

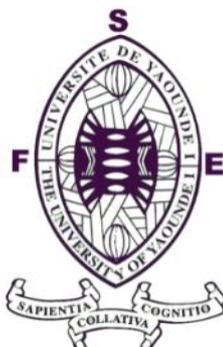
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE

DEPARTEMENT DES
ENSEIGNEMENTS



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONALS
SCIENCES.

DOCTORAL UNITY OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONNAL
INGENIEERING

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
EDUCATION

ETUDE DU RÔLE DE LA MOTIVATION
PERÇUE DANS LA REUSSITE SCOLAIRE
DES ÉLÉÈVES DE 3^{ème} DU 7^{ème}
ARRONDISSEMENT DE LAVILLE DE
N'DJAMENA AU TCHAD.

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'évaluation partielle du diplôme de Master en

Enseignements Fondamentaux en Education

Option : Psychologie de l'Education

Par

MBAÏNAREM Julien

Matricule : **19P3236**

Licence en Fondements et Pratiques de l'Education

Sous la Direction du

Pr. NGUIMFACK Léonard

Maître de Conférences

Juillet 2022



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE L'ETUDE.....	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE	46
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	59
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	60
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS	72
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DES PERSPECTIVES	78
CONCLUSION GENERALE	88
BIBLIOGRAPHIE	88
ANNEXES	88
TABLE DES MATIERES	88

DEDICACE

A

MES PARENTS :

MBAÏHANNOUDJIEL Michel (de regretté mémoire) et MONOUDJIEL Christine.

REMERCIEMENTS

Nous adressons toute notre reconnaissance au directeur de mémoire, le professeur NGUIMFACK Léonard, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous remercions tous les enseignants du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. Particulièrement à ceux de la spécialisation « Psychologie de l'Education ». A travers vos enseignements, remarques et conseils, chacun de vous a su, à sa manière contribuer à l'évolution de nos connaissances.

A tous les enseignants du collège d'Abena, ainsi qu'aux élèves de cet établissement qui ont accepté de participer à cette recherche.

Nous remercions aux frères et tantes : Mannon Agnès et Nguira Aléon, Nathan, Ti monté, Edmond, Anaclet, Raphaël, Ndoleyo et à notre oncle Memdiguiyo Benoit pour leurs conseils, soutien et notre grand frère Madjinga Léonce et sa famille pour ses conseils et son soutien tout au long de notre recherche.

Nous remercions à notre maman Monoudjiel Christine pour ses encouragements et son soutien.

Nous remercions en fin à ceux dont nous n'avons pas mentionné les noms mais qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

LISTE DES ABREVIATIONS

AFD : Agence Française de Développement

APC : Approche par compétence

APE : Association des Parents d'Élèves

BAC : Baccalauréat

BEF : Brevet d'Études Fondamentales

BIT : Bureau international du Travail

CAF : Certificat d'Aptitude Professionnel

COVID-19 : Corona Virus Disease 2019

CEPE : Certificats d'Études Primaires Élémentaires

CFTP : Centre de Formation et Techniques Professionnelles

FONAP : Fonds Nationaux d'Appui à la jeunesse

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

IDENPEC-CNVI : Inspections Départementales de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civile de la Commune de N'Djamena VII.

PASEC : Programmes d'Analyses des Systèmes Éducatifs de la Confemen

PEFE : Programmes d'Éducation de la Formation et l'Emploi

PNU : Pusan National University

GANE : Groupes Armés Non Étatiques

ONAPE : Office National de la Promotion de l'Emploi

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

ODD : Objectif de Développement Durable

ONG : Organisation Non Gouvernementale

RMS : Rapport Mondial du Suivi

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau1 : Effectif des collèges publics dans le 7^{ème} arrondissement, leurs noms et la langue d'enseignement.48

Figure 1 : Les variables de l'étude et leurs indicateurs62

Tableau 2 : synoptique des variables, modalités et indicateurs de l'hypothèse62

Tableau 3 : effectif des élèves de 3^{ème} du collège d'Abena65

Tableau 4 : taux de réussite de deux années65

Tableau 5 : Analyse de Catégories et Unité70

Tableau 6 : répartition des répondants selon le genre73

Tableau 7 : répartition des répondants selon leur religion74

Tableau 9 : Présentation des filles et garçons inscrits74

RESUME

Notre étude est intitulée « *Etude du rôle de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} d 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad* ». L'objectif de cette étude est d'étudier la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad. Cette étude s'inscrit dans le contexte de la qualité de l'éducation au Tchad qui voudrait que la qualité de l'éducation se mesure par la réussite scolaire des élèves à l'école. Or sur le terrain, nous avons fait un double constat : une multiplication des échecs chez certains élèves, qui redoublent les classes d'années en années ; et une dynamique de réussite chez d'autres, alors qu'un ensemble de dispositions est pris dans le pays pour motiver les apprenants à l'école. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2013) considère la motivation comme un facteur fondamental de la réussite. Dans cette logique nous nous sommes posé la question de savoir : *Comment la motivation perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} dans le 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad* ». Alors, notre objectif était d'étudier la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait recours à un devis qualitatif. Les données ont été collectées à l'aide de la technique de l'entretien semi-directif auprès de 11 élèves. Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les principaux résultats obtenus sont les suivants : la motivation intrinsèque perçue et la motivation extrinsèque perçue conduisent à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad.

Mots clés : Motivation, Motivation perçue, réussite scolaire.

ABSTRACT

Our study is entitled "Study of the role of perceived motivation in the academic success of 9th grade students in the 7th district of the city of N'Djamena in Chad". The objective of this study is to investigate the contribution of perceived motivation to the academic success of ninth grade students in the 7th district of the city of N'Djamena in Chad. This study is part of the context of the quality of education in Chad, which would like the quality of education to be measured by the success of pupils at school. In the field, however, we have made a twofold observation: an increase in the number of failures among some pupils, who repeat classes year after year; and a dynamic of success among others, despite the fact that a series of measures have been taken in the country to motivate learners at school. Deci and Ryan's (2013) theory of self-determination identifies motivation as a fundamental factor in success. With this in mind we asked the question: "How does perceived motivation contribute to academic success among 3rd grade students in the 7th district of the city of N'Djamena in Chad?" Our objective was to study the contribution of perceived motivation to the academic success of ninth grade students in the 7th district of the city of N'Djamena in Chad. To achieve this objective, we used a qualitative design. The data was collected using the semi-directive interview technique with 11 pupils. The data collected was subject to content analysis. The main results obtained are as follows: perceived intrinsic motivation and perceived extrinsic motivation lead to academic success among 3rd grade students in the 7th district of the city of N'Djamena in Chad.

Key words: Motivation, Perceived motivation, school success.

INTRODUCTION

La problématique autour du rôle de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves peut être considérée comme un état qui se constate à travers les indicateurs, des conduites particulières quant à une tâche à réaliser de l'élève, son engagement, sa persévérance de réaliser ses activités d'apprentissage qui relèvent sa compétence. De nombreux travaux ont traité sur certains axes de cette problématique. Elles ne prennent pas en compte les capacités de l'élève à fournir des efforts personnels dans son résolution des tâches. Pourtant, l'engagement cognitif de l'élève est considéré ici, comme la qualité et degré de l'effort mental dépensé lors de l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Le concept de réussite en milieu scolaire est subdivisé en deux notions : la réussite scolaire et la réussite éducative (Lapointe,2010). Ces deux notions de la réussite en milieu scolaire ont pris tout un virage en éducation et entrent en jeu à travers de nombreux acteurs d'éducatif.

Par ailleurs, de nombreux cas de disparités dans les écoles sont observés à travers de nombreux pays africains. Ces disparités peuvent être causés par les caractéristiques de la classe ou de l'école fréquentée par l'élève, les facteurs sociaux et les facteurs individuels. Face à ce phénomène, le gouvernement tchadien n'est pas resté indifférent. Il a placé en priorité la sécurité tout l'éducation, Il a apporté des contributions significatives dans le secteur de l'enseignement avec l'objectif d'une scolarisation démocratique accessible à un grand nombre d'enfants et de renforcements des infrastructures scolaire, notamment au niveau du primaire et secondaire Il suffit, pour cela, de regarder les statistiques et les efforts consentis, notamment au niveau du primaire et au secondaire.

Selon nos constats, les défis sont nombreux entre autres : l'environnement social en particulier le 7^{ème} arrondissement influence sur les élèves du fait la pauvreté, l'inondation, les cours de l'après-midi et les travaux domestiques et champêtre, ceci, ayant un impact sur les performances des élèves. Notons aussi que dans les écoles, d'autres phénomènes tels que les effectifs pléthoriques des élèves dans les salles de classe et la violence en milieu scolaire impactent également sur les performances des élèves redurent psychologiquement la performance des élèves. Pourtant, la réussite scolaire des élèves est le premier objectif dans le monde en particulier le Tchadien.

Notre travail de recherche est organisé en deux parties : le cadre théorique qui porte deux (2) chapitres et le cadre méthodologie et opératoire, trois (3) chapitres.

La première partie (cadre Théorique) comprend la problématique de l'étude (chapitre 1) et la revue de la littérature (chapitre 2).

La deuxième partie (cadre méthodologique) comprend méthodologie de l'étude (chapitre 3), la présentation et l'analyse des résultats (chapitre 4), l'interprétation des résultats, la discussion et les perspectives (chapitre 5).

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE L'ETUDE

Il sera question de clarifier les différents concepts de l'étude, de la situer dans un contexte précis, de positionner et formuler le problème de recherche. Nous poserons en outre les questions de recherche et nous formulerons les hypothèses ainsi que les objectifs de recherche. Nous terminerons ce chapitre par les intérêts que porte cette étude.

Au cours des années 1980, les études sur la motivation en contexte scolaire ont connu un changement de paradigme fondé sur une approche béhavioriste et sont menées surtout en laboratoire, ces études s'inscrivent de plus en plus dans des approches cognitives et sociocognitives d'apprentissage. Ce changement de paradigme a permis de constater que la perception de la compétence que l'élève a de lui-même et du contexte dans lequel se déroule son apprentissage sont les principaux facteurs déterminants de sa motivation.

Selon Van (1985), après la Seconde Guerre mondiale, en pleine croissance économique, les Etats-Unis décident de réformer leur enseignement secondaire afin d'obtenir notamment une main-d'œuvre mieux formée. Ils décident alors de mettre sur pied l'école unique jusqu'à 16 ans. Ce mouvement de changement du système éducatif se propagera ensuite en Union Soviétique, dans quelques pays asiatiques et dans les contrées nordiques. Il se traduit en « *comprehensive school* » en Angleterre et arrive ensuite en Europe latine dans les années 1960-1970. Le modèle américain a été adapté de différentes manières dans chaque pays. En Belgique, la reproduction des inégalités sociales produites et reproduites par l'école est mise en avant. Il est reproché au système éducatif de favoriser une certaine « *élite* ». La question se pose alors à l'époque, comme nous venons de le voir également dans d'autres pays.

D'une part, l'examen de la littérature révèle qu'une très grande majorité des études concernent le problème de la (sous)scolarisation, notamment celle des filles. D'autre part qu'en revanche, une convergence d'intérêts scientifiques émanant de chercheurs ici comme les disciplines qui diffèrent essentiellement, les trois disciplines évoquées plus haut : économie, sociologie et démographie, mais aussi l'anthropologie, cet effort de recherche doit être aussi relié à l'implication croissante des institutions internationales et de la

coopération bilatérale dans le financement de l'éducation et la définition des politiques éducatives en Afrique.

Selon Dolan, Gosselin et Carrière (2007) l'ensemble des forces qui incitent une personne à adopter un comportement donné en institution. De façon plus opératoire, Roussell (2007, p.74) la définit, la scolarisation « un processus qui implique la volonté de faire des efforts, d'orienter et de soutenir durablement l'énergie vers la réalisation des objectifs et de la charge de travail, et de concrétiser cette intention en comportements effectifs au mieux des capacités personnelles ».

Reyes (1990) et Barnabé (1995) trouvent que les enseignants motivés offrent un rendement supérieur. Ils recherchent l'excellence, progressent professionnellement, manifestent un engagement soutenu envers les élèves et les étudiants, l'enseignement et l'éducation. Deci et Ryan (2000, 2002, 2008), souligne la nécessité de prendre en compte deux principes fondamentaux : plutôt que de traiter la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque comme deux concepts bipolaires, celles-ci sont intégrées dans un système continu, en fonction du degré d'autodétermination dans lequel la motivation intrinsèque est plus autodéterminée. Il existe des étapes d'autodétermination dans la motivation extrinsèque qui mènent à la motivation intrinsèque. Deci dit de même que le comportement peut être favorable aux résultats de recherches observées en milieu de travail comme le précise, (Gagné et Deci (2005).

La classe de 3^e est une étape importante dans le système éducatif des pays francophones d'Afrique subsaharienne en particulier le Tchad. Elle représente à la fois un passage entre l'enseignement primaire et le second cycle de l'enseignement secondaire à une période où l'élève vit une tranche d'âge de l'enfance à l'adolescence (Jennifer, Virginia, & Loren, 1998).

La notion de la demande scolaire est une demande d'éducation, puise ses racines dans le mode de construction des systèmes scolaires africains au lendemain des indépendances. Ceux-ci, ont été érigés sur les bases de systèmes mis en place sous le colonialisme, et développés peu à peu au gré de politiques coloniales d'expansion. Si l'accès à l'éducation scolaire a très tôt été réservé à une élite. Le recrutement prioritaire selon les fils de chefs, il est ensuite étendu (principalement après la Seconde Guerre Mondiale) ou il y a une frange plus large de la population, conformément à la volonté d'alors de propager le plus largement possible un modèle de « civilisation » et de renforcement d'un appareil administratif qui

fonctionne nécessairement dans la formation d'agents auxiliaires africains. Ce modèle de développement du système scolaire, rappelé ici de façon brève et schématique, a généré une différenciation sociale inédite : une nouvelle hiérarchisation s'est superposée aux anciennes hiérarchies coutumières, en bouleversant les structures sociales et les rapports sociaux qui prouve que « les conceptions du statut social est basé non plus sur la naissance mais sur la formation acquise à la tenue de la hiérarchie professionnelle et au niveau de vie » (Campion-Vincent, 1970 : 437).

Philippe de Vreyer (1996 : 3) souligne dans une thèse d'économie que « dans les années 70, les analyses de la demande d'éducation portaient essentiellement sur la demande d'études supérieures dans les pays développés. Au cours des années depuis 1980, l'attention dans ce domaine s'est principalement orientée vers les pays en développement, avec une problématique différente », surtout centrée sur la question de l'accès à l'école. (Freeman, 1986).

La demande d'éducation attire l'attention des démographes, comme le souligne Marc Pilon (1995 : 699), « pour ces derniers, en effet, la scolarisation ne constitue pas un domaine d'étude en soi ; les informations relatives à l'éducation (alphabétisation, fréquentation scolaire et niveau d'instruction) sont avant tout recueillies pour être utilisées comme variables explicatives des comportements individuels en matière de fécondité, de santé, de migration, etc. ».

L'on peut observer au cours des années 1990, ce qu'on appelle deux remarques. D'autre part, l'examen de la littérature révèle qu'une très grande majorité des études concernent le problème de la (sous)scolarisation, notamment celle des filles. D'autre part qu'en revanche, une convergence d'intérêts scientifiques émanant de chercheurs ici comme les disciplines qui diffèrent essentiellement, les trois disciplines évoquées plus haut : économie, sociologie et démographie, mais aussi l'anthropologie, cet effort de recherche doit être aussi relié à l'implication croissante des institutions internationales et de la coopération bilatérale dans le financement de l'éducation et la définition des politiques éducatives en Afrique aussi, qu'aux enjeux, explicites ou cachés, qui l'accompagnent. La mise en relation de ces deux faits est synthétisée selon Marie-France Lange (1998, 13 : 10), en interrogeant un ouvrage collectif sur « l'école et les filles en Afrique » : les soubassements de cet intérêt soudain pour la scolarisation des filles varient selon les institutions, mais reposent le plus souvent sur des hypothèses implicites qui lient dans un schéma simpliste, de cause à effet, le processus de formation des femmes à celui du développement économique. En effet, persuadés que certaines entraves au développement

de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une fécondité des femmes qui s'expliquerait par leur faible niveau d'éducation scolaire, certains décideurs posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement défini. L'auteur remarque, le nombre d'acteurs internationaux, l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste et sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes, les mères de demain- que d'une question éthique posée en termes de droit fondamental à l'éducation, qui implique la réduction des inégalités.

Nous avons souligné en plus à la fois l'inadaptation des statistiques scolaires et la sous-exploitation des données issues des recensements et de la plupart des enquêtes utilisant le même le ménage comme unité de collecte. Bien que n'ayant généralement pas pour objet l'étude même de la scolarisation, les informations recueillies confèrent à ces sources de données d'importantes potentialités d'analyse, comme l'attestent déjà un certain nombre de travaux qui ont été mis en lumière des différences de scolarisation selon le statut familial des enfants (la relation entre confiâge des enfants et scolarisation), le sexe du chef de ménage, la structure démo-économique des ménages, les conditions d'habitat, etc. (Pilon, 1993, 1995, Clèvenot et Pilon, 1996, Vreyer, 1993, Lloyd et Blanc, 1995).

Les travaux réalisés surtout en Afrique subsaharienne montrent sa limite de l'hypothèse classique : la relation entre la taille de la famille ou du ménage et la scolarisation des enfants est plutôt inexistante, voire positives. C'est ce qui ressort des études de Gomes (1984) au Kenya, de Chernichovski (1985) en milieu rural au Botswana, de Marcoux (1994) en milieu urbain au Mali, de Lloyd et Blanc (1996) sur sept pays d'Afrique subsaharienne (Kenya, Tanzanie, Cameroun, Niger, Malawi, Namibie et Zambie), de Shapiro et Tambashe (1996 ; 1999a) dans le cas de Kinshasa (République Démocratique du Congo), de Kobiané (1999a) à Ouagadougou (Burkina Faso), etc. Montgomery (1995), sont marqués dans une étude comparative sur la Côte-d'Ivoire et le Ghana, arrivent quasiment à la même conclusion, cependant quelques nuances selon le milieu de résidence : au Ghana, la relation positive est observée aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, alors qu'en Côte-d'Ivoire, il est la relation positive en milieu rural et négative en milieu urbain. L'existence de réseaux de solidarités familiales qui facilitent la pratique.

Les enfants ayant l'âge préscolaire généralement entre 0 et 5 ans vivent dans un ménage accroît les besoins en temps pour prendre soin d'eux en terme de responsabilité qui est le plus souvent partagée entre les enfants et les adultes surtout les femmes du ménage. Par conséquent, plus le nombre d'enfants en bas âge est élevé, plus les enfants d'âge scolaire,

et notamment les filles, seront sollicités et tenus à l'écart de l'école. Cette relation négative a été observée par Chemichovsky (1985), Lloyd et Gage-Brandon (1994), Lloyd et Blanc (1996). Mais elle est loin d'être universelle en Afrique subsaharienne.

Marcoux (1994) observe en milieu urbain malien que la présence d'enfants de 0-4 ans dans le ménage accroît la scolarisation des enfants de 8-14 ans.

De même, Lloyd et Blanc (1996) trouvent que la relation, même si elle n'est pas statistiquement significative, est positive pour deux des sept pays étudiés (Niger et Malawi) et nulle en Namibie.

Au Cameroun selon Wakam (1999), on y trouve que les ménages n'ayant aucun enfant en bas âge et ceux qui ont probablement deux, que la scolarisation des enfants de 6- 14 ans est élevée alors qu'elle est faible dans les ménages ayant un seul enfant en bas âge. Ces résultats constatés inscrivent pour la plupart dans l'optique de mode ou d'organisation de la production, même si ce n'est pas toujours de façon explicite. En effet, elles mettent en évidence le « conflit » qui s'instaure entre deux types d'activités de l'enfant : d'un côté sa contribution aux activités de production, de l'autre sa participation à l'école.

Cependant, certains parents ou le groupe familial, « le choix n'est pas entre avoir beaucoup d'enfants non scolarisés et peu d'enfants instruits, mais dans l'allocation des ressources en enfants entre diverses affectations possibles : travail domestique et agricole, apprentissage dans les métiers urbains, travaux informels divers, scolarisation, chacun d'eux contribue dans l'immédiat ou ultérieurement à la survie du groupe, mais sans affecter la production agricole de subsistance et le travail domestique qui restent prioritaires » (Vinokur, 1993 : 14).

Botswana, Chernichovsky (1985) montre que l'importance du capital humain dispose le ménage qui influence le comportement en matière de scolarisation ainsi, ceux qui disposent de peu de terre ou ayant un petit cheptel, les coûts indirects de la scolarisation sont importants, ce qui entrave des faibles niveaux de scolarisation. Par contre, les ménages ayant un cheptel important, et dont la productivité est élevée, ont la possibilité d'embaucher de la main-d'œuvre et, par conséquent, celle envoie et sécurise les enfants à l'école.

La scolarisation des enfants en Afrique croit et passe le plus souvent dans des ménages impliqués dans une agriculture de subsistance où il y a parfois des faibles instruments représentés au niveau de la production des cultures de coton. Plusieurs différences de scolarisation entre dans un système de production de cultures de pastorale et les populations son du coup encore attachées à un système de production basée essentiellement sur la

subsistance, ce qui explique des objectifs premiers, à la scolarisation de leurs enfants, d'investir dans les sphères de production urbaine et étatique (Vimard, 1994).

Selon Lange (1998) témoigne que l'importance de la question et la persistance des fortes inégalités de scolarisation entre garçon et filles en Afrique s'expliquent forcément une politique prise en contrepartie où le « laisser-faire » et l'insuffisant de mise en application des lois depuis les indépendances, selon l'auteur : « Au lendemain des indépendances, souligne M.-F. Lange, la scolarisation des filles et la formation des femmes apparaissent comme des thèmes mineurs et l'essentiel était d'assurer à la fois la relève des cadres coloniaux par des cadres africains nécessairement masculins à une ouverture de l'enseignement primaire au plus grand nombre, sans politiques spécifiques destinées à remettre en cause les disparités sexuelles engendrées par les politiques scolaires coloniales. De l'avis général, lorsque les sociétés africaines évolueraient, auraient atteint un certain degré de développement, la scolarisation des filles irait de soi » (Lange, 1998 : 7).

Aux années 1980 au moins l'adoption des premiers Plans d'Ajustement Structurel en Afrique subsaharienne montre que la scolarisation s'est présentée : « comme la porte ouverte à des positions au sommet de l'échelle sociale et à une insertion dans l'appareil d'Etat et un accès aux sphères du pouvoir avec des salaires élevés et des bénéfices sociaux en contrepartie... » (Dupont, 1982 : 3-4).

Selon le contexte actuel de la plupart des pays d'Afrique au sud du Sahara, une intensification de la stratification sociale et les dépenses de l'Etat dans les secteurs sociaux qui réduisent le coût, l'école devient moins chère, un facteur de mobilité sociale qu'un instrument de reproduction des classes (Vinokur, 1993). Ainsi, le rôle de la reproduction de l'école est mis en évidence à partir de l'existence de structures privées d'enseignement qui ne sont accessibles qu'aux plus aisés Proteau (1998).

Pour cet auteur, la demande scolaire n'est pas seulement une demande d'intégration dans le système éducatif mais elle est surtout une demande de capital social, pour but l'appropriation du capital scolaire et ni excitation qui convient de voir dans ces rapports entre l'un et l'autre capital ou encore, le sens premier de la « demande d'éducation » et celui des stratégies éducatives. Cependant, la faible demande scolaire explique par la déscolarisation que l'une et l'autre leur : la première dans une forte « valorisation » du capital scolaire, la seconde au contraire moindre de valorisation sociale de ce capital, qui entravent le niveau de la société ou d'un groupe social plus restreint. De même, l'auteur souligne que la demande et les stratégies de scolarisation s'ajustent en valorisant le lien relatif. Il a abordé d'une certaine façon, la promotion sociale par le diplôme a donné le sens premier de cette

valorisation, la dépréciation du diplôme, consécutive au chômage des jeunes diplômés, a dévoilé l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école » et a elle-même dévalorisé le capital scolaire, aux yeux des populations et de manière concrète. Pour autant, cette valorisation du capital scolaire ne peut pas être appréciée qu'en termes de « rentabilité » de l'investissement scolaire. (Proteau, 1998).

La scolarisation offre l'image symétrique du retrait des enfants de l'école publique d'où l'inscription des enfants dans l'enseignement privé par désapprobation ou insatisfaction à l'égard de l'éducation scolaire. Elle n'est pas, comme ces pratiques, une réponse ou une réaction à l'offre scolaire, mais une pratique éducative adoptée en marge du champ scolaire (Proteau, 1997).

Elle s'oppose aussi, en ce sens que des stratégies d'« acharnement scolaire » des parents qui monopolisent tous leurs capitaux (financiers, familiaux et sociaux) (pour assurer à leurs enfants la scolarité la plus longue possible (Proteau, 1996) ; Guth, 1997).

Pour Gérard (1999b), les pratiques éducatives sont influencées par les distinctions sociales et par le « marquage des appartenances » opérés par l'école, ce qui joue le rôle de celle-ci dans la structuration sociale.

La demande scolaire déborde dans le cadre strictement éducatif, l'espace scolaire est également une dynamique sociale du coup, l'éducation est à la fois l'un des moteurs et le produit fini. De cet auteur les facteurs de scolarisation, des conditions sociales données s'ajoutent à l'offre scolaire et, parfois, la contredisent. (Guth, 1999).

En Afrique, la tranche d'âge scolaire officielle varie selon les pays en fonction de leur système éducatif : 6-9 ans, 6-10 ans, 6-11 ans, 6-12 ans, 7-10 ans, 7-12 ans, 7-13 ans. Bernard (2004 : 2), les changements interviennent par ailleurs au cours du temps au sein d'un même pays (au Burkina Faso par exemple, elle est passée au début des années quatre-vingt-dix de 6-11 ans à 7-12 ans) ; mais ces changements ne sont pas toujours explicités. Le taux de scolarisation peut ainsi faire l'objet de fausses interprétations, en termes d'évolution. Bernard, « *une augmentation du nombre de redoublants implique un accroissement du taux de scolarisation qui ne reflète en rien une amélioration de la couverture scolaire* ». Bernard (2004 : 2)

Le taux net, quant à lui, sous-estime la couverture scolaire en ignorant les élèves entrés précocement ou tardivement à l'école ; mais il rend davantage compte de l'importance de la scolarisation à un niveau d'étude par rapport à la population scolarisable correspondante et, à ce titre, constitue un assez bon indicateur de participation (Pôle de Dakar, 2003).

Raymond Grew et Patrick J. Harrison (2002 : 84) observaient que le taux de scolarisation relatif aux inscrits « révèle peu de chose de l'assiduité des écoliers, et ne dit rien de ce qu'ils apprenaient. C'est un bon outil d'analyse, en revanche, des schémas d'évolution, un bon indicateur des attitudes sociales, qui rend compte, sinon de l'instruction dispensée, du moins du processus d'institutionnalisation de l'école. Aller s'inscrire, c'était accepter le principe de l'enseignement primaire... ».

Pour Gandolfi (2003 : 273) « *Le système cognitif original* », poursuit cet auteur, « la pédagogie singulière, les fonctions culturelles, religieuses et politiques spécifiques en font un enseignement aux formes variées et évolutives qui rendent complexe son analyse. La place qu'occupe l'enseignement islamique dans les politiques nationales d'éducation demeure encore souvent marginale au sein des pays d'Afrique noire, tout particulièrement en Afrique francophone que le Tchad n'est qu'à citer. Pourtant, la question de l'impact de cet enseignement sur le plan de sa contribution à l'alphabétisation et à la généralisation de l'éducation de base au sein des pays doit être posée. » (Gandolfi, 2003 : 273-274). De même, Gandolfo (2003 : 273). « *Le système cognitif original*, poursuit cet auteur, la pédagogie singulière, les fonctions culturelles, religieuses et politiques spécifiques en font un enseignement aux formes variées et évolutives qui rendent complexe son analyse. La place qu'occupe l'enseignement islamique dans les politiques nationales d'éducation demeure encore souvent marginale au sein des pays d'Afrique noire, tout particulièrement en Afrique francophone. Pourtant, la question de l'impact de cet enseignement sur le plan de sa contribution à l'alphabétisation et à la généralisation de l'éducation de base au sein des pays doit être posée. » (2003, 273-274).

Au Tchad, la mise en œuvre de la stratégie intérimaire pour l'Education et l'alphabétisation avec appui des Ministères en charge de l'éducation et de la formation ont entrepris au cours des années 2013 et 2014, l'élaborant un diagnostic du système éducatif national. Ce diagnostic sectoriel réalisé a été au but d'utiliser les équipes techniques nationales avec l'appui de l'IPE (Pôle de Dakar et Paris), elle a sa structure autour de dix chapitres. Il a pour objectif d'apporter des éléments factuels déterminants pour les décideurs dans la perspective d'améliorer l'efficacité et l'efficience du système éducatif au regard des ressources publiques mobilisables pour le secteur (SIPEA 2013-2015).

Les efforts conjugués de l'Etat et de la communauté des partenaires ont permis la scolarisation. Notamment : le taux brut de scolarisation est passé de 101,3% (dont 119,2% pour les garçons et 87,6% pour les filles en 2012/2013 à 102,7% et dont 121,2% pour les garçons et 88,5% pour les filles) en 2013/2014. La couverture scolaire a connu une nette

amélioration au cours de cette période. Mais la crise financière qui a été impactée négativement sur le niveau de scolarisation, comme en atteste la baisse du TBS qui est passé de 91,9%, dont 80,0% pour les filles) à 86,4% pour les garçons dont 75,2% pour les filles entre 2015 et 2016. Cette baisse amorcée à partir de l'année 2014 est assez préoccupante au regard des objectifs de développement du pays.

Ainsi, le diagnostic couvre la période 2000 – 2014 avec un focus particulier sur le budget exécuté pour l'éducation au cours de l'année 2013 et 2014, voire le correspondant aux années pour lesquelles les statistiques de l'éducation sont disponibles. E fin de cet état diagnostique et de l'analyse qui en ressortent ont permis d'alimenter la réflexion sur la stratégie éducative que le gouvernement compte adopter pour la période 2018-2020. Cependant, ce diagnostic permet également de connaître les coûts de l'éducation aux différents niveaux d'enseignement et la répartition de ces coûts par type de dépenses notamment : les salaires enseignants, les salaires personnels d'appuis administratifs, les dépenses administratives et pédagogiques, les dépenses sociales, etc.) et estimer les coûts des différentes options de politique éducative pour le futur et par une augmentation ou une diminution des coûts de référence selon les choix d'orientation de la politique éducative retenue.

Selon le rapport sur les derniers recensements scolaires de 2015 et 2016 ainsi que la disponibilité des données financières des deux années précédentes ont permis d'actualiser le diagnostic et de disposer d'informations plus récentes. Ainsi que la baisse des effectifs du primaire a été mis en évidence de même, il y a l'impact de la crise financière qu'a connu le pays sur la désertion des maîtres communautaires qui entraînant la fermeture de plusieurs établissements et le renvoi à leur domicile de milliers d'élèves.

L'engagement sur le plan triennal du gouvernement tchadien substitue le plan décennal initialement prévu, et mettre en terme des travaux ont été menés au cours du mois d'avril et mai 2017 avec des spécialistes de l'UNESCO et de l'équipe technique nationale pour déterminer un scénario de référence pour la stratégie triennale. L'on constate de ces travaux faits sont poursuivis au cours de la première année de juin 2017 et ont abouti à une proposition crédible financièrement et matériellement pour les éléments clés de la stratégie sectorielle 2018-2020.

La qualité de l'éducation au Tchad est initiée en modèle d'amélioration des ratios pédagogiques d'encadrement : nombre d'élèves par de division (57 en 2020 contre 58 en 2016), nombre d'enseignants par division (1,33 en 2020 contre 1,43 en 2016) et le respect du quantum horaire par un suivi plus rigoureux au niveau administratif et une

responsabilisation accrue des Chefs d'établissement. Nous avons constaté au niveau des ambitions qui sont pragmatiques, même si elles peuvent paraître modérées à des certains égards.

Le passage des élèves entrant dans ce cycle secondaire constitue un axe important de cette politique qui privilégie la qualité et la pertinence des apprentissages à l'accueil massif des élèves. Ainsi, les mécanismes d'orientation révisent la maîtrise accrue sur les flux d'élèves et de leurs orientations. Il est attendu cependant 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).

Les résultats du PASEC (2014) sur lequel le pays a participé ont mis en évidence que les faibles niveaux d'acquisition des élèves tchadiens pour les classes ayant participé aux tests, ces résultats ne répondent que moins autres classes. Selon Rapport de PASEC (2014), les élèves tchadiens tendaient aux échelles de compétences spécifiques pour les années d'études et les disciplines concernées, c'est-à-dire pour le CP2 et le CM2 d'une part et pour la lecture et les mathématiques d'autre part. En vue de ce Rapport, les évaluations ont été faites sur la base de données, ces données suffisantes permettent de déterminer la proportion des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser ou non les connaissances et compétences jugées indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

L'on constate que le système éducatif tchadien se positionne parmi les pays les moins efficaces de l'évaluation PASEC (2014) en début de scolarité car une grande proportion des élèves (82% en langue et 52% en mathématiques) ne maîtrise pas les connaissances et compétences considérées comme suffisantes pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions. Beaucoup d'élèves sont en grande difficulté par rapport à ceux d'autres pays, les indicateurs de l'année scolaire 2013/2014 montrent qu'aucune vérité les sur les conditions d'apprentissage des élèves en ratio Elèves/salle de classe en dur (157) ; ratio Elèves/place assise sur table banc (4) ; ratio Elèves/Maitre tout statut confondu est de 56 alors qu'il est de 120 par enseignant formé.

La loi N°16/PR/2006 du 13 mars 2006 a été promulguée des textes le passage automatique à l'intérieur des sous-cycles du primaire et de lutter contre l'abondons scolaire et l'examen de fin de cycle primaire. Cette loi stipule que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des élèves en difficulté et des soutiens scolaires au sein de l'école conformément à l'arrêté n° 253/PR/MEN/SEENCEFA/SG/2014 du 03 Décembre 2014.

Le Rapport de RESEN (2014) a aussi l'objectif à l'amélioration de l'accès à l'école primaire a été entachée par une fréquence des abandons plus élevée de sorte que le taux

d'achèvement du primaire est resté (près que) stable entre 2004 et 2014 (38%). Dans la même vision, les niveaux d'accès et d'achèvement au fondamental II et de la transition au secondaire général, on constate une augmentation est inférieure à ce qui ait 'observé dans d'autres pays d'Afrique (en 2011, la moyenne du taux d'achèvement est de 35 % au fondamental II contre 15 % au secondaire général en Afrique Sub-saharienne).

Le Tchad a adhéré à la conception commune et aux concepts fondamentaux énoncés dans la Déclaration de principes du Sommet Mondial sur la Société de l'Information tenu en mai 2004 à Genève dont, le Plan d'action vise à atteindre progressivement les objectifs de la Scolarisation Universelle (ODD4), en favorisant l'utilisation de TIC en milieu scolaire et applications qui ont posé sur les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Son Excellence IDRIS DEBY ITNO a instruit, en 2009, le Gouvernement à travers les ministères en charge de l'éducation a opté pour la mise en œuvre des politiques nationales d'intégration des TIC dans l'enseignement et la formation, à tous les niveaux de gestion du système éducatif tchadien.

La stratégie pour ce niveau s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de la loi 16, portant orientations du système éducatif tchadien et la volonté politique de mettre en place une éducation de base. Ainsi, elle a pour objectif d'accueillir la majorité des enfants ayant achevé le primaire (un taux de transition de 63,5% en 2020 contre 56,4% en 2016).

Pierre Bourdieu Thèse A, « *ce que les individus doivent à l'école, c'est d'abord tout un lot de lieux communs, qui ne sont pas seulement discours et langage communs, mais aussi des terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs* » (Bourdieu, 1996).

Selon Erin Bouslan s'inscrit sur la thématique de la reproduction sociale en disant : « *l'enfant qui grandit dans l'épanouissement et la satisfaction, bénéficiera d'un sentiment de tranquillité par rapport au monde qui l'entoure, qu'il voit comme un endroit sûr pour vivre et non un endroit hostile dont il doit se protéger* » (Salwa, 2002, p. 33). De même, certains auteurs connaissent et comprennent les sujets selon leurs dispositifs cognitifs et matériel, pour cet auteur : « *La plupart des comportements humains sont appris d'observations et grâce à la modélisation : en observant les autres, on forme une idée de la façon dont les nouveaux comportements sont effectués et, reprise plus tard, cette information codée sert de guide pour l'action. Cette théorie de l'apprentissage social explique le comportement humain en termes d'interaction entre les influences réciproques continues cognitives, comportementales et environnementales* » (Soiliha et Hawamida, 1994 :32).

Ainsi, les sujets scolaires permettent à l'enfant d'évoluer intellectuellement et d'améliorer son comportement selon les idées proposées dans les manuels. Pour Durkheim, un certain nombre d'idées, de sentiments, de pratiques doivent être inculquées indistinctement à tous les enfants et afin de garantir la cohésion de la société. De même, tout porte à croire que c'est d'abord l'enseignement primaire, par une diffusion généralisée ou l'enseignant se donne consciemment de sa mission de les transmettre. De ce fait, l'analyse du contenu de l'enseignement primaire à différentes périodes doit permettre de retrouver cet ensemble d'idées, de sentiments et de pratiques observés (Dandurand, 1962 : 93).

L'école intervient dans la socialisation politique ou la politique éducative présente les stratégies différentes qui s'imbriquent étroitement de scolarisation (Percheron, 1993 :148). Le contenu de l'enseignement initie à certaines formes de participation et l'apprentissage de certains types de relations sociales. Pour l'auteur, on peut percevoir la prééminence le rôle de l'école par le processus de socialisation politique, et en particulier le pouvoir des autorités publiques peuvent motiver le professeur. Par ailleurs, les initiatives des autorités influencent facilement des enseignants, dans leurs attitudes et en général, elles impactent fortement dans le système éducatif (Ferréol, 2004 : 42).

Nous savons déjà qu'il existe un manque de motivation des élèves suite à la suppression du redoublement dans l'enseignement secondaire (Crahay & Donnay, 2001). De même, les responsables des établissements doivent avoir la règle d'or d'assurer promptement leurs tâches, ce ne peut s'ingérer dans le service serviteur exemplaire, selon cet auteur : « *La hiérarchisation des établissements scolaires fut maintenue grâce à la liberté que leur laissait la loi. Les parents, consommateurs d'école, disposaient d'une cartographie du marché scolaire qui leur permettait de maintenir les privilèges auxquels ils tenaient.* » (Van Haecht, 2015 :157).

Van Haecht se penche sur le système mis en place de l'enseignement Rénové que « *d'instrument de sélection douce* ». Ce propos, Van Haecht (2015 :156) explique que « *le renové s'est progressivement banalisé mais le privilège est que son idéologie assignait à l'enseignement général a conduit à la transformation des filières techniques et surtout professionnelles en filières de relégation.* »

Draelants (2009 : 22) vient d'ailleurs s'associe aux propos de ses confrères chercheurs auteurs du rapport du CEF et de Van Haecht que : « *Toutefois, les politiques scolaires de l'égalité des chances ont abouti à un remplacement progressif de la sélection sociale externe par une sélection sociale interne.* ». Pour eux, les élèves d'origine sociale moins aisés qui se

retrouvent en échec scolaire, qui sont réorientés vers des filières d'enseignement peu valorisées, par conséquent, d'après Draelants (2009), l'enseignement Rénové qui a été mis en difficulté par la crise économique et par la diminution des moyens qui lui étaient attribués, ainsi il est montré du doigt et critiqué suite à ses résultats peu convaincants. Nous pouvons donc considérer que l'objectif d'offrir les chances égales à tous les apprenants, n'a pas été atteint, le système Rénové permettant de procéder aux mêmes sélections d'élèves qu'avant sa mise en place, mais de façon plus insidieuse, certaines réformes sont alors presque changées et vont être mises en place mais comme la réforme dite « du 1er degré » qui visera l'égalité des acquis de base à la fin du premier degré secondaire.

Pour Draelants (2009 : 373), le redoublement remplissait ce qu'on appelle des « *fonctions latentes* » qui sont menacées par sa suppression. L'auteur met en avant quatre d'entre-elles : *la fonction de gestion de l'hétérogénéité et de tri des élèves au sein des établissements, la fonction de positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants, la fonction de régulation de l'ordre scolaire au sein des classes et enfin, la fonction de maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants* (2009 : 373).

Mangez (2001, p.86), « *il serait cependant inexact d'affirmer que la suppression du redoublement diminue la motivation des élèves mais elle procède bien à un déplacement des fondements de leur mobilisation.* » De plus, la suppression du redoublement ne peut à elle seule porter le fardeau de la non mobilisation des élèves. Nous constatons sur les interrogations de Manger, l'effet que le prolongement du tronc commun au degré secondaire peut avoir sur la motivation des élèves notamment, est-ce les institutions techniques et professionnelles sont d'avis à la suppression le terme du redoublement. En effet, suite à la citation de Mangez (supra, 2001) dénonce que la suppression des cours techniques au degré secondaire n'amènera pas à un déplacement de la motivation des élèves vers les années supérieures, celles-ci proposant davantage de cours de pratiques. Et d'autres, il serait intéressant d'observer si la grille horaire proposée au 1^{er} degré secondaire, avec des cours plus généraux et impacter sur la perception que les élèves ont de leurs études et d'autre part, sur leur engagement dans la tâche. C'est pourquoi l'auteur s'intéressera à la motivation scolaire. Mangez (2001), lors d'une enquête auprès des enseignants du secondaire, il rapportera les propos de ceux-ci. Ils évoquent une difficulté à faire travailler leurs élèves sans la menace du redoublement.

Deci (1971) a démontré que « *les élèves avec une forte motivation intrinsèque au départ perdent progressivement cette motivation dès qu'on se met à les récompenser pour leur performance ; et ils finissent ensuite par perdre toute motivation dès que l'on cesse de*

les récompenser » (Bourgeois & Chapelle, 2011 : 242). Cependant, l'apprenant peut percevoir la récompense positivement et comprendre que ses compétences sont bonnes ; alors, sa motivation intrinsèque ne sera pas affectée. Les systèmes scolaires procèdent de manière générale, malgré les demandes des réformes, sur ce système de récompenses ou de punitions pour contrôler le comportement et la motivation des élèves. L'auteur avait évoqué dans l'historique que les enseignants qui se plaignent d'un manque de mobilisation de leurs élèves, ce résultat de recherche pourrait peut-être être avancé comme cause de cette démotivation. Selon Lieury & Fenouillet (2013) définissent après les travaux de Harlow que la motivation intrinsèque comme étant régie par la curiosité et la manipulation. Pour Bourgeois & Chapelle (2011), quant à eux, reprennent les travaux de Deci et Ryan pour mettre en avant trois éléments essentiels qui doivent être pris en compte afin de mener à une motivation intrinsèque :

- le besoin d'affiliation, d'appartenance au groupe,
- le besoin du sentiment de compétence,
- le besoin d'autonomie qui est, selon Lieury & Fenouillet (2013), un tremplin puissant pour la motivation intrinsèque.

Lieury & Fenouillet (2013) expliquent toujours selon les travaux de Deci et Ryan, que plus la motivation intrinsèque est forte, plus l'individu agit avec un sentiment d'autodétermination. S'il se retrouve en échec, il s'attribuera celui-ci. Par contre, les personnes qui se voient motivées par de buts extrinsèques attribueront leur échec à des phénomènes extérieurs. D'activités dont le but est de réaliser l'objectif fixé, et enfin de se prendre en compte ses réussites et échecs pour définir de nouveaux projets. Bruner : « *L'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent l'input à partir duquel* », il considère l'étayage en modalité orale en langue étrangère « *l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant* » (Bruner, 1983 : 129).

Le concept de compétence est lié aux savoir-faire. La compétence, éventail de savoir-faire et de leurs applications, est perçue au sens de l'intelligence opérative c'est-à-dire du « *savoir comment* » plutôt que du « *savoir-faire* ». La compétence suppose une action et une modification de l'environnement comme adaptation à cet environnement (Bruner, 1983,

p.87). Elle suppose que l'on soit capable, dans une situation donnée, de sélectionner des informations pertinentes pour se fixer une ligne d'action, de mettre en œuvre une série.

Le fonctionnement de la motivation de nos élèves. « [...] *les buts poursuivis par les élèves, et plus largement la façon dont ils définissent la réussite et dont ils se représentent la raison pour laquelle ils vont à l'école, peuvent être considérés comme des déterminants essentiels de leur réussite scolaire.* » (Bourgeois & Chapelle, 2011).

Barbeau, Montini & Roy (1997 : 10) nous éclairent les travaux qui sont organisés dans le but de compréhension de Dweck (1985) ainsi qu'il s'agit de' : « *Ces buts sont liés à la compréhension que les élèves ont du système scolaire et des buts visés par l'école.* » Les élèves sont tantôt dans des buts de maîtrise, tantôt dans des buts de performance.

De même, les travaux d'Eccles & Wigfield (1995, 2000, 2002) ont montré que les déterminants tels que l'Expectancy et la valeur de la tâche expliquent le mieux la motivation dans les apprentissages. Ils vont avoir un impact sur le choix de s'investir dans une activité ou non, sur l'autorégulation et sur les performances de l'élève.

La qualité de la classe, dont l'objectif premier reste la réussite de ses élèves. « *Mais selon les traditions et les contextes éducatifs, cette trilogie classique de rôles connaît, dans les représentations sociales, des pondérations et des modalisations notables, aussi bien quant à la régulation des échanges (et singulièrement celle des prises de parole des élèves) que pour la transmission (plus ou moins « frontale ») du savoir ou l'appréciation (tendanciellement sévère ou « positivant ») des performances* » (Coste, 2002 : 16).

Schiffler (1984), l'enseignant peut avoir un style d'animateur (autocratique) dans la mesure où les paroles du professeur peuvent être inamicales et impatientes, où certains refus sont directs, et où l'enseignant peut faire des répétitions, des menaces et donner des ordres ; soit un style intégratif (socio-intégratif) ainsi il a des paroles amicales, permettent aux élèves de comprendre les leçons à l'aide à la formulation et à la verbalisation des pensées des élèves et l'inviter à faire par soi-même. Dans la classe, le cadre interactif devait déterminer la relation didactique : « *Si la dissymétrie des statuts et des rôles est constitutive de l'interaction didactique, un rééquilibrage « relatif » des rapports de place entre professeur et apprenants favorise la prise d'initiative langagière de ces derniers et peut leur donner des occasions variées et multiples de participer aux échanges et d'orienter, voire de contrôler, la nature des données auxquelles ils s'exposent (en compréhension et en production)* » (Bigot, 2005 : 44).

Nous avons acteurs de l'interaction d'apprentissage comme l'enseignant et l'apprenant où chacun d'eux à son à son autonomie de sentir indépendante dans la

transmission des savoirs et autant d'acquérir les connaissances et dont « *Le terme de transmettre doit être considéré comme inadéquat s'il est interprété, ce qui est souvent le cas, comme impliquant un donateur actif et un récepteur passif, alors que, psychologiquement, la 'transmission des savoirs' ne peut être qu'une reconstruction par l'élève, dans le cadre de son propre système de savoir préexistant, d'un savoir nouveau mis à disposition* » (Bange, Carol & Griggs, 2005 : 7).

L'enseignant doit pouvoir les capacités et des savoirs et des savoir-faire dans. « *Ces pratiques dépendantes de la culture d'origine des inter actants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Ainsi des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission* » (Cicurel, 2002 :156).

L'activité cognitive de l'élève est censée de réduire à la seule dimension de ce que lui dicte l'enseignant : « *l'élève n'est plus regardé comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options et l'interaction devient inégale ou encore une interaction de dominant a dominé* » (Bange, Carol & Griggs, 2005, p.81). Il doit donc composer avec ces imprévus dont la fréquence, les enchâssements et les enchainements déterminent son action, tout autant les innombrables prescriptions qu'il doit mettre en œuvre par « *l'imprévue, toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine peut être intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, c'est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant* » (Jean & Etienne, 2009 : 102).

L'enseignant peut décentre son casque d'autorité à favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de confronter leur point de vue, par exemple : lorsqu'il se met en retrait, le professeur peut prendre un rôle de « régulateur des débats », pour aider les élèves à avancer vers une solution au problème posé et en confrontant leurs propositions : « *Il est souhaitable que l'enseignant se décentre en se mettant en retrait du groupe d'élèves qu'il aide à mettre en œuvre une conduite discursive précise. L'élève apprend à construire un discours en acceptant que d'autres prennent des tours de parole pour concourir à la construction de cet objet linguistique* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 190). De même Bouchard (1998) ajoute à cette

interaction que « *d'un point de vue didactique que cette interaction inégale, en grand groupe, ne peut donner naissance qu'à des prises de parole inégales et limitées ; ou plus précisément encore, à un phénomène de locution, d'énonciation dominée qui ne saurait favoriser l'apprentissage en la prise de parole autonome... L'immersion linguistique dans d'autres disciplines n'est donc pas une panacée pour l'apprentissage de la langue maternelle ou étrangère si l'enseignement de ces autres disciplines n'est pas aménagé en conséquence* ».

La communication est l'acquisition progressive par les apprenants à rendre plus compétent. Cet aspect est évoqué en la capacité de comprendre et de parler c'est-à-dire au niveau de compréhension et production orale et sans exclu ces deux autres compétences qui relèvent la compréhension et la production écrites, ainsi l'auteur affirme : « *pour exercer pleinement cette compétence de communication, l'apprenant doit s'approprier les moyens linguistiques le vocabulaire et les structures grammaticale pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines d'utilisation dans lesquels il aura à employer la langue étrangère* » (Weiss, 2002 : 7).

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement, selon Ducrot « *Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement* » (Ducrot, 2005 : 1).

Ainsi, toute action en classe résulte le plus souvent « *d'une négociation entre des raisons conscientes qui poussent l'enseignant à faire avancer son projet didactique et des motifs qui le poussent à faire baisser sa tension psychique interne et qui, eux, lui sont plus opaques. Il s'agit pour lui de répondre aux exigences de plus profondes, qu'elles soient de l'ordre du besoin d'emprise sur les élèves ou d'un fort besoin de réassurance ou de reconnaissance, tout en répondant en même temps à d'autres exigences, celles intériorisées par son surmoi ou son idéal du moi professionnels, en termes par exemple de respect des programmes et instructions officielles, en terme d'image idéale du soi enseignant par exemple* » (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 : 129).

PASEC2014 a également permis de collecter de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives, qui permettent d'apprécier le niveau de répartition des ressources, de comprendre les pratiques scolaires et de mettre ces dernières en relation avec les performances des élèves. Ainsi, ces composantes avec la réussite aux tests PASEC fournit des points de repère quant à

l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatif tchadien. Ces analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur ait permis d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux des autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC (2014).

Selon les résultats de l'enquête PASEC (2014) au Tchad, la majorité des élèves fréquente une école publique aussi bien en début (68,1 %) qu'en fin (77,1 %) de cycle primaire. Ces proportions sont toutefois inférieures à celles observées au niveau international (plus de 80 %).

L'on constate que, les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre propice à l'enseignement et aux apprentissages. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, en quantité suffisante et de nature appropriée de créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu, 2011, Mullis, 2012a, Mullis, 2012b). Toutefois, la mise de disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponible à l'école et en classe (Carneiro, 2015, Hanushek et Rivkin, 2006).

(PASEC2014, 46,9) points l'indice d'équipement des classes, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure dépend du type et de la localisation de l'école. Ainsi, en début comme en fin de scolarité, les élèves qui fréquentent des écoles rurales bénéficient, en moyenne, de moins d'infrastructures scolaires que les élèves qui fréquentent des écoles urbaines. De même, les élèves des écoles privées sont exposés en moyenne, à de meilleures infrastructures que ceux des écoles publiques (non communautaires et communautaires). Ces constats sont révélateurs d'un manque d'équité et démontrent l'ampleur des efforts à fournir par les acteurs de l'éducation pour assurer un accès équitable aux équipements scolaires.

Dans le contexte des pays du PASEC (2014), le regroupement homogène des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des décideurs politiques qui voudraient conglomerer les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence. Ces pratiques correspondent davantage à la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent les écoles selon leur zone d'habitation ou en fonction du groupe social de leur famille. En ville, où l'offre scolaire est plus importante, les parents ont la possibilité de préférer un type particulier d'école (privée par exemple) en fonction de la confiance qu'ils

manifestent à ces structures d'apprentissage. Les familles les plus défavorisées, en général, sont localisées en zone rurale où elles scolarisent également leurs enfants. Dans ces zones, l'offre scolaire n'est pas variée.

Ainsi, les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont associés aux performances des élèves en fin de cycle primaire, ces résultats sont interprétés par grandes thématiques au niveau, des élèves, ensuite des classes, enseignants et enfin des écoles directrices. Les écarts de performance observés en fonction des différentes variables de contexte démontrent que l'origine sociale tire son lien du parcours scolaire, de profil de l'établissement fréquenté, ou de ressources éducatives disponibles dans les classes sont de bons indicateurs du degré d'équité des systèmes éducatifs. La représentation symbolique des apprentissages scientifiques peut aussi entrer en jeu, puisqu'elle est transmise à travers des stéréotypes de genre que l'on retrouve notamment dans les manuels scolaires et dans les pratiques enseignantes a fait de valoir ce que le genre de l'enseignant affecte la relation enseignant-élève, aussi les enseignants de sexe masculin prodiguant moins d'encouragements aux filles que les enseignantes. (Anderson, 1988). En 2010, les performances des élèves tchadiens demeurent les mêmes peu importe l'âge de ces derniers, l'évaluation nationale des acquis scolaires réalisée n'avait pas non plus détecté de différentes significations entre les élèves en fonction de leur âge scolaire.

Selon Bernard (2005) ont montré que la pratique du redoublement n'est pas uniforme à travers les pays. Au contraire, comme l'ont soutenu Brimmer et Pauli (1971), l'abandon et la pratique du redoublement sont deux phénomènes qui varient largement en fonction de la philosophie de l'éducation voire les conditions économiques et des pratiques culturelles.

Vianou (2005), les taux de recherche sur le redoublement ont pris l'ampleur à l'échelle internationale que la pratique est utilisée pour combler le fossé entre les élèves les plus faibles et les plus performants. Dans les pays scandinaves, cependant, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage continuent de progresser dans le cycle éducatif avec la possibilité d'un suivi spécifique (Paul et Troncin, 2004).

Au Tchad, le redoublement demeure négativement et qui associé forcément aux performances des élèves. Les données nationales au primaire montrent que les taux de redoublement des apprenants sont de : 25,5 % pour l'ensemble des élèves, 26,1 % et pour les filles et 25 % les garçons en 2013-2014) 46 restent encore loin des objectifs de la Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation et qu'un certain nombre d'élèves, bien que ne redoublant pas, ne maîtrisent pas les compétences suffisantes en fin de scolarité. Ainsi, le PASEC (2014) conduites au Tchad révèlent qu'il n'y a pas de différence de réussite en

lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas eu cette possibilité. Ces résultats interpellent quant à la diversité de l'offre éducative des établissements d'enseignement préscolaire et à la nature et la qualité des enseignements qui y sont dispensés. Cette situation pourrait s'expliquer par l'absence de programme national d'enseignement harmonisé ainsi que par le manque d'enseignants spécialisés dans l'enseignement.

En effet, des ressources scolaires sur les performances des élèves ne sont pas unanime. À ce titre illustratif et identique, il y a une relation positive entre les ressources scolaires et les apprentissages tout en suggérant que des augmentations modérées du niveau de ressources scolaires peuvent induire des progrès importants sur les scores des élèves. (Greenwald, Hedges et Laine, 1996). Ainsi, les performances des élèves tchadiens et les ressources scolaires ont été évaluée sur la base de trois indices : l'indice d'équipement des classes, l'indice de ressources pédagogiques de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école.

Rivkin, Hanushek et Kain (2005) ont cerné des effets importants de la qualité de l'enseignement sur le rendement des élèves. Au niveau de contexte tchadien, la rareté de liens significatifs entre les scores des élèves et les caractéristiques des enseignants concorde avec les analyses précédentes réalisées en Afrique subsaharienne qui suggèrent que l'amélioration des performances scolaires ne repose pas dans une large mesure sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005). À ce niveau, seule la durée de formation professionnelle des enseignants semble faire une différence : les élèves dont l'enseignant a une durée de formation professionnelle initiale inférieure à deux ans ont des performances en mathématiques qui sont meilleures que ceux ayant un enseignant avec une durée de formation professionnelle égale ou supérieure à deux ans. Ce résultat semble contre-intuitif, mais de précision que les enseignants disposent comme la formation professionnelle dure moins de deux ans sont titulaires du Baccalauréat alors que les collègues ayant eu une formation professionnelle d'au moins deux ans n'ont que le BEPC.

PASEC (2014) au Tchad dans son Rapport, sur étude des performances et à travers les zones éducatives du pays permet de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages chez les apprenant. Les résultats PASEC (2014) montrent que l'école tchadienne ne parvient pas à atteindre les objectifs fixés, soit permettre à tous les élèves de maîtriser les compétences clés. Dans les différentes zones éducatives du pays, une très faible part d'élèves démontre un niveau de compétence suffisante que ce soit en début ou en fin de scolarité. Ainsi, la grande majorité de ces élèves ne présente pas le profil de compétence attendu par le système éducatif. Et

donc, ces élèves éprouvent de très grandes difficultés en langue et en mathématiques dès le début du primaire et peinent à poursuivre dans le cursus en terme de maîtriser les compétences clés pour lire et compter. Cette situation prévaut relativement moins alarmante en fin de scolarité dans les zones tels que : N'Djamena, Logone Occidental, Logone Oriental et dans les autres zones éducatives du pays.

Dans l'esprit de la dynamique de la réussite des élèves, la mobilisation nationale et internationale préside de son Excellence Idris Deby en 2012, un forum de réflexion sur le système éducatif tchadien : qui recommande vingt-une exigences d'urgence qui ont été adoptées sur les thématiques du système éducatif dans son ensemble ses faiblesses, ses qualités des acquis d'apprentissage, ses besoins de formation des enseignants et toucher les thématiques du climat scolaire. En premier lieu, le renforcement et les stratégies d'intermédiaire pour l'éducation et l'alphabétisation a été adoptée depuis 2013-2015, le préalable dans l'objectif de mettre en place un plan décennal de l'alphabétisation allant de 2015- 2025 que l'enjeu est de taille, cependant le partenariat mondial d'un financement de 47, M\$, aussi l'agence des Nations-Unies : Unesco et Unicef qui sont chargées de gérer le fond. Par ailleurs, certains bailleurs ont fait leurs dons tels que le Qatar (13 M\$), la coopération suisse (2MFS) et la Banque Islamique du Développement (12,5M\$). C'est ce qui a amené le Tchad de dynamiser une nouvelle diplomatie renforcer l'état de son système éducatif. En fin, tous ces soutiens massifs des partenaires du Tchad ont répondu à la hauteur des besoins fondamentaux du système éducatif qui contribuent au taux de réussite des élèves tchadiens.

L'on examine les facteurs de la réussite scolaire qui ont été associés aux enfants expliquent leur motivation par l'estime de soi, etc., et qui mettaient l'accent sur le bien être neurobiologique ou physique marquerait le potentiel naturel de l'élève Ladouceur (2001). Si nous continuons à faire de remarque sur le patrimoine génétique et la réussite scolaire de l'apprenant, la vérification est faite dans leur cursus secondaire, ne peut relier aux meilleures conditions sociale. (Ladouceur,2001). Pour Ladouceur, même les travaux plus larges portant sur la condition physique de l'enfant ne semblent plus présenter ce genre de facteur d'autres facteurs de réussite scolaire qui peuvent être associés à la santé de l'enfant c'est –à-dire le sommeil, alimentation, exercice sportif que l'on devait donner beaucoup d'importance. Ces auteurs ci-dessous ont recensé et abordé l'alimentation comme facteur de réussite scolaire, deux parle d'activité-apprentissage et la bonne organisation de petit-jeuner des élèves. (Natale, 2000 ; Murphy, 2000) et un de l'Afrique, des enfants du Ghana plus précisément (Williams, 1998).

Gray-Littel abordent la question de l'appartenance de l'enfant à un groupe racial minoritaire (Gray-Littel, 1997), pour lui on trouve un bon corpus de discussions sur le sexe, s'il est parfois traité comme un déterminisme de la réussite dans les matières scolaires. Plusieurs chercheurs comme El Hassan, 2000 ; Davies, 1999, Frempong et Wilm, 1999, ;Conolly, 1998), pensent à l'originalité et la tendance récente, ils cherchent plutôt à dépasser les « explications simplistes », en parlant d'identité sexuée ou de construction identitaire à travers les rapports sociaux de sexe (Kutnick, 1999).

Selon Conolly, 2001, Renold, 2001, Gagnon, 1998 et 1999, Bouchard, 2000) la variable sexe se dispute le premier rang comme facteur lié à l'enfant pour expliquer la réussite scolaire avec une autre variable qui pourrait différer selon le sexe (Salomon, 1998), s'ajoute que les relations sociales, les liens avec les pairs (Reynold et McCoy, 1998 ; Kuitenbrouwer, 2002). L'âge est mentionné deux fois comme facteur de réussite, mais pour des raisons opposées. Pour Krueger (1998) et l'être du plus jeune améliore la persistance scolaire en commençant sur l'âge requis ;

Nous avons considéré que les facteurs psychologiques attribués à l'élève sont comme la motivation, l'estime de soi, les attentes, etc. qui sont indispensables de la réussite scolaire (Viau, 2000) et Conolly (1999) le bon domicile de l'enfant est le facteur central de la réussite de l'élève. Cependant, chez les auteurs cités et leurs semblables sont les variables psychologiques qui sont innées et liées au vécu de l'enfant et plus à sa capacité d'adaptation. Ils présentent les stratégies d'adaptation comme l'une partie des facteurs de développement de compétence, ils démontrent que les enfants doivent étudier en plaçant la confiance en eux, etc. Ces auteurs considérant de plus, le facteur de réussite à la perception de l'enfant dans les familles aisées et les classes, on trouve un bon nombre de travaux sur la perception des enseignants et enseignantes de leurs élèves. (Berker, 1999 ; Davies, 1998 ; Edwards, 2000 ; Juvonen, 1996 ; Makry Botsari, 1999 ; Skaalvik, 1999).

Ainsi, le rôle des adultes c'est-à-dire grand frère ou sœur dans la famille-monoparentale semblait y avoir un consensus favorisant à la réussite de l'enfant. (CSIM, 1998). Battle (1998) s'est posé la question : « qu'est-ce qui est mieux que d'avoir deux parents », ses travaux portant sur l'impact éducationnel des familles monoparentales ou biparentales sur les élèves. Il a cherché à savoir l'impact sur la performance scolaire des élèves d'habiter avec un beau-père ou d'une belle-mère dans les familles reconstituées, et ce, il en tenant compte du sexe et de l'âge de l'enfant peut être joué. (Coley, 1998, Mac Lanahan, 1999, Deal, 1998, Jeynes, 2000). On trouve, enfin, quelques études plus originales portant, par

exemple, sur les mères et les grands-mères comme facteurs de réussite ou factrices de réussite.

Selon Hwang (2002) l'objet du partenariat entre les parents et les spécialistes de l'école contribue dans la réussite des élèves (Jeammet, 1998). De même Deslandes et Leclerc (1999) pensent d'amener les parents à agir comme médiateurs entre la famille et l'école, il semble assez une unique vision de la communication famille-école qui peuvent contribuer dans la réussite. Enfin, ces auteurs soulignent que tous les facteurs liés aux pratiques parentales favorisant dans la réussite scolaire. (Shumow, 1998, Potvin et coll. 1999, Terrisse, 2000). Mishra, et Bossy ont mentionné que le facteur de l'état mental de parent contribue dans la réussite scolaire. Wright (2000) le facteur mental des parents ou d'avoir le sentiment de confiance en vers les enfants, influencent sur la réussite des élèves. (Mishra, 1997, Bossy, 2000). Et dont, du point de vue de la famille, leurs aspirations en ce qui concerne le devenir scolaire de leurs enfants, alors que tout ce domaine de recherche a fondé. (Toronto,1999 ; Peisner, 2002, Guay, 1999).

Les classes multiprogrammes, groupes homogènes ou hétérogènes, etc. L'école est facile à circonscrire. Concrètement, elle comprend deux facteurs : la gestion d'un établissement scolaire sur le plan matériel et organisationnel (ressources, services, horaires), ainsi elle a du rôle pédagogique dans la direction d'école. Pour les auteurs, il faut toujours traiter les travaux sur l'équipe-école, en plus sur la perception qui tire l'enfant vers l'école, plusieurs facteurs forts et intéressants qui méritent d'être discutés telles que la question des bons d'éducation comme facteur augmentant ou à la réussite scolaire (Boone, 2001, Mayer, 2002). Ce facteur est le même que celui que l'on trouve dans les comparaisons dans l'école privée-école publique (Say, 2002 ; Cross, 2002). (Betsalel-Presser, 1999) le choix de l'institution d'enseignement ou le règlement intérieur de l'établissement ne peuvent être les éléments constructifs de la réussite scolaire. Pour revenir aux deux grands facteurs, l'auteur énumère quelques services présentés comme nécessaires au succès scolaire en général et tout comme spécifiques d'être essentiellement traités par des personnels de l'éducation nationale, car, on remarque des travaux dans les services de garde en milieu scolaire et sur les mesures alimentaires sont ici capital pour la réussite des apprenants. (Houde-Nadeau, 1995). Au niveau des directions d'école et de leur leadership pédagogique, ces facteurs majeurs sont les directifs efficaces dans la réussite scolaire. (Johnson, 2000 ; Mullen, 2000, Riester, 2002, Uchiyama, 2002 ; etc.)

Léonard NUIMFACK et G. Bertrand (2022) le temps de COVID19 ont dit l'école « *inclusive* », les éducateurs doivent être « bienveillant de façon « *bienveillante* » à gérer les

conflits, les émotions et le passage des élèves. Selon Léonard NGUIMFACF (2020) les signifiants culturels de travail peuvent relever la résilience des élèves, et donc la reconstruction des liens en milieu scolaire ne peut être considérée comme modèle efficace.

Les représentations sociales font l'éclairage sur un individu ou d'une communauté dans la parité de la conduite humaines, les individus sont représentés par leur culture, leur valeur du coup, l'éducation est un champ ouvert et de diverses connaissances dans les disciplines ; ainsi l'apprenant apprend selon les techniques appropriées qui relève la qualité de ses connaissances dans le domaine. (Kengne, V. M & Touin, 2002).

Cherkaoui (1979) a montré lors de son étude dans plusieurs pays, les résultats de sa recherche démontrent des variables scolaires selon lequel, le processus d'évaluation, le type d'établissement et la section d'étude ont un effet sur le rendement scolaire des élèves. En suite de son étude, Cherkaoui (1979) n'exclut pas l'effet de l'appartenance sociale car les enfants provenant des milieux aisés se trouvent dans les meilleures écoles et sections d'études.

De nombreux chercheurs (Anderson, 1992, Caillods & Postlewaite, 1989 ; Fuller, 1986 ; Fuller & Clarke, 1994 ; Gimeno, 1984 ; Jarousse & Mingat, 1992 ; M. Lockheed & Verspoor, 1990, Postlethwaite, 1980, Schiefelbein & Simmons, 1981) ont démontré que les écarts au niveau des résultats scolaires, l'échec scolaire des élèves tire son origine surtout à l'absence de ressources matérielles comme les équipements scolaires, la non-disponibilité des manuels, etc. Ainsi, le faible niveau de qualification des enseignants et les qualités de leadership des directeurs d'écoles impact également sur la qualité de l'éducation dans les PED (Akoué, 1999, Lockheed & Verspoor, 1990, Munyerango, 1996).

La controverse demeure quant aux écarts de réussite scolaire entre les filles et les garçons. Dans le contexte des pays industrialisés, les résultats de recherches des auteurs démontrent que, dans l'ensemble des garçons et les filles, les filles obtiennent de meilleurs résultats comparativement aux garçons à tous les échelons du cursus scolaire (Beudelot & Establet, 1971 ; Bouchard, Rinfret, Beaudoux, St-Amand, & Bouchard, 2000, CSE, 1999 ; Wang & Walberg, 1994).

L'échec ou la réussite scolaire est une situation individuelle des personnes appartenant aux mêmes catégories sociales. Selon Boudon (1973) réfute dans les thèses de la reproduction et estime que les individus font des calculs. C'est ainsi que les jeunes s'orientent en fonction de l'analyse de différents paramètres selon les coûts/bénéfices de chaque solution. Plusieurs décisions ne sont pas forcément imposées par un habitus de la

classe sociale. Du coup, les choix des familles sont en fonction des ressources offertes et par leur position sociale.

Dans les études réalisées de cet auteur dans certains pays d'Afrique, il est de coutume de mesurer le niveau socioéconomique des familles par la disponibilité des biens matériels. Et si en milieu rural, l'indicateur économique est basé sur le cheptel d'une famille (Diakité, 1998, Diallo, 2001). En milieu urbain, les indicateurs utilisés sont le matériel audio-visuels et de communications (Chinapah et coll., 1999).

Selon Ouellet (1987) clarifie si un climat sain et favorable à la réussite dans une école, c'est ce que, le reflet d'un leadership pédagogique a un consensus sur des orientations précises au niveau de l'apprentissage des élèves et qu'au niveau de leurs comportements.

DÉFINITION DES CONCEPTS

1.1a Motivation scolaire

La motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Elle se situe à deux niveaux : celui de la motivation extrinsèque qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et celui de motivation intrinsèque qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage comme dans toute autre activité (Cardine, 2000). La motivation est définie comme concept clé difficile à décrire, en effet, les chercheurs du domaine de la psychologie en proposant différentes définitions, sur lesquelles le but est de résumer la pensée des chercheurs en psychologie, il nous ont amené à choisir en présenter une définition complète, « le concept de la motivation représente le construit hypothétique utilisé à fin de décrire les forces internes et externe produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance (d'un) comportement », (Valle rand & Thill, 1993 :18). De même, selon Legendre (2005) la motivation est un « *ensemble de désir et la volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche à viser un objectif correspondant à un besoin* », (Legendre, 2005, p. 915).

Selon Vianin (2006), la motivation est un phénomène complexe puisqu'elle est influencée par des facteurs personnels et environnementaux. De plus, la motivation n'amorce pas seulement un comportement, mais elle l'oriente et détermine la force et la persistance (Viau, 2009). Plus précisément, dans le domaine de l'éducation « *la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation, la persistance de l'élève dans la tâche* » (Tardif, 1992, p. 91). La motivation scolaire d'un élève, qui représente, en quelque sorte, son désir d'apprendre et de réussir, peut donc être considérée comme un état qui

s'observe à travers des indices, soit des conduites particulières (engagement, participation et persévérance) lorsque l'élève réalise une activité pédagogique (Viau, 2009). Dans le même cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche (Tardif, 1992 ; p.91). Selon Lieury et Fenouillet (1997), plus l'apprenant doit apprendre il se sent autodéterminé et plus sa motivation intrinsèque augmente. Donc il doit aider l'apprenant aux points où la compétence perçue et l'auto déterminisme soient réunis pour aboutir à une motivation intrinsèque forte. Nous observons parfois des élèves ayant une grande motivation qui obtiennent des bons résultats ou des élèves avec faible motivation qui obtiennent des faibles résultats.

Deux formes de motivation sont fréquemment décrites dans la littérature sur la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque est soutenue par une récompense externe pour dire une incitation ou une conséquence spécifique tandis que la motivation intrinsèque est ancrée dans un intérêt interne plus abstrait et personnel par le désir d'apprendre ou de comprendre. Kirk (2016), l'étudiant qui est uniquement motivé par l'obtention d'un Bac/A4 dans un cours dans le but d'obtenir une bourse et celui à une reconnaissance sociale, l'étudiant qui est réellement intéressé, qui aime apprendre et qui souhaite bénéficier d'une compréhension approfondie des sujets est d'abord pour des fins de gratification personnelle. De ce cas, le fait d'apprendre est la source de motivation et l'apprentissage serait donc en soi, sa propre récompense (Kirk, 2016).

Piaget (1992) quant à lui, l'évoques-en ces termes : « *c'est un renforcement de ses capacités de révision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate* ». C'est une méthode la plus efficace qui oriente un apprentissage, la motivation scolaire à travers les différentes définitions selon les auteurs, nous donne des points de vue communs qui permettront d'avoir une définition opérationnelle dans le domaine d'apprentissage. Dans ses recherches, Viau (2004) montre que certains enseignants définissent intuitivement la motivation scolaire comme « ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort ».

1.1b Motivation perçue

La motivation possède des fondements naturels. Le principe le plus connu est la loi de Hull (1952), ou la loi du renforcement, mise en évidence sur des rats puis expérimentée, mesurée sur des classes : si on donne des récompenses aux élèves réussis une tâche, ils

progressent davantage que si l'on fait un cadeau matériel aux jeunes qui ont de bonnes notes, il peut être symbolique plus tard qu'un encouragement par la récompense soit différé à la réussite éventuelle à un examen. La motivation de l'élève est influencée par des facteurs externes, selon Viau (2004), l'étude sur la littérature en Amérique du Nord sur la motivation permet de sortir quatre grandes catégories de facteurs, soit les facteurs relatifs à la société (valeurs, lois, cultures, etc.) et le point de vue personnel de l'élève (famille, amis, travail d'appoint, etc.), au niveau de l'école (règlement, horaires, etc.) et dans la classe (activités pédagogiques, enseignant, pratiques évaluatives, climat de classe, récompense et sanction) comme étant des facteurs susceptibles d'influencer la performance et la compétence de l'élève. Les sources de dynamique motivationnelle font référence aux perceptions de l'élève, c'est-à-dire ses opinions concernant sa compétence de travailler avec les autres et lui-même de sa réussite (Viau, 2004). De même, la compétence est un moteur indispensable à l'élève qui lui « permet d'interpréter son activité d'apprentissage qui lui ait proposée et détermine, en partie, son degré d'engagement et de persévérance dans l'accomplissement de cette activité » (Viau, 2004).

La motivation perçue chez les élèves est presque la totalité des intervenants du milieu collégial joue un rôle indispensable à la réussite scolaire. En effet, en utilisant le modèle validé de la motivation scolaire de Barbeau (1993) comme point d'ancrage, des plans d'intervention peuvent favoriser la motivation scolaire des élèves qui ont été élaborés et validés en tenant compte des cinq grandes variables de ce modèle : la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, la perception de contrôlabilité de la tâche, l'engagement cognitif et la participation. Pour définir la motivation scolaire : une première se centrant plus sur les perceptions et les attentes des élèves, et une deuxième se centrant plus sur l'engagement cognitif de l'élève. L'engagement cognitif doit être compris ici, comme la qualité et le degré de l'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach (1983) ; Salomon (1983) est qu'on doit comprendre l'étude de la motivation scolaire, relier ces deux groupes de (variables, les perceptions et l'engagement cognitif). Pour ces auteures, l'engagement cognitif influence les perceptions de soi et de l'environnement. Tardif (1992) précise que, au sens de la psychologie cognitive, la motivation scolaire doit être vue comme une composante du système métacognitif de l'élève, il rejoint la conception de Bandura, Raynor et McFarlin qui postulent que les processus d'auto-observation, d'auto-évaluation et d'auto-gratification

influencent l'engagement de l'élève et sa persistance dans une action. La perception peut donner la valeur d'une activité et qui permet de poursuivre de but.

Pour Viau (1997), « *la motivation est un concept dynamique qui tire ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». (Viau, 1997 : 44), cette perception se façonne par le jugement qu'un élève apporte sur une utilité d'une activité en regardant des buts qu'il poursuit. Deux éléments interviennent dans le processus de l'évaluation de la tâche à effectuer : utilité perçue et les buts poursuivis.

Selon Viau (2009), « la perception qu'à l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte de sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée », cette perception affecte la motivation de l'élève, puis en général un élève trouve plus intéressant d'accomplir une activité pédagogique lorsqu'il se sent capable de la réussir. En effet, de manière générale, un élève qui persévère, en consacrant suffisamment de temps à ses études, et qui s'engage cognitivement dans son apprentissage en employant de bonnes stratégies d'apprentissage, réussit à l'école Viau (2004). De même, il est vrai que l'apprentissage est la conséquence de la motivation scolaire, mais ce n'est pas tout, l'apprentissage de l'élève influence aussi positivement de ses perceptions qui sont les sources de sa motivation (Viau, 2009). Considérablement, les perceptions de l'élève influencent son engagement habituellement ou encore influencé positivement lorsqu'il est satisfait de ses apprentissages scolaires (Viau, 2009). La motivation est un terme qui réfère aux éléments et aux facteurs qui guident et soutiennent le comportement visant à atteindre les résultats fixés au préalable. Les motifs se veulent le « pourquoi » du comportement, soit les besoins ou les désirs qui conduisent au comportement ou expliquent ce que l'on fait. Dans les faits, l'on ne peut observer ces motifs qui déduisent le comportement des gens (Nevid, 2013 : 268) ». Par conséquent, la motivation ne se manifeste que par l'action car elle est essentiellement une expression des motifs d'un individu en action.

Ainsi, de nombreux chercheurs considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées seulement sur la performance. Dans cette approche de l'évaluation, les enseignants considèrent que l'élève a appris lorsqu'il a obtenu de bonnes notes. Pour juger de sa performance, ils la comparent généralement avec celle des autres élèves : si sa note est la plus élevée du groupe, il est vu aux yeux de l'enseignant comme le meilleur ; si sa note est la plus faible, il est considéré

comme le cancre de la classe. Les pratiques évaluatives centrées sur la performance de l'élève sont celles qui sont les plus souvent utilisées dans les écoles. Selon une enquête américaine, citée par Midgley (1993) 99 % des professeurs des écoles secondaires américaines évaluent la performance de leurs élèves, 26 % des efforts qu'ils ont fournis, et seulement 18 %, des progrès qu'ils ont réalisé.

Dans le contexte de notre système éducatif, où les étudiants s'inscrivent au cours dans le but de compléter leurs programmes respectifs, la motivation extrinsèque est souvent au premier plan. Par conséquent, les étudiants choisissent de s'inscrire dans un cours pour des motifs d'intérêt ou de passion pour le sujet. En réalité, il existe une variété de raisons pour lesquelles un étudiant s'inscrit à un cours en particulier. Cette myriade de motifs a pour conséquence de créer des environnements éducatifs comportant une proportion « de compétence d'étudiants plus ou moins motivés intrinsèquement. Il est essentiel de reconnaître cette réalité car le niveau de motivation d'un individu influe sur sa performance, son assiduité, sa créativité et son appréciation d'un cours Halvorson (2010). De même, il est important de concevoir un environnement d'apprentissage qui favorise le développement de l'autonomie, de la confiance en soi et du sentiment d'appartenance pour ainsi stimuler la motivation des étudiants inscrits.

- ✓ Autonomie : le concept d'autonomie en contexte d'apprentissage représente la perception de contrôle que les étudiants ont sur leurs propres comportements, leurs buts, et, par conséquent sur leurs processus d'apprentissage (Ryan et Deci, 2002).
- ✓ Sentiment de compétence en soi, le sentiment de compétence est favorisé lorsqu'on permet aux étudiants de développer une bonne compréhension et une maîtrise des contenus, des concepts et des habiletés dans un cours Ryan & Deci (2002).
- ✓ Appartenance : le sentiment d'appartenance est typiquement vécu par les étudiants lorsqu'ils sentent que les gens autour d'eux se soucient d'eux, et qu'ils ont l'occasion de démontrer qu'ils se soucient des autres. Dans le cadre de leur recherche, Freeman et Coll (2007) ont démontré que les étudiants qui développent un sentiment d'appartenance au groupe dans un environnement universitaire démontrent des niveaux supérieurs de motivation intrinsèque et de confiance en leur réussite scolaire.

D'une part, elle peut être endogène ; alors l'élève fera un lien entre l'exercice demandé au cours et son but personnel. Par exemple, s'il souhaite être électricien, il verra

l'utilité d'un cours de dessin technique puisque celui-ci est en lien direct avec ses projets professionnels. D'autre part, elle peut aussi être perçue comme exogène ; alors il n'y a aucun lien direct entre l'activité scolaire et le but. La perception qu'il a de sa compétence à réussir cette activité (Bandura, 1997 ; Bouffard-Bouchard, Parent et Larvée (1991) ; Pajares (1996) et sa perception du degré de contrôle qu'il exerce sur le déroulement et les conséquences. Nous distinguons deux types d'activités pédagogiques : les activités d'enseignement, dans lesquelles le professeur est l'acteur principal (par exemple les exposés), et les activités d'apprentissage, dans lesquelles ce sont les élèves qui ont les rôles principaux (Viau, 1999). Aussi, compte tenu du temps qui nous est alloué, nous ne nous attarderons qu'aux activités d'apprentissage. Les activités d'apprentissage menées en classe se présentent sous plusieurs aspects. Au primaire, elles prennent la forme d'exercices individuels, de jeux éducatifs, de lectures, de présentations devant la classe, etc.

Au regard du matériel conçu et déployé par les différents acteurs de la réforme du système d'éducation au Québec, c'est-à-dire les manuels scolaires, les manuels pour les enseignants, les brochures de recherches universitaires faites en avant la résistance dans les craintes et des plaintes qui ont été exprimées par les enseignants et observées dans les médias, il semble clair que tout changement lié à une réforme scolaire, dans les faits techniquement plus facile qu'elle ne peut l'être sur les plans sociaux et humains. Concrètement, l'approche par compétences exige de la part de l'enseignant de bouleverser sa façon d'enseigner et de travailler avec les élèves de transformer le niveau des élèves. (Arpin et Capra, 2008).

1.1c La réussite scolaire

Les résultats de l'étude de Viau (1998 b) nous ont permis de tirer plusieurs conclusions à savoir :

a) Plus les élèves avancent dans leurs études, plus leurs perceptions diminuent à l'égard des trois activités ; les élèves du primaire étant ceux qui ont les perceptions les plus élevées.

b) Les perceptions des élèves varient en fonction de l'activité et l'activité à laquelle les élèves accordent le plus temps par contre si les élèves ont de mauvaises relations sociales celles-ci peuvent jouer au moment d'acquisition et la maîtrise de ses activités, ainsi il est important les parents doivent d'encourager et de valoriser les réussites de leur enfant, mais aussi de rester objectif sur la gravité de ses éventuelles erreurs. Il s'agit des facteurs

déterminant, la relation entre les parents et les enfants doivent être rapidement en ligne de compte en termes de réussite scolaire. Si le climat est difficile à la maison ou conflictuel peut créer de difficultés de l'enfant à se concentrer et de se mettre au travail ainsi qu'un maître. La famille doit apporter un soutien affectif et être engagé dans la scolarité de l'enfant. Cela passe à l'exemple aider les enfants à traiter les devoirs, une planification précise pour le temps de travail, des conseils ou encore une oreille attentive. Il faut toujours trouver le temps pour épauler son enfant et le motiver. L'hygiène de vie est aussi très importante tout comme le repos, l'alimentation, l'activité sportive... sont les devoirs des parents absolus. (Isabelle, 2019).

La réussite scolaire signifie « *L'atteinte de l'objectifs de scolarisation lié à la maîtrise à des savoirs déterminés. C'est-à-dire, au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire* ». Ce cheminement, défini dans les programmes du ministère de l'Éducation précise les matières enseignées relative et prévoit certaines étapes s'accompagnent de sanction des études aussi d'une atteinte de l'objectifs d'acquérir de connaissances (St-Amant, 1993 & Bouchard et St-Amant, 1996). Pour Bouchard et St-Amant (1996) résumant la notion de réussite scolaire comme celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis ainsi que certaines valeurs, attitudes et comportements qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales. Ces visées sont interdépendantes. Dans le contexte particulier à des histoires scolaires liées à l'abandon est difficiles au retour des études, la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire passe par une étude de réinsertion sociale, ce qui se comprend par l'intervention organisée, à des degrés divers soutiens de la personne étudiante, le but de reconstruire des nouvelles bases de rapports avec l'école et avec les gens qui évoluent. Il ne peut qu'exister de réussite scolaire sans réussite éducative. Pour Lapointe (2010) soutient d'ailleurs, la réussite scolaire appartient à l'école, car pour elle, le milieu scolaire est très fortement influencé par des facteurs externes à l'école, mais elle fait référence spécifiquement et exclusivement à la mission d'éducation réalisée par l'école et aux différents apprentissages des élèves. Elle souligne que la notion de réussite scolaire va beaucoup plus loin que l'obtention du diplôme d'études secondaires qui mesure uniquement l'atteinte des objectifs liés à la mission d'instruire. En fin, la recension des écrits nous montre que, de nos jours, le concept de réussite en milieu scolaire est subdivisé en deux notions par les chercheurs, la réussite scolaire et la réussite éducative. Ces deux notions de la réussite en milieu scolaire ont pris tout un virage en éducation et entrent en jeu au niveau des intervenants et partenaires du

milieu scolaire, visant ainsi la globalité des caractéristiques du jeune en milieu scolaire et dans la société.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

De nombreuses déclarations au plan international essayent de remettre en cause la qualité de l'éducation et les taux de réussite dans de nombreux pays africains, ce qui se traduit par la compétence ou l'incompétence des élèves à résoudre des tâches. Selon la vision de l'ODD (2015) dédiée de son objectif 4 au Tchad : « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout long de vie* ». Ainsi, la Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) adoptée à la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990) a permis d'universaliser l'enseignement fondamental et de réduire radicalement l'illettrisme avant la fin de la décennie.

Au Tchad, le projet de renforcement de l'éducation à travers l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire général dans la capitale du Tchad (N'Djaména) et dans 4 régions du pays, notamment : Borkou, Batha, Logone Oriental et Tandjilé, ce projet a son d'amélioration de l'accès et de l'efficacité interne et le renforcement des capacités des enseignants et du personnel d'encadrement, c'est-à-dire les responsables des établissements. De manière succincte, les activités prévues par le Projet ont été réalisées de manière satisfaisante à savoir : les travaux de réhabilitation et de construction sont achevés et les bâtiments réceptionnés et opérationnels ; les équipements, mobilier, manuels et matériels didactiques ont été livrés de chacun des établissements secondaires qui fonctionnent depuis l'année scolaire 2000-2001. Ainsi, les diverses formations de formateurs ont été également réalisées sous les survivions de la Direction Nationale des Projets Education (DNPE) qui ont été bénéficié de l'appui prévu.

De même, la déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur et le Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur adoptées à l'issue de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (Paris, Unesco, 5-9 octobre 1998), à son tour recommandé l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur en se penchant sur le critère du mérite, la rénovation des systèmes et des institutions d'enseignement supérieur et de renforcement des liens avec la société, notamment avec le monde du travail. De même que, la Convention révisée sur l'enseignement technique et professionnel adoptée à la 31^{ème} session de la Conférence générale des Nations Unies pour l'Education en 2001 qui recommande entre autres dans l'objectif de supprimer les barrières

entre les niveaux et les domaines de l'enseignement et le monde du travail et entre l'école et la société en faisant de l'enseignement technique et professionnel comme une partie intégrante de l'instruction générale de base à chacun sous forme d'initiation à la technologie et au monde du travail en considérant les valeurs humaines et les normes requises pour se comporter en citoyen responsable.

Mapto Kengne V. (2002), la sensibilisation scolaire des filles est un problème basé sur le harcèlement où il est difficile de connaître, du fait la demande familiale attende la réussite scolaire, elle fait comprendre que la rétention des filles en cours d'étude et de leur cursus scolaire primaire est le meilleur, si l'enseignant a le même sexe que d'elles pour une qualité de réussite.

Mapto Kengne V. (2004) explique encore que la scolarisation des filles pose le problème d'inégalité et de légitime de sexe à savoir : l'identité féminine s'entache à la culture du ménage, du fait que les facteurs socio-historiques, socio-économiques sont les éléments de la qualité de l'éducation.

Au Tchad, l'enseignement secondaire général est dispensé d'abord au collège puis au lycée. Les élèves ayant achevé leur scolarité du primaire sont reçus par concours aux collèges d'enseignement général où les études durent quatre (4) ans et sont sanctionnées par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Les élèves réussis au BEPC et ayant obtenu une moyenne annuelle égale ou supérieure à dix (10) sur vingt (20) sont accueillis dans les lycées d'enseignement général qui les préparent en trois ans aux diplômes de baccalauréat de l'enseignement secondaire (séries A4, C et D). En 2000, l'Etat tchadien consentit un budget de trente un milliard vingt millions (31,20 milliards de Francs CFA ont été mobilisés pour l'éducation et la formation alors 18,9 milliards (soit 61%) pour le fonctionnement et 12,2 milliards (soit 39%) pour les investissements. Le cout des ressources nationales s'élevait à 19,84 milliards soit 64% et celle des ressources externes à 11,4 milliards soit 36%. Cela traduit la volonté et l'importance accordent le gouvernement du Tchad au secteur de l'éducation et de la formation. En effet, la grande partie des ressources est consacrée dans ce secteur. Il est à noter que les ressources publiques consacrées au secteur de l'éducation et de la formation, ont connu une augmentation régulière en ces dernières années, en augmentant 11,753 milliards de FCFA en 1996 à 15,161 milliards de FCFA en 1998 de plus encore 25,263 milliards de FCFA en 2003. Ce budget occupe la première place dans le budget de l'État et traduit la priorité accordée par les autorités de dit secteur. En 2003,

l'enseignement primaire (41,34%) et l'enseignement secondaire général (20,12%) occupent les deux premières places en ce qui concerne leur part dans le budget de fonctionnement de l'éducation. Il convient de noter que le budget de fonctionnement du secteur représente 22,9% du budget de fonctionnement de l'État et 1,63% du PIB en 2003.

La motivation se conçoit plutôt comme une attitude que l'on infère à partir des comportements, perceptions et des croyances que l'on observe chez un individu. Ces comportements de perceptions et des croyances sont eux-mêmes le fruit d'apprentissages effectués par l'individu en contact avec diverses conditions ou les divers facteurs de son milieu à l'instar de plusieurs chercheurs (Ames, 1984).

Brophy (1983), Deci et Ryan (1982) et Maehr (1984) adhèrent au modèle de Ames qui présente deux variables de la motivation à savoir, la variable dépendante provenant de divers facteurs de l'environnement qui sont : l'organisation de l'enseignement, le climat de la classe et de l'école, les croyances de l'élève quant à ses réussites, sa performance scolaire et les variables indépendantes qui sont de l'environnement physique, l'aménagement de la classe, le climat de l'école. (Gagne, 1985 ; Pilon et Archambault, 1985).

Il convient de reconnaître avec Kahn (2011) que l'école est organisée en cursus préscolaires, scolaires et universitaires constitués de degrés successifs (première année, 2^{ème} année, etc.). Pour lui l'école permet de donner le même enseignement aux apprenants dans une même classe et à un même degré. Le passage en classe supérieur est passé par l'évaluation des acquis. L'école est considérée comme un lieu essentiel dans la vie des élèves en tant que lieu de socialisation dans lequel ils développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels. De ce fait, les expériences que les élèves vivent dans ce cadre de vie sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et leur développement personnel. (Daniel, Samdai et al., 2009). Ainsi, le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer, non seulement parce qu'elle est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, mais également parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Sylva, 2011). Considérons que, la plupart des chercheurs, à l'instar de Kangas (2010) étudient trois grandes catégories de facteurs associés ou prédictifs du bien-être à l'école : les caractéristiques de la classe ou l'école fréquentée par l'élève sont tous les facteurs sociaux et les facteurs individuels qui influencent sur la réussite des élèves. Certaines convergences apparaissent

concernant l'impact des facteurs individuels. Ainsi, les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons et les élèves les plus jeunes ont tendance à être plus satisfaits que leurs aînés (Kong, 2008). Il est probable que l'impact de ces facteurs dépende des systèmes éducatifs considérés et qu'il varie par la taille de la classe et les dimensions du bien-être doivent être évaluées selon le contexte.

Les élèves redoublent habituellement classes qui ont des résultats scolaires, selon les résultats de PISA (2004), il est bien plus mauvais les élèves finissent par l'échec scolaire à l'âge de 15 ans. Paul et Troncin (2004) observent que la moitié des élèves qui redoublent leur première année au primaire quittent l'école sans qualification ou seulement avec une qualification du premier cycle du secondaire ; ce qui fait d'aujourd'hui, les études au Québec, Canada, et aux États-Unis ont montré que les élèves qui redoublent ont une bien plus forte propension à abandonner leur scolarité par la suite, ces élèves connaissent facilement l'échec scolaire. De même, ces mauvais résultats tiennent en partie au sens simple, ce sont des élèves en échec scolaire que l'on fait redoubler. Certaines études comparent les résultats des redoublants des élèves des différentes écoles, ceux élèves passent en classe supérieure en dépit de résultats médiocre, les études montrent que ces mesures ont peu d'effets positifs (Jimerson, 1997).

Selon (Paul 1997 ; et Troncin, 2004) ont conclu que leur d'étude pratique est inefficace, coûteuse et stigmatisant, du fait que « plus de 50 ans de recherche en éducation n'ont pas réussi à montrer que le maintien dans la classe, quelle qu'en soit la forme, est une intervention efficace face à des résultats médiocres... » (Dalton, 2001).

Toutefois, il est important d'identifier le rôle que jouent les parents d'élèves et l'engagement des élèves qui déterminent leur réussite scolaire, tout ceci, permettant de rendre plus motivés les élèves. Le système éducatif tchadien se mesure à travers son paradigme culturel qui relève des activités pédagogiques qui étudient les perceptions des élèves au travers de tests dans les disciplines enseignées et l'étude sur l'engagement et la persévérance de ces élèves. Ainsi, il s'agit donc de considérer ce que les enfants apprennent à l'école comme une dimension essentielle de la qualité. Cette dimension ne peut que considérer la maîtrise des matières par l'élève qui explique son niveau de compétence. Ainsi au niveau de la Loi 06-16, 2006 portant Orientation du Système Educatif tchadien du chapitre 2, stipule dans son article 14 que : L'éducation doit être complète. Elle vise le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles, physique et morales de

l'individu, l'amélioration de la formation et l'initiation à la production en vue d'une insertion sociale et professionnelle d'un plein exercice de la citoyenneté. Aussi, la Loi 06-16-2006 de chapitre 2 de section 2, explique dans son article 27 que : L'enseignement moyen est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel. Selon le journal Alwida-info Tchad, la rentrée scolaire 2020-2021, bien que progressive est timide dans les écoles publiques et sur toute l'étendue du territoire tchadien. Le manque d'engouement dans les écoles à la reprise des cours s'explique par le refus par ces derniers, promus tous en classe supérieure de reprendre un mois de cours des classes antérieures avant d'aborder une nouvelle année en Novembre prochain. Tandis que, « *ce qui crée actuellement de problème à la fois chez les élèves, c'est le fait que les élèves sont déjà admis en classe supérieure et qu'on leur demande de faire encore un mois de cours de rattrapage de connaissances. Ce qui joue psychologiquement sur les enfants.* »

Selon Djimrassem (2015) l'école tchadienne a des problèmes qui constituent de sérieuses difficultés de son fonctionnement. Parmi ces difficultés, nous pouvons relever la baisse du niveau, la corruption, la démotivation des apprenants, l'absence de la politique éducative. L'auteur a souligné encore les difficultés qui ont fait l'objet de nombreuses rencontres sous forme de forum ou de séminaires gouvernementaux et de journées d'étude, mais ces décrets et arrêtés ont été pris sans tenir compte de nombreuses stratégies. Malgré ces différentes réalisations, l'école tchadienne vit de situation comparable à une crise profonde.

FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

En 1993, la Conférence mondiale sur les droits de l'homme estimait que « l'éducation, la formation et l'information en la matière sont indispensables à l'instauration et à la promotion de relations intercommunautaires stables et harmonieuses, diverse relation mutuelle, de la tolérance et de la paix ». Elle prévaut, « tous les Etats et institutions de s'inscrire sur le texte des droits de l'homme, le droit humanitaire, la démocratie et la primauté du droit au programme de tous les établissements d'enseignement, de type classique et autre ». Il en retire profit de conférence que le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer, non seulement parce qu'elle est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, mais également parce qu'elle renvoie à des

préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011).

Dans les domaines des compétences en ce qui concerne les enseignants et les élèves ont une dynamique à travers leurs façons de mobiliser les connaissances et les savoir-faire sont susceptible aux élèves à se motiver ou démotiver au temps de leur apprentissage. Barbeau (2015) demande la part des enseignants une autre façon d'évaluer les ressources internes et externes et la capacité de l'élève à les mobiliser, en faisant une évaluation des apprentissages de l'APC ou le modèle du béhavioriste de la pédagogie par objectifs pour une vision systémique qui prend en compte à la fois le produit et le processus de résolution de l'activité par l'élève. Ainsi, les critères d'évaluation et les objectifs de cette évaluation doivent porter sur les qualités attendues de la production de l'élève comme une approche par objectifs, en se référant sur la capacité de l'élève à se mobiliser des ressources et à les utiliser efficacement (Scallon, 2004).

Or, au niveau de contexte tchadien, l'éducation au Tchad est sévèrement affaiblie par l'inaccessibilité physique, économique et socio-culturelle des écoles. Le faible taux d'inscription dans les zones rurales est lié à l'éloignement des écoles par rapport au lieu de résidence. Les emplacements des écoles ne facilitent pas une grande scolarisation des jeunes. La désaffectation des écoles est également la résultante d'un coût de scolarisation élevée et qui inclut des coûts de dépenses relatives aux fournitures scolaires (livres, fournitures, uniforme requis, ...). (PNUD, 2006-2010).

Au Tchad, l'éducation de la fille porte sur les tâches pratiques ménagères et la préparation à son mariage comme épouse et mère au service de son époux (Mbaïosso, 1990).

Au niveau du classement mondial sur le développement 2010, le Tchad est l'un des pays les plus pauvres au monde. De cette situation de pauvreté, se manifestent sous plusieurs formes, plusieurs crises sociales dont l'éducation. De ce fait, l'analyse de la situation évalue 2/3 de la population se trouve sous le seuil international de la pauvreté d'un \$1 par habitant. Considérons la proportion de la population souffrante de la malnutrition est de 32%, pourtant très proche de l'objectif du millénaire de 29% et de celle de la population qui n'atteint pas le minimum calorique est en revanche à 44,2%. (Plan des Nations Unies pour l'Aide au développement du Tchad, 200 -2010). De sur quoi, la pauvreté généralisée et elle est un facteur de risque qui prédispose le pays aux conflits et à la violence. Un conflit armé est plus

probable lorsqu'un pays est faible et que les institutions de l'État ne peuvent ou n'parviennent pas à répondre à certaines revendications et à certains griefs. La fragilité est associée à un faible niveau de revenus par habitant, à la pauvreté, au conflit et aux défaillances des institutions. Ces facteurs font émerger un cycle de violence qui s'autoalimente comme un cercle vicieux (Fearon & Laitin, 2003). Aussi, l'échec scolaire présente de multitudes d'aptitudes chez les apprenants ayant victime à l'école, si l'enfant a le trouble non traité dans cursus scolaire, il va rencontrer plusieurs difficultés tels que : la dyslexie dans la lecture et l'orthographe dans l'écrire de l'apprenant. Autrement dit, l'échec scolaire a ses conséquences néfastes qui diminuent la confiance que l'apprenant a de lui-même. (Gasparini, R, 1995).

En effet, au regard de toute cette réflexion, la motivation est le mobile indispensable pour atteindre l'objectif fixé d'un organigramme pédagogique et aussi les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui déterminent la réussite chez les élèves.

Force est de constater que de nos jours au Tchad, tous les acteurs ont l'objectif de faire réussir les élèves mais il ne reste absolument de réfléchir aux défis qui influencent sur la réussite des élèves tels que : l'inondation, le retard de la rentrée académique, les cours de l'après-midi, les travaux domestiques, l'absentéisme, le retard, l'effectif pléthorique des élèves dans les salles de classe et la violence en milieu scolaire réduisent psychologiquement la performance des élèves.

De ces nombreuses difficultés signalées, la réussite scolaire est difficile à saisir par les hautes autorités, les accompagnateurs pédagogiques, les parents d'élèves et les concernés qui sont les élèves de troisième aux collèges publics en particulier le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

De tous ces constats, le problème de notre recherche est le rôle que joue la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} dans 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour notre étude, nous avons une question principale, et deux questions secondaires ou spécifiques.

1.1.1. Question principale

Comment la motivation perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad ?

1.1.2. Questions spécifiques

QS1 Comment la motivation intrinsèque perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena ?

QS2 : Comment la motivation extrinsèque perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena ?

HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

L'hypothèse générale de l'étude consiste à valider ou de rejeter les affirmations de la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves.

1.1.3. Hypothèse principale

La motivation perçue contribue à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad.

1.1.4. Hypothèses spécifiques

HS1 : la motivation intrinsèque perçue contribue la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

HS2 : la motivation extrinsèque perçue facilite la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

Tout travail de recherche poursuit le but, objectif, et intérêt à la contribution du développement de recherche. Il est d'ores- avant de l'objectif principal et secondaires.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Les objectifs d'une recherche rendent compte du but que le chercheur veut atteindre, ce vers quoi il cherche à parvenir. Ainsi, la démarche entreprise dans ce travail est de mettre en lumière les difficultés auxquelles font face certains apparents et les énergies interne et externe déployées par ceux-ci pour réussir.

1.6.1. Objectif principal

Etudier la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad.

1.6.2. Objectifs spécifiques

OBS1. Etudier la contribution de la motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

OBS2. Etudier la contribution de la motivation extrinsèque perçue sur la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

Toute activité de recherche présente un intérêt, de ce fait pour étudier l'effet de la motivation perçue sur la réussite des élèves, nous exposerons trois plan : intérêt scientifique, intérêt pédagogique et intérêt social.

1.7. INTERET DE L'ETUDE

Toute activité de recherche présente l'intérêt, de ce fait pour étudier l'effet de la motivation perçue sur la réussite des élèves, nous exposerons trois : intérêt scientifique, intérêt pédagogique et intérêt social.

1.7.1. Intérêt scientifique

La motivation est un sujet qui préoccupe des psychopédagogues et beaucoup de chercheurs en science de l'éducation. Tous abordent dans le même sens pour dire « on apprend mieux quand on est motivé. » On ne peut pas espérer la réussite sans motivation des enseignants.

Selon (Dubet et Martuccelli, 1996) la notion de la réussite consiste en l'atteinte d'un objectif scolaire, éducatif et de vie. Cet objectif peut être défini en référence à une norme ou des valeurs propre à l'élève lui-même, sa famille ou son milieu de vie ou institution scolaire. Autrement dit, un élève est en réussite lorsqu'il est en conformité avec des attentes placées et donc l'objectif de réussir scolaire est alors de maîtriser les programmes, les compétences et les connaissances du socle commun. La réussite éducative englobe différente dimension : elle peut renvoyer à des critères « scolaire » (les notes, les diplômes) mais elle est également constituée d'autres éléments, plus difficile à évaluer comme le bien être, la confiance en soi, la sociabilité, l'épanouissement personnel.

1.7.2. Intérêt pédagogique

La pédagogie de la réussite est une stratégie d'enseignement qui permet aux élèves de maîtriser le contenu du programme d'étude et de le montrer au moment de leur évaluation et de leur rendement. Les enseignants appuient l'acquisition de cette maîtrise en fournissant

des conseils et de l'aide. Du coup, les élèves consolident leurs succès pour passer au niveau supérieur de compréhension.

Le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves n'est pas le simple enregistrement de caractéristiques objectives. Lorsqu'ils ont à juger la valeur scolaire de leurs élèves, les enseignants ne se fondent pas uniquement sur leurs performances. Même si le jugement se fonde en grande partie sur celles-ci, il est affecté par certaines caractéristiques du contexte scolaire ; ainsi plus la classe est forte, plus le jugement que l'enseignant porte sur ses élèves est sévère. (Bressoux & Pansu, 2003).

1.7.3. Intérêt social

La réussite scolaire est déterminée par l'ensemble des connaissances et des compétences de chaque apprenant. Plusieurs conditions favorisent une bonne assimilation des connaissances et le développement des compétences chez chaque apprenant. Nous avons relevé que des études menées par Sauvy (1970) et Entwistle (1978) ont montré que l'origine sociale des apprenants détermine leur réussite scolaire.

Pour Basque (2014), « la réussite scolaire est expliquée par les résultats antérieurs des élèves, la qualité de l'enseignement et le statut socioéconomique des élèves ». Ainsi la réussite scolaire est déterminée par la qualité de l'enseignement ainsi que la motivation et l'engagement des élèves.

1.8. LA DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Notre étude est circonscrite au tour de trois plan thématique, spatial et temporel.

1.8.1. Délimitation thématique

Notre étude s'intéresse à la thématique de la motivation perçue et la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} dans le 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad. L'objectif principal de ce travail est d'étudier le lien entre la motivation perçue et la réussite scolaire et de comprendre le niveau de compétence des élèves de troisième au secondaire. L'étude est menée dans le champ des sciences de l'éducation, précisément en Enseignements Fondamentaux en Education.

1.8.2. Délimitation spatiale

L'étude est réalisée dans la région du Chari Baguirmi, Département de N'Djamena du 7^e arrondissement auprès des élèves régulièrement inscrits dans notre travail.

1.8.3. Délimitation temporelle

L'étude est réalisée dans le cadre d'Obtention d'un diplôme en cycle Master à la Faculté des Sciences de l'Education, au Département : Enseignements Fondamentaux en Education (EFE) ; Spécialité : Psychologie de l'Éducation.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THEORIQUE

2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1.1. Présentation du système éducatif tchadien

Le système éducatif tchadien est composé de cinq éléments constitutifs dans son ensemble à savoir le préscolaire, le primaire, le moyen, le secondaire et le supérieur (PASEC-CONFEMEN 2^e et 5^e du primaire. Année 2009/20010).

2. 1. 1 Préscolaire

Le préscolaire est organisé en un cycle de trois ans et accueille les enfants de 3 à 5 ans.

Le système éducatif tchadien comprend l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'enseignement formel comprend : le préscolaire, le fondamental (primaire et moyen) ; le secondaire (secondaire général et technique) et le supérieur. L'enseignement non formel comprend l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

3. 1. 2 Primaire

L'enseignement primaire est organisé en trois sous cycles, eux-mêmes subdivisés en classes, soit au total six classes (CP1-CP2 ; CE1-CE2 ; CM1-CM2). Il dure 6 ans et accueille officiellement les enfants âgés de 6 à 11 ans.

L'enseignement primaire a pour finalité de dispenser une éducation de base à tous les enfants tchadiens de 5 à 11 ans. Il est pris en charge par l'État (écoles publiques) et les collectivités locales (écoles communautaires et écoles privées).

La communauté contribue également au fonctionnement des écoles publiques par la prise en charge des salaires des maîtres communautaire).

4. 1. 3 Moyen

L'enseignement moyen est organisé en cycle de quatre ans et accueille les élèves ayant fini le cycle primaire. Compte tenu des places limitées dans l'enseignement moyen, les élèves du primaire passent le concours d'entrée en 6^e.

Les élèves qui entrent dans l'enseignement moyen sont en principe âgés de 12 à 15 ans. L'enseignement moyen est sanctionnée par le Brevet d'étude du premier cycle (BEPC).

Secondaire

L'enseignement secondaire général et professionnel dure trois. L'enseignement technique professionnel, est dispensé dans les collèges techniques pour une formation orientée aux métiers.

2. 1. 4 Supérieur

L'enseignement supérieur comprend des formations diversifiées dont la durée d'études varie de 2 à 7 années. Ces formations sont organisées principalement au sein des universités, des instituts universitaires et des grandes écoles.

2.2. CADRE EDUCATIF DANS LE 7^{ÈME} ARRONDISSEMENT DE LA VILLE DE N'DJAMENA.

Le 7^{ème} arrondissement est un grand arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad. Ledit arrondissement a dans son sein des collèges publics, communautaires et privées. En ce qui concerne les établissements collèges publics, le 7^{ème} arrondissement compte 13 collèges publics selon la statistique de l'Inspection Départementale de l'Education Nationale et de la Promotion Civique pour la commune de N'Djamena 7 (IDENPC-CNVII, 2020). Selon la planificatrice, vu les difficultés économiques, tous ces établissements empruntent les salles sauf à l'exception du collège d'Unité d'Ambatta qui fonctionne le matin. Ce tableau ci-dessous, nous permettrons de connaître ces différents collèges.

Tableau 1 : des collèges publics dans le 7^{ème} arrondissement de la ville N'Djamena.

Selon ce tableau ci-dessous il y a 13 collèges publics dont il y a le collège D'unité ambatta fonctionne le matin et les 12 collèges empruntent les salles de classes de leur fonctionnement.

Tableau1 : Effectif des collèges publics dans le 7^{ème} arrondissement, leurs noms et la langue d'enseignement.

IDEPENP-CNVII	COLLEGES	FONNCTIONNEMENT HORAIRE	LANGUE D'ENSEIGMENT
IDEPENP-CNVII	ABENA1	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	ABENA2	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	ADENEO	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	AL-NARS	APRES-MIDI	Français/Arabe
IDEPENP-CNVII	AMTOUKOUI 1	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	AMTOUKOUI 2	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	BOUTALGAR 1	APERS-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	BOUTALGAR 2	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	GASSI	APRES-MIDI	Français
IDEPENP-CNVII	D'UNITE AMBATTA	MATIN	Français
IDEPENP-CNVII	SOUL- ALSALEM	APRES-MIDI	Arabe

SOURCE : IDEPENP-CNVII/2021

2.3. FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES

A l'instar des autres pays en situation de post-conflit de crise économique ou de groupe d'armes, le Tchad a pris part à l'enquête de l'OCDE, relative au respect de la mise en œuvre des principes pour l'engagement dans les Etats fragiles et de situation précaire de la population 2011. Le retour à la paix relative tant interne et qu'externe a ouvert de nouvelles perspectives au Tchad qui a permis au contexte macroéconomique de changer avec l'entrée du club des pays pétroliers en 2003. Grace au pétrole, de 2000 et 2011 les recettes de l'Etat ont presque été multipliées par quinze (14,5) passant de 80, 2 milliards à 117,6 milliards, permettent la croissance du PIB. Ainsi, les revenus supplémentaires générés par l'avènement de l'ère de ressources pétrolières pourraient être d'avantages affectés aux secteurs prioritaires (santé, éducation, développement rural et infrastructures). Avec, l'accord de paix

entre le Tchad et le Soudan en 2010, les relations entre les deux pays se sont considérablement améliorées, ainsi la guerre par procuration de longue date entre eux est terminée. De plus, la situation politique du Tchad a beaucoup progressé. Les principaux facteurs favorables à la paix sont des accords de paix, l'amélioration de la situation sécuritaire, l'ouverture de dialogue avec les membres de l'opposition armée et politique ; les efforts d'amélioration de la gouvernance et la situation sécuritaire. (Afc.,2013. Bakara /Tchad).

2.4. FACTEURS PÉDAGOGIQUES

La pédagogie consiste à organiser la classe pour favoriser les apprentissages. De nombreuses possibilités existent. Des méthodes ont été inventées pour former les enseignants. Langevin (1996) a défini la relation en se basant sur sept points :

Utilitaire, car c'est une relation qui est née dans le but d'atteindre des objectifs d'apprentissages prédéfinis par une personne extérieure.

Ambiguë, car cette relation n'a pas toujours des limites très précises. Cela dépend des enseignants, des élèves, de leur âge, de leur sexe.

Imposée, car aucun des deux partis, soit les enseignants et les élèves n'ont choisi leur classe.

A double niveau, car nous avons toujours la dimension cognitive qui est de réussir dans les apprentissages et la dimension affective.

Fortuite, car c'est un hasard si les élèves se sont retrouvés avec cet enseignant et inversement.

Passagère, car elle est limitée dans le temps scolaire.

Marquante parce que les élèves et les enseignants s'influencent réciproquement.

Ainsi, la relation pédagogique est souvent brève et touche habituellement des problèmes vécus en classe, lesquels diffèrent sur les apprentissages. Du coup, le temps et l'énergie qui sont consacrés à cette relation dépendent de la conception des enseignants concernant ce qui favorise l'apprentissage des élèves. Elle dépend d'une part de la perception qu'ont les enseignants de l'élève et des élèves, d'autre part de la perception qu'ont les élèves d'un enseignant, des enseignants, d'un camarade, des camarades. Cette perception va déterminer leur manière d'agir et de réagir par rapport aux valeurs, des enseignants

constituent et définissent cette relation. On dit souvent qu'on enseigne ce qu'on est. Comme le souligne Édouard (2002), la relation des élèves aux savoirs est privilégiée à l'école. Enseigner, c'est faire accéder le groupe-classe au savoir au travers de divers moments et divers éléments. Cependant, cette relation au savoir ne peut se faire sans passer par la relation maître-élève. Celle-ci devrait se baser sur des rapports sains et clairs. Elle ne se construit pas rapidement ; c'est un travail d'observation et de réflexion qui demandent du temps. Il ne faut pas oublier que dans une relation maître-élève, la confiance et l'engagement doivent être réciproques. Marsollier (2004) appuie ceci en disant qu'à l'école, nous avons tendance à faire acquérir de plus en plus de connaissances et de compétences aux élèves en oubliant l'importance relationnelle. Du coup, toutes ces dimensions sont rattachées les unes aux autres. Du fait, chacun de ces points de vue permet de construire et de comprendre la relation.

Pour Postic (2001) la réussite des élèves dépend beaucoup de cette relation. En effet, le rapport relationnel qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves peut leur ouvrir les portes du savoir, car les élèves vont faire des liens directs avec le savoir. La relation pédagogique permettra aux élèves de comprendre l'intérêt de la discipline. De même, ce besoin relationnel va permettre à l'élève de s'épanouir et de se motiver face aux apprentissages. Les enseignants ont un rôle très difficile. Houssay (2001) affirme que la relation maître-élève n'est pas innocente. Il imaginait que la conduite adoptée par les élèves va avoir de l'influence sur leur réussite ou leur échec et que les relations négatives favorisent le risque que les élèves décrochent de l'école et qu'ils ne participent plus en classe.

Ainsi, l'inclusion professionnelle des jeunes exige d'eux la formulation d'un projet professionnel pour autant que l'environnement de l'emploi se révèle davantage complexe et exigeant. Alors même que de nombreux travaux sont déjà intéressés aux projets professionnels, ils ne renseignent pas suffisamment sur le lien qui existe entre les projets professionnels et l'employabilité des diplômés. MBEDE & Daouda., (15ième colloque de l'AFDECE à Yaoundé), la présente étude se propose d'évaluer l'impact des projets professionnels sur l'employabilité des diplômés dans l'enseignement supérieur au Cameroun, aussi, le projet professionnel se révèle être un élément essentiel, de voire indispensable dans l'orientation de l'étudiant. Dans ce cas, le projet professionnel devient un rêve que l'on poursuit et l'on se donne des objectifs pour y parvenir.

2.5. MOTIVATION INTRINSÈQUE

Les croyances des élèves en leur efficacité, à maîtriser les différentes matières scolaires, l'efficacité personnelle perçue constitue un effet prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules. (Expérience de Collins, 1982). De même, au niveau d'aptitudes égal en mathématiques, les élèves possédant un sentiment d'efficacité élevé ont résolu plus de problèmes du choix à approfondir ses activités réussies où ils échouent et abandonnent le plus rapidement des stratégies erronées en possédant un sentiment d'efficacité personnelle. Pour A- Bandura (2004) le développement de l'efficacité personnelle cognitive de l'élève grâce à des objectifs est la meilleure façon de maintenir la motivation personnelle, il est question de combiner un objectif à long terme qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à maintenir et à guider les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates. De plus, la nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur les résultats lointains, ainsi elle est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin de la démonstration répétée qu'ils ont tout ce qui est nécessaire pour réussir. Bandura conclue que Cultiver un intérêt intrinsèque pour les intérêts de l'élève à travers les gens qui manifestent un intérêt durable pour des activités où les élève se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. De plus, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières est grand. Cette motivation souligne un fait important, elle est interne à l'élève. De ce fait, l'enseignant et les parents ne peuvent être motivés à la place de l'élève, c'est-à-dire de se motiver à l'aide, à développer cette motivation. En effet, l'élève se trouve acteur de sa propre dynamique motivationnelle. Ainsi, « c'est bien que l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs » (Meirieu, 2014, p. 12).

2.6. MOTIVATION EXTRINSÈQUE

La motivation extrinsèque semble être celle qu'on les rencontre le plus souvent à l'école. L'élève veut faire plaisir aux autres et se déculpabilise. De Bandura (2004, 4), un fort leadership du directeur n'est pas seulement administratif, mais un leader pédagogique, qui recherche des méthodes pour améliorer l'enseignement ; de même, des standards scolaires élevés et une ferme conviction que les élèves peuvent les atteindre, les enseignants considèrent leurs élèves comme capables de réussir, leur fixent des critères scolaires

stimulants et récompensent les comportements favorables à leur développement intellectuel. Ainsi, un enseignement orienté vers la maîtrise par l'enseignement didactique habituel, les élèves travaillent souvent en petit groupes et s'aident réciproquement avec un guidage soutenant, tous les élèves parviennent à un niveau élevé de maîtrise. Pour l'auteur, une bonne gestion du comportement en classe favorise et valorise les activités productives plutôt que de punir les comportements perturbateurs. Si un comportement perturbateur menace, on s'en occupe rapidement et fermement.

Enfin, il explique l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, généralement les parents défavorisés qui ont une faible implication dans l'école et qui offrent peu de soutien pédagogique à leurs enfants. Plus l'efficacité pédagogique de l'enseignant est forte, plus les parents recherchent le contact avec lui à l'aide de soutiens de diverses manières les efforts du professeur. Un système de communication à l'école et la maison peut favoriser plus fort investissement au niveau parental. Pour maintenir une participation élevée, les parents ont besoin de constater que leur implication améliore l'éducation de leurs enfants (Albert Bandura, 2004).

2.7. LES INDICATEURS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES

Les différents chercheurs ont amplement démontré que les déterminants qui contribuent à la réussite scolaire sont nombreux et sont plus à l'origine multiples (déterminants individuels, familiaux, socioéconomiques, etc.) Les plus de ces déterminants augmentent la probabilité qu'un apprenant abandonne ses études et les élèves qui décrochent ont des profils différents puisqu'ils ne sont pas tous affectés par les mêmes situations. (Janosz, 1997 ; Fortin 2004, Rosenthal, 1998).

Les déterminants majeurs de la réussite et de la persévérance scolaires ont un sens réel à des relations qu'ils entretiennent entre eux. Dans ce contexte, il existe plusieurs dimensions sur lesquelles l'école a son aspects économiques, sociaux, culturels, géographiques du milieu) et dont elle ne joue que son rôle à l'exercice éducatif. Les déterminants éducatifs regroupent les lieux et les acteurs dont les pratiques dans la réussite scolaire peuvent avoir une réelle contribution sur les apprenants tout au long de leur vie. Cet auteur souligne que la famille, l'école, les groupes de pairs, la communauté sont les indicateurs et les déterminants indispensables à la réussite scolaire et dont les apprenants ont pris leurs initiatives du milieu par les déterminants avec l'école, ils sont influencés positivement dans la réussite scolaire et d'autre désire de la réussite éducative. Ainsi, une école a de bonne structure peut et surtout

les déterminants qui peuvent favoriser le parcours scolaire des élèves, il est nécessaire que les membres de l'équipe école connaissent et priorisent ceux pouvant être modifiés par leurs interventions. En ce sens, la solution de l'abandon scolaire des élèves est de déterminer dans les apprentissages scolaires comme littéraire, numérative, traitement de l'information, stratégies d'autorégulation, plus le développement des apprentissages sociaux relatifs avec pairs et adultes, gestion des émotions, conduites non violentes et les habitudes de vie comme qualité du sommeil, mode de vie actif, alimentation, consommation ainsi l'engagement de l'élève démontre sa motivation, aspirations scolaires et professionnelles, sentiment d'appartenance, assiduité, valeur accordée aux études sont des indicateurs d'intervention prioritaires pour la réussite des élèves à l'écoles (Janosz, 2010).

L'engagement scolaire se justifie par le fait qu'il est la possibilité d'agir sur le déterminant qui est être empiriquement associé au décrochage (Archambault, 2006 : 109). Le tuteur a pouvoir de constater la présence des besoins identifiés en fonction des informations accessibles dans le milieu tels que le dossier scolaire, dossier d'aide particulière, données de la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (tout en se référant aux ressources de l'école. Un plan d'action devra ultérieurement être mis en place en collaboration avec les membres de l'équipe école. (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2012).

Le dynamisme s'exerce entre enseignants, entre enseignants et autre personnel scolaire, entre professionnels de diverses disciplines ou encore entre le personnel scolaire et les parents ou acteurs de la communauté, certaines caractéristiques de base doivent se retrouver pour que la collaboration soit réelle et efficace. De même le volontariat marque l'égalité reconnue des parties, le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe doivent être identifiés en étant des indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe. (Friend et Cook, 2010).

La relation volontariat requiert le désir des partenaires du travail d'équipe par la coopération, soit imposée par la direction pour favoriser la planification et l'exécution de la tâche d'enseignement de façon collective. Lorsque le travail d'équipe est imposé, les échanges entre les individus porteraient davantage sur des questions d'ordre personnel, souvent hors sujet ou seraient orientés vers des buts poursuivis individuellement (Marcel et al., 2007). L'auteur remarque que, quand les milieux où la collaboration est absente, le travail collaboratif imposé peut générer du mécontentement chez le personnel scolaire qui interprète

ces réunions obligatoires comme contraignantes et provocantes, malgré les retombées positives soient observées suite à ce travail d'équipe se termine souvent lorsque les rencontres deviennent facultatif et productif ; la participation volontaire au travail collectif entraînerait plus d'engagement et d'investissement au sein des équipes et davantage d'échanges orientés les apprentissages (Hargreaves, 1994).

Dans une étude menée de l'auteur, la relation enseignants- enseignants est dynamisée par les échanges et de travailler en collaboration avec les collègues qui peut leur permettre de se rassurer en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces pour la réussite des élèves (Mérini, 2007). Dans cette démarche, la collaboration permet d'entraide professionnelle et présente un climat de confiance du bien-être des enseignants en diminuant leur niveau de stress au travail et tout en haussant leur sentiment d'efficacité personnelle (Greenwood, Olejnik et Parkay, 1990). Les enseignants doivent s'intéresser aux méthodes facilitatrices d'innover les nouveaux matériels didactiques et de stratégies adaptées aux caractéristiques aux besoins des élèves, apportés les critiques constructives le plus favorables à l'intégration des élèves en situation d'apprendre en salle de classe (Gibson et Dembo, 1984, Tschannen-Meran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998). Selon Rousseau et Bélanger (2004) soulignent que « la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive » (p. 349).

Le contexte de la stabilité du personnel dans le travail, l'ouverture et la volonté accrues relèvent le choix de travailler en équipe montre la capacité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire, libre et spontanée seraient tous des facteurs facilitant l'implantation et l'adoption de pratiques collaboratives. Cependant, l'individualisme et la fermeture, la présence de désaccords et de commérages, de compétition ou de conflits fréquents restreindraient le développement de la collaboration au sein des équipes scolaires, doivent recadrer ces anomalies (Landry-Cuerrier, 2007).

Les rôles et responsabilités de l'enseignant est le plus important de sa perspective comme Conseil supérieur de l'éducation ; nous avons retenu quatre dimensions de l'auteur qui peuvent contribuer la nature scolaire et la spécificité qui caractérisent l'acte d'enseigner :

« Enseigner est un acte réfléchi et non la pure exécution mécanique d'une tâche ; il exige de la réflexion sur l'action d'enseigner et doit inclure la transformation de cette expérience en un savoir organisé. C'est aussi un acte interactif ou relationnel, puisqu'il met en relation

deux personnes dans un rapport d'aide et de soutien visant le développement éducatif de l'élève. L'acte d'enseigner est complexe ; il comprend des tâches très diversifiées et exige un large éventail de compétences qui vont au-delà de la dispensation de cours et de la transmission d'information et de connaissances. C'est enfin un acte professionnel qui requiert de l'autonomie, qui comporte des exigences éthiques et qui revêt un caractère de service à la collectivité » (Gaudreault, 2008).

Les parents demeurent de précieux collaborateurs dans la réussite des élèves à l'école, ce sont eux qui sont le plus près de leur enfant. Ils jouent le rôle incontournable, ce sont ceux qui prennent les décisions finales concernant leur jeune enfant. Ils ont toujours soucieux de lui offrir l'aide dont il aura besoin. Ils pensent souvent à un milieu favorable et l'adaptable socio scolaire des élèves, une collaboration réussie entre les parents et l'école constitue un facteur de protection face à l'abandon scolaire et aux problèmes comportement des élèves (Janosz et Deniger, 2001). Cette dynamique collaboration permet aux jeunes de mieux s'adapter à leur réalité sociale (Deslandes et Jacques, 2004). Le succès d'une relation de collaboration se base sur une série de caractéristiques comme la compréhension des contraintes avec lesquelles chaque partie prenante doit l'esprit d'ouverture face à l'autre, la confiance en ses compétences et le désir réel de collaborer sont les facteurs contributifs de la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} en particulier. Ainsi, le parent est un collaborateur important pour accompagner l'élève vers sa réussite et les milieux scolaires auraient avantage à les reconnaître comme des partenaires incontournables (Deslandes et Jacques, 2004).

Les pratiques collaboratives en milieu scolaire pour Deslandes (2004), l'exercice par les parents constitue un apport précieux permettant de travailler conjointement avec l'école pour favoriser l'atteinte de buts scolaire communs. Epstein (1992) a ressorti certains éléments permettant d'identifier les modèles efficaces de collaboration école famille. Selon cette chercheuse, plus l'établissement scolaire fait la promotion d'une concertation régulière avec les parents, plus des échanges bidirectionnels s'effectuent entre les parents et le personnel scolaire. Elle démontre que les parent se sentent les bienvenus à l'école, plus ils se sentent à l'aise considérés à part entière dans le processus de prise de décision concernant leur enfant et meilleures font les chances que ces derniers maintiennent leur collaboration avec l'école (Epstein, 1992).

L'apprentissage coopératif des élèves font effets positifs sur leur estime de soi d'avoir une pensée créative, la pensée critique, facilitent le développement de ses habiletés en communication e l'améliorer le plus vite rendement scolaire désiré. A la persévérance fait en sorte que les élèves ont une attitude plus positive dans les apprentissages et dans le milieu scolaire (Slavin, Cheung, Groff et Lake, 2008). Les enfants ont certainement l'image de leur paire en penchant aux effets positifs des systèmes d'entraide, ainsi les parent apportent leur contribution notamment sur le développement de meilleures habiletés sociales, gestion des conflits et l'intégration des enfants isolés (Medan et Monda Amaya, 2008, Walker, 2006). Notons que, les effets très bénéfiques sur l'estime de soi et sur l'autocontrôle comportemental des élèves ont été observés chez des élèves présentant de comportement méfiant mais qu'ils agissent comme médiateurs de la réussite scolaire (Beaumont, 2005). Selon cet auteur, il semble finalement que les milieux scolaires qui multiplient les approches collaboratives et d'entraide par les pairs vivent moins de problèmes de violence à l'école (Debarbieux, 2006).

2.8. THÉORIE DE LA MOTIVATION

Dans le cadre de notre recherche, la théorie de la motivation scolaire va nous permettre de situer le phénomène de la réussite des élèves tchadiens. A travers son importance, elle permettra de formuler les questionnaires et des hypothèses. Toutefois, il ne le fera pas s'il n'y perçoit pas une certaine valeur (Value) pour ses buts personnels. La définition de la valeur perçue, émanant de recherches de Wigfield et Eccles est « la perception et l'appréciation subjective par le sujet d'une tâche d'apprentissage peut lui apporter. » (Neuville, 2006, p.86).

Barbeau (1991,1994a, 1994b), l'élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires), l'analyse des attributions causales des élèves de l'ordre collégial et Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire des élèves du collège. La motivation dans la perspective de Bandura (1986) est conçue comme un construit englobant un ensemble de mécanismes de régulation et d'autorégulation à la base du comportement. Pour cet auteur, les personnes sont des agents de changements. Pour lui, le choix de l'activité, l'intensité de l'effort fourni et la persistance dans l'action sont des indices de la motivation d'une personne. Selon Bandura (1986), les perceptions d'une personne sont des déterminants du comportement.

Miller et Seligman (1980) énoncent que les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle : une carence motivationnelle. On observe alors chez les personnes une baisse du désir d'essayer de faire quelque chose ; une carence cognitive. Les personnes manifestent des troubles d'apprentissage même face à des situations que les personnes pourraient contrôler ; une carence émotionnelle, des réactions dépressives sont manifestées par les individus ; et une baisse de l'estime de soi, des pensées négatives quant à leur valeur personnelle.

2.8. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN

La théorie de l'autodétermination était inspirée d'une première version de la TAD (Deci & Ryan, 1985, 1987 ; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) et validés auprès d'adolescents français (Blanchard, Vrignaud, Lallemand, Dosnon, & Wach, 1997). Elle soutient que l'être humain à s'évoluer par les trois besoins fondamentaux de base à savoir : besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale) qui guident ses choix et son investissement en toute situation (Deci et Ryan, 2008).

Cependant, elle permet d'améliorer la cohérence et la qualité d'apprentissage des apprenants et évaluer notamment la motivation intrinsèque, extrinsèque et la motivation. Pour ces auteurs, la formulation des items de la motivation intrinsèque et des items de la motivation extrinsèque est un ancrage pour étudier la réussite des individus. Vallerand et (1989), relèvent qu'en formulant les items, l'auteur se met à la place des répondants, comme par exemple : « *Je fais mes devoirs à la maison parce que j'aime apprendre de nouvelles choses* », « *Je vais à l'école parce qu'il faut bien avoir un diplôme* ». La construction d'une nouvelle échelle avec des items de la motivation permet d'appréhender les facultés des apprenants. En effet, une motivation autodéterminée fait référence à la production de comportements par choix et par plaisir. En d'autres termes, une motivation contrôlée fait référence à la production de comportements sous le joug de pressions internes et/ou externes à l'individu. Quant à la motivation, c'est l'absence de motivation autodéterminée ou contrôlée qui est considérée. L'accent n'est donc pas mis sur l'existence d'un lien entre un comportement et un renforcement. Au contraire, au sein de la TAD, l'accent est mis sur le sentiment de liberté dans l'initiation et la production du comportement et non sur le contrôle en lui-même. La motivation dans le cadre de la TAD n'est donc pas une affaire de contrôle en soi, mais de contrôler l'environnement.

2.9. THÉORIE DU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Le modèle socioconstructiviste est une théorie émanant d'activité apprentissage en groupe par Vygotsky, tout en réunissant les acteurs éducatifs en général et les élèves en particulier. Apprentissage est comme le produit d'activité sociocognitive d'un lieu aux échanges didactiques dont les relations Enseignant et élèves ; Élèves et élèves. Pour cet auteur, l'apprentissage n'est pas seulement l'acquisition de connaissance nouvelle ou la restructuration de connaissances existantes. Mais il est égal du développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser, c'est également la maîtrise des outils, c'est par des mises en interactivité entre élève enseignant et élèves que le savoir se construit. (Vysotsk, Bruner, 1974). Le modèle social de l'apprentissage favorise une pédagogie active au cœur du quel l'apprentissage émane des interactions de trois (3) dimensions à savoir :

- La cognitive est une situation- problème, la tâches consiste à construire les naissances. Le niveau d'affection des parents constitue la source de motivation qui conditionne le comportement des élèves en situation d'apprentissage à l'exemple les sentiments d'émotions, les attitudes de représentations, et les croyances, etc.
- La théorie de développement social conteste les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'études. Vygotsky démontre les stratégies fondées sur ces théories sont beaucoup plus efficaces.
- L'échafaudage étayage de l'étayage est une structure de soutien temporaire créée par l'enseignant pour aider un élève à accomplir une tâche qu'il ne peut pas réaliser tout seul.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La démarche méthodologique est un ensemble des techniques et des moyens utilisés afin d'appréhender la véracité du cadre théorique. Selon (Groulx. L. H, 1997 et Fekedé, 2010) ont définirent la méthodologie a une notion commune en usage dans les cercles de la recherche, de toutes les disciplines scientifiques. Elle signifie le moyen, le procédé ou la démarche par laquelle on accède de ce qui est pensé et représente la réalité. Conformement aux principes mêmes de méthode scientifique, elle reflète la stratégie d'administration de l'épreuve selon les postulats dictés par la dimension ontologie et épistémologique.

3.1. RAPPEL DES ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX

3.1.1. Questions de recherche

Pour notre étude, nous avons une question principale, et deux questions secondaires ou spécifiques.

3.1.1.1. Question principale

QS.1 La motivation perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena ?

3.1.1.2. Questions spécifiques

QS.1 La motivation intrinsèque perçue contribue-t- elle la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena ?

QS.2 : La motivation extrinsèque perçue contribue-t-elle la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena ?

3.1.2. Hypothèse de recherche

L'hypothèse générale de l'étude consiste à valider ou de rejeter les affirmations de la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves.

3.1.2.1. Hypothèse principale

La motivation perçue contribue à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena.

3.1.2.2. Hypothèses spécifiques

HS.1 : la motivation intrinsèque facilite la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena.

HS.2 : la motivation extrinsèque perçue facilite la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena.

Tout travail de recherche poursuit le but, objectif, et intérêt à la contribution du développement de recherche. Il est d'ores- avant de l'objectif principal et secondaires.

3.1.3. Objectif de la recherche

Les objectifs d'une recherche rendent compte du but que le chercheur veut atteindre, ce vers quoi il cherche à parvenir. Ainsi, la démarche entreprise dans ce travail est de mettre en lumière les difficultés auxquelles font face certains apparents et les énergies interne et externe déployées par ceux-ci pour réussir.

3.1.3.1. Objectif principal

Etudier la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena.

3.1.3.2. Objectifs spécifiques

OBS.1 Etudier la contribution de la motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena.

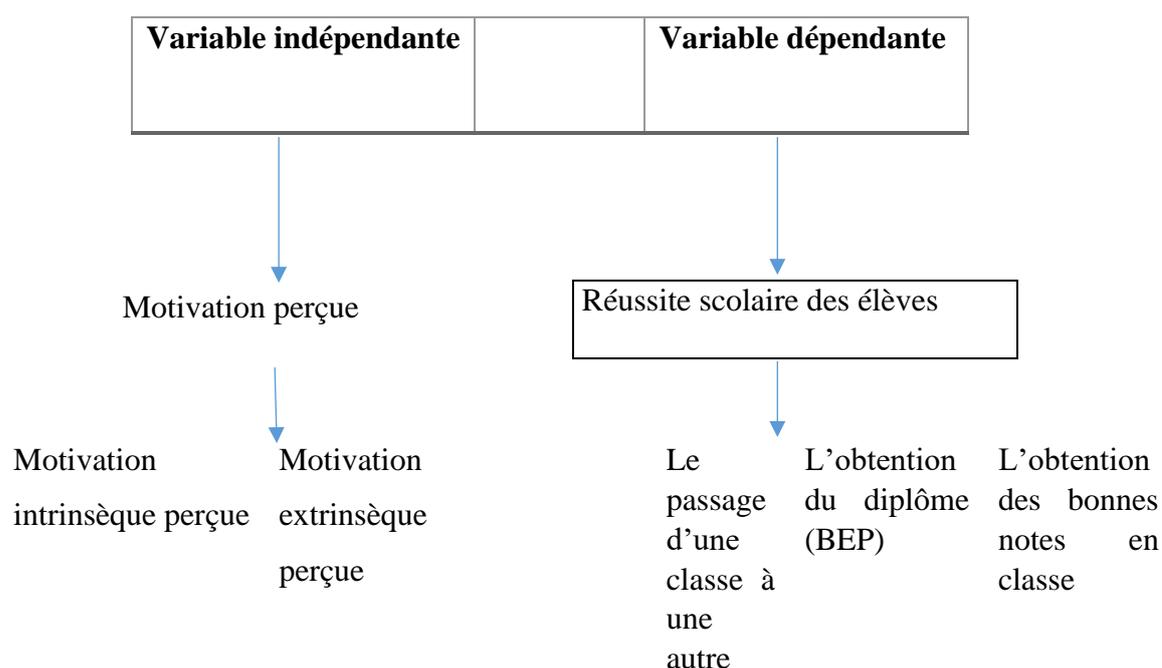
OBS.2 Etudier la contribution de la motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^e arrondissement de la ville de N'Djamena.

Toute activité de recherche présente un intérêt, de ce fait pour étudier l'effet de la motivation perçue sur la réussite des élèves, nous exposerons trois plans : intérêt scientifique, intérêt pédagogique et intérêt social.

3.1.4. Les variables de l'étude

Une variable est une entité susceptible de changer et qui contient plusieurs caractéristiques. Et don, nos deux principales variables de l'étude sont : Etude du rôle de la motivation perçue (variable Indépendante) et la réussite scolaire des élèves de troisièmes (variable Dépendante).

Figure 1 : Les variables de l'étude et leurs indicateurs



3.1.5. Les variables, leurs modalités et indicateurs

Tableau 2 : synoptique des variables, modalités et indicateurs de l'hypothèse

Question Générale	Hypothèse Générale	Modalité des Variables	Indicateurs
La motivation perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena ?	La motivation perçue facilite la réussite scolaire chez les élèves de 3 ^{ème} du 7 ^e arrondissement de la ville de N'Djamena.	. VI : Motivation perçue	Motivation intrinsèque perçue et Motivation extrinsèque perçue
		VD : Réussite scolaire des élèves	Le passage d'une classe à une autre. L'obtention du diplôme(BEP). L'obtention des bonnes notes en classe.

3.1. 6 TYPE DE RECHERCHE

La recherche d'information est couramment perçue comme la localisation de traitement d'une ou plusieurs informations au sein d'un environnement documentaire complexe, dans le but à répondre une question ou de résoudre un problème (Dinet et Rouet., 2002). Ainsi, un objectif est né de ces réflexions : de passer du traditionnel modèle question/réponse des principales recherches dès les années 1960, les systèmes de recherche ont été imaginés pour consolider le raisonnement et accroître la connaissance et l'intelligence (Engelbart, 1962 & Licklider, 1960).

Notre travail met l'accent sur le devis de recherche qualitative. En effet, notre objectif consiste à comprendre le rôle de la motivation perçue sur la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} dans les collèges du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena. La présente étude est un type descriptif, explicatif puis compréhensif. L'étude cherche à décrire, à comprendre et à expliquer la motivation perçue qui, est une source de la réussite scolaire des élèves.

3.2. SITE ET POPULATION D'ÉTUDE

3.2.1. Présentation du site de l'étude

Sur le plan démographique : Fondée le 29 mai 1900 par Emile gentil au confluent des fleuves Logone et Chari sur l'emplacement d'anciens villages de pêcheurs Kotoko, la ville s'appelait Fort Lamy en souvenir du commandant François Amédée Lamy décédé à la bataille de Kousseri quelques jours plus tard. Élevé au rang de commune en 1919, la ville a assuré un rôle stratégique de première importance pendant la seconde guerre mondiale en devenant un lieu de recrutement, de regroupement et de formation des forces françaises.

Le 06 novembre 1973, le Président François Tombal baye 1er président de la République du Tchad, la renomma N'Djamena, du nom d'un village arabe voisin (Am N'Djamena, c'est-à-dire : le lieu où l'on se repose). La ville a subi de lourdes destructions en 1979 et surtout en 1980 au moment de la guerre civile. N'Djamena s'est fortement repeuplée depuis et abrite une population d'environ 1 777 284 habitants. Comptant 126000 habitants au lendemain de l'indépendance, la ville de N'Djamena s'est considérablement développée. À partir de 1980, en raison de l'exode rural croissant, la ville connaît une extension géographique à l'Est et au Nord-est (quartiers de Chagoua, Diguel, Dembé, Ndjari) sur des terrains situés en zones inondables où n'existe actuellement aucun réseau de drainage des eaux pluviales. Chaque année au moment de la saison de pluies, cette partie de la ville qui s'étend sur plus de 300 000 hectares et où sont recensés plus de 300 000 habitants doit faire

face à l'inondation aux conséquences dramatiques (coupure des voies de communication, effondrement des bâtiments, épidémies de tout genre etc.). N'Djamena dispose dans le cadre de l'ordonnance n° 23 du 22 septembre 1975, d'un statut particulier qui la dote de 5 puis 8 arrondissements.

Les infrastructures existantes ne sont pas suffisantes (voirie, alimentation en eau potable, drainage des ordures ménagères, électricité, etc.). Depuis 2005, N'Djamena est divisée en dix (10) arrondissements regroupant cinquante-deux (52) quartiers dont vingt-six (26) officiellement reconnus. Ces quartiers eux-mêmes subdivisés en sept cent six (706) carrés qui sont les plus petites entités administratives de la ville. La plupart des familles pauvres et leurs enfants se retrouvent dans une moitié de la ville (26 autres quartiers non reconnus) où il n'existe pas de services sociaux de base (eau potable, électricité, drainage des ordures ménagères, écoles publiques, centres sociaux, centres culturels, dispensaire etc.)

Sur le plan Social : La ville de N'Djamena compte un important nombre d'écoles primaires dont la majorité est privée, huit (08) jardins d'enfants publics, seize (16) lycées et des collèges d'enseignements généraux publics et privés, trois (3) universités, huit (08) écoles supérieures, cinq (10) hôpitaux, des services de santé (dispensaires, cliniques) publics et privés. Huit (08) Centres sociaux.

La mairie de N'Djamena a un service social autrefois dénommé brigade des mœurs de protection de l'enfance. Ce service comprend 24 agents sociaux affectés par le Ministère de l'Action Sociale et de la Famille, présente sur l'ensemble du territoire urbain (un Assistant Social dans chaque arrondissement). Sous la houlette de sa responsable, le service a défini plusieurs priorités d'actions à l'attention des populations les plus défavorisées (filles mères, enfants abandonnés).

3.2.1.2. Présentation du collège Abena

Le collège d'Abena est créé en 2000 par l'arrêté N°. 115/MEN/CG/00 du 13 /09/2000 comme un collège communautaire et rendu officiel le 13 Octobre 2000. Le CEG de ABENA est dirigé par un Directeur qui est responsable Administratif. Il supervise toutes les activités et donne des orientations pour le bon fonctionnement de l'Etablissement. Il est assisté par trois (03) Directeurs des Etudes, deux (02) Surveillants Généraux, Deux (02) Secrétaire, Une (01) comptable.

Le collège d'Abena est situé au sein du quartier d'Abena. Il est limité au Nord par la rue de 300m au Nord de léproserie à peu près 500m du rond-point 10 Octobre, dans le prolongement de l'avenue Taiwan, du côté Est du cimetière de Abena.

3.2.1.3. Les structures du collège d'Abena

Le collège d'Abena est structuré comme suit :

- Un bureau du Directeur titulaire
- Un bureau du Directeur des études assistées de deux surveillant
- 12 salles de classe en bâtiment dur
- 4 salles de classe en hangar
- 2 magasins
- Une chambre pour le gardien
- 3 trois toilettes pour les filles
- 3 trois toilettes pour les garçons

Tableau 3 : effectif des élèves de 3^{ème} du collège d'Abena

ANNEES	2019/2020	2020/2021
Effectif de rentrée	323	382
Effectif de fin d'année	319	403

Source : CEG d'Abena (Rapport de fin d'année)

Tableau 4 : taux de réussite de deux années

ANNEES	2019/2020	2020/2021
Garçons	44,56%	45,28%
Filles	42,14%	38,60%
Total	86,69%	83,44%

Source : CEG d'Abena (Rapport de fin d'année).

3. 2. 1. 4 Population et échantillonnage

Selon GRAWITZ (1998 ; 593), la population est « l'un ensemble dont les éléments sont choisis pour qu'ils ont la même propriété et qu'ils sont tous de même nature ». Autrement dit, c'est aussi l'univers statistiques que le chercheur interroger et questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires.

La population d'étude comprend les élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} Arrondissement de la ville de N'Djamena.

3.2.1.5 TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

La technique d'échantillonnage que nous avons utilisée dans notre étude est la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Aussi, ce choix nous aide à choisir un échantillon des enquêtés qui ont de bonnes capacités à nous fournir des informations voulues. L'étude se fera en tenant compte des observations sur le terrain et les personnes qui seront retenues sont forcément les enquêtés capables de nous donner les informations lors des entretiens individuels. Nous avons travaillé avec les élèves réellement inscrits au cours de l'année académique 2021-2022.

3.2.1.6 OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons utilisé l'entretien individuel semi-dirigé qui offre la possibilité d'avoir les paroles des élèves de troisième dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena sur leur motivation perçue et leur réussite scolaire. Ce type d'entretien offre aussi une souplesse lors de la réalisation des entretiens avec les répondants.

Les entretiens ont eu lieu dans les locaux du collège public d'Abena dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena. Les aspects d'éthique et de déontologie ont été respectés lors de la réalisation des entretiens. Nous avons informé nos sujets de l'enregistrement des entretiens et de leur destruction, une fois le travail terminé. En dernier lieu, nous avons procédé à la transcription intégrale des entretiens pour faciliter le travail d'analyse.

3.2.1.7 DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN

Obtention d'une attestation de recherche délivrée par le Chef du Département des Enseignements Fondamentaux en Education, nous avons procédé à la descente sur le terrain "collège public d'Abena" pour la collecte des données de cette étude.

Le 07 octobre, 08H vers l'Inspection Départementale de l'Education Nationale et de la Promotion Civique de Commune de N'Djamena VII (IDEPEC / CNVII), charge scolaire des collèges et les Lycées. A l'accueil de l'inspection en m'orientant à sa subordonnée planificatrice. Elle m'a fait savoir les nombres des collèges à caractère public dans le 7^{ème} arrondissement dont 13 collèges n'ont pas des bâtiments ou salle de classe pour fonctionner

le matin, sauf à l'exception du collège d'Ambatta situé dans la zone périphérique fonctionne le matin. Cet entretien tête à tête à 12H45mn et à la fin, j'ai retiré mon autorisation de recherche.

Nous sommes rendus aux deux collèges d'Abena, compte tenu de l'effectif pléthoriques et la pertinence de recherche, nous avons choisi le collège public d'Abena I comme le champ de recherche qui représente les restes des collèges pour approfondir la recherche. Vu la prise de contact favorable, nous avons planifié le calendrier et les taches des personnes concernées pour l'entretien. Pour faciliter la tâche aux sujets disponible et capable comme suit :

- les élèves comprennent et capable de s'exprimer ;
- les élèves en difficultés et courageux à s'exprimer.

En ce qui concerne l'observation directe dans la cour et dans les salles de classes avec les élèves s'est déroulée (45) minute, nous avons effectué cinq (03) séances en gros de ce travail.

En ce qui concerne la collecte des données proprement de dite, elle s'est déroulée du 25 Octobre au 08 Novembre au collège d'Abena avec les entretiens individuels et le focus group, il y a 4 classe de 3^{ème} : 3^{ème} A, 3^{ème} B, 3^{ème} C, et 3^{ème} D, nous avons 11 élèves interviewés individuellement à chacun au 45mn au maximum. Nous avons ainsi réalisé un total de 11 enquêtes.

3.2.1.8 GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE A L'ELEVE

Bonjour tout le monde

Mon nom est MBAÏNAREM julien, je suis étudiant en Master II à l'Université de Yaoundé I pour la recherche intitulée « Etude du rôle de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

Je vous remercie pour votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

Si on a décidé de vous rencontrer, c'est pour recueillir ces informations que vous Complétez et pour lequel vous avez consentement d'y participer.

Nous commençons les entre si vous êtes d'accord.

Identification

Nom ou pseudonyme

Sexe

Age

Religion

Qui finance votre scolarité (père, mère, frère et autres).

Thème 1 : La motivation perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville N'Djamena au Tchad.

- Explication et le désire de l'école ;
- Les infrastructures scolaires
- Difficultés ou problème

Thème 2 : La motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire chez les élèves dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

- Sentiment de votre réussite ;
- Votre différence (ce qui vous a marqué positifs comme négatifs) ;
- Activités d'apprentissage ;
- Les différentes tâches que vous effectuez avant d'aller à l'école ou après la rentrée de l'école.

Thème 3 : La motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

- Relation enseignant -élèves ;
- Responsable de scolarisation ;
- Situation dans la famille ;
- récompenses

Ce n'était pas difficile de conduire des entretiens. Pour vu qu'ils soient réalisés nous avons rencontrés de multiples difficultés de notre chemin. La première difficulté est le retard de reprise de cours qu'a retarde. Le second est relatif à l'attitude de certains chefs

d'établissement. Pour vite aller, je suis intéressé à travailler avec ceux qui sont disponible. Enfin, les entretiens avec les élèves n'étaient pas faciles du fait que certains ont peur de prendre la parole du coup, je suis obligé de les à l'aise.

3.2.1. 9 METHODE D'ANAYSE DES DONNEES

L'information soit écrite (compte rendu d'entretiens), soit orale (enregistrement) ; elle reste difficile à analyser systématiquement. L'analyse du contenu des données recueillies va dégager le sens en fonction des hypothèses préalablement établies. Il s'agit donc une lecture sélective, interprétative, visant à simplifier, afin de produire des résultats satisfaisant en lien aux objectifs de l'étude. (Lettre du CEDIP- En ligne n° 31- octobre 2004- page 5). A cet effet, elle permet à présenter le compte rendu lors de l'entretien individuel avec les élèves de l'établissement scolaire dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena. En fin, l'analyse sera basée au tour des thématiques ou des items formulés.

Nous allons utiliser le modèle de Bardin pour synthétiser les questions et les hypothèses lors de notre collecte des données. Pour Bardin (1977) l'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

3. 2.1.10 La préanalyse

Il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions à savoir le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Ces missions ne se succèdent pas obligatoirement de manière chronologique mais sont très liées les unes aux autres. La préanalyse ambitionne d'organiser l'information mais elle est composée, elle-même, d'activités non structurées et « ouvertes ». Pour mener à bien ses trois missions plusieurs étapes traversent la phase de la préanalyse. Ainsi l'exploitation du matériel le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à un signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial (Robert & Bouillaguet, 1997).

Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux

étapes clés. De même, le traitement, l'interprétation et l'inférence, lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, tels que, des pourcentages, ou plus complexes, telles que, par exemple, des analyses factorielles, permettent d'établir des tableaux de résultats, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Bardin, 1977).

En fin, ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. Suite à cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences. L'interprétation des résultats consiste à « *prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31).

Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet d'une part à évaluer la fécondité du dispositif et d'autre part, la valeur des hypothèses.

Tableau 5 : Analyse de Catégories et Unité

Thème	Sous-thèmes	Catégories d'analyse	Unité d'analyse
Etude du rôle de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} dans 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad	La motivation perçue dans réussite scolaire les chez élèves de 3 ^{ème} dans 7 ^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena	Source de motivation	Seul Assisté
		Stratégie de la réussite	Hiérarchisé non hiérarchisés
		Activité avant et après l'école.	Régulier Non réguliers
	Motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3 ^{ème} dans 7 ^{ème} arrondissement de ville de N'Djamena	Attentif/Engagement/ Participation	Active Non active
		Secret : plus de lectures / Persévérance	Réussite ou échec
		Performance/ Compétence	Excellent/ Moyen/Faible
		Attitude des enseignants en vers les élèves.	Bon/Mouvais
	Motivation extrinsèque détermine la réussite scolaire	Eléments contribuent à la réussite	Aide reçue/ Non reçue

	des élèves de 3 ^{ème}	(félicitation, appât de bonne note ou cadeau).	
		Accompagnement de parents d'élèves (conseil et soutien de leur enfant	Cahier, livres, bourse Autres genres ou Non.
		.	Très satisfait/ Moyennement/ Pas de soutien.

Toute recherche scientifique nécessite une analyse des données recueillies lors la durée de chercheur au terrain. Dès lors, il est difficile de saisir l'impact de la motivation perçue sur la réussite scolaire des élèves de 3^{ème}. Plusieurs chercheurs s'intéressent à la problématique de réussite scolaire des élèves. Les résultats scolaires sont qu'une mesure très objective de la performance académique ; aussi les notes obtenues aux examens, les indicateurs traduisant l'état de satisfaction générale éprouve par les élèves au cours de leur scolarité. Cette dimension est à l'aide des mesures suivantes : la fréquence des affects positif et négatif (PANAS et Watson et al., 1998). De ce fait, toute réussite scolaire défendait de la motivation des élèves c'est ce qui peut les intéresser, leur passion, leur curiosité et inspiration.

Cependant, le devoir des élèves aux collèges nécessite un enseignement de mutation de différents enseignants en perpétuel, il exige des élèves d'apprendre à apprendre plutôt qu'une simple accumulation des connaissances. De raison que les connaissances théoriques et pratiques en pédagogie de la motivation perçue peuvent être en mutation profonde et à la réussite scolaire ne cessent de croître et de changer de façon perpétuelle, les élèves se trouvent confronter à un degré assez important de connaissance à maîtriser en un espace de temps assez limité. Intéressant, c'est de mener les élèves à avoir le diplôme et à l'insertion dans la vie de l'emploi qui relève leur niveau de maitrise ou de compétence.

Dans tous les domaines d'activité, les individus font recours à la motivation à tel point qu'il paraît évident d'accorder l'importance de ceux qu'ils veulent agir. C'est ainsi qu'il est à noter l'intégration dans le milieu éducatif en général et dans l'enseignement secondaire en particulier, la motivation perçue s'avère très important d'aujourd'hui dans les pratiques pédagogiques.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS

Selon Galande V (2004, p. 107) les études démontrent qu'il est possible de mettre en place une structuration des activités d'apprentissage qui soutient une acquisition graduelle de compétence et leur validation progressive, et de développer le sentiment d'efficacité et l'engagement des apprenants, même ceux-ci ont un niveau initial de compétence très bas. Il s'agit par exemple d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres. Il s'agit de fixer les objectifs clairs et à échéances relativement proche pour guider les apprentissages.

4.1. CONTEXTE DE LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE L'ÉTABLISSEMENT CHOISIS.

Dans cet établissement, il est question pour nous de décrire les différents contextes dans lesquels s'effectuent l'entretien, la motivation des élèves est un processus indispensable à la réussite des collégiens. Dès lors, les élèves peuvent avoir diverses sources de leur motivation mais leur performance et compétence varie d'un élève à autres.

4.1.1. Les facteurs de la motivation perçue

Notre objectif est de mesurer les différents niveaux de la motivation perçue chez les élèves et compléter leurs compétences de sur quoi ils sont perçus. Ainsi, il s'agit ici de leur fournir des indications ressources pratiques et cognitives qui leur permettent à s'engager dans leurs tâches d'apprentissage de façon la plus aisée. Il est en manœuvre d'organiser des séances pratiques avec les parents d'élèves, les enseignants et les élèves afin de renforcer leurs capacités. L'objectif devait à faire comprendre les élèves à être déterminés d'apprendre.

Ainsi selon Neuville (2006, p.88), une tâche est perçue comme importante par l'élève est valorisée par lui si elle lui apparait cohérente avec les traits centraux de son image de soi et ses valeurs, ce cours me parlait vraiment on voyait les notions d'empathie, d'écoute, de respect (...) des qualités qu'il trouve très importante dans la fonction de psychologie (à propos d'un cours de psychologie). L'engagement dans une tâche dont l'importante perçue est contribué à la valorisation de soi et favorise la persévérance. L'auteur reprend encore, l'utilité perçue de la tache traduit le fait que l'apprenant perçoit un lien entre la tâche et les

but qu'il poursuit l'élève voyait vraiment d'apprendre cela pour son futur métier. L'utilité est liée aux avantages retirés de l'accomplissement d'une discipline enseignée. Elle permet d'expliquer l'engagement dans une tâche pour des motifs extrinsèques.

4.2. PRESENTATION DES REPOSES DU COLLEGE D'ABENA

L'analyse contenue des données avec nos répondants permettant à clarifier le parcours des élèves du collège public d'Abena, la réussite des élèves relève le capital humain, culturel, politique et économique sont les éclosions du développement intellectuels. En ce qui concerne les recueils de données auprès de nos répondants les parents d'élèves, l'administration du collège, les enseignants et les concernés comme les élèves qui situent le processus motivationnel de leur réussite est le suivant :

Hypothèse Générale : motivation perçue facilite la réussite scolaire chez l'élève de 3^{ème}.

HS.1 Motivation intrinsèque perçue facilite la réussite scolaire chez l'élève de 3^{ème}.

HS.2 Motivation extrinsèque perçue facilite la réussite scolaire chez l'élève de 3^{ème}.

Présentation des données relatives à l'identification des répondants

Nous présenterons dans cette partie les informations à propos du genre, l'âge et la religion du répondant.

4.3. LES DONNÉES SELON LE GENRE

Tableau 6 : répartition des répondants selon le genre

Genre	Effectifs	Pourcentage
Masculin	05	0,55 %
Féminin	06	0,66%
Total	11	1,21%

Source : enquête du Novembre 2021, nous même

Au vu du tableau n°6 et de la figure n°1, il apparaît que 05 garçons, soit un pourcentage de 0,55 %, et 06 filles soit 0,66% des répondants. Il en ressort donc que les filles ont plus participé à cette étude par rapport aux garçons.

4.4. LES DONNÉES SELON LA RELIGION

N'Djamena, capitale politique du Tchad est une ville cosmopolite, et grande en métropole attire sûrement des populations venant de diverses villes et villages du territoire

tchadien. Toutes les religions peuvent y être représentées. Dans le tableau ci-dessous, nous indiquerons cette question de représentativité religieuse dans notre échantillon d'étude.

Tableau 7 : répartition des répondants selon leur religion

Représentation par religion	Effectifs	Fréquences relatives
Chrétienne	06	0,66%
Musulmane	05	0,55%
Total	11	1,21%

Source : enquête du Novembre 2021, nous même

Au vu de présentation des répondants du tableau ci-dessus, 06 et soit 0,66%, sont maximum et 05, soit 0,55% sont minimum dans ce collège. Selon le commentaire de certains élèves, le manque d'argent qu'ils sont dans l'écoles publiques.

Répartition des élèves enquêtés inscrits de l'année académique

Tableau 9 : Présentation des filles et garçons inscrits

Age	Effectifs	Pourcentage
14 - 21ans filles	06	3,85%
13 - 18ans Garçons	05	3,41%
Total	11	7,26%

Source : enquête du Novembre 2021, nous même

Ce tableau ci haut nous représente des répondants par l'âge et le sexe, 14 – 21ans au minimum, soit 3,85%. On ne sait pas pourquoi le nombre de filles si ? Nous répondions ceci que les garçons sont plus privilégiés pour l'école et elles sont scolarisées par fois avec de retard. Les garçons, soit 14 -18ans à maximum 3,41% mum, sont très tôt scolarisé parfois, soit un total de 11/7,26%.

❖ **Motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{em}**

Les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires ont démontré l'existence entre les variables. La réussite scolaire dépende de la motivation c'est ce qui a amené :

➤ **L'élève**

EG6.17ans masc « notre collège à plusieurs difficultés premièrement on emprunt les salles de classes pour faire les cours, de deux on a pas la bibliothèque et nous les dernier de la rentrée académique à l'exemple 2020, on a commencé les cours en fin Novembre à cause de l'inondation ». « Même si je trouve la faible note je double l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaitre ce que je ne connais ».

EG9. 15ans femi « moi ma source d'être motivée, je veux être une infirmière donc je vois l'école comme le chemin à la réussite de mon rêve, mais je ne sais pas mes parents sont pauvres et ils vivent au village, je suis avec une tante, et ses enfants ne respectent pas ».

EG10, 15ans masc « moi ce qui tire mon attention, je vois les gens marche avec les grosses voitures valeureuses et sont dans les belles maisons grâce à l'école, je me donne plus au travail ».

EG12. 19ans maasc, « moi mon père est mort au front de guerre, j'ai vu seulement sa photo, ma mère aussi est veuve sans activité, j'ai fait couture et ce qui m'a permis de l'inscrire mes trois petits et j'inscris, sans motivation je ne vais pas fréquenter, j'envie de devenir armée de l'air et je sais sans école je ne vais jamais réaliser mon rêve par ce que mes frères et nous sommes de orphelins, les cousins de mon feu père ne pensent pas sur nous ».

EG13. 16ans masc « je suis un enfant adoptif, quand le père voyage seulement je regrette avec les injures de mes demi-frères, je ne suis pas tranquille à l'école ».

EG14. 16ans masc « je suis avec l'amis de mon père, il ne me compare pas avec ses propres enfants mais surtout sa femme ne veut plus ma présence dans la concussion, je veux être un électricien, j'ai vu mon grand frère est un électricien, chaque jour il n'est pas manqué de l'argent ».

EId15ans masc « beaucoup de mes parents ne donnent pas l'importance à l'école pour la raison, les frères qui ont de gros diplômes même, sont là au quartier, ils ont refusé à m'inscrire ça fait déjà trois ans, l'année passée j'ai avancé 3000cfa et reste de 2500cfa mon enseignant en mathématique a complété. Malgré je n'ai pas un répétiteur, les ni les documents à la maison, l'enseignants m'aiment bien, je me suis intéressé traiter les exercices avec mes camarades ».

EIe. 17ansfemi « l'école est un lieu on apprend tout désire à être un sage – femme, mais nous sommes très nombreux dans la salle à un 86 élève, c'est difficile d'écoute l'enseignant et prendre note. Je trouve aussi la faible moyenne, les camarades me négligent mais moi c'est ma réussite donc j'écoute les conseils de mes parents et les enseignants à réussir ».

Elf. 16ans masc « l'école est un guide à m'en sortir de la pauvreté. Dès mon enfance je désire à être un pilote et mon papa veille sur moi il ne me laisse pas le tem quand je n'étudie pas malgré nous sommes issus de famille défavorisé. En ce qui concerne la charge, mes parents m'aiment bien mais le défaut est qu'ils sont pauvres, tout ça même le peu que je les demande ils vont faire tout pour me satisfaire surtout pour le besoin de l'école. Je suis tombé plusieurs fois

malades devant mes camarades pour de cause que je n'ai pas mangée avant de venir à l'école. Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades les difficultés, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe ».

EG6.17ans masc « *ce qui me permet à réussir à l'école, je me suis donné au travail grâce au conseil de mes parents et les enseignants méritent d'être remerciés, surtout mes professeurs de Mathématique, de Français et autres qui m'ont remarqué dans ma vie scolaire* ». « *Même si je ne trouve pas la faible note je double l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaitre ce que je ne connais* ».

EG9. 15ans femi « *moi ma source d'être motivée, je veux être une infirmière donc je vois l'école comme le chemin à la réussite de mon rêve* ».

EG11. 17ans femi « *je ne me décourage pas, même je trouve la faible note, je suis motivé d'abord si j'arrive à réussir ça serait avant tout moi et l'honneur de mes parents, c'est après* ».

EG15. 16ans femi : « *le secret de ma réussite, je veux traiter les exercices avec mes camarades, à elle seule je m'engage même c'est insuffisant, je lis beaucoup quand il y a l'examen et je ne cesse pas à demander ce que je ne connais pas* ».

EIb. 17ans femi « *Mon secret de réussite, je réfère sur les anciens cahiers, j'aime beaucoup la lecture et les conseils des autres* ».

EIf ; 16ans masc « *l'école est un guide à m'en sortir de la pauvreté. Dès mon enfance je désire à être un pilote et mon papa veille sur moi il ne me laisse pas tems quand je n'étudie pas* ». « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe. En ce qui concerne les difficultés, mes parents sont pauvres si quitter de chez au collège ça fait une distance à 4kilom quelque et dont je lesai demandés de m'acheter le vélo mais pas encore* ».

EIg. 17ans masc « *Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de leçon, je me suis donné à la lecture* ».

EIC.17ans femi « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe* ». « *Mon secret de réussite, je me réfère sur les anciens cahiers, j'aime beaucoup la lecture et les conseils des autres* ».

❖ **Motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire de l'élève de 3^{ème}**

EIa. 17ans femi « *l'école est un lieu d'apprentissage, elle nous éduque et nous familiarise dans la société. Pour arriver dans le monde de travail je vais me concentrer sur la lecture et traite les exercices même si ma tante ne prend pas sa responsabilité, étant un débrouillard je m'engage d'aller jusqu'au bout, j'ai oublié de dire que je suis la seule de la maison, les travaux de cuisine et autres influencent dans mes études* ».

EIc. 17ans femi déclare « *Je n'aime pas travailler avec les autres puisque certains sont là à bavarder, ils ne veulent pas travailler. J'aime bien, Je suis victime du comportement des enfants de ma tante par des injures* ».

EIe. 17ansfemi « *l'école est un lieu on apprend tout *, je veux être un sage – femme, mes parents me donnent tout ce que je leur demande. Je trouve aussi la faible note, les camarades me négligent mais moi c'est ma réussite donc j'écoute les conseils de mes parents et les enseignants à réussir. Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de leçon, je me suis donné à la lecture. Mon père m'a recruté un enseignant en français et le grand frère me promet si j'arrive à trouver mon BEF il me donnera tout ce que je vais lui demander* ».

EIf ; 16ans masc « *Mon papa veille sur moi il ne me laisse pas le temps quand je n'étudie pas. En ce qui concerne la charge, mes parents m'aiment bien mais le défaut ait qu'ils sont pauvres, tout ça même le peu que je les demande ils vont faire tout pour me satisfaire surtout pour le besoin de l'école* ».

EG1. 18ans masc : « *Grace l'école nous sommes formés et instruits, elle permet aussi à trouver le travail, d'abord si mes parents m'inscrit c'est dans sens de mon avenir, je crois ils m'aiment bien. Mon papa ne me laisse pas parler quand, je ne viens pas à l'école, il aime tant à me contrôler, à mon tour je considère mes enseignants et je les écoute avec attention, lorsque nous sommes en salle de classe à apprendre* ».

EG3 17ans masc « *Notre salle de classe ne nous suffise pas, cinq (6) élèves sur la table banc au total 180 par fois 2000 en classe, ce qui trouve l'insuffisance des salles qui influence, les enseignants n'arrivent pas à nous gérer tous. Nous demandons au gouvernement, s'il peut construire nos salles pour qu'on vienne le matin avec les Lycéens à acquérir les connaissances puisque on commence les cours à 13h30mn et finir à 17h30mn* ».

EG8. 17ans femi « *certaines parents traitent mal les filles et elle fait trop les travaux ménagers ce qui les amènent à se marier pour en trouver une pleine autonomie et limité les travaux de ménager, alors j'encourage assez fort à mes sœurs à aimer l'école et d'aller jusqu'au bout* ».

EG16. 15ans femi « *notre enseignant en Anglais nous suçote quand tu n'aimes Pas son cours, du coup tout le monde est régulier et il n'hésite pas à donner le cadeau à celui qui aime beaucoup l'Anglais* ».

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DES PERSPECTIVES

Notre dernier chapitre a pour objet l'interprétation des résultats suivi les propos des répondants. Cette interprétation permet à dire si oui ou non les hypothèses sont confirmées et ceci sur la base des théories de Deci et Ryan et Vygotsky. En d'autres termes, il est question de faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Interpréter les résultats c'est énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par les résultats.

5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES

5.1.1. L'autodétermination de Deci et Ryan

Deci (1971) s'intéressant aux effets de l'environnement social sur la motivation intrinsèque qu'on appelle le prototype de la motivation autodéterminée, l'auteur met en évidence que la délivrance de récompenses financières dans la réalisation d'un puzzle nuit à la motivation intrinsèque d'un apprenant en psychologie, alors que la délivrance de feedbacks positifs l'augmente. Dans cette recherche, si le contrôle n'est pas l'objet d'étude à proprement parler, c'est bien à travers le contrôle que l'environnement exerce sur les apprenants que les différences de motivations intrinsèques observées dans les groupes expérimentaux sont expliquées. Selon l'auteur, c'est parce que l'argent entraîne une réévaluation cognitive de la situation expérimentale en termes de « contrôle du comportement » que la motivation intrinsèque baisse. De la même manière, c'est parce qu'es feedbacks positifs n'entraînent pas une réévaluation cognitive de la situation en termes de contrôle que la motivation intrinsèque augmente. Selon Deci, cette étude s'inspire et prolonge les travaux de de Charms (1968) qui avait déjà montré que le fait de rétribuer financièrement un individu intrinsèquement motivé dans la réalisation d'une tâche induisait chez lui un changement d'attribution de responsabilité dans son comportement. L'auteur mentionnait alors qu'à cause des récompenses, le sentiment d'autodétermination de l'individu était entravé, si bien que celui-ci ne se sentait plus à l'origine de ses actions mais se sentait tel un « pion » contrôlé par des contingences qui lui étaient extérieures.

Ainsi, le modèle théorique basé sur l'adéquation et l'inadéquation entre le désir de contrôle (DC) et la perception de contrôle (PC ; Evans, Shapiro & Lewis, 1993) est dans le but prédire la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1985b ; 2012).

Ces trois besoins ont été proposés par Deci (1975), Deci et Ryan (1980) et Ryan et Deci (2002) dans le cadre de la Théorie de l'Évaluation Cognitive et la Théorie des Besoins Fondamentaux. Ces besoins prédisent le caractère autodéterminé ou non de la motivation. Pour déjà donner un exemple, la délivrance d'un feedback positif après la réalisation d'une tâche (niveau situationnel) induit de la motivation intrinsèque parce que le besoin de compétence est satisfait (Vallerand & Reid, 1988).

Deci & Ryan, 2000 ; Kasser & Ryan, 1993 ; Kasser & Ryan, 1996) s'intéressent à la dynamique existant entre la satisfaction des besoins fondamentaux, le bien-être et les objectifs de vie. La Théorie du Contrôle de Besoin se positionne dans une logique et postule que la poursuite et l'atteinte de certains buts favorisent plus la satisfaction des besoins psychologiques et le bien-être psychologique que d'autres (Niemi, Ryan, & Deci, 2009 ; Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996 ; Weinstein, Ryan, & Deci, 2012).

La théorie de l'autodétermination a été établie par Edward Deci, précédent dans les recherches sur la motivation, et Richard Ryan (1985, 1991), tous deux professeurs en psychologie et en sciences sociales à l'université de Rochester, États-Unis. Ils ont démontré l'importance de cette théorie qui repartie à trois besoins fondamentaux de savoir : les besoins d'autonomie, de compétence et de relations sociales :

Ces deux auteurs soulignent que la compétence est le tout premier « besoin d'interagir efficacement avec l'environnement en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi » (Deci, 2008, p.28). Aussi, le comportement de l'élève actif émane le besoin de se sentir capable. Pour identifier ce besoin chez l'élève, l'élève va se persévérer dans une tâche dont la difficulté reste toutefois adaptée à ses capacités, et pour doigter son intérêt. Et donc le résultat qu'il espère, est en fonction des ressources en sa possession.

Aussi, Deci et Ryan ont signalé que l'autonomie est le second « besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne » (Deci & Ryan, 2008, p.28). Ces deux auteurs ont montré qu'un élève déterminé est donc autonome au comportement quand il lui permet de puiser dans des ressources qui lui sont propres (ses centres d'intérêt, ses valeurs). À ce niveau déjà, l'élève ressentira alors un sentiment élevé de liberté, associé à une faible pression. S'engager ou de ne pas s'engager dans une tâche serait le résultat d'un choix personnel et non subi.

Deci et Ryan ont enfin clarifié que la proximité sociale est « le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de

l'attention de la part de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social » (Deci & Ryan, 2008, p.28). Pour eux, le besoin de sociabilisations d'un tel ou tel qu'il incite l'élève à dynamiser des relations authentiques avec son entourage auquel il se sent d'appartenir et pour lequel il voue un respect particulier.

En bref, la théorie de Deci relève un contexte social permettant la satisfaction de ces trois besoins aurait pour résultat d'accroître une motivation dite autodéterminée, et par répercussion, les chances de réussite scolaire. Au contraire, si la réponse possible à ces besoins est entravée par un contexte social ressenti comme hostile ou distancié, c'est la notion de motivation non-autodéterminée qui aurait tendance à se développer, favorisant la participation de l'élève par sentiment d'obligation ou contrainte.

5.1.2. Le modèle socioconstructiviste de VYGOSTKY

Pour Lev Vygotsky l'apprentissage est un acte socialisé. Contrairement à Piaget qui étudie l'apprentissage comme un processus réalisé seul par la situation du conflit cognitif. Dans cette pratique de la socialisation d'un apprentissage, nous remarquons aussi la notion de l'apprentissage par imitation que l'apprenant n'est pas porté à reproduire mais comprendre pour apprendre. Il ne s'agit pas donc d'imitation au sens premier mais d'une action effectuée à l'aide d'autrui (Vygotsky parle d'action collaborative).

5.2. INTERPETATION DES RESULTATS

Il est question pour nous ici d'effectuer une interprétation théorique des résultats issus de nos entretiens. Pour ce faire, il importe de convoquer les théories sus-évoquées. Telle que décrit dans notre deuxième chapitre, la théorie du sentiment d'efficacité de Bandura et les apprentissages sociaux de Vygotsky nous ont permis de comprendre comment le sentiment d'efficacité peut conduire les élèves à une réussite scolaire. Les apprentissages sociaux de Vygotsky constituent sur l'idée selon laquelle l'élève accroit son sentiment de compétence dans le groupe, à partir des facteurs socio-économiques entravent la réussite scolaire, de la motivation intrinsèque d'où l'élève s'engage à lire et traiter ses exercices à faire son devoir de classe et de même que l'initiation à la recherche dépendait de son engagement. En fin, la motivation extrinsèque implique le rôle de l'enseignant pendant les cours et le temps spécial d'orienté ses élèves, ainsi que le soutien et l'accompagnement de parent d'élèves peuvent influencer à la réussite scolaire.

5.3. MOTIVATION PERÇUE DANS LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La Théorie de l'autodétermination au sein de laquelle, elle va nous permettre d'ancrer de notre travail. La TAD est définie comme la démarche sociocognitive de la motivation humaine qui prouve les forces de la santé mentale et la performance dans de nombreux contextes de vie comme le travail, l'éducation, le sport ou les loisirs (TAD ; Deci & Ryan, 1985b, 2000,2012). Selon Deci, son étude s'intéresse dans les travaux de rétribuer le financièrement à un individu intrinsèquement motivé dans la réalisation d'une tâche induisait chez lui un changement d'attribution de responsabilité dans son comportement. De cet auteur mentionne que des récompenses propulsent le sentiment d'autodétermination de l'individu. (Charms,1968).

. **EG6.17ans masc** « *ce qui me permet de réussir à l'école, je me suis donné au travail grâce au conseil de mes parents et les enseignants méritent d'être remerciés, surtout mes professeurs de Mathématique, de Français et autres qui m'ont remarqué dans ma vie scolaire* ».

« *Moi ma source d'être motivée, je veux être une infirmière donc je vois l'école comme le chemin à la réussite de mon rêve* ». La détermination des élèves en vue de leur désir d'atteindre leur rêve, tout en prenant en compte des conseils des parents et des enseignants, ils parviennent de réussir mais il existe certains élèves qu'ils réussissent avec les difficultés tel que « *Même si je trouve la faible note je double l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaître ce que je ne connais pas* » **EG9. 15ans femi**. En se persévérant dans le travail, le miracle de la réussite explique l'endurance des élèves.

L'autodétermination est une théorie de la motivation humaine qui trouve son ancrage philosophique dans la pensée d'Aristote pour qui disait, l'Homme est naturellement orienté vers le développement de ses potentialités ; fait, la TAD « *adhère au postulat « organismique, selon lequel les êtres humains dont des organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation de leurs potentialités, et l'intégration des nouvelles expériences dans un moi cohérent et unifié* » (TAD ; Deci & Ryan, 1985, 2000).

EG6.17ans masc « *ce qui me permet à réussir à l'école, je me suis donné au travail grâce au conseil de mes parents et les enseignants méritent d'être remerciés, surtout mes professeurs de Mathématique, de Français et autres qui m'ont remarqué dans ma vie scolaire* ». « *Même si je trouve la faible note je double*

l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaître ce que je ne connais pas ».

Insuffisant des salles de classe, les élèves se retrouvent de fois à un nombre pléthorique ; horaire des activités l'emploi du temps jouent un rôle négatif sur l'acquisition et la famille défavorisée n'arrivent pas à satisfaire leurs enfants tels que du répondant. **EG12. 19ans maasc**, « *moi mon père est mort au front de guerre, j'ai vu seulement sa photo, ma mère aussi est veuve sans activité, j'ai fait couture et ce qui m'a permis de l'inscrire mes trois petits et j'inscris, sans motivation je ne vais pas fréquenter, j'envie de devenir armée de l'air et je sais sans école je ne vais jamais réaliser mon rêve par ce que mes frères et nous sommes de orphelins, les cousins de mon feu père ne pensent sur nous ».*

5.3.1. Motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire.

Deci et Ryan (2011) refreine d'un recensement plus exhaustif des travaux existants autour de la TAD qui portait sur les effets que l'environnement social produit sur la motivation intrinsèque des individus. De son étude, Deci portait sur l'effet que les récompenses et les feedbacks produisent sur la motivation intrinsèque.

EG12. 19ans masc, « *moi mon père est mort au front de guerre, j'ai vu seulement sa photo, ma mère aussi est veuve sans activité, j'ai fait couture et ce qui m'a permis de l'inscrire mes trois petits et je m'inscris, sans motivation je ne vais pas fréquenter, j'envie de devenir armée de l'air et je sais sans école je ne vais jamais réaliser mon rêve par ce que mes frères et moi nous sommes des orphelins, les cousins de mon feu père ne pensent pas sur nous ».* **E1c. 17ans femi déclare** « *Je n'aime pas travailler avec les autres puisque certains sont là à bavarder, ils ne veulent pas travailler. J'aime bien, Je suis victime du comportement des enfants de ma tante par des injures ».*

Deci, les individus qui ont une orientation à l'autonomie présentent plus de motivation autodéterminée, moins de motivation contrôlée, sont moins sensibles aux récompenses et plus sensibles aux possibilités d'affirmer leur sentiment du contrôle de compétence sur l'environnement (Ryan & Deci, 2002).

E1e. 17ansfemi « *l'école est un lieu on apprend tout désire à être une sage – femme, mes parents me donnent tout ce que je leur demande. Je trouve aussi la faible note, les camarades me négligent mais moi c'est ma réussite donc j'écoute les conseils de mes parents et les enseignants à réussir. Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de*

leçon, je me suis donné à la lecture. Mon père m'a recruté un enseignant en français et le grand frère me promet si j'arrive à trouver mon BEP il me donnera tout ce que je vais lui demander ».

Les élèves chez qui cette orientation est basiliq ue présentent plus de motivation contrôlée plus de motivation autodéterminée. Aussi, l'orientation de causalité au contrôle n'est pas corrélée avec le bien-être, mais l'est avec la conscience de soi publique et le profil de personnalité. (Deci & Ryan, 1985a, 1985b, 1987 ; Ryan et Deci, 2002).

5.3.2. Motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire

La motivation extrinsèque perçue semble être celle que nous rencontrons à l'école le plus souvent à l'école. L'élève n'est pas motivé pour lui-même, pour le désir qu'il a d'apprendre mais pour des facteurs externes : l'appât de la bonne note, de félicitation ou de cadeau de la part des parents de la petite image de bon point de vue des enseignants (par exemple). L'élève veut faire plaisir aux autres et se déculpabilise. Cependant, cette motivation est en visage able au court terme car « dès lorsqu'il y a plus de but externe, elle diaprait » (Fenouillet et Lieury, 2012). Ces sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Selon l'individu, le moment et le contexte en question, chacune de ces sources pourra être complémentaire des autres. Les répondants. (Flore Dunac, Jean François, Dunod, 2019). Cependant il faut également retenir que ces élèves viennent à acquérir ces apprentissages malgré les nombreuses difficultés liées d'une part à la possession de leurs fournitures scolaires et l'accompagnement de leurs parents : **EG6.17ans masc** « *notre collègue à plusieurs difficultés premièrement on emprunt les salles de classes pour faire les cours, de deux on a pas la bibliothèque et nous sommes les derniers de la rentrée académique à l'exemple 2020, on a commencé les cours en fin Novembre à cause de l'inondation* ». « *Même si je trouve la faible note je double l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaître ce que je ne connais* ». **EG9. 15ans masc. EIF ; 16ans masc** « *l'école est un guide à m'en sortir de la pauvreté. Dès mon enfance je désire à être un pilote et mon papa veille sur moi il ne me laisse pas tems quand je n'étudie pas* ». « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe. En ce qui concerne les difficultés, mes parents sont pauvres si quitter de chez au collège ça fait une distance à 4kilom quelque et dont je les ai demandés de m'acheter le vélo mais pas encore* ».

La *motivation intrinsèque* qualifie l'engagement d'un individu découle du plaisir où l'intérêt et la satisfaction inhérente dans l'activité à laquelle il prend part (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985b).

En développant leur modèle de pédagogie par la découverte, Bruner et son équipe (Wood et al. 1976) ont mis de l'avant le processus « étayage » ce qui a permis de constater la proximité entre le concept « étayage » et les types d'intervention mis en œuvre au sein de la ZPD de l'apprenant en vue de l'aider à atteindre son niveau potentiel de performance (Depover 2000).

5.3.3. Motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire

Cette motivation souligne un fait important : elle est interne à l'élève. De ce fait, l'enseignant et les parents ne peuvent être motivés à la place de l'élève, c'est-à-dire de se motiver. Les autres acteurs l'aideront à développer cette motivation mais l'élève se trouve être investigateur de sa propre dynamique motivationnelle. Ainsi, « c'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs » (Meirieu, 2014, p. 12).

EIa. 17ans femi *« l'école est un lieu d'apprentissage, elle nous éduque et nous familiarise dans la société. Pour arriver dans le monde de travail je vais me concentrer sur la lecture et traite les exercices même si ma tante ne prend pas sa responsabilité, étant un débrouillard je m'engage d'aller jusqu'au bout, j'ai oublié de dire que je suis la seule de la maison, les travaux de cuisine et autres influencent dans mes études ».*

EIc. 17ans femi *déclare « Je n'aime pas travailler avec les autres puisque certains sont là à bavarder, ils ne veulent pas travailler. J'aime bien, Je suis victime du comportement des enfants de ma tante par des injures ».*

* Cognitive : situation problème/ tâches, résolution, construction

C'est ainsi que nous retrouvons des élèves qu'ils apprennent de façon « automatique », ils ne comprennent pas vraiment de ce qu'ils apprennent mais font quand même pour satisfaire l'enseignant et les parents. Le professeur s'étonnera peut-être alors, par la suite, la non mémorisation, les notions abordées lorsqu'ils les interrogent quinze jours plus tard.

EIf ; 16ans masc « *l'école est un guide à m'en sortir de la pauvreté. Dès mon enfance je désire à être un pilote et mon papa veille sur moi il ne me laisse pas tems quand je n'étudie pas* ». « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe. En ce qui concerne les difficultés, mes parents sont pauvres si quitter de chez au collègue ça fait une distance à 4kilom quelque et dont je lesai demandés de m'acheter le vélo mais pas encore* ».

EIg. 17ans masc « *Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de leçon, je me suis donné à la lecture* ».

EIC.17ans femi « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe* ». « *Mon secret de réussite, je me réfère sur les anciens cahiers, j'aime beaucoup la lecture et les conseils des autres* ».

EG3 17ans masc « *Notre salle de classe Ne nous suffise pas, cinq (5) sur le table banc au total 82 en classe, ce qui trouve l'insuffisance des salles qui influence, les enseignants n'arrivent pas à nous gérer tous. Nous demandons au gouvernement, s'il peut construire nos salles pour qu'on vienne le matin avec les Lycéens à acquérir les connaissances puisque on commence les cours à 13h30mn et finir à 17h30mn* ».

EG8. 17ans femi « *certain parents traitent mal les filles et elle fait trop les travaux ménagers ce qui les amènent à se marier pour en trouver une pleine autonomie et limité les travaux de ménage, alors j'encourage assez fort à mes sœurs à aimer l'école et d'aller jusqu'au bout* ».

EG16. 15ans femi « *notre enseignant en Anglais nous suçote quand tu n'aimes pas son cours, du coup tout le monde est régulier et il n'hésite pas à donner le cadeau à celui qui aime beaucoup l'Anglais* ».

* Sociale : interactions, collaboration, socio-construction, échanges professeur-apprenants et apprenants-apprenants 4. Implications pour les enseignants La théorie de développement social conteste les méthodes traditionnelles d'enseignement et

d'études. VYGOTSKY montre que les stratégies fondées sur ces théories sont beaucoup plus efficaces. L'échafaudage (Scaffolding) ou l'« étayage ». L'étayage ou « échafaudage » est une structure de soutien temporaire créée par l'enseignant pour aider un élève à accomplir une tâche qu'il ne peut réaliser tout seul ; En développant leur modèle de pédagogie par la découverte, Bruner et son équipe (Wood et al. 1976) ont mis de l'avant le processus d'étayage » ce qui a permis de constater la proximité entre le concept d'étayage.

Elé. 17ansfemi *« l'école est un lieu on apprend tout désire à être une sage – femme, mes parents me donnent tout ce que je leur demande. Je trouve aussi la faible note, les camarades me négligent mais moi c'est ma réussite donc j'écoute les conseils de mes parents et les enseignants à réussir. Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de leçon, je me suis donné à la lecture. Mon père m'a recruté un enseignant en français et le grand frère me promet si j'arrive à trouver mon BEP il me donnera tout ce que je vais lui demander ».*

Elé ; 16ans masc *« Mon papa veille sur moi il ne me laisse pas temps quand je n'étudie pas. En ce qui concerne la charge, mes parents m'aiment bien mais le défaut est qu'ils sont pauvres, tout ça même le peu que je leur demande ils vont faire tout pour me satisfaire surtout pour le besoin de l'école ».*

5.4. DISCUSSIONS DES RÉSULTATS.

La question de départ sur laquelle a reposé cette étude est la suivante : La motivation perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire, ainsi les élèves réussis sont plus compétents ? Les résultats obtenus étaient axés sur les composantes du sentiment d'autodétermination par les besoins fondamentaux comme la compétence, l'autonomie et la relation sociale de l'élève en lien avec la motivation perçue dans toutes les disciplines. Ces résultats méritent d'être discutés suivant chacun de ces axes suscités.

Néanmoins, d'autres recherches ont montré la motivation perçue des élèves réussis à ses limites, peu de réussis sont compétents. Les recherches de Deci (1971) ont démontré que *« les élèves avec une forte motivation intrinsèque au départ perdent progressivement cette motivation dès qu'on se met fin à les récompenser pour leur performance ; et ils finissent ensuite par perdre toute motivation dès que l'on cesse de les récompenser ».*(Bourgeois., Chapelle, 2011, p.242).

5.4.1. Perspectives

Malgré la pertinence de nos résultats que notre champ de la recherche est très loin d'être couverte en ce qui concernent la motivation perçue ou encore la réussite scolaire. Au terme de notre étude, il serait judicieux d'apporter notre modeste contribution en suggérant quelques propositions aux acteurs du système éducatif tchadien afin d'apporter une amélioration en vue de rendre une éducation accessible à tous les enfants sans favoriser certains au détriment des autres. Nos suggestions seront adressées à l'endroit :

Etat,

Implication psychopédagogique de l'étude

Partenaires de l'éducation,

Enseignants,

Parents,

Elèves.

❖ A l'Etat

La réussite scolaire des collégiens dépendait de la motivation des élèves. D'après Neuville., (2006), que les élèves s'impliqueront dans une activité, une tâche, si celle-ci a du sens et de l'intérêt pour eux. Cette dernière étude permettra de voir s'il est possible pour les enseignants de relever des élèves dits difficiles et les rendre utiles à la société grâce de l'autodétermination de l'enseignant.

5.4.2. Implication psychopédagogique de l'étude

La question de la motivation perçue dans la réussite scolaire n'est de préoccupation majeure pour certains acteurs de l'éducation tels que les enseignants, les parents et certains organismes œuvrant dans le secteur éducatif. Vu ces les résultats de cette étude ont révélé un autre aspect à prendre en compte les éléments contributifs de la motivation perçue dans la réussite scolaire chez les élèves réussis, il nous semble important de faire quelques suggestions aux enseignants, répétiteurs et aux élèves eux-mêmes.

❖ Enseignants

Les résultats de cette étude ont montré que la persuasion verbale de l'enseignant influence significativement la réussite scolaire. Pour cela, il lui revient de multiplier les

encouragements, les critiques et remarques positives et constructive, les appréciations dans le but de rassurer l'élève davantage qu'il est compétent ou pas sur sa capacité d'action. Il leur est suggéré d'éviter au maximum les propos qui dévalorisent l'élève car ces propos contribuent à faire baisser leurs perçus motivationnels ayant un impact considérable sur la réussite scolaire. Quant au répétiteur, sa persuasion verbale influence le plus la motivation perçue d'après cette étude. Vu comme un modèle par l'élève, il serait préférable pour lui, en plus d'être en phase avec l'enseignant dans les contenus et le style langagier, de donner des devoirs à l'élève de manière progressive en fonction du degré de difficulté de l'élève. Les succès obtenus progressivement augmenteront la motivation tant dis que les échecs successifs en dégraderont plutôt son niveau de maîtrise.

❖ Les élèves

En ce qui concerne les élèves eux-mêmes, nous leur proposons de ne pas se décourager au premier échec, mais de changer de méthode, se rapprocher des camarades qui sont mieux et parmi les cinq (5) premier de la classe à découvrir leurs secrets de la réussite. Ceux-ci peuvent apporter des conseils et quelques astuces leur permettant de surmonter les difficultés rencontrées. Ce qui contribue à augmenter leur degré de motivation perçue qui attend parler des élèves réussis sont compétents.

CONCLUSION GENERALE

En 1983, la coordination des activités de ladite campagne avait été confiée au Centre pour les droits de l'homme de l'ONU (prédécesseur du Haut-Commissariat aux droits de l'homme). Dans ce cadre, de nombreuses et variées activités ont été menées, d'organisation de séminaires, de manifestations et de formation, etc. En parallèle, des démarches étaient en cours pour rendre opérationnel l'éducation aux droits humains. En effet, en 1983, l'Assemblée générale de l'ONU demanda à l'UNESCO de « développer l'enseignement des droits de l'homme dans tous les établissements d'enseignement, en particulier dans les écoles primaires et secondaires, de même qu'en ce qui concerne la formation des groupes professionnels concernés, (...) ».

Notre travail de recherche intitulé « *Etude du rôle de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad* ». Au Tchad, tous les enfants ont droit à l'éducation sans distinction de sexe. Toutefois, nous avons constaté, dans les collèges publics, qu'il y'a des difficultés comme l'inondation, le niveau social des élèves, la reprise des cours des collégiens du manque les salles de classes, les cours ont repris dans l'après-midi de 12h45 à 18h30m sans électricité, la pléthorique des élèves dans les salles, l'indifférence entre les filles et les garçons, l'absentéisme, la violence en milieu scolaire, le redoublement, l'échec scolaire et l'état psychologique qui explique le sous –estime des élèves. Selon le constat, les élèves sont contraints d'évoluer dans ce milieu éducatif, ils sont confrontés à de nombreuses difficultés. Cependant, ces difficultés signalées, permettent d'étudier du rôle que joue la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves. Pour notre plan de travail, celui-ci s'est organisé autour de cinq chapitres suivants : chapitre 1. Problématique de l'étude ; chapitre 2. Insertion théorique du sujet ; chapitre 3. Méthodologie de l'étude ; chapitre 4. Présentation, et analyse des résultats et chapitre 5. Interprétation des résultats et de discussions.

Dans cette logique nous nous sommes posé la question de savoir : Comment la motivation perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad ». A travers cette interrogation principale posée, deux questions spécifiques sont les suivantes :

QS1 Comment la motivation intrinsèque perçue contribue- t- elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena ?

QS2 : Comment la motivation extrinsèque perçue contribue-t-elle à la réussite scolaire chez les élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena ?

Pour répondre à nos hypothèses et atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés, plusieurs hypothèses ont été formulées. L'hypothèse principale de la recherche est formulée de la manière suivante : La motivation perçue contribue à la réussite scolaire chez les élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad découlent deux hypothèses secondaires :

HS1 : la motivation intrinsèque perçue contribue la réussite scolaire chez les élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena.

HS2 : la motivation extrinsèque perçue contribue à la réussite scolaire chez les élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena.

L'objectif principal est d'étudier la contribution de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena au Tchad, et les deux objectifs secondaires en congruence avec nos hypothèses de recherche :

OBS1. Etudier la contribution de la motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena.

OBS2. Etudier la contribution de la motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3ème dans le 7ème arrondissement de la ville de N'Djamena.

Pour explorer notre problématique de recherche, nous nous sommes basés dans la revue de la littérature sur l'étude du rôle de la motivation perçue dans la réussite scolaire des élèves. Cela nous a permis de faire l'état des études sur la question. En fin, nous avons convoquer deux (02) théories explicatives pour notre étude : la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2013) qui est le fondement de la motivation du bien-être et des accomplissements humains. Elle évalue la motivation intrinsèque perçue et extrinsèque perçue de l'élève et le modèle constructivisme de Vygotsky qui évalue la capacité de l'élève à apprendre, à comprendre, à analyser, c'est aussi également la maîtrise des outils, c'est par des mises en interactivité entre élève enseignant et élève-élève que le savoir se construit.

Pour notre cadre méthodologique, nous rappelons que notre recherche est de type qualitative ou exploratoire à viser descriptive et compréhensive, nous appelons à la méthode

d'entrevues de type semi-directifs comme technique de collecte des données. Cette collecte des données s'est faite auprès des élèves régulièrement inscrit en classe de 3^{ème} dans les collèges publics en particulier le collège d'Abena ; les enseignants ; les parents d'élève et les élèves. Intervention des participants étant volontaire et capable de répondre aux questions. Ceux-ci ont été recrutés à l'aide des critères d'inclusions et d'exclusions et limités suivant le principe de la diversification interne appelé principe de saturation empirique. Au niveau du traitement des données recueillies, l'analyse thématique de contenu a été adéquate.

Notre analyse thématique de nos données recueillies que les différents résultats obtenus s'inscrivent dans le sens des différentes hypothèses de recherches formulées. Ce qui nous permet de comprendre que ces hypothèses sont effectivement pertinentes. Car la motivation perçue à travers l'organisation du travail éducatif, l'exécution des devoirs de l'élève et l'accompagnement personnel conduit l'élève à une réussite scolaire.

Nous avons convoqué deux (02) théories explicatives pour notre étude : la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2013) qui est le fondement de la motivation du bien-être et des accomplissements humains. Elle évalue la motivation intrinsèque perçue et extrinsèque perçue de l'élève et le modèle constructivisme de Vygotsky qui évalue la capacité de l'élève à apprendre, à comprendre, à analyser, c'est aussi également la maîtrise des outils, c'est par des mises en interactivité entre élève enseignant et élève-élève que le savoir se construit.

Les données collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les principaux résultats obtenus sont les suivants :

La motivation intrinsèque perçue (l'autonomie, le désire, la persévérance) et la motivation extrinsèque perçue (les structures scolaires, l'accompagnement des parents d'élèves, la sécurité de l'élève) conduisent à la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème}.

Ces résultats susmentionnés montrent que la motivation intrinsèque perçue et la motivation extrinsèque perçue facilitent à la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} dans le 7^{ème} arrondissement de la ville N'Djamena au Tchad.

BIBLIOGRAPHIE

- Akoué, M. C. (1999). Les déterminants de la motivation des enseignants du primaire de Libreville.
- Achievement and Juvenile Arrest: A 15 year Follow-Up of Low-Income Children in Public Schools », *Jama*, 285 (18), p. 2339-2346. (Eric)research (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : Quels sont les facteurs de réussite ? Dakar : CONFEMEN.
- Aurélie, Bazzara. (2017) : Ce combat quotidien à N'Djamena. *Le point*, Publié le 24 / 12 / 2017.
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. Thèse de doctorat, Faculté de psychologie, Montréal, Université de Montréal, 229 pages.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., Schunk, D.H. (1981). « Cultivating Competence, Self-efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, 41,586-598.
- Banque M., (2007). Le système éducatif, Élément de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique. Document du travail n0 110. Banque Mondiale pour le développement humain en Afrique. Université de Laval, Québec.
- Barbeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IVet V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse de doctorat (Inédit). Québec : Université du Québec à TrRivières.
- Barbeau, D., Viau, R. (1991). La motivation dans l'apprentissage scolaire, Notes de cours publiées, sherbrooke, Université de sherbrooke.

- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* : Quadrige. Editeur Presses Universitaires de France. Pages 296.
- Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Montréal : Les Éditions Transcontinentales.
- Basque, M. (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces* : Thèse doctorat (Administration et évaluation en éducation, l'Université Laval, Québec, Canada en ligne : www.Thèse.ca/2014/20976/30976.pdf).
- Beaumont, C. (2005). Le développement des habiletés d'entraide : une alternative pour favoriser l'adaptation sociale des élèves en difficulté. Dans L. Deblois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir* (pp.197-206). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Becker Gary S. et Lewis H. Greg. (1973). « On the Interaction between the Quantity and Quality of Children », *Journal of Political Economy*, Vol. 81, n°2, 2e Partie,
- Bernard, J.-M., Kouak, B. T. et Vianou, K. (2005). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Repéré à http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf.
- Bernard, J. M., Simon, O. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : Mirage de l'école africaine ?* Dakar: Polychrome.
- Dakar: Confemen. *Between different control dimensions*. *British Journal of Psychology*, 84(2), 255-273.
- Bigras, M. C. (2000). *Vers un modèle multifactoriel du succès scolaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Département d'éducation spécialisée. (Manitou)
- Bouchard, P., St-Amant, J.C. (2000). « Gender identities and school success », *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), p. 281-283. (CBCAiii) *Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 33-56
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Éditions Armand Colins. Boullaguet, R. (1997). *EUTILITE Validite- 2020-cairn-info*.
- Bourdieu, Pierre. (1967). *Systèmes d'enseignement Démocratie à l'épreuve du changement technique* (1996), Paris, l'Harmattan.
- Bourgeois, E., Chapelle G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif* : Presses de l'Université du Québec,
- Butler, R. (1987). Task-involvement and properties of evaluation: Effect of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance, *Journal of Educational Psychology*, 79(14) 474- 482
- Brimmer, M. A. et Pauli, L. (1971). *Wastage in education: A world problem*. Paris: UNESCO.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Chinapah, C, H'ddigui, E., kanjee, A., Falayajo, w., Hamissou, O., Rafalimanana, A., Byamugisha, A. (1999). *Avec l'Afrique pour l'Afrique vers l'Éducation de qualité pour tous*. Pretoria : Unesco.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C., et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, p.321-342.
- Classroom influence on student Motivation and Self-regulated Learning, Paper presented at the Area San Francisco.
- COLLECTIF. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, l'harmattan, 175.
- Connolly, J. A, McMaster, L. E., Hatchette, V. C. (1999). « La réussite scolaire au début de l'adolescence les attitudes à l'égard de l'école sont-elles déterminantes ? », *Education Quarterly Review*, 6 (1), p. 20-29. (CBCA) (Repèreiv).
- Corno, L., Mandinach, E. B. (1983) The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation, *Education a Psychologist*, 18,88-108. correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*,
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approach*. Thousand Oaks Sage.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). *The Movement of Mixed Method Research and the Role*.
- David, F., C. (1998). « Self-Regulation and School Performance: Is There Optimal Level of Action-Control? », *Journal of Experimental Child Psychology*, 70 (1) p. 54-74. (Eric).
- Danielsen, A. G., samdai O., hetland wold b. (2009). *School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction*”, *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, AERA, p. 303-318.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris Armand Colin.

- Delandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie*, 23(1), 172-200.
- Demba, J. J. (2012). La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire. Libreville : Odem.
- Davies, J., Brember, I. (1999). « Self-esteem and National Tests in Years 2 and 6: A 4-year Longitudinal Study », *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19 (3), p. 337-345. (Eric) DARMON Muriel (sous la dir. de) (2006), *La Socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dawson R, Prewitt K et Dawson K. (1977). *Politi Socialization*, 2éd., Boston, Little Brown. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 3-33). Rochester, NY: University.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation; April 1971. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18 (1): 105-115. Doi: 10.1037/hoo30644.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*: New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York & London: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. [Http://dx.doi.org/10.1007/976-1-4899-2271-7](http://dx.doi.org/10.1007/976-1-4899-2271-7)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control behavior. *Journal of personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the sel-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4)227-268. httpS://doi.org/10.1207/S15327965PLI104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie [Facilitatin goptimal motivation and psychological well-being aross life's domains]*. *Canadian Psychology/ PSYCHOLOGY : Psychologie canadiennes*, 49 (1), 24- 34.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality and development within dépelteau cite par Prof Mukeihisire " cours statistique descriptive" UEA2012 inet p.Deal, J. E.*
- Wampler, K. S., Halverson, C. F. jr. (1998). « *Children's School Behavior Consume Sciences Research Journal*, 26 (3), p. 281-302. (Eric)Depover, A. Strebelle. *Publised1997. And Performance: Relations to Marital and Familial Characteristics », Family and Politcascience.*
- Diakité, S. L. (1998). *Système de recouvrement des coûts et utilisation du médicament au Mali.* Université de Montréal, Montréal. dialectica perspective. In E. L. D. R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination.*
- Diallo, K. (2001). *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségo Mali.* Université Laval, Québec.
- Dinet, J., et Rouet, J. F. (2002). *La recherche d'information est le processus cognitif, facteurs des difficultés et dimension de l'expertise, interaction homme et machine. Depression: Evidence and Theory », in R. G. Neuseld (Dir.), Psychological Stress and doi: 10.1111/j.2044-8295. 1993.tb02478.*
- Dolan, S., Gosselin, É. & Carrière, I. (2007). *Psychologie du travail et comportement organisationnel.* 3e édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation : le cas d'une politique de lutte contre le redoublement.* Bruxelles : De Boeck, (2009), 449 p. <https://doi.org/10.400/rfp.1641>
- Dubet, F et Danilo Martuccelli. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Le Seuil.
- Ducharme, R., Terrill, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristique d'étudiantes et rendements scolaire, Rapport de recherche, Montréal. SRAM.*
- Engelbart, D. (1962). *Augmenting humain intellecte a concetual framework (Rapport militaire N°. AD 289565 (p. 64-90). Arligton, Verginia: Stanford Universiy Departement of Computer Science.*
- Edwards, A., Warin, J. (1999). « *Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils: Why Bother? » Oxford Review of Education, 25 (3), p. 325-341. (Eric)Evans, G. W., Shapiro, D. H., & Lewis, M. A. (1993). Specifying dysfunctional mismatches.*

- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Atkins (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Fearon J. D, D.D. Latin (2003) " Ethnicity, insurgency, and civil war" *Amerian political Science Review*.
- Flore Dunac, J. F, Dunod, (2019). *Expérience de Chimie – Aspects pédagogiques et d’enseignant Capes/ Agrégations*.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, I.C. & Bomba, J. (2014). *Précis de Méthodologie de la recherche en science sociales*. Accosup.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 36(3), 219-231.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*, 6ième edition, New-Jersey: Pearson Education Inc.
- France : ministère de l’éducation nationale(2002). Programme d’enseignement de l’école primaire. BOEN hors-serie n°1 du 14 février 2002. Disponible sur Internet : <<http://www. Education. Gouv. Fr/bo/2002/hsdefault. hmt>> (consult2 le 24 octobre 2009).
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshman at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Frempong, G. et Willms, J. D. (1999). « Mathematics: The Critical Filter », *Atlantic Center for PolicyResearch of New-Brunswick*, 5, p. 6. (CBCAix)
- Gagné, M. Déci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational of organizational behavior*, 26, 331-362; <https://doi.Org/10.1002/job. 32>.
- Gagnon, C. (1999). « Les filles au primaire, ingénieuses mais pourquoi pas ingénieuses dans l’avenir ? » [Recherche sur l’écart de la réussite scolaire entre les sexes au primaire], *L’Orientation*, 11(3), p. 18-19.
- Gagnon, C. (1998). « The Dynamics of Girls' Academic Success in Primary School : Motivations and theInfluence of Gendered Social Relations/La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : lesmotivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe », *Recherches féministes* ; 11 (1), p. 19-45.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.

- Galand, B., et Valende, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation : Quel joue-t-il ? Comment intervenir-t-il ? Savoirs Hors-série « Autour de l'œuvre d'Albert Bandura »,91-116.
- Gasparini, R. (1995). Bonnery Stephane, comprendre l'échec scolaire. Élève en difficultés et dispositifs pédagogiques. [https://doi. Org/10/4000/ lectures. 523](https://doi.org/10.4000/lectures.523)
- Gérard, E., 1999a - « Etre instruit en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) », Autre part, n°11, pp. 101-114.
- Gaudreault, C. (2008). Le développement de la profession enseignante : la perspective du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. *Vie Pédagogique*, 147, Mai 2008.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. et Laine, R. D. (1996). The effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), p. 361-396.
- Gibbons, S., Sylva, O. (2011), "School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction", *Economics of Education Review*, vol. 30, n° 2, Elsevier Science, p. 312-331, April.
- Gibson S. et Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grawitz (1998 ; 593). Non Classé Institut numérique [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/03/synthèse_pasec_VII-VIII-IX_final. pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/03/synthèse_pasec_VII-VIII-IX_final.pdf)
- Halvorson, H. G. (2010). *Succeed: How we can reach our goals*. New York city, New York: HudsonStre et Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: teachers'work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.
- Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2001.-171p.
- Huberman, A. M., Miles, M. B. (2003). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes De Boeck Université, 125.in *Personality*, 73(3), 291-306. doi: 10.1016/j.jrp.2008.09.001
- Idris Deby Itno, Président du Tchad depuis le 1^{er} décembre 1990.
- I, R. (2019). Les facteurs qui entravent la réussite scolaire. Posté le 29 janvier 2019/ by Anacours.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation*. Montréal.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J-S, Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L.

- (2010) Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Montréal, Qc : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M. et Deniger, M.A. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés 1998-2000. Rapport synthèse de recherche, Montréal.
- Jarousse, J. P., & Mingat, A. (1992). *L'école primaire en Afrique. Fonctionnement, qualité, produit : le cas du Togo*. Dijon : IREDU.
- Jeammet, Ph. M. Gruière (dir.) (1998). *Construire un adulte : pour un partenariat entre parents et professionnels*. Paris : Bayard. (Manitou)
- Jimrasem T. (2015). L'école tchadienne et ses problèmes majeurs : une contribution à la compréhension des comportements éducatifs actuels, collection (classique), 9782332861788 *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Karatzias A., Power k. G., Flemmin G J., F., Swanson V. (2002). "The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings", *Educational Psychology*, vol. 22, n° 1, p. 33-50.
- Kaser, T., & Ryan, R. M. (1993). Adark side of the Americans dream: Correlates of financial success as a central aspiration. *Journal of personality and school psychology Bulletin*, 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential Correlate of intrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kirk, K. (2016). Motivating Students. Repéré sur le site du SERC – the Science Education Resource Center at Carleton Collegele 20 avril 2016.
- Kong, K. (2008). Classroom Learning Experiences and Students' Perceptions of Quality of School Life", *Learning Environment Research*, vol. 11, n° 2, Springer Netherlands, p. 111-129.
- Ladouceur, L. (2001). *L'approche psychogénétique de la construction de l'identité des jeunes de 6 à 18 ans*, Activité dirigée, UQAM, 2001.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal*.

- Lapointe, C. (2010). Vers la réussite scolaire du plus grand nombre ? Peut-être, si l'on se débarrasse en fin de nos boulets. CRIRES 50 Option CSQ, Hors-série (1),1-2.
- Legendre, R. (2005). Le dictionnaire actuel de l'éducation (3^{ème} éd). Montréal Guerin (1^{ère} éd. 1988).
- Lessard –Hébert, M. (1996). La recherche qualitative Fondement et pratique (2e Edition éd) : Editions Nouvelles,34.
- Licklider, J. C. R. (1960). Man-computer symbioses Human Factors in electronics. IRE transaction on, (1), 4-11. L'on se débarrasse enfin de nos boulets. CRIRES 50 Option CSQ, Hors-série,
- Lieury Alain et Fenouillet Fabien (2013). Motivation et réussite scolaire. –Paris : Dunod, 1996.-142p.
- Levesque, G., Larose, S. & Bernier, A. (2002). L'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents et leurs perceptions de l'encadrement dyadique en tutorat. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 34, 186-200.
- Mailys, R, A., Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle”, L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 33/3/ 2004, online science 28 septembre 2009, connections on 26 Décembre 2021. URL: <http://journals>. Open edition. ORG: OSP :741; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt-Education et sociétés, p. 81-96.
- Mapto, Kengne, V. & Mingat, A. (2002). *Analyse comparative internationale de la féminisation du corps enseignant et de l'impact du sexe de l'enseignant sur les performances des systèmes éducatifs primaires en Afrique*. PSAST/AFTHD, Washington, D. C : Banque mondiale.
- Marcoux, R. (1994) « *Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les Caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali* », Etudes et travaux du cerpod, n°12,20Op.
- Mbaïosso, A. (1990). *L'éducation au Tchad bilan, problèmes et perspectives*. Books. Google.com > books.
- Meirieu, P. (1995). Apprendre en groupe, Tome 2 : Outils pour apprendre en groupe. Lyon: Chronique sociale.
- Medan, H. et Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43, 158-167.

- Mémoire en ligne view : la motivation des élèves des établissements secondaires. D'enseignement technique et professionnel.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périss et Bagnoud. & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35- 47). Paris : INRP.
- Mitchell, N. (2005). La réussite scolaire des adolescents immigrants des caraïbes : impact du statut des générations sur le concept de soi scolaire.
- Motivation, Soutenu et Evaluation : clés de la réussite des élèves, of Educators. South African Journal of Education, 28, 321-333. Moulineaux : ESF éditeur.
- Munyerango, S. C. (1996). *Motivation au travail et rendement du personnel enseignant dans les écoles secondaires de Portneuf*. Université la vai, Québec.
- Nevid, J. S. (2013). *Psychology : Concepts and applications* [document PDF]. Belmont, ça : Wadworth.
- OCDE. (2004b). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris. Ouagadougou 8-12 mars 2004. Ouellet, R. (1987). Effets de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 85-97
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578. (PASEC, 2016.
- PASEC (2012). *Évaluation diagnostique du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*.
- PASEC (2014). *Performance du système éducatif tchadien : compétence et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.)
- Paul, J. J. et Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. N° : 2004.14 ; Collection Haut conseil de l'évaluation de l'école. Cotes : HCEE 2004.14.
- Pilon, M. (1995). « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences*.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presse Universitaire de France. Rapport d'état du Systems Educative Tchadien, 2014 (RESEN- TCHAD), 2eme Edition).
- Postlethwaite, T. (1980). La réussite et l'échec scolaire. *Perspectives*, 3, 273-289. Press.

- Proteau, L. (1996). *Ecole et société en Côte-d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, Paris, Thèse nouveau régime, EHESS, 677~.Psychopathology, New York, Me Graw-Hill, 149-178.
- Proteau, L. (1998). « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation Féminine en Côte-d'Ivoire », in LANGE M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.27-71.
- Rapports annuels des chefs d'établissement Statistiques scolaires produits par le MEN (DEP/MEN, 2003-2004).
- Raynal, F et A Rieunier. (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
- République du Tchad (1995), *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1993*, rapport d'analyse, vol. III, tome 6, Alphabétisation- Scolarisation Instruction, N'Djaména, 197 p.
- Reynold, A. J., McCoy, A. R. (1998). « Grade Retention and School Performance: An extended Investigation », *Institute for Research on Poverty*, Discussion Paper no 11, p. 67-98. (Eric)
- Reynold, A. J., et coll. (2001). « Long-terms Effects of an Early Childhood Inervention on Educational.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*. Newbury park, Californie: Sage publications / corwin Press, 2455. Telleer RD.,Newbury Park, CA 91320.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlate of dropout: An integrative review of the litterature. *Children Service and Youth Review*, 20, 413-433.
- Roussell, P., (2007). *Gestion des performances au travail : bilan des connaissances*.Revue des sciences de l'éducation, volume n°2, 2010. Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997) *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Revue de Psychologie Clinique 2020/2/ Carn.info. Enjeux d'inclusion à l'école : regard psychanalyse... en psychologie clinique. Léonard Nguimfack, Guy-Bertrand Roussel, P. (2007). *Gestion des performances au travail : bilan des connaissances*. Ed de Boek.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic

- Saint-Armant, J.C. (1993). Les pratiques de rattachage et la réussite scolaire. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (3), 1-3. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Salomon, G. (1983). The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources », *Educational Psychologist*, vol. 18, n°1,42-50. Samedi 17 mai 2003, par Chantal RIVALEAU. satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality*.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3),815-816.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C. et Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43, 290-322.
- Shumow, L., Vandell, D. L., Posner, J. K. (1998). « Harsh, Firm, and Permissive Parenting in Low-Income Families », *Journal of Family Issues*, 19 (5), p. 483-507. (Éric)
- Tardif, R. (1992). Pour un enseignant stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tchad : Ministère du plan de la coopération et (1993). *Réunion de suivi de la Table Ronde de Genève III. Sous – Programme Enseignement secondaire technique et professionnel*. N'Djamena : République du Tchad.
- Tchad : le 7ème arrondissement N'Djamena sous les eaux, 19/08/2020uL, Bardin, (1997). L'analyse de contenu. Paris. U. F. 1997. 52.
- Tschannen-Meran, M., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. Tuckman, B.W. (1965). Developmental Sequence in Small
- UNESCO (2011), Rapport Mondial de Suivi sur L'EPT 2011 - La crise cachée : les conflits armés et l'éducation <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191794f.pdfv.Λwww.voaafrique.com>> le passage de tous les élèves tchadiens en classe supérieure.
- UNESCO (2016). *L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous. Rapport mondial de suivi de l'éducation 2016*, UNESCO : Paris
- Vallerand, R. J. et Thill. E. (1993). Introduction à la motivation. Laval ; Etudes vivantes.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Échelle de motivation en éducation (Emé-S 28). *Études secondaires. Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 349.
- Van Haecht, A. (2015). L'enseignement rénové, avant, après. *Cahiers Bruxellois*, 47(1), p.150-158.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles Edition De Boeck.
- Viau, R. (1999). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et enseigner en contexte scolaire, 3e congrès des chercheurs en Education Bruxelles, mars 2004.
- Viau, R. (1998a). *La motivation en contexte scolaire. (2e édition)*. Bruxelles : Éditions de De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2000). « La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions », *Vie pédagogique*, 115, p. 5-8. (Repère)
- Viau, R. (2009). *La motivation apprendre en milieu scolaire*. Québec: Edition ERPI.
- Weiner, B. (1984). « Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student motivation*, New York, Academic Press, vol.1,15-38.
- Walker, L. (2006). Violence prevention through cooperative learning. *Reclaiming Children and Youth*, 12(1), 32-36.
- Wright, C. A., et coll. (2000). « Early Maternal Depression and Children's Adjustment to School », *ChildStudy Journal*, 30 (3), p. 153-68. (Eric)
- Wiggfield, A., and Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Dev. Rev.* 12 :265-310.
- www.genreenaction.net/compre

ANNEXES

Photo n°1 La direction du Direction administrative



Photo 2 : Ici c'est la direction du collège d'Abena d'où se trouve la Direction des études et où se trouve le Directeur des études plus deux surveillants.



Photo 3 : Prise au collège d'Abena, est un bâtiment de 12 salles de classes où se trouvent les quatre (4) classe de 3ème. Les collégiens remplacent les lycéens dans l'après-midi.



Annexe 1 : Autorisation de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION SCIENCES AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

S
F E

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant MBAINAREM Julien, Matricule 19P3632, inscrit en Master II dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : *« Etude du rôle de la motivation perçue et réussite scolaire des élèves de troisième dans les collèges de la ville N'Djaména au Tchad »*, sous la direction du Professeur NGUIMPACK Léonard.

Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

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

Le Chef du Département


Zambo Belinga
Joseph - Marie
Professeur

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ELEVES

Bonjour tout le monde

Mon nom est MBAINAREM julien, je suis étudiant en Master II à l'Université de Yaoundé I pour la recherche intitulée « Etude du rôle de la motivation perçue et la réussite scolaire des élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

Je vous remercie pour votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veuillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

Si on a décidé de vous rencontrer, c'est pour recueillir ces informations que vous complétez et pour lequel vous avez consentement d'y participer.

Nous commençons les entretiens si vous êtes d'accord.

Identification

Nom ou pseudonyme

Sexe

Age

Religion

Qui finance votre scolarité (père, mère, frère et autres).

Thème 1 : La motivation perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville N'Djamena au Tchad.

- Explication et le désir de l'école ;
- Les infrastructures scolaires

Thème 1 : La motivation perçue dans la réussite scolaire chez les élèves de 3^{ème} du 7^{ème} arrondissement de la ville N'Djamena au Tchad.

- Explication et le désir de l'école ;
- Difficultés ou problème

Thème 2 : La motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire chez les élèves dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

- Sentiment de votre réussite ;
- Votre différence (ce qui vous a marqué positifs comme négatifs) ;
- Activités d'apprentissage ;
- Les différentes tâches que vous effectuez avant d'aller à l'école ou après la rentrée de l'école.

Thème 3 : La motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire dans le 7^{ème} arrondissement de la ville de N'Djamena.

- Relation enseignant -élèves ;
- Responsable de scolarisation ;
- Situation dans la familiale ;
- récompenses.

Annexe 3 : Corpus de l'entretien avec l'élèves

EG6.17ans masc « *notre collègue à plusieurs difficultés premièrement on emprunt les salles de classes pour faire les cours, de deux on n'a pas la bibliothèque et nous les derniers de la rentrée académique à l'exemple 2020, on a commencé les cours en fin Novembre à cause de l'inondation* ». « *Même si je trouve la faible note je double l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaitre ce que je ne connais* ».

EG9. 15ans femi « *moi ma source d'être motivée, je veux être une infirmière donc je vois l'école comme le chemin à la réussite de mon rêve, mais je ne sais pas mes parents sont pauvres et ils vivent au village, je suis avec une tante, et ses enfants ne respectent pas* ».

EG10, 15ans masc « *moi ce qui tire mon attention, je vois les gens marche avec les grosses voitures valeureuses et sont dans les belles maisons grâce à l'école, je me donne plus au travail* ».

EG12. 19ans maasc, « *moi mon père est mort au front de guerre, j'ai vu seulement sa photo, ma mère aussi est veuve sans activité, j'ai fait couture et ce qui m'a permis de l'inscrire mes trois petits et j'inscris, sans motivation je ne vais pas fréquenter, j'envie de devenir armée de l'air et je sais sans école je ne vais jamais réaliser mon rêve par ce que mes frères et nous sommes de orphelins, les cousins de mon feu père ne pensent pas sur nous* ».

EG13. 16ans masc « *je suis un enfant adoptif, quand le père voyage seulement je regrette avec les injures de mes demi-frères, je ne suis pas tranquille à l'école* ».

EG14. 16ans masc « *je suis avec l'amis de mon père, il ne me compare pas avec ses propres enfants mais surtout sa femme ne veut plus ma présence dans la concussion, je veux être un électricien, j'ai vu mon grand frère est un électricien, chaque jour il n'est pas manqué de l'argent* ».

EId15ans masc « *beaucoup de mes parents ne donnent pas l'importance à l'école pour la raison, les frères qui ont de gros diplômes même, sont là au quartier, ils ont refusé à m'inscrire ça fait déjà trois ans, l'année passée j'ai avancé 3000cfa et reste de 2500cfa mon enseignant en mathématique a complété. Malgré je n'ai pas un répétiteur, les ni les documents à la maison, l'enseignants m'aiment bien, je me suis intéressé traiter les exercices avec mes camarades* ».

EIe. 17ansfemi « *l'école est un lieu on apprend tout désire à être un sage – femme, mais nous sommes très nombreux dans la salle à un 86 élève, c'est difficile d'écouter l'enseignant et prendre note. Je trouve aussi la faible moyenne, les camarades me négligent mais moi c'est ma réussite donc j'écoute les conseils de mes parents et les enseignants à réussir* ».

EIf. 16ans masc « *l'école est un guide à m'en sortir de la pauvreté. Dès mon enfance je désire à être un pilote et mon papa veille sur moi il ne me laisse pas le temps quand je n'étudie pas malgré nous sommes issus de famille défavorisée. En ce qui concerne la charge, mes parents m'aiment bien mais le défaut est qu'ils sont pauvres, tout ça même le peu que je leur demande ils vont faire tout pour me satisfaire surtout pour le besoin de l'école. Je suis tombé plusieurs fois malades devant mes camarades pour de cause que je n'ai pas mangée avant de venir à l'école. Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades les difficultés, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe* ».

EG6.17ans masc « *ce qui me permet à réussir à l'école, je me suis donné au travail grâce au conseil de mes parents et les enseignants méritent d'être remerciés, surtout mes professeurs de Mathématique, de Français et autres qui m'ont remarqué dans ma vie scolaire* ». « *Même si je ne trouve pas la faible note je double l'efforts pour arriver à un niveau satisfait, j'insiste de connaître ce que je ne connais* ».

EG9. 15ans femi « *moi ma source d'être motivée, je veux être une infirmière donc je vois l'école comme le chemin à la réussite de mon rêve* ».

EG11. 17ans femi « *je ne me décourage pas, même je trouve la faible note, je suis motivé d'abord si j'arrive à réussir ça serait avant tout moi et l'honneur de mes parents, c'est après* ».

EG15. 16ans femi : « *le secret de ma réussite, je veux traiter les exercices avec mes camarades, à elle seule je m'engage même c'est insuffisant, je lis beaucoup quand il y a l'examen et je ne cesse pas à demander ce que je ne connais pas* ».

EIb. 17ans femi « *Mon secret de réussite, je réfère sur les anciens cahiers, j'aime beaucoup la lecture et les conseils des autres* ».

EIf ; 16ans masc « *l'école est un guide à m'en sortir de la pauvreté. Dès mon enfance je désire à être un pilote et mon papa veille sur moi il ne me laisse pas temps quand je n'étudie*

pas ». « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe. En ce qui concerne les difficultés, mes parents sont pauvres si quitter de chez au collège ça fait une distance à 4kilom quelque et dont je les ai demandés de m'acheter le vélo mais pas encore* ».

EIg. 17ans masc « *Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de leçon, je me suis donné à la lecture* ».

EIC17ans femi. « *Le travail en groupe permet de me familiariser avec mes camarades, je découvre ce que je n'ai pas compris, j'essaie les exercices avant d'attendre la part de mes camarades c'est ce qui me fait souvent d'être parmi les 5 premiers de la classe* ». « *Mon secret de réussite, je me réfère sur les anciens cahiers, j'aime beaucoup la lecture et les conseils des autres* ».

□ *Motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire de l'élève de 3ème*

EIa. i17ans fem « *l'école est un lieu d'apprentissage, elle nous éduque et nous familiarise dans la société. Pour arriver dans le monde de travail je vais me concentrer sur la lecture et traite les exercices même si ma tante ne prend pas sa responsabilité, étant un débrouillard je m'engage d'aller jusqu'au bout, j'ai oublié de dire que je suis la seule de la maison, les travaux de cuisine et autres influencent dans mes études* ».

EIc. 17ans femi déclare « *Je n'aime pas travailler avec les autres puisque certains sont là à bavarder, ils ne veulent pas travailler. J'aime bien, Je suis victime du comportement des enfants de ma tante par des injures* ».

EIe. 17ansfemi « *l'école est un lieu on apprend tout *, je veux être une sage – femme, mes parents me donnent tout ce que je leur demande. Je trouve aussi la faible note, les camarades me négligent mais moi c'est ma réussite donc j'écoute les conseils de mes parents et les enseignants à réussir. Mon secret de réussite, je me réfère aux anciens cahiers et pendant le cours je prends les explications de leçon, je me suis donné à la lecture. Mon père m'a recruté un enseignant en français et le grand frère me promet si j'arrive à trouve mon BEF il me donnera tout ce que je vais lui demander* ».

EIf ; 16ans masc « *Mon papa veille sur moi il ne me laisse pas le temps quand je n'étudie pas. En ce qui concerne la charge, mes parents m'aiment bien mais le défaut ait qu'ils sont*

pauvres, tout ça même le peu que je les demande ils vont faire tout pour me satisfaire surtout pour le besoin de l'école ».

EG1. 18ans masc : *« Grace l'école nous sommes formés et instruits, elle permet aussi à trouver le travail, d'abord si mes parents m'inscrivent c'est dans sens de mon avenir, je crois ils m'aiment bien. Mon papa ne me laisse pas parler quand, je ne viens pas à l'école, il aime tant à me contrôler, à mon tour je considère mes enseignants et je les écoute avec attention, lorsque nous sommes en salle de classe à apprendre ».*

EG3 17ans masc *« Notre salle de classe ne nous suffise pas, cinq (6) élèves sur le table banc au total 180 par fois 2000 en classe, ce qui trouve l'insuffisance des salles qui influence, les enseignants n'arrivent pas à nous gérer tous. Nous demandons au gouvernement, s'il peut construire nos salles pour qu'on vienne le matin avec les Lycéens à acquérir les connaissances puisque on commence les cours à 13h30mn et finir à 17h30mn ».*

EG8. 17ans femi *« certains parents traitent mal les filles et elle fait trop les travaux ménagers ce qui les amènent à se marier pour en trouver une pleine autonomie et limité les travaux de ménager, alors j'encourage assez fort à mes sœurs à aimer l'école et d'aller jusqu'au bout ».*

EG16. 15ans femi *« notre enseignant en Anglais nous suçote quand tu n'aimes pas son cours, du coup tout le monde est régulier et il n'hésite pas à donner le cadeau à celui qui aime beaucoup l'Anglais ».*

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	4
Définition des concepts	28
Contexte de l'étude.....	35
Formulation du problème de recherche	39
Questions de recherche.....	41
1.1.1. Question principale	41
1.1.2. Questions spécifiques.....	42
Hypothèse de recherche.....	42
1.1.3. Hypothèse principale.....	42
1.1.4. Hypothèses spécifiques	42

Objectif de la recherche	42
1.6.1. Objectif principal	42
1.6.2. Objectifs spécifiques	43
1.7. INTERET DE L'ETUDE	43
1.7.1. Intérêt scientifique	43
1.7.2. Intérêt pédagogique	43
1.7.3. Intérêt social	44
1.8. La délimitation de l'étude	44
1.8.1. Délimitation thématique	44
1.8.2. Délimitation spatiale	44
1.8.3. Délimitation temporelle	45
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE	46
2.1. REVUE DE LA littérature	46
2.1.1. Présentation du système éducatif tchadien	46
2.2. CADRE EDUCATIF DANS LE 7 ^{ème} ARRONDISSEMENT DE LA VILLE de N'DJAMENA	47
SOURCE : IDEPENP-CNVII/2021	48
2.3. Facteurs socio-économiques	48
2.4. Facteurs pédagogiques	49
2.5. Motivation intrinsèque	51
2.6. Motivation extrinsèque	51
2.8. Théorie de la motivation	56

2.8. Théorie de l'AUDERTMINATION DE DECI et RYAN	57
2.9. Théorie DU socioconstructivisme	58
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	59
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	60
3.1. RAPPEL des éléments fondamentaux	60
3.1.1. Questions de recherche	60
3.1.1.1. Question principale	60
3.1.1.2. Questions spécifiques	60
3.1.2. Hypothèse de recherche	60
3.1.2.1. Hypothèse principale	60
3.1.2.2. Hypothèses spécifiques	61
3.1.3.1. Objectif principal	61
3.1.3.2. Objectifs spécifiques	61
3.1.4. Les variables de l'étude	61
3.1.5. Les variables, leurs modalités et indicateurs	62
3.1. 6 Type de recherche.....	63
3.2. Site et Population d'étude.....	63
3.2.1. Présentation du site de l'étude	63
3.2.1.2. Présentation du collège Abena	64
3.2.1.3. Les structures du collège d'Abena	65
3.2.1.5 Technique d'échantillonnage.....	66
3.2.1.6 Outils de collecte des données.....	66

3.2.1.7 Déroulement de l'entretien	66
3.2.1.8 GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE A L'ELEVE	67
3.2.1. 9 METHODE D'ANAYSE DES DONNEES	69
3. 2.1.10 La préanalyse	69
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS	72
4.1. Contexte de la perception des élèves de l'établissement choisis.....	72
4.1.1. Les facteurs de la motivation perçue	72
4.2. PRESENTATION DES REPONSES DU COLLEGE D'ABENA.....	73
4.3. Les données selon le genre	73
4.4. Les données selon la religion	73
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DES PERSPECTIVES	78
5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES	78
5.1.1. L'autodétermination de Deci et Ryan	78
5.1.2. Le modèle socioconstructiviste de VYGOSTKY	80
5.2. INTERPETATION DES RESULTATS.....	80
5.3. Motivation perçue dans la réussite scolaire.....	81
5.3.1. Motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire.	82
5.3.2. Motivation extrinsèque perçue dans la réussite scolaire.....	83
5.3.3. Motivation intrinsèque perçue dans la réussite scolaire	84
5.4. Discussions des résultats.	86
5.4.1. Perspectives	87
5.4.2. Implication psychopédagogique de l'étude	87

CONCLUSION GENERALE	88
BIBLIOGRAPHIE	88
ANNEXES	88
TABLE DES MATIERES	88