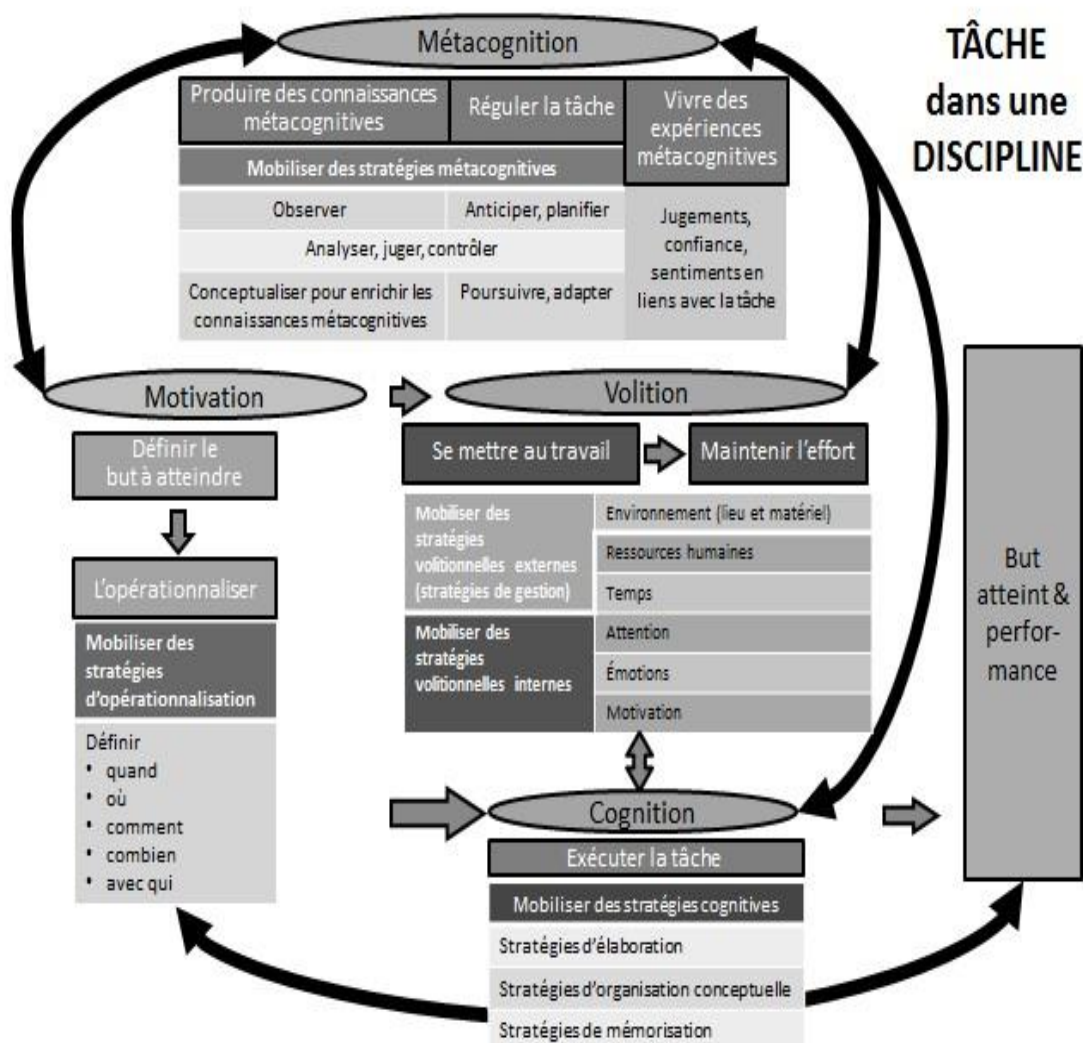
Un zoom sur le centre du modèle permet de détailler les actions et les stratégies qui entrent en jeu lors de la réalisation d'une tâche de manière autonome dont s'explique dans la figure suivante.

3.3.1. Centre du modèle de l'apprentissage autorégulé

Cosnefroy (2011), explique le modèle d'apprentissage en termes d'accomplissement en toute autonomie d'une tâche dans une discipline de son cursus en dehors des activités des enseignements qu'implique l'apprenant soit motivé à apprendre, c'est-à-dire qu'il définisse un but à atteindre et l'opérationnalise. L'opérationnalisation de son but passe par la mobilisation des stratégies métacognitives d'anticipation et de planification. L'apprenant qui planifie anticipe quand, où, et comment réaliser la tâche qui le mènera au but fixé. Ces étapes sont de l'ordre de l'intentionnalité (Broonen et al .2007) et mettent en jeu des représentations propres à l'apprenant, telles que son sentiment d'efficacité personnelle, la valeur qu'il attribue à la tâche, sa perception du contrôle qu'il peut exercer sur la tâche (Viau, 2009).

Dans cette optique, Pour passer de l'intention à l'action l'apprenant doit mobiliser des stratégies volitionnelles externes ou internes (Heckhausen et Gollwitzer, 1987). Une stratégie est un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis. De la même façon, en cours d'exécution de la tâche, lorsque l'apprenant se heurte à un obstacle de compréhension, baisse de l'attention et sollicitation par autrui, elle permet de mettre en œuvre des stratégies volitionnelles qui maintenir l'effort et de soutenir ainsi l'apprentissage (Corno, 2001). Cependant, dans ces situations problématiques, il ne suffit pas de disposer d'un répertoire des stratégies volitionnelles pour que l'action soit initiée ou prolongée. Il est nécessaire que l'apprenant prenne d'abord conscience qu'il est en difficulté et qu'ensuite il mobilise les stratégies volitionnelles pertinentes en fonction de son but fixé.

Figure 2: Centre du modèle de l'apprentissage autorégulé pour l'action



Source : Cosnefroy, 2011.

3.3.2. Parcours stratégique des apprenants

Le parcours stratégique est un cheminement suivi pour aller d'un point à un autre. Selon les auteurs (Romainville, 1993 ; Noël, 2016), les stratégies poussent les mécanismes et ses états mentaux, à mettre en place la fonction régulatrice de la métacognition ; c'est-à-dire qu'il prenne du recul par rapport à son fonctionnement ou se mette à distance de la situation qu'il est en train de vivre, de la tâche qu'il réalise, qu'il observe, analyse et évalue la situation, son fonctionnement en fonction du but qu'il s'est fixé, qu'il poursuive ou adapte en conséquence ses décisions et ses actions. Cette distanciation de la situation et de son fonctionnement ainsi que l'analyse qu'il en fait l'aident à réguler sa volition. De chaque expérience d'apprentissage vécue, s'il la conceptualise, alors l'apprenant tire de l'information qu'il peut exploiter directement et lors d'une situation d'apprentissage ultérieure, il enrichit ainsi progressivement ses connaissances métacognitives à propos de sa volition (Deconinck et Frenay, 2016).

Ce qui concerne, l'exécution de la tâche, les stratégies cognitives prennent le relai des tables de matière, établir les liens entre différentes notions, paraphraser un paragraphe pour mieux le retenir. Ces modèles stratégiques permettent à l'apprenant de déployer les moyens nécessaires qui conviennent le but à atteindre, pour progresser, la régulation devrait alors porter sur la facette « cognition » de la réalisation de la tâche. Ainsi, l'apprenant qui prend conscience de l'impasse dans laquelle il se trouve, observe, analyse et juge la situation en fonction du but qu'il s'est fixé. Alors cette prise de recul par rapport à son fonctionnement cognitif ou cette mise à distance de la situation vécue ainsi que l'analyse qu'il fait de la situation contribuent non seulement à adapter ses manières d'apprendre mais également à enrichir ses connaissances métacognitives à propos de la cognition. Cette expérience d'apprentissage s'ajoute aux expériences précédentes vécues par l'apprenant et contribue à renforcer ou à modifier ses croyances motivationnelles tant au sujet de la tâche que de la discipline. Ces croyances influenceront à leur tour les apprentissages futurs. À partir de là, le modèle est dynamique, à l'instar du modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009).

3.4. Compétences stratégiques en évaluation selon (fontaine, 2023)

Dans cette rubrique nous pouvons parler des différentes formes de l'évaluation qui sont entre autres :

3.4.1. Compétences en évaluation des apprentissages

La compétence dans le domaine de l'évaluation est citée par fontaine ci- dessous :

- Choisir la méthode d'évaluation en lien avec les décisions éducatives ;
- Développer la méthode d'évaluation en lien avec les décisions éducatives ;
- Administrer, noter et interpréter les résultats d'évaluation obtenus à des évaluations internes et externes ;
- Utiliser les résultats de l'évaluation lors de la prise de décisions concernant les élèves, la planification de l'enseignement, le curriculum et le progrès de l'école ;
- Développer des méthodes de notation valides ;
- Communiquer les résultats de l'évaluation aux diverses parties prenantes ;
- Reconnaître l'intégrité, la légalité et la pertinence des méthodes et des informations entourant l'évaluation ;
- Prendre en compte les développements récents concernant les politiques et les pratiques en évaluation, (fontaine, 2023 pp.219-228)

3.4.2. Évaluations

L'évaluation, dans le sens large, est un processus éducatif qui vise à orienter l'individu vers la progression. Ce processus s'est développé parallèlement avec l'homme dans sa vie. L'homme avait l'habitude d'évaluer ses comportements, d'après les résultats réels et concrets de sa vie quotidienne. Il a développé ses moyens de vivre grâce à ses évaluations variées (fontaine, 2023). En fait, l'évaluation est un jugement porté sur la valeur d'un processus ou d'une production, en fonction de critères déterminés. Elle joue un rôle central dans l'enseignement comme un moyen d'efficacité, a une relation très forte avec la formation du sujet-apprenant, ce qui nous permet de nous situer dans le domaine d'une évaluation véritablement formatrice.

3.4.3. Types d'évaluation

L'évaluation réalisée par l'enseignant a longtemps été préférée, mais de nos jours, où l'élève est au centre de l'apprentissage, des méthodes d'évaluations impliquant l'élève se mettent peu à peu en place. En outre l'évaluation par l'enseignant, il existe également l'autoévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs. L'autoévaluation est le fait que les élèves jugent eux-mêmes leur apprentissage, malgré la difficulté, en pensant que l'autoévaluation est une composante essentielle de l'autonomie et une source de motivation pour l'élève, étant donné que l'enseignant est là en tant qu'aide, ce type d'évaluation permet à l'élève de prendre conscience de ses forces et faiblesses, il devient alors actif, gère son parcours et apprend également à se découvrir Milgrom (2010). Encore, l'enseignant est présent en arrière-plan et crée les conditions d'apprentissages nécessaires, par la suite, l'enseignant fait avec les élèves

une rétroaction de cette autoévaluation, ce qui est très importante pour permettre à l'élève de progresser. En effet, il a besoin d'un avis extérieur, d'une personne de référence, qui l'aidera à structurer sa pensée et l'orientera dans son travail d'autoévaluation. De Ketele (2001, p.122) décrit une situation d'autoévaluation différente, il met en avant la notion de coévaluation et la définit comme suit : « [...] *un dialogue se noue autour de la confrontation entre l'autoévaluation réalisée par le sujet et l'évaluation que le formateur a effectuée à propos du même objet* ». Dans ce cas, l'élève et l'enseignant évaluent ensemble le travail réalisé par l'élève, cela peut également être constructif pour l'élève, (De Ketele, 2001, p.122).

L'évaluation par les pairs peut prendre diverses formes, mais également en plus grand groupe où chacun évalue le travail des autres, en vue d'une évaluation simplifiée et le plus équitable possible, les élèves peuvent disposer d'une grille d'évaluation ou ce type d'évaluation rencontre des réticences, Milgrom (2010). Cependant, les élèves évaluateurs sont confrontés à la pression sociale, qui pourrait générer des conflits avec leurs camarades et les enseignants à un manque de confiance envers l'évaluation réalisée par les élèves. Or, les effets positifs sur les élèves évaluateurs développent peu à peu une rétroaction constructive, de plus, le fait d'évaluer le travail d'autrui, leur permet de porter un regard différent sur leur propre travail. Pour cet effet, il est souvent plus simple de porter un jugement sur autrui que sur soi-même dans ce type d'évaluation, il est important que les élèves restent objectifs en jugeant un travail et non une personne, (Milgrom, 2010 pp. 313-304).

Alors, c'est à l'enseignant de décider quelle façon d'évaluer ou il désire privilégier selon l'objectif ou le résultat recherché. Chaque type d'évaluation permet aux apprentissages différents des élèves, l'enseignant devra lui aussi savoir adapter son dispositif et ses stratégies selon le type d'évaluation choisi.

❖ **Évaluation et la mesure**

En fait, il ne faut pas confondre entre évaluation et mesure « évaluer, c'est porter un jugement de valeur », c'est-à-dire que ce jugement de valeur peut être l'estimation de tout ce que l'apprenant acquiert dans une matière, ou bien tout ce que le professeur a enseigné à ses apprenants, (Fontaine, 1979, p.5).

Tandis que « *la mesure, quant à elle, n'est pas un jugement de valeur, mais la cueillette et la classification systématique de données quantifiables sur un objet ou une classe d'objets* ». Généralement, cette technique elle permet d'utiliser les résultats d'une mesure pour évaluer un objet, (Fontaine, 1979 p.14).

Dans cette perspective, l'évaluation comme une nouvelle approche, elle constitue un champ scientifique en pleine extension et distingue deux strates « *l'une d'ordre docimologique qui a tendance à réduire la notion d'évaluation à la notion d'examen, et une autre qui articule essentiellement la logique d'évaluation à la logique d'apprentissage* », (Idani, A, 1999, p. 15).

❖ Évaluations diagnostique

L'évaluation diagnostique elle est la première étape de l'action de formation. Elle doit dès le début accumuler les points positifs et négatifs du comportement de l'élève avant sa participation en cours. Depuis le début du siècle, la psychologie moderne a pour objet le comportement, méthode l'observation et l'analyse expérimentale, que tous ceux-ci ne se réduit pas aux activités motrices, le langage, les témoignages du sujet sur ses états internes sont des comportements, ces comportements doivent être interprétés comme les comportements moteurs », (Champy, Ph et al, 1998, p. 202).

Selon Bloom, M et Hastins « *le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'étude* ». Ils ajoutent que l'évaluation diagnostique peut s'exercer de manières différentes dans certaines décisions prises par l'évaluateur, peuvent aider les apprenants à s'adapter au contexte pédagogique dont les particularités sont bien fixées. D'autres décisions insistent sur l'ajustement de l'enseignement aux particularités des apprenants ceux qui s'effectuent en deux périodes, soit au début du cours, soit pendant son déroulement même. En rappelons la tâche essentielle de l'évaluation diagnostique est le placement de l'élève au début de l'apprentissage pour découvrir les causes qui l'ont rendu. (Scallon, G, 1991, P. 69).

Selon lui, attribuer un type d'enseignement c'est choisir le point de départ convenable aux intérêts des élèves ou à leurs capacités. Il s'agit d'assurer des différentes méthodes propres à l'enseignement des élèves, chacune d'elle est adaptée à leurs particularités, Scallon, G, 1991.

L'évaluation diagnostique peut se réaliser même durant les cours et pendant les activités éducatives. En accord avec cette vision, sa fonction est de déterminer les causes des difficultés dont souffrent certains élèves, celui-ci est la cible de cette démarche et peut manifester des difficultés spécifiques même après l'avoir soumis à la correction.

L'évaluation diagnostique s'intéresse aux caractéristiques spéciales de l'élève dont certaines sont reliées à des difficultés comme : problèmes de santé, diminution de la motivation et ainsi que l'ambiance familiale perturbée.

L'évaluation diagnostique pourrait avoir une fonction corrective de nature pédagogique, ce qui crée une corrélation entre l'évaluation diagnostique et formative.

En plus, l'évaluation diagnostique traite et classe certains aspects importants se reliant au comportement de l'apprenant. Et pour développer ces aspects, nous avons cité :

- Elle peut déterminer parfois les fondements comportementaux et les habilités nécessaires de l'apprenant afin de réaliser l'objectif de l'unité ;
- Elle nous aide également à classer les élèves selon leurs intérêts et selon leurs aptitudes personnelles. Prenons l'aspect psychologique qui nous explique les causes de l'insuffisance de l'apprenant qu'elle soit de nature affective, culturelle ou d'aspect social de nature environnementale.

De plus, pour pouvoir afin remédier à cette insuffisance, de mettre cette personne instruite dans sa propre place éducative, cette procédure est suivante :

- Faciliter l'orientation des élèves vers les différentes écoles (agricoles, commerciales, industrielles, etc.) ;
- Guider aussi à répartir les élèves dans l'école elle-même, c'est-à-dire, les classer dans de différentes sections ;
- Également aider à les trier dans la classe en plusieurs catégories (intelligent, moyen ou faible) (Scallon, G, 1991).

Bref, l'évaluation diagnostique est la première étape de l'évaluation scolaire car elle permettrait de classer et d'orienter les élèves selon leurs intérêts et leurs capacités. Ce processus se déroule normalement avant l'action de formation ce qu'elle s'opère en général à travers des tests nécessairement normatifs qui classent les élèves les uns par rapport aux autres.

❖ **Évaluation formative**

Ce terme a été proposé par Scriven (1967), quand il parlait de l'amélioration des programmes d'études. Pour cela « *c'est une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des*

procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage », (ABRECHT, Roland, 1991, p.9).

Pour Allal, l'évaluation formative est l'assurance d'une régulation des processus de formation, c'est-à-dire l'adaptation des activités d'enseignement.

L'idée de Landsheere concernant l'évaluation formative coïncide avec celle de Cardinet lorsqu'il note « *qu'il s'agit d'une formation en retour (feed-back) pour l'élève et pour le maître* », (Abrecht, Roland, 1991 p. 25). À la suite « *l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, elle est continue, plutôt analytique et centrée plus sur l'apprenant que sur le produit fini* », (Abrecht, Roland, 1991, p. 26).

Selon De Ketele (2001, p, 220) désigne que cette évaluation se situe pendant le déroulement d'un cours ou d'une séquence importante de ce cours. Son objectif, n'est pas de juger ou de classer les élèves. Les fonctions essentielles de ce type sont la rétroaction et la prescription de correctifs, elle est basée sur le découpage d'un cours en diverses unités d'apprentissage, correspondant à une segmentation logique de la matière. Cette unité devient le site de l'évaluation formative, c'est sur le niveau des unités que s'effectue la régulation du progrès de chaque élève, (Scallon, G, 1991, p. 71).

Pour ce fait, elle est « *comme une pratique pédagogique constitutive de l'enseignement lui-même, elle fait avant tout partie intégrante du processus éducatif normal. Elle sert à l'amélioration, à l'orientation et au contrôle du processus d'apprentissage* », (Luginbühl, O, 1996, p. 24). Elle favorise la régulation des apprentissages et la différenciation des enseignements en fonction des rythmes d'acquisition des élèves. Cela permet à mieux préciser ce type d'évaluation en nous appuyant sur la définition de Bloom : « *le terme évaluation formative a été appliqué aux procédures par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves, c'est une composante essentielle dans la réalisation d'une stratégie de pédagogie de maîtrise* », (Bruner, Jérôme, 1996, p. 48).

Les modalités d'évaluation ont toujours une fonction de régulation, c'est d'assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système de formation. Cette évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée et de passage. Elle consiste à fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage. Autrement dit, il faut que cette adaptation

puisse avoir lieu bien avant les échéances liées à une décision de certification ou d'orientation ultérieure. Citons les étapes essentielles de l'évaluation formative qui sont :

- ❖ Recueil des informations ;
- ❖ Interprétation de ces informations ;
- ❖ Adaptation des activités d'enseignement dans un cadre comprenant les aspects : cognitif, affectif et social des apprentissages et des interactions à l'intérieur d'un système de formation.

Au point de vue cognitif, il est obligatoire de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face au cours, au problème proposé ainsi que la méthode ou la technique qu'il utilise pour arriver à un certain résultat. Les erreurs de l'élève seront donc un objet d'étude particulier dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations ou des stratégies élaborées par cet élève, (Bruner, Jérôme, 1996, pp. 47- 53).

À cet effet, l'évaluation formative est au service d'une pédagogie de maîtrise, visant à conduire des élèves différents à une maîtrise égale des capacités visées. Elle définit en ce sens l'évaluation réellement formative, comme celle qui diagnostique de façon analytique, les modes de fonctionnement, les difficultés spécifiques, les intérêts, les rythmes de chacun.

En s'ajoutons que l'évaluation formative peut remplir d'autres rôles :

- ❖ Elle peut être « formative ou prévisionnelle quand elle permet aux familles de prendre les décisions les plus judicieuses ;
- ❖ Elle est indicative quand elle met à la disposition des enseignants des repères nationaux ou régionaux ;
- ❖ Elle est externe quand elle donne aux responsables administratifs des indicateurs susceptibles de permettre le pilotage du système de formation ;
- ❖ Elle est certificative, enfin, quand elle atteste aux yeux de la société les compétences, les savoirs et les savoir-faire du diplômé au terme de sa formation », (Luginbühl, O, 1996, p. 7).

❖ **Évaluation sommative**

L'évaluation sommative, dite le contrôle, se situe, comme action pédagogique très importante, à la fin de l'apprentissage. Défini comme, « *un jugement définitif qui met un terme à une activité* », (Fontaine, France, 1979, p.7). L'évaluation sommative peut se caractériser de plusieurs formes, elle a une fonction sociale quand elle examine chez les

élèves, l'atteinte des objectifs de connaissances, de méthodes et peut avoir aussi une fonction externe.

Elle est à caractère public, quand elle s'adresse aux parents, à l'administration, elle est définitive lorsqu'elle certifie le niveau de l'élève et permet de le repérer dans le cadre du cursus scolaire. Son objectif essentiel, c'est de classer chaque élève à part par rapport à l'acquisition des savoirs. (Luginbühl, O, 1996, p. 48).

Cependant, l'évaluation sommative est une estimation continue et cumulative, et elle est le fruit de tant d'efforts. Plus précisément, préparer le prochain lancement en utilisant mieux les informations recueillies, ou réaliser une évaluation destinée à établir un bilan qu'on appelle évaluation sommative. Partant de ce postulat, elle est le résultat de l'évaluation formative que l'on considère comme une évaluation de traitement.

D'autre part, les tests procédés au cours d'une année scolaire sont de nature sommative, l'objectif, c'est de classer les apprenants et de les certifier. L'utilisation des résultats obtenus des tests d'évaluation sommative a pour objectif de :

- Désigner les niveaux apprenants ;
- Certifier leurs habilités et leurs capacités ;
- Prévoir du succès à la suite d'une matière ;
- Désigner le point de départ d'une nouvelle matière ;
- Traiter les côtés de faiblesse chez les apprenants ;
- Comparer des groupes apprenants ou des programmes enseignés par différents professeurs. (Madus, George F, 1983, pp. 99-117).

Pour ce fait, l'évaluation sommative est distinguée en deux types, alors le premier est critère ce qui vise à réaliser un critère de réussite à une performance. C'est une évaluation de maîtrise ou encore évaluation de jugement absolu qui est basée sur du comptage et de la statistique. Le deuxième type de l'évaluation sommative est normé, ayant pour objectif de se rapprocher des tests de performance en vue d'attribuer un rang à chaque élève, comparativement, bien sûr, à l'ensemble des performances obtenues par ses pairs confrontés à la même tâche. Dans beaucoup de cas l'évaluation normée répond aux besoins de classement, mais l'évaluation critère répond plutôt aux besoins de bilan analytique de connaissances, elle trouve place dans l'élaboration des programmes d'enseignements et des listes de compétences professionnelles (Pesquier, D.2005. p. 83).

Cependant, l'évaluation sommative a des caractéristiques suivantes :

1. Elle est valide quand elle commence par la mesure de tout ce qui doit être mesuré, à condition que cette mesure soit précise et stable ;
2. Elle est objective, quand elle mesure un traitement égal pour tous ;
3. Elle est formelle, lorsque ses règles sont clairement appliquées ;
4. Elle est particulière, quand elle porte sur un spécimen d'objectifs importants de la leçon. Elle a peu de conséquences sur la planification ;
5. Elle est ponctuelle, quand elle s'effectue après un cycle de formation et à un moment déterminé. (Fontaine, France, 1979 p.18).

Dans cette optique, l'évaluation sommative nous permet d'avoir :

- Une prise d'information récente ;
- Un jugement analytique ;
- Un mode normatif d'interprétation des résultats obtenus et les composantes de l'acte d'évaluation. L'essentiel, c'est établir, d'une façon générale, le degré auquel les objectifs d'un cours ont été atteints. (Scallon Gérard, 1991, p. 107).

DEUXIEME PARTIE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE

La méthodologie désigne : « l'activité critique qui s'applique aux divers produits de la recherche (...). La méthodologie s'applique à tous les types de recherche, qu'il s'agisse des études quantitatives ou qualitatives, des travaux en orientation théorique ou des études sociographique », (Boudon, Bourricaud, 1982, p 369).

Son opérationnalisation dans la construction d'un travail scientifique ne se fait pas au hasard. Elle tient compte, au préalable, d'un cadre théorique qui occupe une place de choix. Ce chapitre consiste à s'inscrire notre étude dans un cadre mixte. Il s'agit en effet de faire une exposition des techniques et méthodes qui ont permis de mener à bien nos investigations sur le terrain. Sur ce chapitre nous avons les parties suivantes : la méthode de recherche, présentation du site de l'étude et historique, évolution démographique de la ville de N'Djamena, Type de recherche, méthode mixte, recherche exploratoire, population d'étude, méthode d'échantillonnage et échantillon, instrument de collecte de données ou les techniques utilisées, organisation de l'enquête, méthodes d'analyse des données, rappels sur la question de recherche, les hypothèses et enfin le tableau synoptique.

4.1. Méthode de recherche

Dans les études suivantes, il sera nécessaire de présenter la méthode de recherche qui permettra de répondre aux différentes questions soulevées à la suite de la recension des écrits sur les stratégies de formation des apprenants. Dont l'enseignement direct, indirect, interactif et les performances des apprenants.

4.1.1. Présentation du site de l'étude

N'Djamena (ex-Fort-Lamy), capitale administrative du Tchad, a été fondée par le commissaire Emile Gentil le 23 avril 1900 sur l'emplacement d'un petit village de Kotoko, une ethnie de pêcheurs vivant sur la rive droite du Chari, en face d'une ville voisine du Cameroun appelée Fort Foureau (actuellement Kousséri), après la bataille du 22 avril 1900, la ville a été rebaptisée.

N'Djamena en septembre 1973 par le premier Président Ngarta Tombalbaye dont N'Djamena signifie en arabe local « *enfin le repos* » qui se prononce "*am djaména*" (Zakaria, 2007). La ville est située à 12°06'59'' de latitude Nord et 15°04'20'' de longitude Est, à la confluence des fleuves Chari et Logone, limitée au Nord par la région de Hadjer-Lamis, à

Enfin, sur le plan administratif dans le découpage actuel du Tchad, la ville de N'Djamena a le rang d'une province, régie par un statut particulier. Elle est organisée en une commune centrale avec des communes d'arrondissement autonome de six arrondissements en 1995, puis huit arrondissements en 1999, elle compte actuellement dix arrondissements municipaux (décret n°285/PR/PM/MISP/08) et quatre-vingt-treize quartiers. La ville est aujourd'hui, peuplée d'une population estimée à 1 699 208 habitants (2020), sur une surface estimée à 38 000ha en 2019 (Hallou & Rakib, 2019).

[illegible]

70

4.1.3. Évolution démographique de la ville de N'Djamena

La ville de N'Djamena a connu une croissance démographique rapide ; en 1906 la population était estimée à 2000 habitants. Cette dernière a été multipliée par cinq 26 ans après, c'est-à-dire en 1932, pour atteindre 10 000 habitants et en 1948, la population a atteint 18 450 habitants, pour croître respectivement à 30 000 habitants en 1954 et 55 000 habitants en 1956. Puis, en 1962, juste deux ans après l'indépendance du pays, la population a été estimée à 84 000 habitants puis, en 1968, à 132 000 habitants. Elle est passée de 165 873 habitants en 1971 à 208 000 habitants en 1974. Mais la guerre civile (1979-1980) a brusquement vidé la ville d'à peu près 60% de sa population (Dobingar, A., 2001).

Par ailleurs, l'on constate, en 1983, une reprise de l'accroissement de la population pour atteindre les 289 000 habitants en 1984, et 425 600 habitants en 1990. D'après le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 1993, la population était de 530 965 habitants soit 8,5% de la population totale du pays. En 2000, la population a été estimée à 788 557 habitants puis en 2009 à 951 418 habitants. Enfin aujourd'hui en 2020, la population est estimée à 1 699 208 habitants, soit environ 10% de la population du pays. Si cette tendance continue, la population de N'Djamena doublera dans les 30 prochaines années (Dobingar, A., 2001).

4.1.4. Historique

Le lycée de Gassi est un établissement public créé par arrêté N°280 /PR/PM/MEN/SECEB/SG/BGEF/2008 du 16/10/2008 sous le nom du lycée de Gassi. Il devient lycée de Gassi par arrêté N°373/PR/PM/MENPC/SE/ENPC/SG/BGEF/DESG/2017 du 29/09/2017 puis il fut redimensionné par arrêté N° 097/MENPC/AO/SG/2023 sous le nom du lycée de Gassi qui compte le premier cycle et le second cycle. Il abrite à son sein le Lycée d'Atrone I et le lycée d'Atrone II. Le lycée de Gassi se trouve dans la circonscription Départementale de l'Education National et de la Promotion Civique pour la commune de N'Djamena N°7. Il est situé à l'Est par l'église catholique saint François de Gassi, à l'Ouest par l'Office National des Examens et Concours Supérieur, (ONECS), au Nord par la pharmacie sacré cœur, au Sud par le commissariat de sécurité publique (CSP 16, source terrain 2024).

4.2. Type de recherche

4.2 .1. Méthode mixte

Selon Pinard, Potvin et Rousseau (2004), qui se sont eux-mêmes inspirés de Karsenti et Savoie-Zajc (2000), une méthodologie mixte de la recherche est « *une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données*

quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche ». Dans le cas présent, des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies afin de mieux cerner un phénomène, d'en avoir « *une vision plus complète et plus nuancée* » (Moss (1996), cité dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 116), et, par le fait d'assurer « *une validité aux résultats* » (Legendre, 2005, p. 884). Ainsi, en jumelant des données quantitatives, telles que les taux de réussite au baccalauréat et la fréquence des stratégies posés par les enseignants, à des données qualitatives, telles que les réponses obtenues lors d'entrevues semi-dirigées, il devient possible d'établir des liens entre les deux types de données, et donc d'avoir une compréhension plus grande de la question étudiée. En effet, ces informations complémentaires permettent de faire des liens intéressants entre ce que vivent réellement les apprenants et ce qu'ils considèrent à la réussite.

4.2.2. Recherche exploratoire

Selon Trudel, Simard et Vonarx (2007, p. 42), « *lorsque nous souhaitons circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet et à nos objectifs de recherche, nous sommes dans le registre de la recherche exploratoire* ». La présente étude s'inscrit très bien dans cette perspective, puisqu' elle vise à observer les stratégies des enseignants dans le cadre de formation des apprenants qui favorisent leur réussite scolaire dans la classe de la terminale scientifique. Comme le mentionne Van der Maren (1996, p. 191), cette recherche exploratoire « *pose au départ un postulat méthodologique* », dont le bien-fondé sera par la suite vérifié. Elle a pour but de « *combler un vide [...] en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel* » (p. 192). En ce sens, cette recherche poursuit également l'objectif de produire des connaissances qui pourraient ensuite influencer des changements stratégiques dans la formation des apprenants et leur réussite scolaire. Ainsi, le choix de mener une recherche exploratoire à enjeu pragmatique semble tout à fait approprié. Évidemment, l'atteinte des buts fixés nécessite une étroite collaboration entre le chercheur et les participants.

4.3. Population d'étude

La population d'étude c'est un groupe de sujets auprès duquel le chercheur essaie de mener une enquête dans le but de recherche une information donnée. Pour chauchat, la population de l'étude ou population cible est « *l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude statistique. Les limites de cette population et ses caractéristiques sont définies en fonction des objectifs de l'enquête* ». Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de

fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution de réponse que le chercheur veut obtenir. Vu l'intitulé de notre étude, la population d'étude pour l'administration du questionnaire et le guide entretien est constituée des enseignants et des apprenants au lycée de Gassi. Ainsi, on distingue une population cible et une population accessible. La population cible est l'ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance et qui permettent de faire des généralisations. Pour cette étude, la population cible concerne les apprenants en terminale scientifique au lycée de Gassi. Comme on a rarement la possibilité d'étudier la population cible dans sa totalité, on examine la population accessible. Mucchielli, 1973, P.16.

La population accessible est un ensemble de la population cible. Elle est celle à laquelle nous avons pu accéder pendant nos investigations. Pour cette étude, la population accessible concerne tous et les enseignants en terminale scientifique au lycée de Gassi.

4.3.1. Méthode d'échantillonnage et échantillon

❖ Méthode d'échantillonnage

Une méthode d'échantillonnage consiste à décrire l'ensemble de la population cible à étudier à partir des seuls éléments à observer. Le choix de la méthode d'échantillonnage est en fonction du type d'étude. Notre étude ambitionne de déterminer les stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire dans la classe de la terminale scientifique. Il s'agit d'une notion importante en recherche, car lorsqu'on ne peut pas saisir un phénomène dans son ensemble, il est nécessaire d'opérer des mesures en nombre fini, afin de représenter ledit phénomène. À en croire par Rossi, (1992, p.27), « *les techniques d'échantillonnage ont toutes pour objet, le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront présenter les caractéristiques que la population* ». En d'autres mots, l'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. Elle est la forme réduite de la population mère puisqu'ayant les mêmes caractéristiques. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire ou non, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

❖ Échantillon

L'échantillon est une partie d'une population constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de cette population. Un échantillon est destiné à fournir des informations qu'on pourrait généraliser la population d'origine. Elle est un ensemble de la population donnée que l'on tire au hasard pour réaliser une étude scientifique (Amin, 2005). Pour ce qui est de notre

étude, il est question de travailler avec les enseignants scientifiques au lycée de Gassi, des apprenants en classe de terminale scientifique au lycée de Gassi, sans distinction de sexe. La taille de notre recherche est fixée à cent quatorze (114) individus environ.

4.3.2. Instrument de collecte de données ou les techniques utilisées

Dans cette partie, notre travail se décomposera en deux séquences : la première concerne la pré-enquête et la seconde, la collecte des données proprement dite, alors dans la première séquence, nous nous sommes rendus dans le lycée pour des démarches administratives afin que l'enquête ait lieu. Nous avons demandé une autorisation d'enquête auprès du proviseur du lycée de Gassi qui nous a ensuite donné son approbation. Après l'approbation du proviseur nous nous rendons dans les différentes salles de classe uniquement terminale scientifique d'observer les techniques d'enseignement et méthode à apprendre.

Dans la seconde séquencée l'enquête à proprement dit : l'enquête est une investigation menée dans le but d'élucider ou d'expliquer une situation donnée. La collecte des données a été effectuée du 08 mai au 29 juillet 2024 auprès de quatre (4) enseignants dont les trois (3) se sont les enseignants de la science pure et un enseignant qui enseigne le français dans quatre classes de D et une salle de classe C, et cent dix (110) apprenants distribuer nos questionnaires. Les instruments de collecte des données sont la suivante : recherche documentaire, l'observation, l'entretien, le questionnaire.

❖ Recherche documentaire

La recherche documentaire est une méthode d'observation à travers laquelle le chercheur selon Mace et Petry (2000) « *consulte les documents des quels il extrait une information factuelle (...) ou des opinions ou conclusions scientifiques qui lui serviront à appuyer son argumentation* ». L'étude documentation consiste donc à explorer les points de vue de plusieurs auteurs qui nous ont précédés. Elle consiste en la recension des différents documents qui permettent aux chercheurs de mieux comprendre le sujet et surtout son domaine d'investigation. Pour Grawitz (1979, P.571), « *la technique documentaire consiste en une fouille systématique de tout ce qui est écrit ayant une liaison avec le domaine de recherche* ». Ceci est nécessaire pour saisir leur contribution afin de mieux appréhender notre objet de recherche. C'est ainsi que nous avons parcouru les documents et ouvrages relatifs aux stratégies de formation des apprenants, réussite scolaire et les thèses, les mémoires master, les journaux et les revues ayant abordé le thème sous des différents angles.

❖ Questionnaire

Nous avons porté notre choix sur cet instrument pour pallier les insuffisances constatées à la suite de l'exploitation documentaire. Selon Ghiglione et Matalon, (1978), le questionnaire est « *un instrument rigoureusement standardisé à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre. Dans le but d'assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, les questions doivent être posées de la même façon* » dans sa forme, notre questionnaire est composé des questions fermées et ouvertes.

❖ Observation

Elle est une technique qui permet au chercheur qui vit dans un groupe social de recueillir les données en appréciant les réalités sociales. Grawitz souligne que, l'observation directe (...) provient du fait que l'observateur observe le groupe en train de vivre, l'action qui naît, les processus pendant qu'ils se déroulent et non après coup. Il s'agit vraiment d'une observation directe et le plus souvent multidimensionnelle c'est-à-dire attachée à plusieurs aspects (Grawitz, 1988).

L'observation directe est une technique des collectes des données qui permet au chercheur de prendre une position stratégique pour mieux observer le phénomène qu'il veut étudier « *l'observation des faits est la seule base solide des connaissances humaines, envisageant toujours les faits sociaux non comme des sujets d'admiration ou des critiques, mais comme des sujets d'observation, elle s'occupe uniquement d'établir leurs relations mutuelles* » (Grawitz, 1979).

D'après le petit (Larousse, 2008) l'observation est définie comme l'action de regarder avec attention les êtres, les choses, les événements, les phénomènes pour étudier, les surveiller, et en tirer une conclusion. Pour Raymond et Luc, (2006), l'observation comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts avec leur dimension et leurs indicateurs) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables. Elle est parfois appelée « travail de terrain », est une étape essentielle dans toute recherche en science sociale et humaine. Ces disciplines peuvent en effet être considérées comme des disciplines « empiristes », en ce sens qu'elles impliquent toujours la récolte et l'analyse des matériaux « concrets » telles que des réponses aux questions dans un questionnaire, des données statistiques, des propos recueillis dans le cadre d'entretiens, des documents audiovisuels ou des observations effectuées directement sur les lieux de vie des personnes étudiées.

L'observation est un processus dans lequel les habitudes, les attentes, la connaissance scientifique et le savoir-faire de l'observateur jouent un rôle capital, Raymond et Luc, (2006). Celui qui observe dégage de la réalité à un certain nombre d'informations, et il recueille une quantité d'éléments qui lui paraissent pertinents. C'est un inventaire du réel, et déjà se pose un problème majeur celui de découper la réalité en unités pertinents. Pour cette raison, mais aussi par ce qu'il ne peut tout percevoir, ni tout vouloir observer, l'observateur fait donc un choix, il sélectionne les informations qu'il aura dégagées en fonction d'un objectif final qu'il se doit de déterminer à l'avance, cela est nécessaire s'il ne tient pas compte lors du dépouillement, à se retrouver face à une masse d'informations brute dont il ne saura que faire, ou s'il ne veut pas courir le risque que certains éléments importants passent inaperçus par ce que mal ciblés (Raymond et Luc, 2006).

Afin d'effectuer une collecte de données intéressantes, que ce soit dans le cadre d'une recherche ou lors d'une évaluation, l'observation se trouve à être un outil totalement adapté et nécessaire à la réalité des managements en éducation. L'observation est considérée comme une compétence requise de la discipline en management de l'éducation, précisément en conception évaluation et montage des projets éducatifs. Dans cette étude comme la nôtre, observation est fait dans la salle de classe avec les enseignants au lycée de Gassi précisément la terminale scientifique, avec les apprenants pendant les heures libres ou au moment d'entraînement entre eux-mêmes.

❖ **Présentation des entretiens**

L'entretien est une situation de communication orale, l'un est l'enquêteur et l'autre est enquêté, c'est un dialogue entre le chercheur et le répondant. C'est un constat face à face entre le chercheur et le sujet avec des questions adressées au sujet sur le thème d'étude. Les informations sont collectées à travers d'un guide d'entretien. Selon Tremblay, 1968 (cité par Depelteau.F, 2003), l'entretien c'est aussi une technique d'observation qui comporte l'utilisation de question plus ou moins directe, adressées à un informateur rencontré fortuitement ou choisi en fonction de critères préalablement établi.

❖ **Typologie des entretiens**

L'entretien remplit généralement trois fonctions entre autres : Examiner des concepts, comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participants, servir comme principal instrument de mesure et compléter aux autres méthodes de collecte des données. Nous distinguons trois types d'entretiens.

❖ **Entretien non dirigé**

Dans l'entretien non dirigé, la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminées d'avance, mais laissés entièrement à la discrétion de l'interviewer. L'entretien non dirigé est un outil de prédilection dans les recherches qualitatives.

❖ **Entretien dirigé**

Dans l'entretien dirigé, l'interviewer a la haute main sur le contenu et le déroulement des échanges ainsi que sur l'analyse et l'interprétation des mesures (Waltz et al, 1991). La nature des questions à poser, leur formulation et leur ordre de présentation sont déterminés d'avance. Comme les questions à poser sont fermées, l'interview est astreinte à suivre un cadre défini.

❖ **Entretien semi dirigé**

Selon Loubet, (2000, p.47) l'entretien est « *un type de relation interpersonnelle que le chercheur organise avec les personnes dont il attend des informations en rapport avec le phénomène qu'il étudie* ». Ainsi pour Grawitz, (1990, p.744), l'entretien semi directif est : « *une commutation orale ayant pour but de transmettre des informations de l'enquête à l'enquêteur* ». Cette technique distingue l'entretien directif de l'entretien non directif. D'après cette technique le contenu est ou non structuré par l'enquêteur, la participation est active. Chacun intervient à l'intérieur d'un champ délimité en fonction de l'objectif de l'enquête. Le choix motivé de ce type d'entretien est le fait qu'il peut admettre des questions formulées ou non formulées à l'avance, des questions ouvertes et celles fermées. Ce qui garantit une certaine marge de liberté aux répondants.

❖ **Entretien**

Pour Mace et Petry, (1996), l'entretien est « *un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès des personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'événements sur les quels porte la recherche* ». Pour cette étude, l'entretien a été mené auprès des enseignants du lycée de Gassi, précisément les enseignants de la terminale scientifique en mai et juillet 2024.

❖ **Organisation de l'enquête**

Il s'agit de préciser les processus de validation des instruments de collecte de données, le déroulement de l'enquête sur le terrain ainsi que les difficultés rencontrées.

❖ Validation des instruments de collecte de données

Un instrument de collecte des données n'est fiable que lorsqu'il a subi un test de validation. Ainsi pour van Der Maren, (2010), il est nécessaire de procéder à la validation des instruments de collecte des données qui conférer les qualités méthodologiques nécessaires. Dans le cadre de notre recherche, le processus de validation des instruments a été fait en deux étapes : une première qui s'est faite à l'interne et une seconde à l'externe. Elles ont permis de vérifier les qualités méthodologiques des différents instruments c'est-à-dire évalué si les questions posées nous permettaient d'obtenir les réponses appropriées.

❖ Validation à l'interne

La validation à l'interne concerne la structuration des questions, la formulation, la cohérence, la pertinence et la densité. Cette démarche avait pour but de vérifier la concordance entre nos idées et la réalité qui se présente sur le terrain. Pour y parvenir, les premières versions du questionnaire et du guide d'entretien ont été remises à des personnes expérimentées en matière de recherche, notamment nos encadreurs qui ont fait des observations pertinentes conformément à nos objectifs et hypothèses de recherche.

❖ Validation à l'externe

Il était question d'aller auprès d'une population cible, notamment aux apprenants de la classe de terminale et les enseignants du lycée de Gassi, dans le 7^{ème} Arrondissement de la ville de N'Djamena en mai et juillet 2024. Puis, nous avons procédé à un pré test du questionnaire. Grace à cet exercice, d'applicabilité des outils de collecte de données a été vérifier par ce style : l'objectif dudit exercice était d'examiner si :

- ✚ Les questionnaires étaient facilement compris par les personnes ;
- ✚ Les questionnaires étaient correctement interprétés par les apprenants ;
- ✚ Le modèle du questionnaire permettait un traitement statistique aisé des données.

❖ Déroulement de l'enquête

Après l'obtention de l'accord des différents responsables dudit lycée (le proviseur, leenseur), l'enquête proprement dite s'est déroulée du 08 mai au 29 juillet 2024. Pendant cette période, il s'agit de la distribution de la fiche de recherche, de l'observation directe dans la salle de classe, du remplissage du questionnaire, la conduite de l'entretien, la récupération des questionnaires, et enfin le dépouillement des données.

❖ Protocole de recherche

Du 08 mai au 29 juillet 2024, nous avons entrées dans les salles de classes avec les enseignants pour observer les stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire au lycée de Gassi en terminale scientifique. Du 18 mai 2024 l'établissement du lycée de Gassi organise le Baccalauréat blanc en science pour préparer l'esprit d'attaque et d'affronter des examens. C'est pour orienter les apprenants à bien traiter les sujets, épargner la peur et la crainte. En fin, nous distribuons nos guides d'entretien adressé aux enseignants et les questionnaires adressés aux apprenants dans la quatre (4) classes de terminale scientifique D et une classe en C de cet établissement. Les données recueillies seront traitées en tout anonymat et seront utilisées uniquement à des fins scientifiques. L'échantillonnage est la population à laquelle nous nous intéressons pour effectuer la recherche. Notre population cible se compose des enseignants, des apprenants du lycée de Gassi. Par conséquent, notre échantillonnage est de type mixte. Il nous semble important d'aborder les différents résultats obtenus au lycée de Gassi et les résultats donnés par l'Office National des Examens et Concours du Supérieur.

Tableau 4: Résultats du baccalauréat blanc en science

Série	Nombre total des élèves par salle	Nombre Notes supérieures à 10	Nombre Notes inférieures à 10	Pourcentage	
				Admis	Échec
TD1	105	15	90	14.28%	85.71%
TD2	110	09	101	8.18%	91.81%
TD3	114	14	100	12.28%	87.71%
TD4	120	20	100	16.66%	83.33%
TC	49	24	25	48.97%	51.02%
Total	498	82	416	16.46%	83.53%

Source : terrain 2024

À la lecture du tableau 4, les stratégies utiliser est d'abord amener les apprenants à bien préparer leur examen en utilisant les techniques et styles pour le baccalauréat blanc, dont 449 élèves inscrit en série D qui composent et 58 admis soit un pourcentage de 12,91% ; alors que 49 inscrits en série C dont 24 admis soit un pourcentage de 48,97%. Cette technique c'est une manière d'évaluer les apprenants à savoir les connaissances transmis par les enseignants de

voir est ce que les apprenants ont accumulé la leçon ou non, c'est-à-dire que l'enseignant lui-même à son tour de revoir ses méthodes de transmission et les techniques utiliser ou revoir sa manière d'évaluer. Sur ce point, les résultats obtenus à travers les deux séries D et C se sont les mêmes enseignants qui tiendraient ses élèves mais le résultat prouve le contraire.

Tableau 5: Résultats du baccalauréat officiel au lycée de Gassi

Nombre total des élèves par salle	Admis	Échec	Pourcentage	
			Admis	Échec
TD1 :105	26	79	24.76%	75.32%
TD2 :108	23	85	21.29%	78.70%
TD3 : 123	16	101	13.00%	82.11%
TD4 : 113	18	95	15.92%	84.07%
TC : 47	29	18	61.70%	38.29%
Total	112	378	22.58%	76.20%

Source : terrain 2024

À la lecture du tableau 5 sur la forme des stratégies utiliser l'or du test organiser au lycée de Gassi pour tester la capacité des apprenants en savoir la qualité d'accumulation de leçon et de connaissance transmis par les enseignants. Alors, le système d'enseignement /apprentissage a été mieux améliorer de deux côtes par rapport au test organiser par les enseignants pour motiver les apprenants à leur façon du préparatif des examens. Dans ce fil d'idée, le résultat obtenu pour la série D est de 83 admis dont un pourcentage de 18.48% et série C est de 29 admis dont un pourcentage de 61.70%, le nombre total d'inscrit en classe de la terminale scientifique est de 496 dont 112 admis au baccalauréat officiel avec un pourcentage de 22.58%. Mais sur ce point, il reste un travail énorme au niveau des enseignants leur manière de transmission de savoir, de l'évaluation et la manière motivante des apprenants à s'engager corps et âme pour leur réussite aux examens.

Tableau 6 : Résultats du baccalauréat sur le plan général au Tchad donné par l'ONECS (Office National des Examens et Concours du Supérieur) Statistiques Globales par Série des Résultats du Bac Session 2024.

Série	Effectif	Admis d'Office		Admis 2 ^{ème} série		Total des Admis	
	Inscrits	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
A4	55619	14834	26,67	9013	16,20	23847	42,88
AA	8781	2762	31,45	1445	16,46	4207	47,91
AB	99	31	31,31	14	14,14	45	45,45
C	1174	553	47,10	165	14,05	718	61,16
CA	52	18	34,62	5	9,62	23	44,23
D	20774	4634	22,31	2748	13,23	7382	35,53
DA	4677	943	20,16	541	10,99	1457	31,15
E	89	35	39,33	12	13,48	47	52,81
G1	1199	417	34,78	256	21,35	673	56,13
G1A	50	18	36,00	6	12,00	24	48,00
G2	930	484	52,04	158	16,99	642	69,03
G2A	23	10	43,48	4	17,39	14	60,87
G3	138	41	29,71	39	28,26	80	57,97
TOTAL	93605	24780	26,47	14379	15,36	39159	41,83

Source : DEC_ONECS

Les données du tableau 6 sur le résultat officiel donné par l'ONECS prouvent l'engagement des différentes formes des stratégies utiliser lors du test organisé au lycée de Gassi pour tester la capacité des apprenants à savoir la qualité d'accumulation de leçon et de connaissance transmis par les enseignants. Les différents résultats montrent la progression des apprenants, leur détermination, leur motivation et leur dévouement dans la construction d'un

cercle vertueux de la réussite, c'est-à-dire augmente le sentiment de satisfaction et de bien-être par rapport à leur réussite aux examens.

Cependant, les résultats en série C montrent que sur 1174 élèves ayant composé 718 ont été déclaré admis soit un pourcentage de 61,16% et en série D, 20774 élèves ont composé et seulement 7382 ont été admis soit un pourcentage de 35,53%. Ce qui prouve que la qualité et les techniques utiliser au lycée de Gassi répondent aux résultats officiels donnees par l'ONECS. Voici les dix meilleurs établissements au Tchad l'année 2024 qui sont :

- 1- Collège Charles Lwanga de Sarh :124 inscrits, admis 124, taux 100% ;
- 2- Sacré-Cœur(N'Djamena) :108 incrits,108 admis, taux 100% ;
- 2- Ibnou Cina :72 inscits,72 admis, taux 100% ;
- 3- Saint François-Xavier : 61 inscrits,61 admis, taux 100% ;
- 5- Notre Dame de l'assomption : 28 inscrits ,28 admis, taux 100% ;
- 6- Ibnou Mahadijr (west) : 90 inscrits, 89 admis, taux 98,89% ;
- 7- Don Bosco (N'Djamena) : 71 inscrits, 69 admis, taux 97,18% ;
- 8- Fort Lamy (west) : 109 inscrits,105 admis, taux 96,33% ;
- 9- C.S Frère Polycarpe : 101 inscrits, 95 admis, taux 94,06% ;
- 10- Saint Etienne : 112 inscrits ,104 admis, taux 92,82% ;

Source : DEC_ONECS.

Cette lecture montre qu'aucun établissement public n'est classé parmi les dix premier sur le plan national.

Difficultés rencontrées

Cette section montre comment nous avons procédé dans l'investigation sur le terrain et le ressort des obstacles rencontrées.

Nos investigations sur le terrain ont connu certains obstacles rendant quelque fois la collecte des données difficile. L'un des obstacles majeurs était celui de l'indisponibilité des apprenants à pouvoir répondre aux questions qui leur étaient adressés et la réticence des enseignants pour la conduite des entretiens. Sur le terrain nous avons distribué cent quatorze 114 questionnaires dont cent dix 110 questionnaires pour les apprenants et quatre 4 guides d'entretiens pour les enseignants. Le contenu nous a permis de mener à bien notre étude.

4.4. Méthodes d'analyse des données

Les instruments de collecte de données que nous avons utilisés nous ont conduits à l'utilisation de deux procédés d'analyse à savoir : l'analyse des contenus et l'analyse statistique.

4.4.1. Analyse des contenus

Selon Gaumont (2002) l'analyse de contenu comme « *un ensemble de technique qui permet d'étudier de manière systématique et rigoureuse le contenu manifeste ou latent d'un document pour en déterminer objectivement les éléments significatif* ». De ce fait, l'analyse de contenu permet de rendre exploitable toute forme de message. Elle analyse le message réel, tout en décodant le message sous-jacent.

4.4.2. Analyse statistique

L'échelle de Likert à quatre variables a été utilisée. Ainsi les pondérations 1,2,3 et 4 ont respectivement été associées aux questionnaires tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord étant donné que toutes les assertions sont formulées à la forme affirmative.

L'analyse statistique est une méthode qui s'accommode avec le traitement des données quantitatives. Gaumont (2002), la définit comme une méthode permettant de « *traiter les informations recueillies en tenant compte de la nature des problèmes posés dans l'étude et de la nature des données. Elle s'applique sur des données numériques. Les informations recueillies sont traduites en des suites de nombres correspondant chacun aux modalités de réponses* ». L'analyse statistique est nécessaire pour établir des relations entre certaines variables, les hypothèses, et les données collectées. Elle a concerné le questionnaire pour faciliter ce traitement, le logiciel Statistical Package for Social Science (SPSS) version 21 pour Windows a été utilisé.

4.5. Rappels sur la question de recherche et les hypothèses

Nous voulons, au moyen de cette recherche, explorer le rapport stratégies de formation et la réussite scolaire des apprenants en classe de terminale scientifique au lycée de Gassi.

Il s'agit ainsi pour nous de comprendre et d'expliquer l'avantage qu'auraient les stratégies de formation sur le processus de la réussite scolaire dans le milieu tchadien.

4.5.1. Question principale

À travers cette recherche nous envisageons explorer le rapport stratégie de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville N'Djamena : la question de recherche de notre travail est la suivante : *les stratégies de formation des apprenants favorisent-elles la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique ?* Cette question nous a guidés vers une littérature conséquente et des investigations théoriques dont nous avons résumé le débat dans l'hypothèse principale.

4.5.2. Hypothèses et les variables

Les hypothèses sont une affirmation provisoire suggérée comme explication d'une question posée. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises.

Pour Grawitz, (2000, p.398), « *l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie* ». Une hypothèse est une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'investigation sur le terrain ou en laboratoire peut être qu'infirmée. Nous avons émis une hypothèse principale et trois hypothèses opérationnelles.

L'hypothèse principale et les hypothèses spécifiques sont formulées ci-dessous.

4.5.3. Hypothèse principale et ses variables

Comme une réponse provisoire à la question de recherche, nous avons formulé une hypothèse principale qui stipule que : « *Les stratégies de formation des apprenants au lycée de Gassi favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.* » à travers l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif.

L'hypothèse étant un énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs variables, et la variable elle-même étant une caractéristique qui peut prendre différentes valeurs pour exprimer des degrés et des quantités, notre hypothèse principale est constituée de deux variables : la variable indépendante (VI), c'est celle que nous manipulons dans le but de contrôle ou d'analyser ses effets sur le comportement étudié. La variable dépendante (VD), elle est celle qui va subir les effets de la variable indépendante, elle est la réponse mesurée par le chercheur. Dans ce sens, nous avons comme :

- ✓ **Variable indépendante (VI) :** stratégies de formation des apprenants

En effet, comme le signale Grawitz, (1993, p, 347) : « *l'hypothèse ne peut être utilisable que sous certaines conditions. Elle doit avant tout être vérifiée* ». De ce fait, nous nous sommes appuyés sur la théorie d'apprentissage sociale et la théorie du Behaviorisme pour se focaliser sur les opérationnalisations de la variable indépendante de notre hypothèse principale. Ainsi cette opérationnalisation nous a permis d'obtenir des modalités qui sont :

Modalité 1 : enseignement direct ;

Indicateur : Exposés, questionnement, explicite, démonstration et exercices.

Modalité 2 : enseignement indirect ;

Indicateur : discussion réfléchie, l'acquisition des concepts, résolution des problèmes, l'enquête, la prise de décision.

Modalité 3 : enseignement interactif ;

Indicateur : débats, jeux de rôle, l'apprentissage coopératif, remue-ménages, discussion.

✓ **Variable dépendante (VD)** : réussite scolaire.

Quant à la variable dépendante, elle reste par contre sans changement et permet d'observer les effets de la variable indépendante sur elle.

4.6. Hypothèses spécifiques

L'opérationnalisation de l'hypothèse principale nous a permis de construire les hypothèses spécifiques. Pourtant les hypothèses spécifiques sont une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation. Les hypothèses spécifiques permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont plus concrètes qu'hypothèse principale.

Ainsi nous avons formulé trois hypothèses spécifiques au tour d'une opérationnalisation des variables, alors il s'agit de :

HS1. L'enseignement direct favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

HS2. L'enseignement indirect favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

HS3. L'enseignement interactif favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

Le tableau synoptique suivant illustre la corrélation des rapports entre les différentes variables de l'étude.

Tableau 7 : Tableau Synoptique

Questions de recherché	Objectifs	Hypothèses	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
Question principale : Les stratégies de formation des apprenants favorisent-elles la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena ?	Notre objectif vise à démontrer comment les stratégies de formation des apprenants favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena	HG : Les stratégies de formation des apprenants favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.	VI : Les stratégies de formation.	Enseignement direct	- Les exposés - Le questionnaire pratique - L'enseignement explicite - La démonstration - Les exercices	- D'accord - Tout à fait d'accord - Pas d'accord - Pas du tout accord
				Enseignement indirect	- La discussion réfléchie - L'acquisition des concepts - La résolution des problèmes - L'enquête - La prise de décisions	
				Enseignement interactif	- Les débats - Les jeux de rôle - L'apprentissage coopératif - Les remue-méninges - La discussion	
			VD : La réussite scolaire.	- Les performances scolaires des apprenants	- Appréciation sur les résultats des tests des enseignants	- Très bons - Assez bonnes - Moyennes - Assez mauvaises - Très mauvaises

CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'échantillon de cette étude est constitué de 110 élèves du lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena/Tchad ayant tous les statuts d'élèves inscrits au sein de l'établissement et 4 enseignants dudit lycée. Le dépouillement des données recueillies sur le terrain s'est fait en trois temps. Le premier dépouillement a permis de répartir les sujets par genre, âge, etc. Le deuxième a permis de dépouiller les questions ouvertes, les réponses données par les répondants ont été regroupées, puis organisées en catégories pour faciliter leur présentation. Le troisième dépouillement a concerné la vérification des hypothèses de recherche par le croisement sur les stratégies de formation et la réussite scolaire. Un tri croisé entre les données et ces principales variables qui ont favorisé cette opération.

5.1. Présentation des résultats

Le dépouillement des données de notre questionnaire a permis d'obtenir des données que nous allons présenter sous ce titre.

5.1.1. Caractéristiques sociodémographiques

L'enquête a été faite auprès de la population que nous avons décrite plus haut et qui nous a permis d'obtenir les données auprès de 114 sujets, tous, élèves et enseignants du lycée de Gassi.

Tableau 8: Distribution des sujets par genre.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	90	87,0	87,0	87,0
	Féminin	13	13,0	13,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain 2024

L'analyse de ce tableau 8, laisse comprendre que sur 103 élèves, 87% sont de sexe masculin et 13% sont de sexe féminin. Ce qui veut dire que dans les séries scientifiques les garçons sont plus nombreux que les filles. Ces dernières ne s'intéressent aux filières scientifiques. Ce qui laisse un pourcent cumulé de 87% de sexe masculin et seulement 13% des filles.

Tableau 9 : Distribution des sujets par âge

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	13 - 15 ans	7	7,0	7,0	6,0
	16 - 18ans	65	63,0	63,0	70,0
	20 - +ans	31	30,0	30,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain 2024

D'après l'analyse du tableau 9, les élèves âgés de 13-15 ans en Terminale scientifique sont au nombre de 7 sur 103 élèves, soit 7,0% des participants. Les élèves âgés de 16-18 ans sont 65, soit 63% des élèves et les élèves âgés de 20 ans et plus sont 31, soit 30% des enquêtés. La lecture et l'analyse de ce tableau montrent que les élèves âgés de 16-18 ans sont plus nombreux que les autres, soit 64%.

Tableau 10 : Distribution des sujets par série

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	TC	27	26,0	26,0	26,0
	TD	76	74,0	74,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain 2024

La lecture de ce tableau 10 laisse les résultats selon lesquels 27 élèves sont de TC, soit 26,0% et 76 des enquêtés sont de TD, soit 74,0%. L'analyse de ce tableau montre que les élèves de TD sont plus nombreux, soit 74,0%.

Tableau 11 : Distribution des sujets par redoublement

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Redoublant	22	21,0	21,0	21,0
	Non redoublant	81	79,0	79,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain 2024

D'après les résultats parcourus dans ce tableau 11, sur 103 enquêtés dont 22 élèves sont des redoublants, soit 21% alors que 81 élèves ne sont pas de redoublants, soit 79%. L'analyse

et la lecture de ce tableau montrent que parmi les 103 élèves, il y a plus de nouveaux que les redoublants, soit un taux de 79%.

5.1.2. Enseignement direct

Dans cette partie, il s'agit de présenter les données relatives à la section enseignement direct.

Tableau 12 : Distribution des sujets par rapport à l'utilisation des exposés par l'enseignant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	53	51,0	51,0	51,0
	D'accord	9	9,0	9,0	60,0
	Pas d'accord	11	10,0	10,0	70,0
	Pas du tout d'accord	30	30,0	30,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

D'après la lecture de ce tableau 12, sur 103 enquêtés, 53 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant utilise les exposés lors du déroulement de cours, soit 51%, 9 quant à eux sont d'accord que l'enseignant utilise les exposés lors des cours, soit 9% ; 11 enquêtés sont pas d'accord que l'enseignant utilise les exposés lors de cours, 10% alors que 30 affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord que l'enseignant utilise les exposés lors de cours, soit 30%. Après l'analyse de ces résultats, il est constaté que la plupart des répondants affirment qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant utilise les exposés lors de son cours, soit 51%.

Tableau 13 : Distribution des sujets sur l'utilisation du questionnement pratique

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	43	42,0	42,0	42,0
	D'accord	13	13,0	13,0	55,0
	Pas d'accord	20	19,0	19,0	74,0
	Pas du tout d'accord	27	26,0	26,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 13, sur 103 enquêtés, 43 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant utilise le questionnement pratique lors de cours, soit 42% ; 13 affirment

qu'ils sont d'accord l'enseignant que l'enseignant utilise le questionnement pratique lors de cours, soit 13% ; 20 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant utilise le questionnement pratique lors de cours, soit 19%. Et les 27 affirmant que l'enseignant n'utilise pas du tout le questionnement pratique lors de cours, soit 26%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant utilise tout à fait d'accord le questionnement pratique, soit 42%.

Tableau 14 : Distribution des sujets sur l'enseignement explicite

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	50	49,0	49,0	49,0
	D'accord	9	9,0	9,0	58,0
	Pas d'accord	13	12,0	12,0	70,0
	Pas du tout d'accord	31	30,0	30,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 14, sur 103 enquêtés, 50 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant utilise l'enseignement explicite lors de son cours, soit 49% ; 9 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant utilise l'enseignement explicite lors de son cours, soit 9% ; 13 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant utilise l'enseignement explicite lors son cours soit 12%. Et les 31 affirment que l'enseignant n'utilise pas l'enseignement explicite lors de son cours, soit 30%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant utilise tout à fait d'accord le questionnement pratique, soit 49%.

Tableau 15: Distribution des sujets sur la démonstration

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	54	52,0	52,0	52,0
	D'accord	6	6,0	6,0	58,0
	Pas d'accord	20	19,0	19,0	77,0
	Pas du tout d'accord	23	23,0	23,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 15, sur 103 enquêtés, 54 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la démonstration dans son cours, soit 52% ; 6 affirment qu'ils sont d'accord l'enseignant que procède beaucoup plus par la démonstration

dans son cours, soit 6% ; 20 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la démonstration dans son cours, soit 19%. Et les 23 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par la démonstration dans son cours, soit 23%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par la démonstration dans son cours, soit 52%.

Tableau 16 : Distribution des sujets sur les exercices

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	55	53,0	53,0	53,0
	D'accord	17	17,0	17,0	70,0
	Pas d'accord	9	9,0	9,0	79,0
	Pas du tout d'accord	22	21,0	21,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 16, sur 103 enquêtés, 55 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les exercices dans son cours, soit 53% ; 17 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les exercices dans son cours, soit 17% ; 9 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les exercices dans cours, soit 9%. Et les 22 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par les exercices dans son cours, soit 21%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par les exercices dans son cours, soit 53%.

5.1.3. Enseignement indirect

Dans cette rubrique, il est question de présenter les résultats relatifs à la modalité enseignement indirect.

Tableau 17 : Distribution des sujets sur la discussion réfléchie

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	53	51,0	51,0	51,0
	D'accord	22	21,0	21,0	72,0
	Pas d'accord	17	17,0	17,0	89,0
	Pas du tout d'accord	11	11,0	11,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 17, sur 103 enquêtés, 53 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la discussion réfléchie dans son cours, soit 51% ;

22 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la discussion réfléchie dans son cours, soit 21% ; 17 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la discussion réfléchie dans son cours, soit 17%. Et les 11 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par la discussion réfléchie dans son cours, soit 11%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par la discussion réfléchie dans son cours, soit 51%.

Tableau 18 : Distribution des sujets sur la résolution de problème

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	35	34,0	34,0	34,0
	D'accord	28	27,0	27,0	61,0
	Pas d'accord	30	30,0	30,0	91,0
	Pas du tout d'accord	10	11,0	11,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 18, sur 103 enquêtés, 35 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la résolution de problème dans son cours, soit 34% ; 28 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la résolution de problème dans son cours, soit 27% ; 30 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la résolution de problème dans son cours, soit 30%. Et les 11 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par la résolution de problème dans son cours, soit 11%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par la résolution de problème dans son cours, soit 34%.

Tableau 19 : Distribution des sujets sur l'acquisition de concepts

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	43	42,0	42,0	42,0
	D'accord	20	19,0	19,0	61,0
	Pas d'accord	18	18,0	18,0	79,0
	Pas du tout d'accord	22	21,0	21,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 19, sur 103 enquêtés, 43 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'acquisition de concepts dans son cours, soit 42% ; 20 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'acquisition de concepts dans son cours, soit 19% ; 18 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'acquisition de concepts dans son cours, soit 18%. Et les 22 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par l'acquisition de concepts dans son cours, soit 21%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par l'acquisition de concepts dans son cours, soit 42%.

Tableau 20 : Distribution des sujets sur l'enquête

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	15	15,0	15,0	15,0
	D'accord	17	17,0	17,0	32,0
	Pas d'accord	20	19,0	19,0	51,0
	Pas du tout d'accord	51	49,0	49,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 20, sur 103 enquêtés, 15 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'enquête dans son cours, soit 15% ; 17 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus l'enquête dans son cours, soit 17% ; 20 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'enquête dans son cours, soit 19%. Et les 51 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par l'enquête dans son cours, soit 49%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par l'enquête dans son cours, soit 49%.

Tableau 21 : Distribution des sujets sur la prise de décision

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	45	44,0	44,0	44,0
	D'accord	14	14,0	14,0	58,0
	Pas d'accord	20	19,0	19,0	77,0
	Pas du tout d'accord	24	23,0	23,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 21, sur 103 enquêtés, 45 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la prise de décision dans son cours, soit 44% ; 14 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la prise de décision dans son cours, soit 14% ; 20 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par la prise de décision dans son cours, soit 19%. Et les 24 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par la prise de décision dans son cours, soit 23%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par la prise de décision dans son cours, soit 44%.

5.1.4. Enseignement interactif

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats relatifs à la modalité enseignement interactif.

Tableau 22 : Distribution des sujets sur les débats

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	48	47,0	47,0	47,0
	D'accord	19	18,0	18,0	65,0
	Pas d'accord	22	21,0	21,0	86,0
	Pas du tout d'accord	14	14,0	14,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 22, sur 103 enquêtés, 48 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les débats dans son cours, soit 47% ; 19 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les débats dans son cours, soit 18% ; 22 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les débats dans son cours, soit 21%. Et les 14 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus les débats dans son cours, soit 14%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par les débats dans son cours, soit 47%.

Tableau 23 : Distribution des sujets sur les jeux de rôle

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	38	37,0	37,0	37,0
	D'accord	13	13,0	13,0	50,0
	Pas d'accord	25	24,0	24,0	74,0
	Pas du tout d'accord	27	26,0	26,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 23, sur 103 enquêtés, 38 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les jeux de rôle dans son cours, soit 37% ; 13 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par jeux de rôle dans son cours, soit 13% ; 25 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les jeux de rôle dans son cours, soit 24%. Et les 27 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus jeux de rôle dans son cours, soit 26%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par jeux de rôle dans son cours, soit 37%.

Tableau 24 : Distribution des sujets sur l'apprentissage coopératif

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	40	39,0	39,0	39,0
	D'accord	26	25,0	25,0	64,0
	Pas d'accord	17	17,0	17,0	81,0
	Pas du tout d'accord	20	19,0	19,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 24, sur 103 enquêtés, 40 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours, soit 39% ; 26 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours, soit 25% ; 17 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours, soit 17%. Et les 20 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours, soit 19%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à

souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours, soit 39%.

Tableau 25 : Distribution des sujets sur les remue-méninges

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	12	12,0	12,0	12,0
	D'accord	26	25,0	25,0	37,0
	Pas d'accord	13	13,0	13,0	50,0
	Pas du tout d'accord	52	50,0	50,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 25, sur 103 enquêtés, 12 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les remue-méninges dans son cours, soit 12% ; 26 affirment qu'ils sont d'accord l'enseignant que l'enseignant procède beaucoup plus par les remue-méninges dans son cours, soit 25% ; 13 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les remue-méninges dans son cours, soit 13%. Et les 52 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par les remue-méninges dans son cours, soit 50%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par les remue-méninges dans son cours, soit 50%.

Tableau 26 : Distribution des sujets sur les discussions

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	52	50,0	50,0	50,0
	D'accord	3	3,0	3,0	53,0
	Pas d'accord	10	10,0	10,0	63,0
	Pas du tout d'accord	38	37,0	37,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 26, sur 103 enquêtés, 52 disent qu'ils sont tout à fait d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les discussions dans son cours, soit 50% ; 3 affirment qu'ils sont d'accord que l'enseignant procède beaucoup plus par les discussions dans son cours, soit 3% ; 10 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que l'enseignant

procède beaucoup plus par les discussions dans son cours, soit 10%. Et les 38 affirmant que l'enseignant ne procède pas beaucoup plus par les discussions dans son cours, soit 37%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que la plupart des répondants disent que l'enseignant procède beaucoup plus par les discussions dans son cours, soit 50%.

5.1.5. Performances scolaires des apprenants

Il est question de présenter les données relatives à la modalité performances scolaires des apprenants.

Tableau 27 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont très bons

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	29	28,0	28,0	28,0
	D'accord	40	39,0	39,0	67,0
	Pas d'accord	23	22,0	22,0	89,0
	Pas du tout d'accord	11	11,0	11,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 27, sur 103 enquêtés, 29 affirment qu'ils sont tout à fait d'accord que les tests faits en classe sont bons, soit 28% ; 40 affirment qu'ils sont d'accord que les tests faits en classe sont bons, soit 39% ; 23 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que les tests faits en classe sont bons, soit 22%. Et les 11 affirment que les tests faits en classe ne sont pas bons, soit 11%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que les tests faits en classe sont bons, soit 39%.

Tableau 28 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont assez bons

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	21	20,0	20,0	20,0
	D'accord	35	34,0	34,0	54,0
	Pas d'accord	26	25,0	25,0	79,0
	Pas du tout d'accord	21	21,0	21,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 28, sur 103 enquêtés, 21 affirment qu'ils sont tout à fait d'accord que les tests faits en classe sont assez bons, soit 20%, 35 affirment qu'ils sont d'accord que les tests faits en classe sont assez bons, soit 34%, 26 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord

que les tests faits en classe sont assez bons, soit 25%. Et les 21 affirment que les tests faits en classe ne sont pas assez bons, soit 21%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que les tests faits en classe sont assez bons, soit 34%.

Tableau 29 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont moyens

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	40	39,0	39,0	67,0
	D'accord	29	28,0	28,0	28,0
	Pas d'accord	23	22,0	22,0	89,0
	Pas du tout d'accord	11	11,0	11,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 29, sur 103 enquêtés, 40 affirment qu'ils sont tout à fait d'accord que les tests faits en classe sont moyens, soit 39% ; 29 affirment qu'ils sont d'accord que les tests faits en classe sont moyens, soit 28% ; 23 enquêtés quant à eux ne sont pas d'accord que les tests faits en classe sont moyens, soit 22%. Et les 11 affirment que les tests faits en classe ne sont pas moyens, soit 11%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que les tests faits en classe sont moyens, soit 39%.

Tableau 30 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont mauvais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	38	37,0	37,0	37,0
	D'accord	19	18,0	18,0	45,0
	Pas d'accord	29	28,0	28,0	83,0
	Pas du tout d'accord	17	17,0	17,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 30, sur 103 enquêtés, 38 affirment qu'ils sont tout à fait d'accord que les tests faits en classe sont assez mauvais, soit 37% ; 19 affirment qu'ils sont d'accord que les tests faits en classe sont assez mauvais, soit 18% ; 29 enquêtés pour eux ne sont pas d'accord que les tests faits en classe sont assez mauvais, soit 28%. Et les 17 affirment que les tests faits en classe ne sont pas assez mauvais, soit 17%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que les tests faits en classe sont assez mauvais, soit 37%.

Tableau 31 : Distribution des sujets sur les résultats des tests faits en classe sont très mauvais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	17	17,0	17,0	17,0
	D'accord	9	9,0	9,0	26,0
	Pas d'accord	22	21,0	21,0	47,0
	Pas du tout d'accord	55	53,0	53,0	100,0
	Total	103	100		

Source : Enquête de terrain 2024

À la lecture du tableau 31, sur 103 enquêtés, 17 affirment qu'ils sont tout à fait d'accord que les tests faits en classe sont très mauvais, soit 17% ; 9 affirment qu'ils sont d'accord que les tests faits en classe sont très mauvais, soit 9% ; 22 enquêtés sont pas d'accord que les tests faits en classe sont très mauvais, soit 21%. Et les 55 affirment que les tests faits en classe ne sont pas très mauvais, soit 53%. D'après l'analyse de ces résultats, il est à souligner que les tests faits en classe sont pas très mauvais, soit 53%

5.1.6. Présentation des données relatifs aux entretiens

En effet, il s'agit de présenter les résultats des entretiens avec quatre (04) enseignants au lycée de Gassi relativement aux modalités enseignement direct, enseignement indirect, enseignement interactif et performances scolaires des apprenants.

❖ Répondant 1 (pierre)

✓ *Enseignement direct*

Parlant de l'enseignement direct, je pense qu'il est bénéfique pour nous les enseignants comme les apprenants. Cet enseignement direct permet de mettre plus de l'accent sur les exposés, susciter des débats, le questionnement pratique en faisant des exercices par la démonstration explicite. L'enseignement direct aide à la réussite scolaire des apprenants.

✓ *Enseignement indirect*

En ce qui concerne l'enseignement direct, *« je pense qu'il est favorable aux activités pédagogiques, il nous permet de proposer aux élèves une situation-problème par la résolution de problème, l'enquête, en vue d'une prise de décision productive »*. L'enseignement indirect a un impact sur les performances scolaires des élèves.

✓ *Enseignement interactif*

Pour moi, *« l'interaction est très importante dans l'enseignement-apprentissage, elle incite les élèves à aller eux-mêmes à la rencontre du savoir par les débats, la résolution de*

problème et à la Co-construction du savoir ». Cet enseignement contribue à la réussite scolaire des élèves.

✓ **Performances scolaires des apprenants**

La question sur les performances scolaires des apprenants renvoie aux résultats scolaires, aux notes obtenues par les élèves à travers les tests, l'évaluation normative et l'évaluation sommative. Elle est suivie par la motivation intrinsèque des apprenants d'atteindre le sommeil du savoir. Cela peut contribuer à la réussite scolaire des élèves.

❖ **Répondant 2 (François)**

✓ **Enseignement direct**

D'après moi, l'enseignement direct, est important pour les enseignants et les apprenants. Il permet de faire les exposés, organiser les débats autour d'un sujet, le questionnement pratique en faisant des exercices clairs. L'enseignement favorise la réussite scolaire des apprenants.

✓ **Enseignement indirect**

La question sur l'enseignement indirect, *« ce style d'enseignement a une influence productive sur l'enseignement-apprentissage, il aide les élèves à faire face à une situation-problème par la résolution de problème, l'enquête, en vue d'une prise de décision productive »*. L'enseignement indirect conditionne les performances scolaires des élèves.

✓ **Enseignement interactif**

Pour moi, *« l'interaction est très importante pour les activités pédagogiques, elle incite les élèves aux discussions, la résolution de problème et à la Co-construction du savoir, ce qui développe l'esprit critique et son intelligence »*. Cet enseignement contribue également à la réussite scolaire des élèves.

✓ **Performances scolaires des apprenants**

Les performances scolaires des apprenants concernent directement les résultats scolaires, ces résultats elle est indépendante, les notes obtenues par les élèves à travers les tests, l'évaluation normative et l'évaluation sommative. Cela peut contribuer à la réussite scolaire des élèves.

❖ **Répondant 3 (Esther)**

✓ **Enseignement direct**

D'après mon point de vue *« je pense que l'enseignement direct est une méthode utiliser depuis des siècles d'année pour permettre aux enseignants et aux apprenants. Elle contribue à la présentation des exposés, des débats, le questionnement pratique et des exercices par la démonstration claire »*.

✓ **Enseignement indirect**

L'enseignement indirect, « *je pense qu'il contribue au bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage, il présente une situation-problème par la résolution de problème, l'enquête, en vue d'une prise de décision productive* ». L'enseignement indirect incite les performances scolaires des élèves.

✓ **Enseignement interactif**

D'après moi, « *l'enseignement interactif permet aux élèves d'être actifs dans l'acte d'enseignement-apprentissage, elle incite les élèves à aller eux-mêmes à la résolution de problème et à la Co-construction du savoir* ». Cet enseignement contribue à la réussite scolaire des élèves.

✓ **Performances scolaires des apprenants**

Les performances scolaires des apprenants concernent les résultats scolaires, les notes obtenues par les apprenants à travers les tests, les évaluations en vue d'une prise de décision. Elle permet d'identifier chaque apprenant à travers une série style de formation, ceux-ci classe les apprenants par leur capacité intellectuelle et de mémorisation qui diffère les uns aux autres.

❖ **Répondant 4 (Theodor)**

✓ **Enseignement direct**

Selon moi « *rend l'enseignant et les apprenants productifs. Il permet de présenter des exposés, des débats, le questionnement pratique et des exercices par la démonstration claire* ». À l'aide de l'enseignement direct, les enseignants sont appelés à diriger et se tiennent généralement devant une salle et présentent des informations.

✓ **Enseignement indirect**

L'enseignement indirect, « *favorise le bon déroulement du processus des activités pédagogiques, il provoque une situation-problème par la résolution de problème, l'enquête, en vue d'une prise de décision productive* ». L'enseignement indirect incite les performances scolaires des élèves.

✓ **Enseignement interactif**

À mon avis, « *l'enseignement interactif est une stratégie déployée par l'enseignant pour inter échanger avec les apprenants, il permet aux élèves et enseignant de développer et construire ensemble le savoir* ». Cet enseignement contribue à l'épanouissement, aux développements cognitifs des bien-être de la société et à la réussite scolaire des élèves.

✓ Performances scolaires des apprenants

Parlant des performances scolaires des apprenants, elles sont dépendantes des uns et des autres à travers leurs résultats scolaires, les notes obtenues, leurs niveaux de compréhensions même leurs visions d'atteindre le but fixé diffère. Par contre les enseignants à travers les tests, les évaluations, les bulletins scolaires qui permet de prendre une décision en vue de catégoriser les apprenants par niveau.

5.2. Analyse des résultats

L'analyse des résultats consiste à présenter les tableaux de contingence des hypothèses et de soumettre les hypothèses de recherche de notre investigation à l'épreuve des faits. Le Khi-carré de pearson est le test statistique qui a permis la vérification de nos hypothèses. Le χ^2 calculé est comparé au χ^2 lui au seuil $\alpha = 0,05$.

5.2.1. Mise en épreuve de HR 1

HR1. L'enseignement direct favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

Ho. L'enseignement direct ne favorise pas la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

Ha. L'enseignement direct influence la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena.

Vérification de HR1

Tableau 32: Enseignement direct

Tableau croisé						
S4Q01. Vos résultats des tests faits en classe sont très bons tout le temps						Total
S1Q05. L'enseignant (e) procède beaucoup plus par les exercices dans son cours		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Tout à fait d'accord	Effectif	29	26	0	0	55
	Effectif théorique	15.5	19.2	12.3	8.0	55.0
D'accord	Effectif	0	10	7	0	17
	Effectif théorique	4.8	5.9	3.8	2.5	17.0
Pas d'accord	Effectif	0	0	9	0	9
	Effectif théorique	2.5	3.1	2.0	1.3	9.0
Pas du tout d'accord	Effectif	0	0	7	15	22
	Effectif théorique	6.2	7.7	4.9	3.2	22.0
Total	Effectif	29	36	23	15	103
	Effectif théorique	29.0	36.0	23.0	15.0	103.0

Tableau 33 : Tests du khi-carré

Tests du khi-carré				
	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	136.719	9	.000	3,325
Rapport de vraisemblance	149.325	9	.000	
Association linéaire par linéaire	79.788	1	.000	
Coefficient de contingence	.755			
R de Pearson	.884			
Corrélation de Spearman	.872			
N d'observations valides	103			

9 cellules (56.3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1.31.

Source : *Enquête de terrain 2024*

$$\left. \begin{array}{l} \text{Le } x^2 \text{ cal} = 136.719 \\ \text{Le d.d.l.} = 9 \\ \alpha = 0,05 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$$
$$x^2 \text{ lu} = 3.325$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $136.719 > 3.325$. Ce résultat permet d'accepter l'hypothèse alternative (H_a) et de rejeter l'hypothèse nulle (H_0). Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'enseignement direct permet aux élèves de terminale scientifique de réussir.

5.2.2. Mise à l'épreuve de HR2

HR2 : L'enseignement indirect favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

H₀ : L'enseignement indirect ne favorise pas la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

H_a : L'enseignement indirect influence la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

Vérification de HR2

Tableau 34 : Enseignement interactif

Tableau croisé

S4Q02. Vos résultats des tests faits en classe
sont assez bons tout le temps

S2Q03. L'enseignant (e) procède beaucoup plus par la résolution des problèmes dans son cours

		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Tout à fait d'accord	Effectif	21	22	0	0	43
	Effectif théorique	8.8	14.6	10.9	8.8	43.0
D'accord	Effectif	0	13	7	0	20
	Effectif théorique	4.1	6.8	5.0	4.1	20.0
Pas d'accord	Effectif	0	0	18	0	18
	Effectif théorique	3.7	6.1	4.5	3.7	18.0
Pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	21	22
	Effectif théorique	4.5	7.5	5.6	4.5	22.0
Total	Effectif	21	35	26	21	103
	Effectif théorique	21.0	35.0	26.0	21.0	103.0

Source : Enquête de terrain 2024

Tableau 36 : Tests du khi-carré

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	184.805	9	.000	3.325
Rapport de vraisemblance	187.098	9	.000	
Association linéaire par linéaire	86.598	1	.000	
Coefficient de contingence	.801			
R de Pearson	.921			
Corrélation de Spearman	.915			
N d'observations valides	103			

7 cellules (43.8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3.67.

Source : Enquête de terrain 2024

$$\left. \begin{array}{l} \text{Le } x^2 \text{ cal} = 184.805 \\ \text{Le d.d.l.} = 9 \\ \alpha = 0,05 \\ x^2 \text{ lu} = 3.325 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$$

Décision : le $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ c'est-à-dire $184.805 > 3.325$. Ce résultat permet d'accepter l'hypothèse alternative (H_a) et de rejeter l'hypothèse nulle (H_0). Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'enseignement indirect permet aux élèves de terminale scientifique de réussir.

5.2.3. Mise en épreuve de HR3

HR3 : L'enseignement interactif favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

H₀ : L'enseignement interactif ne favorise pas la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

H_a : L'enseignement interactif influence la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique.

Vérification de HR3

Tableau 36 : Enseignement interactif

		S4Q04. Vos résultats des tests faits en classe sont assez mauvais tout le temps				Total
S3Q03. L'enseignant (e) procède beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Tout à fait d'accord	Effectif	38	2	0	0	40
	Effectif théorique	14.8	7.8	10.9	6.6	40.0
D'accord	Effectif	0	14	12	0	26
	Effectif théorique	9.6	5.0	7.1	4.3	26.0
Pas d'accord	Effectif	0	0	16	1	17
	Effectif théorique	6.3	3.3	4.6	2.8	17.0
Pas du tout d'accord	Effectif	0	4	0	16	20
	Effectif théorique	7.4	3.9	5.4	3.3	20.0
Total	Effectif	38	20	28	17	103
	Effectif théorique	38.0	20.0	28.0	17.0	103.0

Source : Enquête de terrain 2024

Tableau 37 : Tests du khi-carré

Tests du khi-carré				
	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-carré de Pearson	191.986	9	.000	3.325
Rapport de vraisemblance	196.142	9	.000	

Association linéaire par linéaire	79.704	1	.000	
Coefficient de contingence	.807			
R de Pearson	.884			
Corrélation de Spearman	.911			
N d'observations valides	103			

6 cellules (37.5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2.81.

Source : *Enquête de terrain 2024*

$$\left. \begin{array}{l} \text{Le } x^2 \text{ cal} = 191.986 \\ \text{Le d.d.l.} = 9 \\ \alpha = 0,05 \\ x^2 \text{ lu} = 3.325 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $191,986 > 3.325$. Ce résultat permet d'accepter l'hypothèse alternative (Ha) et de rejeter l'hypothèse nulle (HO). Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'enseignement interactif permet aux élèves de terminale scientifique de réussir.

Après vérification de nos hypothèses de recherche HR1, HR2 et HR3 nous aboutissons aux conclusions que nous pouvons récapituler dans le tableau 38.

Tableau 38 : Tableau des résultats de l'étude

Les Hypothèses de recherché	Les Résultats	Les Décisions
HR1	Le $x^2 \text{ cal} = 136.719$ Le d.d.l. = 9 $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ $\alpha = 0,05$ C= .872 $x^2 \text{ lu} = 3.325$	Le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $136.719 > 3.325$. (Ha) est acceptée et (Ho) est donc rejetée HR1 : confirmée
HR2	Le $x^2 \text{ cal} = 184.805$ Le d.d.l. = 9 $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ $\alpha = 0,05$ C= .915 $x^2 \text{ lu} = 3.325$	Le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $184.805 > 3,325$. (Ha) est acceptée et (Ho) est rejetée HR2 : confirmée
HR3	Le $x^2 \text{ cal} = 191.986$ Le d.d.l. = 9 $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ $\alpha = 0,05$ C= -,082 $x^2 \text{ lu} = 3.325$	Le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $191.986 > 3.325$. (Ha) est acceptée et (Ho) est rejetée HR3 : confirmée

Source : *Enquête de terrain (2024)*

En observant ce tableau récapitulatif des résultats, nous avons constaté que HR1, HR2, et HR3 sont confirmées, car les données issues de nos trois hypothèses spécifiques après analyse des tableaux de contingences donnent des résultats positifs. Les tests de khi-carré de pearson prennent en compte toutes les caractéristiques de notre échantillon. Au demeurant nous pouvons dire que les différentes articulations ayant conduit aux résultats sont en partie de la description des résultats de notre enquête aux tests visant à vérifier les hypothèses de recherche. Il ressort de cette vérification que notre hypothèse principale est confirmée.

CHAPITRE 6. DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Dans cette partie, il est question de présenter la discussion des résultats et les suggestions. Ainsi, cette discussion et les suggestions sont relatifs aux trois hypothèses de recherche confirmées.

6.1. Discussion des résultats

Parlant de discussion, nous allons présenter les résultats relatifs aux données collectées et analysées. Cette discussion se fait par rapport à chaque hypothèse de recherche.

6.1.1. Discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 1

L'hypothèse de recherche selon laquelle *l'enseignement direct favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena* est validée à Le $\chi^2_{\text{cal}} = 136.719 > \chi^2_{\text{lu}} = 3.325$ dont l'enseignement direct à travers les exposés, les débats suscitent des opportunités d'enseignement-apprentissage.

Selon le modèle transmissif, « enseigner » signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate (Barnier 2008). Le behaviorisme définit l'« enseignement » comme étant l'inculcation des comportements, des attitudes, des réactions [...] (Barnier 2008, P 2). Autrement dit, il s'agit de stimuler, de créer et de renforcer des comportements observables appropriés. Dans cette perspective constructiviste, « enseigner » signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant (Vienneau 2011).

D'après Legendre (1993), le style d'enseignement est la configuration de comportements et d'attitudes (faits de gestes, intérêts, communications, caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique. Or Le style « se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, ». Ainsi, l'enseignant doit choisir un style adapté à son public, un style par lequel il pourrait intéresser le public et détecter leur besoin afin de les accomplir.

En effet, pour le Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1988), l'enseignement direct est couramment utilisé par les enseignants et les enseignantes, surtout au secondaire. L'usage répandu des méthodes d'enseignement direct doit faire l'objet d'une évaluation, les éducateurs doivent reconnaître que ces méthodes sont d'une utilité limitée pour ce qui est de

développer les capacités, les démarches, les attitudes qu'il faut pour le raisonnement critique, pour l'apprentissage des compétences dans le domaine des relations personnelles ou de l'apprentissage en groupe. Pour que les élèves comprennent les objectifs affectifs et les objectifs relatifs aux processus mentaux de niveau élevé, il faudra peut-être utiliser des méthodes d'enseignement qui se rattachent à d'autres stratégies, les enseignants et enseignantes devront employer toute une diversité des stratégies d'enseignement.

Ainsi, la théorie d'apprentissage social (Bandura 1985) susceptible d'expliquer cette étude sur les stratégies d'enseignement et la réussite scolaire des élèves de terminale scientifique cette théorie postule que les déterminants du comportement ne sont pas innés mais appris et que la cognition joue un rôle de premier plan. L'apprentissage social et ses trois piliers théoriques fondamentaux, que sont l'apprentissage par observation (vicariant), les processus symboliques et autorégulateurs.

D'après Carré, P. (2004), suivant la théorie d'apprentissage social, l'individu exerce lui-même une influence sur ses actions en interaction dynamique avec son environnement. Ainsi, selon la notion d'autorégulation, le sujet social est capable de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions par le biais de l'auto-observation et de l'évaluation de ses résultats en rapport avec ceux attendus puis par la comparaison cognitive et la correction de sa ligne de conduite.

6.1.2. Discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 2

Le second résultat confirme que l'enseignement indirect favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena lors que $\chi^2_{cal} = 184.805 > \chi^2_{lu} = 3,325$. Alors, ils impliquent ces derniers dans leur apprentissage en mettant dans une situation problème, par les exercices, le travail de groupe proposé par l'enseignant.

En effet, la théorie de l'apprentissage social (Bandura 1985) et la théorie behaviorisme de John Watson (1930) ensemble expliquent et renforce cette présente étude. D'après la théorie behaviorisme (1930), que l'école constitue un lieu de transmission des savoirs, et ce de manière très méthodique et décortiquée. Ainsi, l'enseignant joue un rôle central en utilisant des renforcements positifs ou négatifs pour favoriser l'acquisition de nouveaux comportements chez l'apprenant. Quant à l'apprenant, on le décrit comme étant plutôt « passif » au sens où une faible implication de sa part est exigée. Or, l'apprenant n'interagit pas nécessairement avec le contenu enseigné (pas de négociation de sens avec autrui, etc.), car on

s'attend plutôt à ce qu'il apprenne et reproduise ce contenu tel que le présente l'enseignant. Pour faire image, sous l'angle du behaviorisme, « le savoir détenu par l'enseignant est déversé dans la tête de l'apprenant ». Pour qu'il reprend, l'enseignant utilise des renforcements (positif ou négatif) pour encourager les apprentissages souhaités ou décourager ceux qui ne sont pas souhaités. Cette équation « stimuli-réponses-renforcements » véhicule l'idée que la motivation est davantage extrinsèque à l'apprenant, c'est-à-dire que sa motivation vient de renforcements offerts par l'environnement. Pour cette idéologie, le modèle d'apprentissage sous l'angle du behaviorisme les explique que l'apprenant apprend parce qu'il recherche les conséquences d'un renforcement positif ou encore parce qu'il tente d'éviter les conséquences d'un renforcement négatif.

D'après Skinner, (1971), le renforcement positif des expériences agréables, récompenses, la félicitation qui aident à former les connexions désirées, tandis que les expériences déplaisantes ou punition amènent les sujets à éviter les actions qui provoquent des conséquences indésirables. Skinner a également découvert qu'un programme continu de renforcement améliore le taux d'apprentissage, mais qu'un programme de renforcement intermittent permet aux sujets à éviter de retenir plus longtemps ce qu'ils apprennent.

Aussi, pour la théorie de l'apprentissage social (Bandura 1985), « à partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci.

Pour passer de l'intention à l'action (Heckhausen et Kuhl, 1985 ; Heckhausen et Gollwitzer, 1987), l'apprenant doit mobiliser des stratégies volitionnelles externes ou internes. Une stratégie est un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis. De la même façon, en cours d'exécution de la tâche, lorsque l'apprenant se heurte à un obstacle de compréhension ou baisse de l'attention et de sollicitation par autrui, ils engagent à mettre en œuvre des stratégies volitionnelles, lui permettent de maintenir l'effort et de soutenir ainsi l'apprentissage (Corno, 2001). Cependant, dans ces situations problématiques, il ne suffit pas de disposer d'un répertoire des stratégies volitionnelles pour que l'action soit initiée ou prolongée.

En effet, l'enseignement indirect favorise également la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations personnelles. Il est fréquent que les élèves

comprennent mieux les documents et les idées étudiés et soient mieux capables de tirer parti de ces connaissances. L'enseignant n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. L'enseignant organise l'environnement pédagogique, donne aux élèves plus d'occasions de participer et, s'il y a lieu, leur fait part de ses commentaires pendant qu'ils font le cours (Martin, 1983). L'enseignement indirect mise beaucoup sur l'utilisation des ressources imprimées, non imprimées et humaines, qui est à la hauteur des expérience d'apprentissage d'une grande collaboration entre enseignant.

6.1.3. Discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 3

L'hypothèse de recherche 3 selon laquelle l'enseignement interactif favorise la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena à Le $\chi^2_{cal} = 191.986 > \chi^2_{lu} = 3.325$.

La théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1985) entre en droite ligne avec cette présente étude axée sur les stratégies de formation et la réussite scolaire de terminale scientifique. En effet, parlant de l'hypothèse de recherche 3 qui traite l'enseignement interactif et la réussite scolaire. Pour parler de l'apprentissage, il faut penser à une communauté éducative, c'est-à-dire à une société. Autrement dit, la formation, l'apprentissage se fait dans et par la société, c'est ainsi qu'on peut parler de l'interaction ou l'enseignement interactif.

Alors, l'enseignement interactif repose en grande partie sur la discussion et le partage. Pour Seaman et Fellenz (1989), la discussion et le partage permettent aux élèves de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente ». Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant ou l'enseignante à développer les habiletés sociales, à organiser leur pensée et à développer des arguments rationnels, (Seaman et Fellenz ,1989, p.119).

Du moment où un apprenant s'engage dans des activités d'apprentissage « c'est pour acquérir des connaissances, des attitudes et des compétences qui lui permettent d'interagir adéquatement avec l'environnement dans lequel il évolue » (Brien, Bourdeau et Rocheleau, 1999). Cette interactivité, n'est autre qu'une interaction (Charlier, 1999 ; Baker, 2003), soutient l'engagement de l'apprenant dans une activité d'apprentissage afin de reconnaître ses connaissances antérieures (Brien, Bourdeau et Rocheleau, 1999, pp. 17- 34).

En outre, l'interaction tient une place centrale dans la conception des systèmes d'apprentissage et son rôle est fondamental. Pour ce fait, c'est la nature de l'interaction entre l'apprenant et le système qui conditionne l'apprentissage (Py, 2001 ; Core et al. 2003 ; Rosé et Torrey, 2005).

Dans la perspective interactive, l'enseignant s'engage dans des discussions avec ses apprenants pour les amener à comprendre ce qu'on attend d'eux. Ainsi, précisés les objectifs importants dans la médiation de l'enseignement /apprentissage, car l'apprenant ne peut pas toujours les percevoir. À travers ses choix, l'enseignant doit s'attacher à rendre motivantes les activités qu'il propose en vue d'atteindre ces objectifs, l'enseignant présente le matériel préparé ainsi que son organisation ce qui permet à l'apprenant de se familiariser avec le matériel et son utilisation. L'enseignant stratégique met en relation ce qu'il propose comme contenu avec les connaissances antérieures de ses élèves. Alors avec l'assistance de l'enseignant, l'apprenant traite les nouvelles connaissances en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà, (Tardif, 1992, p 327).

À cet effet, les groupes d'élèves sont restreints et se composent en général de deux à six membres. Les groupements sont hétérogènes pour ce qui est des caractéristiques des élèves, les membres de chaque groupe assument divers rôles et sont interdépendants pour ce qui est d'atteindre l'objectif du groupe. Même si la tâche scolaire revêt une importance primordiale, les élèves apprennent également toute l'importance qu'il y a à maintenir la santé et l'harmonie du groupe et à respecter le point de vue de chacun, Selon Johnson et Johnson (1989) :

Grâce à l'apprentissage coopératif, par opposition à l'apprentissage compétitif et individualisé, les élèves obtiennent de meilleurs résultats, sont plus motivés, ont des relations interpersonnelles plus fructueuses, développent des attitudes favorables envers leur enseignant ou enseignante et envers ce qu'ils étudient, ont un meilleur concept de soi et une meilleure santé psychologique, des points de vue plus justes et de meilleures compétences dans le domaine des habiletés sociales.

Pour cela, l'enseignement à l'aide numérique elle est bénéfique pour l'apprentissage à distance et très rapide, ce qui permet de répondre de mieux en mieux aux exigences pédagogiques de l'enseignement. D'un côté, le personnel enseignant peut ainsi recourir aux technologies asynchrones pour encadrer les apprenants et leur proposer des activités collaboratives qui brisent l'isolement traditionnel des apprenants (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). De l'autre côté, il peut employer les technologies synchrones pour intensifier les

échanges entre les apprenants en organisant des rencontres en face à face dans un environnement qui s'apparente à celui de la salle de classe traditionnelle (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Keegan, 2005)

Suivant cette perspective, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les milieux éducatifs, bouleverse le mode d'accès au savoir et change la relation de l'apprenant avec le média. Pour Karsenti et Larose (2001), les TIC sont des outils qui favorisent le recours à des stratégies d'apprentissage dynamiques, particulièrement quand on préconise une posture épistémologique de type constructiviste. Elles permettent à l'apprenant d'exercer un grand contrôle sur son cheminement et l'aide à construire peu à peu des structures mentales incorporant les connaissances acquises. Cette construction est facilitée par un apprentissage interactif où l'apprenant interagit avec le média pour donner sa propre interprétation aux données d'enseignement et pour ajouter de façon dynamique de nouvelles connaissances à celles qu'il possède déjà, (Karsenti et Larose ,2001, p. 1-17).

6.2. Suggestions relatives aux résultats

Pour améliorer la réussite des apprenants dans la ville de N'Djamena il faut d'abord que la responsabilité doit être partagée à tout le niveau c'est-à-dire au niveau des responsables chargés de l'éducation, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

6.2.1. Aux responsables chargés de l'éducation,

Les analyses de cette étude ont démontré que la stratégie de formation des apprenants et réussite scolaire incombent la responsabilité de l'États. Cependant, le changement voulu par la stratégie de formation des apprenants s'implantés totalement dans les établissements dont le lycée de Gassi, site de la présente étude.

- ❖ En effet, les pouvoirs publics étant les instances de décision des politiques éducatives, dans le domaine d'une planification aussi bien stratégique que tactique, gagneraient à instituer une politique éducative très adéquate afin de promouvoir la réussite scolaire. Les décisions prises doivent être accompagnées par des actions concrètes à tous les niveaux sur la chaîne éducative sans discrimination de la zone. Il faut prendre en compte la formation continue et initiale aux enseignants, le recyclage des formateurs, le réaménagement des curriculums et mettre en disponible les matériels didactiques appropriés.
- ❖ Ils doivent mettre les stratégies tel que ; le programme des Objectifs du Développement Durable (ODD) fixé dans l'agenda 2030 pour l'éducation dans le

cadre « d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous d'ici 2030 ». Il est indispensable que le déploiement des enseignants s'inscrive dans une dynamique d'équité, d'efficacité et d'efficience, de sorte qu'aucun enfants, indépendamment de sa localisation géographique ou de son établissement scolaire ne soit privé d'opportunités d'apprentissage.

- ❖ Ils doivent former des enseignants dans tous les domaines et améliorer les modalités de formation en termes d'outils qualité, de durée de contenus. Dans le domaine des curriculums, revoir le programme national d'enseignement et le rendre cohérent à l'échelle nationale. Pour cela, améliorer les conditions d'enseignement /apprentissage en renforçant les perspectives à tous les niveaux, sur le plan des outils de formation, des enseignants qualifier, des infrastructures adéquate qui répond au besoin social, les dispositifs attirants au regard de tout le monde tel que : la projection des films ou jeu électronique, la bibliothèque, des laboratoires scientifiques. De ce qui précède, le gouvernement doit améliorer les conditions de vie des enseignants, déployer les enseignants du domaine, octroyer les matériels techno-pédagogiques pour créer les conditions d'un pilotage plus performant.

6.2.2. Aux enseignants

Les analyses des entretiens ont montré que les enseignants enquêtés n'ont pas tous les mêmes profils d'enseignement. Nous mentionnons ici avec précision ce facteur par ce que le profil des enseignants est capital pour la réussite scolaire des apprenants dans les quatre coins du monde. Puisqu'ils sont les acteurs principaux dans leur stratégie de formation des apprenants, de la vocation professionnelle de son métier d'enseignement, ils sont sensés d'engager les apprenants dans la bonne voie de leur réussite, que les enseignants se sont considérés tel qu'il est présenté par (tardif ,1992,p,303), « il est penseur , preneur de décision, expert de contenu, un modèle et enfin un médiateur » en s'inspirants de ces différentes modèles qui attribuent aux enseignants pour la transformation de l'environnement stable.

Dans cette optique, les enseignants étant le seul responsable de leur classe, de ses activités pédagogique et tenu d'assurer une bonne gestion en faisant usage de leur ingéniosité.

- ❖ Ils doivent détailler et déterminer leur action en fonction de la motivation, de la progression des apprenants afin d'obtenir un bon rendement scolaire par des gestes précieux.

- ❖ Ils doivent exprimer leur gratitude par des verbes d'action qui constituent une pierre angulaire dans les comportements observables au regard des apprenants comme un modèle dynamique pour la réussite scolaire.
- ❖ Ils doivent évaluer les apprenants à l'issue de chaque module ou séquence pédagogique.
- ❖ Ils doivent respecter leurs engagements en regagnant leurs postes au temps indiqué, assurer normalement les horaires précise pour le cours, la notation des points par mérite.
- ❖ Ils doivent identifier et agir moralement, consciemment sur leur stress afin de développer l'efficacité et l'efficience en eux, donne leur place qu'ils sont capables devenir et réussir leurs examens.

6.2.3. Aux parents d'élèves

La réussite scolaire des apprenants reste un objectif majeur dans l'éducation globale de ces derniers, le caractère, la discipline ou les capacités naturelles de l'apprenant comptent de toute évidence parmi les points déterminants dans leur succès, les parents ont eux aussi leur part de responsabilité à jouer, il leur revient en effet de mettre en place le cadre idéal pour aider leurs enfants à s'apprendre mieux en mieux. Le temps en classe est important, c'est là ou l'apprenant découvre, apprend, interagisse, s'exerce, mais néanmoins, l'éducation ne se borne pas aux portes de l'école, mais aussi les parents sont les noyaux de la réussite de ses enfants.

- ❖ Ils doivent donner le sentiment d'apprendre, ne jamais traiter les exercices à leur place mais plutôt un répétiteur qui vont conduire l'apprenant à son succès et sa réussite aux examens. Le sentiment d'une grande autonomie leur donnera un sentiment infaillible, crédible et façonne qui lui fait s'engager dans sa motivation d'apprendre et acquérir les connaissances de mieux s'en sortir dans son cursus scolaire. Les parents se sont le premier magnions de l'éducation de leurs enfants qui vont les soutenir, orienter et devenir des hommes qu'il faut, les aides à surmonter les difficultés éprouvent pendant ses exercices.
- ❖ Pour favoriser la réussite des apprenants, ils doivent aménager un endroit très calme où transformer une partie de la maison comme un lieu d'étude ou une salle de lecture avec tous les matériaux possibles.
- ❖ Ils doivent l'aider pendant qu'il est dépassé de traiter ses exercices, frustré, stress en raison des exigences auxquels ils sont confrontés dans certaines matières dans lequel

rendre difficilement la compréhension. Ils peuvent prononcer souvent les avantages en soi-disant que la compétence elle n'est pas innée, mais plutôt les êtres humains nous les avons acquises par la transmission et des expériences de la vie.

- ❖ Ils doivent observer les enfants pendant leur apprentissage de prêt pour savoir quelle est les méthodes ou styles impressionnant qui conduit à leur succès. Alors que, ce dernier doit éviter les reproches incessants tels que les blâmes, colères à un impact négatif qui entraîne l'apprenant dans des spirales d'échecs répète. Cependant, les parents doivent valoriser les moindres efforts de leurs progénitures, la félicité quand cela mérite, et le rassure quant à ses capacités d'atteindre l'objectifs. Il est important de l'aider à faire le lien entre chacun de ses efforts afin qu'il comprenne que l'apprentissage demande la patience et ses mauvaises notes ne sont qu'un reflet temporaire de sa connaissance actuelle, alors il est toujours possible de s'améliorer et briller. Tous ces facteurs stratégiques permettent la progression et leur réussite scolaire.

6.2.4. Aux apprenants eux-mêmes

Les analyses de cette étude ont démontré que la stratégie de formation des apprenants et réussite scolaire incombent les apprenants eux-mêmes avec leur motivation et un travail acharné.

- ❖ Ils doivent réviser fréquemment leur cours, c'est-à-dire une meilleure stratégie qui facilitent la réussite scolaire et elle est essentielle pour consolider les connaissances acquises en classe. En repassant régulièrement sur les leçons d'enseigné et les exercices à mainte reprise ça renforce la mémorisation et la compréhension de chaque unité d'enseignement.
- ❖ La confiance en soi est un facteur déterminant dans la réussite, croyez en vos capacités et votre potentiel pour surmonter les obstacles et atteindre l'objectifs, en faisant preuve de persévérance et détermination face aux difficultés rencontrées sur le cheminement d'étude.
- ❖ La motivation personnelle est la clé de la réussite scolaire des apprenants, elle est le moteur principal, c'est-à-dire ce qui te pousse à persévérer même dans les moments difficiles, votre temps bien gérer elle est cruciale à votre réussite ou encore votre santé physique et mentale influence directement sur vos capacités à étudier.
- ❖ L'environnement social peut avoir un impact significatif sur votre réussite scolaire. Alors, entourez-vous de vos camarades de classe positifs et motivés qui partagent les

objectifs communs et les encouragements à donner le meilleur de vous-mêmes. Cette perspective motivationnelle elle renforce le travail en groupe qui facilite la capacité intellectuelle très bénéfique de l'émulation mutuelle et de l'échange d'idées.

- ❖ Comprendre plutôt que juger ou s'inquiéter ;
- ❖ Le stress c'est l'engrais de la créativité ou d'une partie de l'échec ;
- ❖ Préparer des fiches de révision ;
- ❖ Fixer un objectif concret.

Pour clore, les stratégies admettent par les différents groupes à l'échelle organisationnelle éducatif jusqu'à bas l'échelle de l'apprenant ; elles sont toutes productives dans le succès de ces progénitures et aussi les apprenants qui sont au centre de leur apprentissage qui se montre le courage et l'engagement personnel dans leur cursus scolaire.

CONCLUSION

Dans ce travail, il été question pour nous de faire un constat sur les stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville de N'Djamena. Ce constat nous a poussés à nous poser la question de savoir si les stratégies de formation des apprenants favorisent-elles la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi ? Qui nous permet de comprendre que, les stratégies de formation des apprenants favorisent leur réussite scolaire.

Nous avons établi ce travail en deux grandes parties sur six chapitres, chacun est structuré en fonction de ce contenu.

Le premier porte sur la problématique de l'étude, d'où nous avons perçu que l'école a pour mission première d'instruire, éduquer, et socialiser les enfants. La formation qui est au centre de ces missions est d'un enjeu fondamental pour l'avenir du monde en général. De ce fait, l'éducation dans les agendas de l'UNESCO à Belfast en 2004 a été organisée par la section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, le pluralisme, et la transformation des hommes conscients pour la société. En effet, les stratégies de formation sont une activité complète qui nécessite une méthode, démarche et une technique de formation, c'est-à-dire par les acquisitions des connaissances, de la capacité de raisonnement et des compétences dans la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir être.

Dans cette recherche, nous avons constaté un problème qui se situe sur plusieurs niveaux d'où l'universalité de l'offre éducative est confrontée à de nombreux obstacles dont : le manque des ressources financières au niveau national, le manque d'infrastructures scolaires, le manque de ressources humaines notamment d'enseignants, les grèves répétitives des enseignants, des conditions d'apprentissage précaires, le coût élevé des études notamment pour les familles d'élèves pauvres et la perception du coût d'opportunité de l'école par ces familles, des réformes à mettre reprisent, la violence orchestrée sur les enseignants, le problème de conscience professionnelle... etc. Ces différents obstacles sont présents dans la plupart des pays en développement sans oublier le Tchad. Cependant, l'on constate que, malgré l'engagement pris par le Gouvernement et ses différents partenaires nationaux et internationaux pour faciliter l'éducation pour tous et celui du lycée de Gassi afin de résoudre le problème de la formation, le problème persiste car beaucoup d'efforts restent à faire au

niveau de l'État, les ONG, les enseignants, la prise des consciences des apprenants eux-mêmes dans la réussite scolaire.

Dans le cadre de la résolution de ce problème, nous avons formulé une question principale : *les stratégies de formation des apprenants favorisent-elles la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique au lycée de Gassi ?* Pour répondre à cette question, nous avons émis une hypothèse principale : *les stratégies de formation des apprenants au lycée de Gassi favorisent la réussite scolaire dans les classes de terminale scientifique* et puis suivi d'un objectif principal qui *vise à démontrer que les stratégies de formation des apprenants favorisent la réussite scolaire dans les classes de la terminale scientifique.*

Le deuxième porte sur la revue de la littérature qui s'articule autour de la recension scientifique des auteurs qui ont parlé des stratégies d'enseignement/apprentissage, des techniques d'enseignements, tactiques de renforcement et en parlant des stratégies d'apprentissages avec ce différent modèle. Selon, Therer et Willemart (1983) ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants.

Le troisième porte sur la théorie explicative, « est une connaissance spéculative indépendante des explications » Larousse ,2003, p.997. On la considère en général comme une vérité établie à l'issu d'une expérimentation. En d'autres termes, elle est une information qui nous aide à mieux expliquer un travail. Nous définissons dans la présente étude les concepts : stratégies, la formation, réussite scolaire, et enfin d'éviter tout obstacle épistémologique, en suite les théories explicatives sur lesquelles se basent l'apprentissage social de A. Bandura 1985 et le Behaviorisme de Watson 1930, Sur ce fait, nous choisissons la théorie qui ont été développés au cours des siècles sur les questions des stratégies de la formation des apprenants, raison pour laquelle nous sollicitons la théorie de l'apprentissage sociale et la théorie de Behaviorisme pour expliquer comment un enseignant adopte son style pour valoir le contenu de son cours, et en fin nous avons ressorti les différents types d'évaluation.

Le quatrième porte sur la méthodologie qui désigne : « l'activité critique qui s'applique aux divers produits de la recherche (...). La méthodologie s'applique à tous les types de recherche, qu'il s'agisse des études quantitatives ou qualitatives, des travaux en orientation

théorique ou des études sociographique », (Boudon, Bourricaud, 1982, p 369). Son opérationnalisation dans la construction d'un travail scientifique ne se fait pas au hasard. Elle tient compte, au préalable, d'un cadre théorique qui y occupe une place de choix. Ce chapitre consiste à s'inscrire notre étude dans un cadre mixte. Il s'agit en effet de faire une exposition des techniques et méthodes qui ont permis de mener à bien nos investigations sur le terrain. Sur ce chapitre nous avons évoqué les parties suivantes : la méthode de recherche, présentation du site de l'étude et historique, évolution démographique de la ville de N'Djamena, type de recherche, méthode mixte, recherche exploratoire, population d'étude, méthode d'échantillonnage et échantillon, instrument de collecte de données ou les techniques utilisées, organisation de l'enquête, méthodes d'analyse des données, rappels sur la question de recherche et les hypothèses et enfin le tableau synoptique.

Le cinquième porte sur la présentation et analyse des résultats dont l'échantillon de cette étude est constitué de 110 élèves du lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena/Tchad ayant tous les statuts d'élèves inscrits au sein de l'établissement et 4 guides d'entretien concerne les enseignants. Le dépouillement des données recueillies sur le terrain s'est fait en trois temps. Le premier dépouillement a permis de répartir les sujets par genre, âge, etc. Le deuxième a permis de dépouiller les questions ouvertes ; les réponses données par les répondants ont été regroupées, puis organisées en catégories pour faciliter leur présentation. Le troisième dépouillement a concerné la vérification des hypothèses de recherche par le croisement sur les stratégies de formation et la réussite scolaire. Un tri croisé entre les données de ces principales variables a favorisé cette opération. Alors, en observant ce tableau récapitulatif des résultats, nous constatons que $HR1 \text{ est } 136.719 > 3.325$, $HR2 \text{ est } 184.805 > 3.325$, et $HR3 \text{ est } 191,986 > 3.325$ alors les trois hypothèses sont tous confirmées, car les données issues de nos trois hypothèses spécifiques après analyse des tableaux de contingences donnent des résultats positifs. Au demeurant nous pouvons dire que les différentes articulations ayant conduit aux résultats sont en partie de la description des résultats de notre enquête aux tests visant à vérifier les hypothèses de recherche. Il ressort de cette vérification que notre hypothèse principale est confirmée.

Le sixième porte sur la discussion et suggestions, nous avons présenté des résultats en fonction relatifs aux trois hypothèses de recherche confirmées.

Nous ne voulons aucunement laisser croire que nous avons fait le tour de la problématique étudiée, et espérons que d'autres recherches viendront sur ce même thème comble sont importante thématique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKER, M. (2003). Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, na 3, 2003, pp. 359-397.
- BANDURA, A. (1985). L'apprentissage social, mardaga, p.29.
- BANDURA, A., REESE, L., & ADAMS, N. E. (1977). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of personality and social psychology*, 43(1), 5.
- BIKOI Félix Nicodème 2000 : Le français première et terminale : Littérature française et Africaine, pratique de la langue. A l'épreuve du Bac, Edicef.
- BLANDIN, Y. (2002). L'apprentissage par observation d'habiletés motrices : un processus d'apprentissage spécifique ? *L'année psychologique*, 102(3), pp.523-554
- BONAMI, M. et COL. (1993). *Management des systèmes complexes*. De Boeck Université.
- BOOTZ 1, J. P. (2013). L'évolution du manager : un pilote de communauté de pratique entre l'expert et l'intrapreneur. *Revue management et avenir*, (5), pp.115-139.
- BRESSOUX, P. et DESSUS, P. (2003). *Stratégie de l'enseignement en situation d'interaction*. In Kail, M. et Fayol, M. (Eds), les sciences cognitives et l'école. *La question d'apprentissage*. Paris : PUF.
- BRIEN, R et al (1999). L'interactivité dans l'apprentissage : la perspective des sciences cognitives. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 1, 1999, pp. 17-34.
- BROUSSEAU, G. (2001). Les erreurs des élèves en mathématiques. Étude dans le cadre de la théorie des situations didactiques. *Petit x*, 57, pp. 5-30.
- BROWN, I, and BURTON, R. (1978). Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical ski Ils. *Cognitive Science 2* : pp.155-192.
- BRUILLARD, É. (1997). Les machines à enseigner. Paris : Hermès
- BULL S., MANGAT M., MABBOTT A., ABU ISSA A.S. & MARSH J., "Reactions to Inspectable Learner Amsterdam, (2005), Models: Seven Year Olds to University Students". In Workshop Learner Modelling for Reflection, AIED'05, pp. 1-10.

- CALVEZ, J.-Y. (2001). Le « RATIO » charte de la pédagogie des jésuites. *Études*, 9, pp.207-218.
- CHAMPY, PH. ETÉVÉ CHR. et al. (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris.
- CHARLIER, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 1, pp. 61-85.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990). Cadre d'action. Commission inter institutions ;
- CONNAC, S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF.
- CORE, M. G., MOORE, 1. D., et ZINN, C. (2003). The raie of initiative in tutorial dialogue. In *Proceedings of the 11 th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL)* (pp. 67-74). Morristown, NJ : Association of Computation Linguistics.
- COSNEFROY, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147(1), pp.107-128.
- COSNEFROY, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CÔTÉ, M. P, et MARCOUX, D. (1994). Modèle d'enseignement axé sur l'intégration harmonieuse des compétences de la personne, orienté vers un profil de sortie. In 004025 *Actes du 6e Colloque de l'ARC*. Association pour la recherche au collégial ;
- DAKAR (2000). *Forum de Dakar*. Unesco.
- DE KETELE et JEAN. M, (1989), « Observer pour éduquer », in Jean .M et De Ketele et al. *Guide du formateur*, De Boeck,
- DEBLÉ, I. (1994). *Différentiations ou uniformisations ?* In *Afrique contemporaine* numéro spécial : *Crise de l'éducation en Afrique*, 4ème trimestre. pp.9-29.
- DECONINCK, O. et FRENAY, M. (2016). Observation des effets d'un dispositif pédagogique favorisant un apprentissage métacognitif et la motivation dans une classe de quatrième année de l'enseignement secondaire. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 144-157). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- DEWEY, J. et al. (2006). Apprendre à apprendre : vers une pédagogie de la créativité ? *d'études pragmatistes*, 104.

- D'HAINAUT, L. (1988), Des fins aux objectifs de l'éducation Bruxelles,
- DIMITROVA, V. (2003). style-olm: Interactive open Jearner modelling". International Journal of Artificial Intelligence in Education, v13, pp.35-78.
- DUBET, F et MARTUCELLI, D. (1996). *A l'école*. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Seuil.
- ERNY, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Editions le Harmattan.
- FERLAND, G. J, et VAILLANCOURT, J. (2016). Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation. *Recherche en éducation musicale*, 33, pp. 91-116.
- FONTAINE, S. (2023). Comment la formation des personnels peut-elle favoriser le développement d'une évaluation au service de l'apprentissage ? dans *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 219-228). Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-desexperts.pdf
- FRAYSSINHES, J., & GALAUP, M. (2021). Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et les grandes écoles. *Présences. Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 15, 25-50
- FREINET, C. (1982). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : A. Colin
- GAGE, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- GAGNÉ et ROBERT M. (1985), The conditions of learning and theory of instruction, 4ème édition, New York, Holt, Rinehart and Winston,
- GARRISON, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), pp.95-105.
- GAUTHIER, C. (2005). La naissance de l'école au Moyen Âge. Dans C. Gauthier, et M. Tardif (dir). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp.37-58) (2e édition). Montréal : G. Morin.
- GÉGOUT, P et DEWEY, J. (2013). Une pédagogie pragmatiste, une pédagogie scientifique. In *Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation*.

- GIARDINA, M. et Laurier, M. (1999). Modélisation de l'apprenant et interactivité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, na 1, pp. 35-59.
- GUIDERE, M., (2004). *Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales, mémoire, master, doctorat*, Paris, Ellipses.
- GRAWITZ, M. (1990). *Méthodes en sciences sociales*, Dalloz.
- HENRI, F. et LUNDGREN, C, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- IDANI, A. (1999). *Les incidences didactiques de la métacognition en évaluation de l'écrit*, Tunisie. (Mémoire).
- JONNAERT et DEFISE (2005). *Curriculum : une clarification conceptuelle*. De Boeck supérieur.
- JOHNSON, D.W. et JOHNSON R.T. (1989). Cooperative learning and mainstreaming. In R. Gaylord-Ross (Ed.), *Integration strategies for students with handicaps* (pp.233-248). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- KAHN, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), pp. 54-66.
- KARSENTI, T. et LAROSE, F. (2001). TIC et pédagogies universitaires. Le principe du juste équilibre in *les TIC... au cœur des pédagogies universitaires. Diversités des enjeux pédagogiques et administratifs*, Presses de l'Université du Québec, pp. 1-17.
- LANGEVIN, L. (2015). Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage. v. 4, no 1, sept. 1990, p. 12-13 *Pédagogie collégiale*.
- LECLERCQ, D. et Denis, B. (1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage. In D. Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp.81-106). Liège : Mardaga.
- LESCARBEAU, R et al. (2003). *Profession : Consultant*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- LITMAN, D. and SILLIMAN, S. (2004). ITSPOKE: An Intelligent Tutoring Spoken Dialogue System. In *Proceedings of the Human Language Technology Conference: 4th Meeting of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics (HLTINACL) (Companion Proceedings)*, Boston, MA.

- LOCKHEED, M. E et al. (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, England, Oxford University Press, 1991. xix, p.429.
- LUGINBÜHL, O. (1996). « L'évaluation des élèves », in *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, CIEP, n° 11.
- MADAUS, G, F. et al., *Formative and summative evaluation of student learning*, traduit en arabe par ALMOFTY, M et al. (1983), Édition: McGraw-Hill,
- MARCOTTE, S. 1993, « Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : éditions Logiques », revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n°2, p.42
- MASSÉ, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, pp, 351-379.
- MAULINI, O. (2011). *Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques*. Revue, Recherches en Education, n°10.
- MAYAR, M. P. (2011). Enseignement des techniques d'enquête et formation à la qualité des étudiants en terminologie. *Magyar Terminológia*, 4(2), pp, 257-263.
- MBAÏOSSO, A. (1990). *L'éducation au Tchad : Bilan – Problème – Perspectives*. Paris, Karthala.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. (1988). Introduction aux apprentissages essentiels communs. Manuel de l'enseignant. Regina, Saskatchewan.
- MILGROM, E et al. « Chapitre 12. Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement », in Benoît Raucent et al. (2010), *Accompagner des étudiants*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », pp. 313-304.
- MINGAT, A et SOSALE, S. (2000). Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne. Banque Mondiale.
- MINGAT, A. et SUCHAUT, B. (2001). Les systèmes éducatifs africains – une analyse économique comparative. Brussels, De Boeck.
- MOHAMMAD, S. G. (2017). Effet d'une unité d'entraînement basée sur la stratégie de remue-méninges sur le développement de quelques compétences de l'écriture créative auprès des étudiants de la section de français aux facultés de pédagogie. *Sciences de l'éducation : Université du Caire-Faculté des études supérieur de l'éducation*, 25(3).

- NDARUHUTSE, S. (2008). Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: an evidence base for change. CfBT Education Trust.
- NOËL B. (1997). La métacognition, De Boeck Université, France.
- NOËL, B., CARTIER, S. C., & TARDIF, J. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.
- NOMAYE, M. (2001). *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*. L'Harmattan.
- PASEC (2012). Programme d'analyse des systèmes éducatif de la conférence des ministres de la francophonie (CONFEMEN). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Evaluation diagnostique PASEC-CONFEMEN 2009/2010. Rapport 2012.
- PASQUIER.D.(2005). L'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage de l'adulte : Intervention massifiée et approche clinique.
- PÉLADEAU, N., & LEGAULT, A. (2000). Qui a peur de l'enseignement direct. N. Giroux et J. Forget, *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture et mathématique et autres apprentissages personnels et sociaux. Guide pédagogique destiné aux enfants en difficulté*. Montréal : Auteurs.
- PELLETIER, C. (2022). *Sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études : l'influence des pratiques enseignantes au collégial* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- PETTY, R, E. et CACIOPPO, J, T. (1983), "Central and Peripheral Routes to Persuasion: Application to Advertising", Advertising and Consumer Psychology, L. Percy and A.G. Woodside, eds. Lexington, MA: Lexington Books, pp. 3-24.
- PETTY, R. E. (2013). Two routes to persuasion: State of the art. *International perspectives on psychological science, II: The state of the art*, 229-247.
- POWER, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), pp.503-514.
- PINARD, R., POTVIN, P., & ROUSSEAU, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherche qualitatives*, 24, 58-82.
- PY, D. (2001), Environnements interactifs d'apprentissage et géométrie, Habilitation à diriger des recherches.
- QUIVY, R et al. (1989). *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Ed. Fac Univ. Saint-Louis, p.161.
- RACINE, S. (1993), La personne synergique, Montréal, pp .31-87.

- RACINE, S. (1995). Une méthode d'évaluation de la compétence vue comme ensemble d'habiletés intégrées. In *Actes du 15e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale,
- ROMAINVILLE, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? métacognition et amélioration des performances. In *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-85). Presses de l'Université du Québec.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : PUM, pp. 112.
- SCALLON, G. (1991), *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*, Québec : Laval, P. 69.
- SELF, J. (1994). Formal Approaches to Student Modelling. Actes des journées Student Modelling: The Key to Individualized Knowledge-Based Instruction, éd. par Greer (Jim E.) et Mac Calla (Gordon I.). pp. 295-354. Springer-Verlag.
- SERGE, L et al. (2006), *Apprendre et faire apprendre*, PUF, Paris, pp. 39-68.
- SHOSTAK, R. (1986). Lesson presentation skills. In J. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 111-137). Lexington: Heath.
- SKINNER, B. F. (1971). Operant conditioning. *The encyclopedia of education*, 7, 29-33.
- SLAVIN, R.E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), pp.7-13.
- SLAVIN, R. E. (2022). Cooperative learning in elementary schools. In *Contemporary Issues in Primary Education* (pp. 102-111). Routledge.
- ST-ARNAUD, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- ST-GERMAIN, m. (2016). La relation pédagogique de coopération en classe au collégial.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques (1re éd. 1992).
- TARDIF, J. 1992, Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique, dans Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, éd. Logiques, chap 5, pp. 295-377.
- TARDIF, M. (2005). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. Dans C. Gauthier et M. Tardif. *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, (2e édition). Montréal : Gaëtan Morin, pp.9-37.

- THERER, W, CL. (1984). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation Approche paradigmatique par vidéo, in Probio Revue, vol. 7, n°1.
- TRICOT, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, pp.37-64.
- TRIPODI et al. (2003). « Evaluation de l'efficacité du sponsoring : Expériences de la Coupe du Monde de Football de 1986 », *Revue Française du Marketing*, n°118, 1988/3, pp,13-40.
- VANLEHN, K et al. (2005). The Andes Physics Tutoring System: Lessons Learned. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, J5 (3).
- VANLEHN, K. (1988). Toward a theory of impasse-driven learning. In H. Mandl & A. Lesgold (Eds.) *Learning Issues for Intelligent Tutoring Systems*, pp. 19-41. New York, NY: Springer.
- VANLEHN, K. et NIU, Z. (2001). Bayesian student modeling, user interfaces and feedback: A sensitivity analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, in press.
- VAN DER MAREN, J.M.2010. La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherche qualitatives*,29(1),129-139.
- VERNANT, D. (1992). Modèle projectif et structure actionnelle du dialogue informatif. In *Du dialogue, Recherches sur la philosophie du langage*, Vrin éd., Paris, n° 14, pp. 295-314.

ANNEXE

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Autorisation de stage

Annexe 3 : Attestation de fin de stage

Annexe 4 : Questionnaire aux apprenants

Annexe 5 : Guide d'entretien pour les enseignants

Annexe 6: Image du terrain

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen
The Dean

N°...071.../24/UYI/FSE/CD

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **KOULEDJIMTE DJINGARTE** est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : **CURRICULA ET ÉVALUATION**, Filière : **MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION**, Option : **CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE DES PROJETS EDUCATIFS**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr. BIKOI NICODÉME Felix**, et son thème de recherche est intitulé : « *Stratégies de formation des apprenants et réussites scolaires dans la ville de N'Djamena : le cas du lycée de Gassi* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherche.

En foi de quoi, la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 06 FEB 2024

Pour le Doyen

Annexe 2 : Autorisation de stage

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen
The Dean

N°...070...../24/UYI/FSE/CD

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **KOULEDJIMTE DJINGARTE** est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *CURRICULA ET ÉVALUATION*, Filière : *MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION*, Option : *CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE DES PROJETS EDUCATIFS*.

L'intéressé doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr. BIKOI NICODÉME Felix**, et son thème de recherche est intitulé : « *Stratégies de formation des apprenants et réussites scolaires dans la ville de N'Djamena : le cas de lycée de Gassi* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherche.

En foi de quoi, cette autorisation de stage lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le **06 FEB 2024**
Pour le Doyen


Pr. Jacques Foukou

Annexe 3 : Attestation de fin de stage

REPUBLIQUE DU TCHAD
Unité-Travail-
Progrès
PRESIDENCE DE LA TRANSITION
PRIMATURE
MINISTÈRE DE L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE
ET DE LA GOUVERNANCE LOCALE
DELEGATION GÉNÉRALE DU GOUVERNEMENT
AUPRÈS DE LA COMMUNE DE N'DJAMENA
SECRETARIAT GÉNÉRAL
DELEGATION PROVINCIALE À L'ENSEIGNEMENT DE N'DJAMENA
INSPECTION DÉPARTEMENTALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA PROMOTION CIVIQUE DE N'DJAMENA VII
LYCÉE DE GASSI



وحدة - عمل - تقدم
الجمهورية رئاسة الوزراء وزارة
إدارة الأراضي والحكم المحلي
المنشورية العامة للحكومة التابعة
للبلدية أنجمننا الأمة العامة
المنشورية الإقليمية للتربية الوطنية
والتطوير المدني أنجمننا المفتشية
الإقليمية للتربية الوطنية والتطوير
المدني لا أنجمننا VIII

ATTESTATION DE FIN DE STAGE

Je soussigné M. **SERTCHAMNE TCHOUADANG**, Proviseur du Lycée de Gassi atteste que :

M. **KOULEDJIMTE DJINGARTE** étudiant à l'Université de Yaoundé 1 de Niveau Master II a suivi avec succès son stage au lycée de Gassi (N'djamena) sur le thème : « **la stratégie de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville de N'Djamena** » : le cas de la terminale Scientifique du Lycée de Gassi.

Option : **conception, évaluation et montage des projets éducatifs.**

En foi de quoi cette attestation de stage lui est délivrée pour servir et valoir partout où le besoin sera.

Fait à N'Djamena, le 10/12/2024

Le Proviseur



Sertchamne Tchouadang
سرتشامني تشوادي
Sertchamne Tchouadang

Annexe 4 : Questionnaire aux apprenants

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix -Travail –Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCAT

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALE ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work -Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

QUESTIONNAIRE AUX APPRENANTS

*Chers élèves, nous menons une recherche sur le thème : **Stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville de N'Djamena : le cas des terminales scientifiques du Lycée de Gassi.** Nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement à toutes les questions ci-dessous. Nous vous garantissons l'anonymat et l'utilisation confidentielle de vos réponses qui ne seront utilisées qu'à des fins académiques. Merci de votre amabilité.*

NB : veuillez cocher une seule réponse parmi celles proposées.

SECTION 0 : IDENTIFICATION DES ENQUETES

N°	Intitulés des questions / Items	1	2	3
S0Q01	Quel est votre genre			
	1) masculin 2) Féminin			
S0Q02	Quel est votre tranche d'âge ?			
	1) [13-15ans [2) [16-18ans[3) .[20ans et plus[.			
S0Q03	Classe fréquentée			
	1) Tle C 2) Tle D 3) Tle F			

- S0Q04** **Quel est votre statut actuel dans la classe ?**
 1) Redoublant 2) Non redoublant

SECTION I : L'enseignement direct

1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) Pas d'accord 4) Pas du tout d'accord

N° Situation classe : Pendant la dispensation des enseignements, 1 2 3 4
comment votre enseignant(e) s'y prend-il ?

- S1Q01** L'enseignant (e) utilise beaucoup plus les exposés dans son cours
- S1Q02** L'enseignant (e) utilise beaucoup plus le questionnement pratique dans son cours
- S1Q03** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par l'enseignement explicite dans son cours
- S1Q04** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par la démonstration dans son cours
- S1Q05** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par les exercices dans son cours

SECTION II : L'enseignement indirect

1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) Pas d'accord 4) Pas du tout d'accord

N° Situation classe : Pendant la dispensation des enseignements, 1 2 3 4
comment votre enseignant(e) s'y prend-il ?

- S2Q01** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par la discussion réfléchie dans son cours
- S2Q02** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par l'acquisition des concepts dans son cours

- S2Q03** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par la résolution des problèmes dans son cours
- S2Q04** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par l'enquête dans son cours
- S2Q05** L'enseignant (e) procède beaucoup plus par la prise de décision dans son cours

SECTION III: L'enseignement interactif

1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) Pas d'accord 4) Pas du tout d'accord

- | N° | Situation classe : Pendant la dispensation des enseignements, comment votre enseignant(e) s'y prend-il ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------|---|----------|----------|----------|----------|
| S3Q01 | L'enseignant (e) procède beaucoup plus par les débats dans son cours | | | | |
| S3Q02 | L'enseignant (e) procède beaucoup plus par les jeux de rôle dans son cours | | | | |
| S3Q03 | L'enseignant (e) procède beaucoup plus par l'apprentissage coopératif dans son cours | | | | |
| S3Q04 | L'enseignant (e) procède beaucoup plus par les remue-méninges dans son cours | | | | |
| S3Q05 | L'enseignant (e) procède beaucoup plus par la discussion dans son cours | | | | |

SECTION IV : Les performances scolaires des apprenants

1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) Pas d'accord 4) Pas du tout d'accord

N°	Situation classe : Personnellement comment jugez-vous vos performances en classes	1	2	3	4
S4Q01	Vos résultats des tests faits en classe sont très bons tout le temps				
S4Q02	Vos résultats des tests faits en classe sont assez bons tout le temps				
S4Q03	Vos résultats des tests faits en classe sont moyens tout le temps				
S4Q04	Vos résultats des tests faits en classe sont assez mauvais tout le temps				
S4Q05	Vos résultats des tests faits en classe sont très mauvais tout le temps				

Merci pour votre disponibilité

Annexe 5 : Guide d'entretien pour les enseignants

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix -Travail -Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALE ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work -Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS

Ce guide d'entretien est adressé aux enseignants en charge des classes scientifiques au Lycée de Gassi dans la ville de N'Djamena, Il est dédié à la collecte des données sur un travail de recherche dont la thématique est : ***Stratégies de formation des apprenants et réussite scolaire dans la ville de N'Djamena : le cas des terminales scientifiques du Lycée de Gassi.*** Notre objectif est d'analyser les stratégies de formation utilisées par les enseignants en situation classe. L'intérêt de cette étude est d'envisager les pistes de solutions pour l'amélioration des performances scolaires des apprenants. Nous vous garantissons le strict anonymat dans l'exploitation de vos réponses.

THEMATIQUES CENTRALES	Questions principaux	Questions complémentaires	Questions de clarification
	- Lors de la dispensation de vos enseignements en situation classe, faites-vous usage de	Si oui comment procédez-vous Si non pourquoi,	Pouvez- vous m'en dire plus sur chacune des situations ci-dessous : - Les exposés

Les stratégies de formation des apprenants	l'enseignement direct ?	qu'est ce qui justifie la non utilisation de cette stratégie ?	- Le questionnement pratique - L'enseignement explicite - La démonstration - Les exercices
	- Lors de la dispensation de vos enseignements en situation classe, faites-vous usage de l'enseignement indirect ?	Si oui comment procédez-vous Si non pourquoi, qu'est ce qui justifie la non utilisation de cette stratégie ?	Pouvez- vous m'en dire plus sur chacune des situations ci-dessous : - La discussion réfléchie - L'acquisition des concepts - La résolution des problèmes - L'enquête - La prise de décisions
	- Lors de la dispensation de vos enseignements en situation classe, faites-vous usage de l'enseignement interactif ?	Si oui comment procédez-vous Si non pourquoi, qu'est ce qui justifie la non utilisation de cette stratégie ?	Pouvez- vous m'en dire plus sur chacune des situations ci-dessous : - Les débats - Les jeux de rôle - L'apprentissage coopératif - Les remue-méninges - La discussion

Les performances scolaires des apprenants

- Comment appréciez-vous globalement les résultats de vos élèves ces 5 dernières années ?

- Quel est le pourcentage de réussite de vos élèves aux examens officiels de l'année scolaire 2022-2023 ?

Avez-vous personnellement, pensez que les performances de vos élèves aux examens officiels sont :

- Très bonnes
- Assez bonnes
- Moyennes
- Assez mauvaises
- Très mauvaises

IDENTIFICATION DE L'INTERVIEWE

(Dans cette section, bien vouloir, à chaque item, entourer la lettre correspondante à votre réponse)

Q01 **Tranche d'âge :**

1) Moins de 30 ans 2) .[30-35 ans] 3) .[36-40 ans] 4) .[41-45 ans]
 5) .[46-50 ans] / /
 6) .[51-55 ans] 7) .[56-60 ans] 8) .[60 ans et plus]

Q2 **Genre :**

1) Féminin 2) Masculin / /

Q3 **Statut :**

1) Principale de classe 2) Enseignant 2) Enseignant de TD
 / /

Q4 **Ancienneté dans l'enseignement :**

1) Moins de 5 ans 2) .[05-09 ans] 3) .[10-14 ans] 4) .[15-19 ans] 5)

R4 .[20 ans et plus] / /

Merci pour votre disponibilité

Annexe 6: Image du terrain



Source: Terrain 2024



Source: Terrain 2024



Source: Terrain 2024

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ABREVIATIONS et ACRONYMES.....	iv
LISTES DES TABLEAUX ET FIGURE	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1. But de la recherche.....	5
1.2. Contexte et justification	6
1.2.1- Contexte de l'étude	6
1.2.2. Justification de l'étude	9
1.3. Position du problème.....	12
1.4. Questions de recherche.....	13
1.4.1. Question principale	13
1.4.2. Questions spécifiques	14
1.5. Hypothèse de recherche	14
1.5.1. Hypothèse principale.....	14
1.5.2. Hypothèses spécifiques	14
1.6. Objectifs de recherche.....	14
1.6.1. Objectif principal.....	14

1.6.4. Objectifs spécifiques	15
1.7. Constat.....	15
1.7.1. Enquête comme technique d’enseignement	15
1.7.2. Enseignement interactif.....	16
1.7.3. Stratégie par Remue-méninges.....	17
1.7.4. Approche d’enseignement par compétences	18
1.8. Intérêts et pertinence de l’étude	20
1.8.1. Intérêt de recherche	20
1.8.2. Pertinence de l’étude	22
1.9. Délimitation de l’étude.....	22
1.9.1. Délimitation géographique	22
1.9.2. Délimitation temporelle.....	23
1.9.3. Délimitation thématique.....	23
CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	24
2.1. Style d’enseignement	24
2.1.2. Critère d’efficacité de l’enseignement	25
2.1.3. Enseignement traditionnel.....	27
2.1.4. Enseignement moderne	28
2.1.5. Enseignement direct	29
2.1.6. Enseignement indirect	32
2.2. Tactiques de renforcements de l’enseignement	33
2.2.1. Enseignement centré sur le développement cognitif.....	34
2.2.2. Enseignement pour une meilleure acquisition de connaissance.....	35
2.3. Apprentissages	37
2.3.1. Construction de la mémoire de l’apprentissage à trois niveaux.....	39

2.3.2. Apprentissage coopératif.....	40
2.3.3. Processus d'apprentissage	41
2.3.4. Renforcement des stratégies d'apprentissage.....	42
CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	44
3.1. Définition des concepts clés.....	44
3.1.1. Stratégies	44
3.1.2. Formation	46
3.1.3. Réussite scolaire	47
3.2. Théories explicatives.....	49
3.2.1. Théories de l'apprentissage social, A. Bandura (1985).....	49
3.2.2. Théorie Behaviorisme selon J.B. WATSON, 1930.	52
3.3. Modelés d'apprentissage autorégulé	54
3.3.1. Centre du modèle de l'apprentissage autorégulé.....	57
3.3.2. Parcours stratégique des apprenants.....	59
3.4. Compétences stratégiques en évaluation selon (fontaine, 2023).....	59
3.4.1. Compétences en évaluation des apprentissages	59
3.4.2. Évaluations	60
3.4.3. Types d'évaluation	60
DEUXIEME PARTIE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	68
CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE	69
4.1. Méthode de recherche	69
4.1.1. Présentation du site de l'étude.....	69
4.1.3. Évolution démographique de la ville de N'Djamena	71
4.1.4. Historique	71
4.2. Type de recherche	71

4.2 .1. Méthode mixte.....	71
4.2.2. Recherche exploratoire.....	72
4.3. Population d'étude.....	72
4.3.1. Méthode d'échantillonnage et échantillon	73
4.3.2. Instrument de collecte de données ou les techniques utilisées.....	74
4.4. Méthodes d'analyse des données	83
4.4.1. Analyse des contenus	83
4.4.2. Analyse statistique.....	83
4.5. Rappels sur la question de recherche et les hypothèses	83
4.5.1. Question principale	84
4.5.2. Hypothèses et les variables	84
4.5.3. Hypothèse principale et ses variables.....	84
4.6. Hypothèses spécifiques	85
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	87
5.1. Présentation des résultats	87
5.1.1. Caractéristiques sociodémographiques	87
5.1.2. Enseignement direct	89
5.1.3. Enseignement indirect	91
5.1.4. Enseignement interactif.....	94
5.1.5. Performances scolaires des apprenants	97
5.1.6. Présentation des données relatifs aux entretiens	99
5.2. Analyse des résultats	102
5.2.1. Mise en épreuve de HR 1	102
5.2.2. Mise à l'épreuve de HR2.....	103
5.2.3. Mise en épreuve de HR3	105

CHAPITRE 6. DISCUSSION ET SUGGESTIONS	108
6.1. Discussion des résultats.....	108
6.1.1. Discussion des résultats relatifs à l’hypothèse de recherche 1	108
6.1.2. Discussion des résultats relatifs à l’hypothèse de recherche 2	109
6.1.3. Discussion des résultats relatifs à l’hypothèse de recherche 3	111
6.2. Suggestions relatives aux résultats.....	113
6.2.1. Aux responsables chargés de l’éducation,.....	113
6.2.2. Aux enseignants	114
6.2.3. Aux parents d’élèves	115
6.2.4. Aux apprenants eux-mêmes	116
CONCLUSION.....	118
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES	121
ANNEXE	132