

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

**Les stratégies de coping chez les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique et qualité de compétence : le cas du Lycée Collège Saint-Etienne et du Complexe scolaire Frère Polycarpe de N'Djamena**

Mémoire soutenu publiquement le 25 Septembre 2024 en vue de l'obtention de Diplôme de Master en Sciences de l'Éducation

Filière : Enseignements Fondamentaux en Éducation

Spécialité : Psychologie de l'éducation

par

**LASSEM DJAM**

21V3453

Licencié en sciences de l'éducation



**Membres du jury :**

**Président :** Pr MAINGARI Daouda, Université de Yaoundé I, Professeur

**Rapporteur :** Dr IGOUI MOUNANG Gilbert, Université de Yaoundé I, Chargé de cours

**Membre :** Dr MOUTO BETOKO Christiane, Université de Yaoundé I, Chargé de cours

Septembre 2024

## SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
AVERTISSEMENT .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	v
LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : .....	4
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
CHAPITRE II : REVUE DE LITTÉRATURE.....	15
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE..	58
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	59
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	71
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET LIMITES DES RÉSULTATS .....	80
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	89
BIBLIOGRAPHIES .....	92
TABLE DES MATIÈRES .....	101
ANNEXES .....	104

Aux

Frères du Sacré-Cœur de la province du Canada

Et de la délégation de l'Afrique Centrale

## **AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

## REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail est le fruit des efforts conjugués de tout le personnel de l'Université de Yaoundé I et de nos proches qui n'ont ménagé aucun effort pour que nous acquérions cette expérience scientifique.

Nos remerciements vont à l'endroit de notre encadreur Dr IGOUI MOUNANG Gilbert, qui n'a cessé de se rendre disponible pour nous écouter, nous orienter et nous encadrer afin de rendre scientifique ce travail. Nous sommes resté marqué par son approche humaniste, sa disponibilité et ses encouragements.

Nous remercions le Doyen de la Faculté des sciences de l'Éducation, Professeur Cyrille Bienvenu BELA, de nous avoir accueilli dans son établissement et d'avoir mis à notre disposition un personnel qualifié et compétent à tout égard.

L'acquisition des compétences scientifiques n'aurait été effective sans l'apport de notre chef du département, le professeur EYENGA ONANA Pierre Suzanne à qui nous témoignons notre gratitude pour le suivi de notre scolarité et son sens d'attention et d'écoute durant notre formation.

Nos remerciements également à l'égard de la Congrégation des Frères du Sacré-Cœur de la Délégation de l'Afrique Centrale et de tous nos camarades de promotion pour leurs apports multiformes.

Nous exprimons aussi notre profonde reconnaissance à l'égard de tous les enseignants du Département des Enseignements Fondamentaux en Education (EFE) pour leurs soutiens et leurs contributions inestimables aux différentes étapes de notre parcours académique.

Nous exprimons enfin notre reconnaissance à l'égard du Complexe Scolaire Frère Polycarpe et du Lycée Collège Saint-Etienne de N'Djaména qui ont bien voulu nous ouvrir les portes de leurs structures respectives lors de notre travail de terrain.

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Am : Amotivation

CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation

CSFP : Complexe Scolaire Frère Polycarpe

HBSC : Health Behaviour in School-aged Children

INSQ : Institut National de Santé au Québec

LCSE : Lycée Collège Saint-Etienne

MEA : Motivation extrinsèque Autodéterminée

MENA : Motivation Extrinsèque Non-autodéterminée

MI : Motivation Intrinsèque

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

SAD : Stratégies d'Adaptation dysfonctionnelles

SAF : Stratégies d'Adaptation Fonctionnelle

SAVF : Stratégies d'Adaptation à Variable Fonctionnelle

TAD : Théorie de l'Autodétermination

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

## LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES

### Liste des figures

<i>Figure 1 : Modèle d'intervention en psychoéducation</i> .....	38
<i>Figure 2 : Continuum motivationnel</i> .....	51

## **Liste des tableaux**

<i>Tableau 1 : Classification des stratégies d'adaptation</i> .....	56
<i>Tableau 2 : Données de renseignement général</i> .....	73
<i>Tableau 3 : Codification des stratégies de coping</i> .....	74
<i>Tableau 4 : performance des élèves suivant l'établissement de provenance</i> .....	76
<i>Tableau 5 : Calcul des performances suivant les stratégies adoptées</i> .....	79

**Liste des graphiques**

*Graphique 1 : Utilisation des stratégies d'adaptation ..... 74*

*Graphique 2 : performance des élèves suivant l'établissement de provenance ..... 77*

*Graphique 3 : Utilisation des SAF selon l'établissement de provenance..... 80*

## RÉSUMÉ

Toute la vie de l'être humain est jalonnée par des situations de transition aussi bien sur le plan social, sur le plan professionnel que sur le plan académique. Cette transition a des répercussions sur la vie de la personne et exige d'elle une adaptation à son nouvel environnement. Sur le plan académique, elle est génératrice d'angoisse et de stress avec pour conséquence la chute des résultats scolaires, la démotivation à l'égard de l'école et des activités académiques. Les apprenants en situation de transition dans les structures de l'enseignement catholique ne sont pas du reste. La rigidité du processus d'enseignement-apprentissage dans ces structures pose le problème d'adaptation de ces apprenants à leur nouvel environnement. Ceux d'entre eux qui s'adaptent adoptent des stratégies de coping qui leur permettent d'améliorer leur rendement scolaire et d'adopter des conduites conformes à ces structures. Nous nous sommes interrogé à savoir quelles sont les stratégies déterminantes de la performance de ces apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique. Pour la collecte de nos données, nous avons utilisé la méthode quantitative avec un questionnaire. Les résultats obtenus nous montrent que les apprenants qui adoptent les stratégies d'adaptation fonctionnelles et mus par la motivation intrinsèque performant mieux que leurs pairs qui utilisent d'autres formes de stratégies d'adaptation et d'autres types de motivation. Leur établissement scolaire de provenance a également un impact sur leur adaptation et leur performance scolaire. Ainsi, les apprenants en provenance des établissements scolaires privés adoptent-ils des stratégies de coping fonctionnelles par rapport à leurs pairs en provenance des établissements publics et ceci les aident à améliorer leurs performances scolaires. Ces résultats corroborent avec ceux de Larose et Roy (1995) lorsqu'ils démontraient la complexification de l'adaptation et ceux de Frydenberg (1993) en parlant de coping productif qui impacte positivement la performance des élèves. Les travaux de Deccy et Ryan (2000) également confirment nos résultats en ce sens où la motivation intrinsèque amène l'apprenant à se mettre au travail et à faire recours quelques fois à son entourage dans sa quête d'apprentissage.

**Mots-clés :** Stratégies de coping-Transition scolaire-adaptation scolaire-motivation

## ABSTRACT

The entire life of a human being is punctuated by situations of transition, both socially, professionally and academically. This transition has repercussions on the person's life and requires them to adapt to their new environment. On the academic level, it generates anxiety and stress with the consequence of a drop in academic results, demotivation with regard to school and academic activities. Learners in transition situations in Catholic education structures are not left out. The rigidity of the teaching-learning process in these structures poses the problem of adapting these learners to their new environment. Those among them who adapt adopt coping strategies that allow them to improve their academic performance and adopt behaviors consistent with these structures. We wondered what strategies determine the performance of these learners in a transition situation in private Catholic denominational education. For the collection of our data, we used the quantitative method with a questionnaire. The results obtained show us that learners who adopt functional adaptation strategies and driven by intrinsic motivation perform better than their peers who use other forms of adaptation strategies and other types of motivation. Their school of origin also has an impact on their adaptation and their academic performance. Therefore, learners from private schools adopt functional coping strategies compared to their peers from public schools and this helps them improve their academic performance. These results corroborate with those of Larose and Roy (1996) when they demonstrated the complexity of adaptation and those of Frydenberg (1993) when talking about productive coping which positively impacts student performance. The work of Deccy and Ryan (2000) also confirms our results in the sense that intrinsic motivation leads the learner to get to work and even to turn to those around him in his quest for learning.

**Keywords :** Coping strategies-School transition-school adaptation-motivation

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Tout au long de la vie, l'être humain est soumis à des transformations à subir, des choix volontaires ou involontaires à opérer et des décisions à prendre. Il vit sans cesse d'une transition à une autre. Toutes ces transitions de la vie le contraignent à des adaptations aux nouvelles situations qu'il rencontre.

On entend par transition, les changements et les transformations par lesquels les êtres humains passent tout au long de leur vie. Balleux et Perez-Roux (2013) la définissent comme « un espace/temps de passage inscrit au cours d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités ». La transition survient toujours en lien avec une rupture, un bouleversement de la routine qui est porteur de doutes et ouvre aussi des possibilités nouvelles (Baubion-Broye & Hajjar, 1998).

Parmi ces bouleversements, il y a le changement personnel lié aux transformations physiques et biologiques, le changement institutionnel lié au domaine d'activité ou d'étude et le changement social lié à l'environnement de vie. Ces bouleversements et ruptures installent chez la personne le doute et font en sorte que ses certitudes sur elle-même ou sur le monde, ses représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question (Clermont et Zittoun, 2001).

Pendant leur parcours scolaire, les apprenants sont également confrontés de manière systématique à plusieurs formes de ces transitions sur le plan académique. D'abord celle de la famille à l'école, du primaire au secondaire et celle de la scolarité aux hautes écoles ou au milieu professionnel. Sur le plan scolaire, la transition est définie comme étant « une période de temps pendant laquelle un enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (Beaulac, S. et al., 2012). Il s'agit d'une période génératrice de stress, d'inquiétudes et d'anxiété pour l'apprenant le conduisant parfois à une inadaptation à son nouvel environnement éducatif.

Depuis quelques années, le système éducatif tchadien vit une crise continue et sans précédent qui affecte la performance des apprenants. Loin de s'améliorer, nous rapporte l'Eglise de Mongo, le niveau général d'éducation n'a cessé de baisser ces dernières années dans tout le pays suite aux grèves répétées, aux effectifs pléthoriques, aux professeurs de moins en moins qualifiés, à l'inadéquation des programmes scolaires aux réalités socio-économiques et à l'achat des diplômes. UNICEF (2024) rapporte qu'en 2020-2021, le taux de redoublement était de 13%

et le taux d'abandon de 21,4%. Bref, l'éducation et l'instruction dans l'enseignement public sont au rabais. Ces constats amènent bon nombre des parents à vouloir changer de cadre de formation pour leur progéniture en sollicitant l'enseignement privé et de préférence l'enseignement privé confessionnel catholique. Ce dernier est reconnu pour la fiabilité de ses structures et la qualité de la formation qui s'y donne.

La forte sollicitation de ces structures confessionnelles d'enseignement amène les responsables à mettre sur pied des critères de recrutement sélectifs. Seuls les meilleurs apprenants sont retenus. Cependant on constate que ces meilleurs apprenants qui intègrent ces structures avec des bonnes performances ne s'adaptent pas à leur nouvel environnement et ne gardent plus leurs performances d'antan. Certains arrivent à se maintenir avec des difficultés d'adaptation et une performance plus ou moins en baisse, d'autres à chuter avec un rendement scolaire plus faible et d'autres encore à décrocher avant la fin de l'année. A la base de ces difficultés se trouve la rigueur au travail exigée par ces structures et qui engendre chez ces apprenants, le stress et l'inadaptation. Ce constat nous amène donc à poser le problème de l'inadaptation des apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique.

Face à ces difficultés et aux stress vécus, ces apprenants adoptent des stratégies d'ajustement appelées coping pour s'adapter à leur nouvel environnement. Le coping est par définition selon Lazarus et Folkman (1984) « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux constamment changeants, destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des impératifs spécifiques internes ou externes qui sont perçus comme menaçant ou dépassant les ressources d'un individu ». La littérature nous rapporte qu'il y a plusieurs typologies de coping avec des fonctions bien différentes. Nous voulons nous intéresser dans cette étude aux stratégies de coping adoptées par ces apprenants en situation de transition et qui impactent positivement leur rendement scolaire.

Notre travail sera articulé autour de deux grandes parties dont la première portera sur le cadre conceptuel et théorique de la recherche et la deuxième partie sur le cadre méthodologique et empirique de la recherche. La première partie comporte deux chapitres portant sur la problématique et la revue de littérature ; et la deuxième partie comporte trois chapitres portant sur la méthodologie de la recherche puis sur la présentation, l'analyse et interprétation des résultats et enfin sur la discussion et les limites de notre recherche.

**PREMIÈRE PARTIE :**  
**CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE**

# CHAPITRE I :

## PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Classiquement, la situation d'enseignement-apprentissage, au sein de laquelle le processus d'enseignement-apprentissage se déroule, est décrite par la relation triangulaire qui s'établit entre l'enseignant, le savoir à enseigner et l'apprenant. Cette relation triangulaire détermine l'acquisition du savoir et la construction des compétences chez l'apprenant. Anderson & al. (1996) rappellent que la connaissance (ce qui correspond à ce qui est appris par l'apprenant et qui est dans sa mémoire) est fortement liée au contexte de son acquisition ; l'apprentissage est donc *situé*, c'est-à-dire ce qui est appris par un sujet est fortement lié à la situation dans laquelle l'apprentissage s'est effectué. Amade-Escot et Venturini (2009) font remarquer que l'ensemble des éléments qui agit sur l'élève (et éventuellement, l'ensemble des éléments sur lequel l'élève agit) peuvent être situationnels, historico-culturels, matériels et comporter également des aspects sociaux, voire sémiotiques. Le processus enseignement-apprentissage se déroule donc dans un contexte et met en relation différents acteurs.

Lors de l'apprentissage, il ne s'agit pas seulement de la mobilisation du processus cognitif pour la réalisation de la tâche mais aussi du rôle que jouent les émotions sur le fonctionnement cognitif du sujet (Fiedler et Beier, 2014). Ces émotions impactent positivement tout comme négativement le processus. Pour une bonne compréhension de la démarche d'apprentissage, on doit donc adjoindre au profil cognitif de l'élève, un profil affectif (composantes relevant du plaisir, du stress et/ou de l'anxiété ...) et un profil conatif qui regroupe les composantes relevant de la motivation, de l'estime de soi, de la propension à un engagement dans la tâche (Fenouillet, 2016). C'est dire que tous les partenaires et acteurs qui interviennent dans le processus enseignement-apprentissage (l'éducation de l'enfant) ont un rôle à jouer et ce rôle est déterminant pour la construction des compétences chez l'apprenant.

### I.1 JUSTIFICATION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

#### I.1.1 Contexte de l'étude

Notre étude se situe dans un contexte où l'éducation au Tchad est confrontée à des multiples problèmes. Le pays enregistre chaque année des grèves interminables et successives qui interrompent à tout moment le déroulement des activités pédagogiques. On note les grèves

des enseignants pour les questions de salaires et des primes, les grèves des étudiants pour l'amélioration de leur condition ou par solidarité à un secteur de l'éducation qui revendique ses droits ... Toutes ces différentes grèves ne permettent pas le recouvrement global des programmes et par conséquent contribuent à l'effritement de la qualité de l'éducation au Tchad. A ces problèmes s'ajoutent ceux du manque des infrastructures et des enseignants et par conséquent, le problème d'effectif pléthorique, de redoublement et de décrochage scolaire. Ces difficultés amènent bon nombre de parents à solliciter les services des structures privées pour l'encadrement scolaire de leurs enfants. Dans ces structures reparties en enseignement privé laïc et enseignement privé confessionnel, ce dernier attire d'avantage les parents à cause de la qualité de l'enseignement et de l'encadrement des apprentissages. En effet, l'enseignement privé confessionnel catholique se distingue des autres structures privées par la qualité de la formation qu'il offre à ses apprenants ; cette formation est intégrale car elle repose sur le savoir, le savoir-faire, le savoir-être (on y trouve de la formation humaine, de l'éducation et de l'instruction). Cette formation dans ces structures a un coût élevé. Malgré cela, les parents se sacrifient pour inscrire leur progéniture, ce qui témoigne encore de la qualité de la formation qui y est octroyée.

Le sujet de notre étude porte sur l'adaptation scolaire des apprenants en situation de transition dans l'enseignement catholique c'est-à-dire nouvellement admis dans les établissements scolaires privés catholiques du Tchad. En effet une fois admis, ces apprenants en transition vivent des stress au cours de leur scolarité à cause de la rigueur et de la discipline exigées par ces structures pour accompagner le processus enseignements-apprentissage. On peut définir comme stressant « tout évènement perçu comme menaçant et qui exige un ajustement dépassant le cadre des ressources personnelles habituelles ». (Guimond-Plourde, 2010). Par conséquent, certains de ces apprenants finissent par abandonner ces établissements scolaires, d'autres par adopter des comportements d'indisciplines, ou encore par avoir un mauvais rendement scolaire.

Force est de constater que malgré cette rigidité et ses conséquences négatives pour les uns, d'autres élèves réussissent leur transition et par conséquent leur apprentissage en adoptant des stratégies qui leur sont propres et qui améliorent ainsi la qualité de leurs compétences scolaires. La mise en place des stratégies pour surmonter ces situations stressantes est appelée par les psychologues, le coping. C'est le processus que la personne met en place pour rétablir l'homéostasie perturbée par un évènement stressant. Le concept « stratégies de coping » quant à elle se réfère aux moyens ou efforts utilisés pour faire face à ce stress.

En résumé, ce thème veut explorer les stratégies de coping que certains apprenants nouvellement admis dans les structures éducatives catholiques mobilisent pour surmonter leur difficulté d'adaptation afin de maintenir leur compétence scolaire ou l'améliorer.

### **I.1.2 Justification de l'étude**

Le processus enseignement-apprentissage conduit à l'assimilation des connaissances et à l'acquisition des compétences à réinvestir dans des situations complexes de la vie. Ce processus est fait naturellement d'obligations et de contraintes pour l'apprenant. Plus encore dans les établissements confessionnels où règne l'orthodoxie, l'apprenant est appelé à suivre à la lettre toutes les codes de conduites et les contraintes de l'éducation. Celles-ci se traduisent par le rythme scolaire à suivre, les emplois du temps à respecter, les enseignements à assimiler, les exercices et les devoirs à faire, le règlement intérieur à respecter... Dans ces établissements confessionnels, en plus des programmes et des disciplines (matières) arrêtés par l'État, on y retrouve des disciplines relevant de l'ordre de la formation humaine qui s'ajoutent augmentant ainsi le volume horaire des cours et le nombre des disciplines (matières) à enseigner. Ces contraintes et obligations créent chez certains apprenants le stress.

Le stress scolaire est défini par Lempp comme l'effet global de tous les facteurs stressants liés à l'école qui agissent sur l'enfant. Giron (2001) précise qu'on ne peut parler de stress à l'école que si la situation scolaire est perçue par l'élève comme inaccessible ou surpassant sa capacité intellectuelle et physique. Ces apprenants agissent sur ce stress à travers les différentes stratégies de coping qu'ils convoquent.

Plusieurs raisons nous ont conduit à porter notre choix sur ce thème.

D'abord en tant qu'enseignant et ayant travaillé dans les structures éducatives de l'enseignement catholique au Tchad, nous avons été amené à faire le suivi des apprentissages et à encadrer des apprenants en difficulté. Nous avons constaté que les apprenants du secondaire laïc en situation de transition intègrent ces établissements confessionnels catholiques avec des très bons relevés de notes (bulletins de notes) de leurs établissements d'origine. Cependant au cours de leur parcours dans ces nouvelles structures, la qualité de cette compétence se détériore et certains de ces apprenants redoublent leur classe et d'autres sont par contre exclus en fin d'année pour insuffisance de travail ou inadaptation scolaire (conduite). Néanmoins, certains de ces apprenants garde le cap et s'en sortent mieux que les

précédents. Ces résultats ne sont pas ceux escomptés par les parents et même par certains de ces apprenants, qui, eux-mêmes ont fait le choix de ces structures confessionnelles.

Ensuite du fait que l'État n'est plus à mesure d'offrir l'éducation à tous et surtout une éducation de qualité, les structures éducatives catholiques sont de plus en plus sollicitées par les parents. Il faut le dire, ces structures éducatives produisent chaque année des résultats très satisfaisants aux différents examens et concours sur le plan national comparé aux autres et de très bons taux de rendement interne. Le rendement interne dans les écoles confessionnelles en 2020-2021 étaient de 76.6% contre 66.3% dans les écoles publiques (UNICEF, 2024). Ces résultats sont obtenus grâce à la rigueur et aux suivis attentifs des enseignement-apprentissages reconnus par tous. Le rapport de l'UNESCO (1994) mentionnait que « les écoles catholiques forment un réseau ancien, bien structuré, présentant une image de sérieux, une référence de qualité pédagogique. » Les structures éducatives catholiques deviennent ainsi la cible de beaucoup de parents qui désirent pour leurs enfants une formation de qualité. Le rôle de ces établissements est donc d'accueillir ces apprenants et de les accompagner jusqu'à la fin de leur cursus d'étude et non de les exclure pour quelques motifs que ce soit avant la fin de ces cursus. Malheureusement le constat est que ces structures perdent beaucoup d'apprenants en cours de scolarité pour motif d'inadaptation scolaire.

Enfin, nous avons constaté que l'inadaptation de ces apprenants en situation de transition entraîne les exclusions et le décrochage scolaire chaque année. Ce qui amène ces structures à recruter chaque année de nouveaux apprenants qui doivent apprendre à s'adapter au nouveau système. Ceci ne permet pas à ces établissements confessionnels d'avoir un profil type d'apprenant à la sortie d'un cursus et le fait de recruter chaque année de nouveaux apprenants a un impact sur la discipline globale de l'établissement parce que ces nouveaux élèves prennent du temps pour intégrer la discipline. Les enseignants et surveillants se retrouvent en perpétuel conflit avec ces apprenants.

## **I.2 PROBLÈME DE RECHERCHE**

La recension des écrits sur la transition et les stratégies de coping nous plonge en profondeur dans la compréhension de notre sujet et les problèmes qu'il soulève. En effet, au-delà des pressions et contraintes liées à la situation enseignement-apprentissage, la transition est un autre élément de pression pour les apprenants qui se retrouvent dans cette situation.

Le passage d'un établissement secondaire à un autre encore appelé « le changement d'établissement » ou « mobilité scolaire » a plusieurs motifs parmi lesquels comme le souligne

Pirus (2015), le déménagement lié à l'affectation ou la séparation des parents, la recomposition de la famille, l'adoption par une autre famille... et l'insatisfaction des familles vis-à-vis de l'établissement de leur enfant comme le manque de discipline et de sécurité au sein de l'établissement, le faible niveau d'enseignement-apprentissage ... Cette phase de transition est très critique pour certains apprenants à causes des changements opérés. Elle implique la rupture d'avec son milieu social et organisationnel et l'adaptation à un nouvel environnement (Hviid et Zittoun, 2008). Les changements auxquels l'élève fait face pendant cette période sont multiples. Il y a les changements liés à la pédagogie, à l'évaluation et aux matières enseignées, au nouveau réseau d'amis, aux nouveaux rapports et liens avec les enseignants, aux nouveaux horaires, aux nouvelles règles de vie (règlement intérieur) (Larose & al., 2007). Il se pose donc le problème de l'inadaptation des apprenants en situation de transition à leur nouvel environnement.

Lors de la transition, tous les apprenants sont affectés d'une manière ou d'une autre et surtout lors du passage du primaire au secondaire. On constate d'une façon générale une chute des résultats scolaires, un déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, une chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, des réactions négatives envers les enseignants, un déclin de l'estime de soi, une baisse du sentiment d'auto-efficacité (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000), ... bref, la motivation n'y est plus pour certains.

Déjà en 1993, Fortin et Noël observent que les élèves en troubles du comportement au primaire effectuent 60% de comportements inadéquats parce qu'ils sont très inattentifs durant les activités scolaires en classe. Ces élèves ne suivent pas les cours, n'écoutent pas les consignes de l'enseignant et mènent des activités qui sont en dehors du cadre de leur cours. De tels comportements sont souvent incompatibles avec l'apprentissage scolaire et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe et contribuent à la chute de la performance de l'apprenant.

Le faible rendement au primaire constitue un indicateur pour l'inadaptation de l'élève en transition pour le secondaire. En effet ces élèves qui ont de faible rendement sont déjà en difficulté mais en plus de celles-ci, le nouvel environnement scolaire ainsi que les exigences du secondaire leur ajoutent encore d'autres difficultés d'adaptation. Toutefois, ces déclin varient d'un apprenant à un autre et aussi suivant les sexes et peuvent avoir une durée relativement longue ou courte avec une faible ampleur ou une grande. Il semblerait selon les travaux de Poncelet et Born (2009) que les filles soient plus vulnérables que les garçons lors de la transition entre les deux niveaux d'enseignement. Les filles accordent naturellement plus d'importance aux relations sociales et à cet effet elles peuvent éprouver davantage de

difficultés que leurs condisciples masculins à se remettre de leur séparation d'avec leurs compagnons du primaire. Cette difficulté est peut-être à l'origine de la baisse d'estime de soi qui est souvent observée chez les filles qui entrent dans ce cas de figure. Les baisses de rendement scolaire auxquels ils sont confrontés apparaissent dans une ou plusieurs disciplines et peuvent persister à long terme.

Dans leur recherches, Chouinard et Desbiens (2009) ont regroupé en trois catégories les facteurs qui peuvent rendre difficile la transition. Ils ont énuméré :

- **Les facteurs individuels** : liés à la responsabilité de l'apprenants (faible estime de soi, vision négative de l'école conjuguée aux difficultés scolaires, manque de motivation, troubles du comportement, la mauvaise compagnie...),
- **Les facteurs familiaux** (Soutien parental déficient, difficultés d'ordre socioéconomique des parents, désengagement parental, climat familial difficile, faible sentiment de compétence parentale au regard de l'encadrement...);
- **Les facteurs scolaires** (Retard scolaire, faibles contacts personnels avec l'enseignant et attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève, le style autoritaire de l'enseignant, de structure entre le primaire et le secondaire...).

Ce travail nous permet de cerner l'implication de tous les acteurs et partenaires dans la réussite ou non de la transition d'un élève et par conséquent de sa réussite scolaire.

Plusieurs autres facteurs compliquent la transition et impactent négativement la performance de ces apprenants. Lors de la transition en 6<sup>e</sup>, les apprenants ayant des antécédents comportementaux au primaires sont les plus exposés aux problèmes d'adaptation au secondaire (Fortin, 2003). En effets, ces comportements ne favorisent pas l'apprentissage et par contre contribuent à la baisse des performances de ces apprenants en transition. Il y a également les situations sociales et familiales de ces apprenants qui sont mises en exergue par ces chercheurs comme facteur déterminant de la réussite ou non d'une transition. L'inattention représente « l'absence » de l'apprenant lors des activités scolaires en classe et l'agressivité une hostilité au milieu social scolaire. Ces attitudes expliquent la chute des résultats et de la performance des élèves en situation de transition.

Évoquer la notion des stratégies de coping conduit à s'intéresser à la notion de stress. Ce mot vient du latin « stringere », qui veut dire : tendu, raide. Face aux pressions de l'environnement extérieur et aux besoins internes, chaque organisme réagit afin de maintenir

l'équilibre entre les deux. Selon Richard et Philipp (2008), le stress représente un ensemble de processus qu'un organisme met en action en réponse à des événements susceptibles de perturber son équilibre et qui mobilisent ses capacités à faire face. Le stress est donc l'état dans lequel se trouve un organisme menacé de déséquilibre sous l'action d'agent ou de conditions qui mettent en danger ses mécanismes homéostatiques. Tout événement ou toute situation déclenchant une telle situation est appelé stresser. Le stress psychologique se définit comme une relation particulière entre la personne et l'environnement, évaluée par la personne comme dépassant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984). Il est considéré comme une relation transactionnelle (c'est-à-dire la perception d'une situation, son interprétation et la réaction qu'elle suscite) qui exige plus que les ressources que possède un individu et qui nécessite des efforts d'adaptation (Lazarus et Folkman, 1984).

L'apprenant en situation de transition est sous le stress lié d'abord aux changements comportementaux de son âge, ensuite à la situation enseignement-apprentissage et enfin au changement de cadre scolaire et d'habitude. Tout ce bouleversement suscite le stress et a un impact sur l'apprentissage.

Pour s'adapter à son environnement et réussir ses apprentissages, l'apprenant en situation de transition est obligé de développer des stratégies d'adaptation appelées « stratégies de coping ». Celles-ci sont classifiées en deux catégories dont une centrée sur la tâche et l'autre centrée sur l'émotion (Lazarus et Folkman, 1984). Ces stratégies dépendent de trois facteurs à savoir la nature du stresser, le contexte social et la personnalité de l'individu.

Ce constat nous a amené à formuler des questions de recherches ainsi que des hypothèses et des objectifs.

### **I.2.1. Les questions de recherche :**

Notre sujet de recherche pose le problème de l'inadaptation des apprenants en situation de transition.

#### **I.2.1.1. Question principale de recherche :**

Nous nous posons comme question principale de recherche celle de savoir **quel est l'impact du choix des stratégies de coping sur la performance des apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique ?**

#### **I.2.1.1.1. Questions spécifiques :**

**Q.S.1** : Quel type de stratégies de coping améliore la qualité de performance des apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique ?

**Q.S.2** : Quelle est la préférence du choix des stratégies de coping des apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique suivant la provenance de leur établissement d'origine ?

#### **I.2.1.2 Les hypothèses de recherche**

Suite à ces questions de recherches préalablement posées, nous avons provisoirement apporté quelques réponses formulées dans cette partie sous forme d'hypothèse.

##### **I.2.1.2.1 Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de cette recherche est **que le choix des stratégies de coping par les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique détermine la qualité de leur performance.**

##### **I.2.1.2.1.1. Hypothèses spécifiques**

**H.S.1** : Les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique qui adoptent les stratégies de coping fonctionnelles performant mieux que ceux qui utilisent d'autres formes de stratégies de coping.

**H.S.2** : Les apprenants en provenance des établissements scolaires privés adoptent des stratégies de coping fonctionnelles par rapport à leurs pairs en provenance des établissements publics.

#### **I.2.1.3. Les objectifs de la recherche**

L'intention de notre étude est déclinée dans cette partie en objectifs.

##### **I.2.1.3.1. Objectif général**

L'objectif général de cette recherche est de montrer que le choix des stratégies de coping par les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique détermine la qualité de leur performance.

##### **I.2.1.3.2 Objectifs spécifiques**

**Q.S.1** : Montrer que les apprenants du secondaire laïc en situation de transition au Complexe Scolaire Frère Polycarpe et au Lycée Collège Saint-Etienne qui adoptent les stratégies de coping fonctionnelles performant mieux que les autres.

**O.S.2** : Montrer que les élèves en provenance des établissements scolaires privés sont capables d'adopter des stratégies plus fonctionnelles que leurs pairs en provenance des établissements publics.

## **I.2.2. Intérêt de l'étude**

A l'heure où l'éducation au Tchad est confrontée à des multiples crises et où l'enseignement privé confessionnel est le plus sollicité, porter une réflexion sur l'adaptation scolaire des apprenants en situation de transit à l'enseignement secondaire dans ces structures privées confessionnelles a toute sa place. Cette étude va permettre à ces dernières de relever le défi de la qualité de la compétence scolaire des apprenants en transition dans leurs structures éducatives et de maintenir ces apprenants dans le circuit de l'enseignement confessionnel catholique jusqu'à la fin de leur cursus.

### **I.2.2.1. Intérêt scientifique**

Notre étude s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Éducation et particulièrement dans la psychologie de l'éducation. Cette étude porte sur les stratégies de coping mises en place par les apprenants en situation de transit à l'enseignement secondaire afin d'améliorer la qualité de leur compétence scolaire. Cette étude permettra de faire l'état de lieu sur l'avancement des travaux des chercheurs sur la thématique et ajouter à la suite notre contribution pour l'avancée de la science.

### **I.2.2.2 Intérêt social**

Sur le plan social, notre étude permettra de déceler les stratégies de coping qui participent à l'amélioration de la qualité de compétence des apprenants et permettre ainsi aux responsables d'établissement et aux enseignants de les faire valoir pour faciliter l'adaptation des apprenants en situation de transition.

## **I.2.3. Délimitation de l'étude**

Nous sommes limités dans notre recherche par le temps et nous ne pouvons que nous limiter à un échantillon représentatif pour faire nos projections. Notre étude se déroule donc en Afrique et précisément au Tchad et dans la ville de N'Djaména. Nous nous intéressons dans cette recherche qu'à deux établissements confessionnels catholiques de la ville de N'Djaména à savoir le Lycée-Collège Saint-Etienne et le Complexe Scolaire Frère Polycarpe.

En guise de conclusion partielle, nous pouvons dire que la transition scolaire est une période de rupture d'avec son milieu social et organisation pour une nouvelle adaptation. Cette phase est problématique pour plus d'un apprenant. Les recherches ont prouvé que des facteurs individuels, familiaux et scolaires peuvent rendre difficile cette période. Dans le cadre de l'enseignement privé confessionnel au Tchad, ce dernier facteur ne facilite pas l'adaptation des apprenants en transition du fait de la rigueur observée dans le processus enseignement-apprentissage. Les exigences de ces structures éducatives privées confessionnelles installent chez les apprenants le stress. Celui-ci survient dans le milieu scolaire que lorsque la demande de résultats scolaires est perçue par l'élève comme inaccessible ou surpassant ses capacités intellectuelles et physiques.

## **CHAPITRE II :**

### **REVUE DE LITTÉRATURE**

La recherche sur les stratégies de coping et la transition scolaire soulève la question du stress vécu par les apprenants lors de cette transition et son impact sur leur apprentissage. Nous avons dans cette revue de littérature d'abord consulté les travaux des prédécesseurs sur les stratégies de coping en lien avec le stress et ensuite les travaux sur la transition.

#### **II.1 TRAVAUX SUR LES STRATÉGIES DE COPING**

Avant de présenter les travaux sur les stratégies de coping, nous présentons une brève littérature sur le coping. Le terme coping a fait son apparition pour la première fois avec Lazarus dans son ouvrage intitulé « Psychological Stress and Coping Process » (1966). La conceptualisation de ce terme en français a donné lieu à plusieurs confusions. La documentation scientifique en langue française utilise une variété d'expression tel que « le mécanisme du faire face », la « Stratégie d'ajustement », le « Processus de maîtrise » pour désigner ce même concept. (Albaret, 1995). Devant l'absence du consensus pour adopter un terme commun chez les francophones, le terme anglais « Coping » est finalement adopté afin de garder son sens premier. Lazarus et Folkman (1984) définissent ce concept comme étant « des efforts cognitifs et comportementaux qui sont en constante évolution et qui ont pour but de gérer des demandes spécifiques internes et externes qui sont évaluées comme excédant les ressources de la personne ». D'autres auteurs tels que Albaret (1995) propose également une définition similaire en parlant de processus stabilisateur dans la gestion des événements. Pour lui, « le coping désigne globalement un processus stabilisateur dans la gestion des événements éprouvants, gestion qui poursuit deux buts principaux : aider le sujet à maintenir une adaptation psychosociale à son milieu, mais aussi éliminer ou réduire la détresse psychologique inhérente à ces situations. »

### II.1.1 Le stress

Face aux pressions de l'environnement extérieur et aux besoins internes, chaque organisme réagit afin de maintenir l'équilibre entre les deux. Selon Richard et Philipp (2008), le stress représente un ensemble de processus qu'un organisme met en action en réponse à des événements susceptibles de perturber son équilibre et qui mobilisent ses capacités à faire face. En dehors du stress, il y a d'autres processus mis en place à savoir l'anxiété, l'angoisse, la phobie... Dans cette partie, nous présenterons d'abord ces processus avant d'évoquer les stratégies de coping proprement dites. Le stress est donc l'état dans lequel se trouve un organisme menacé de déséquilibre sous l'action d'un agent ou de condition qui mette en danger ses mécanismes homéostatiques. (Syllamie N, 2003).

L'origine de l'utilisation du terme stress remonte au 14<sup>e</sup> siècle pour désigner les épreuves, les situations difficiles, l'adversité ou la détresse. L'étymologie du mot « stress » est française : elle provient du vieux français « estrece » qui signifiait étroitesse, oppression ; qui venait du latin « stringere », serrer. Au début du 19<sup>e</sup> siècle, le terme est utilisé dans le contexte des sciences physiques pour évoquer le rapport de charge et tension. C'est en 1936 que HANS Selye utilisera ce mot à l'issue de ses travaux pour désigner les facteurs agressifs qui sont à l'origine de plusieurs lésions observées sur ses rats d'expérimentation. Il définit le stress comme « l'ensemble des moyens physiologiques et psychologiques mis en œuvre par une personne pour s'adapter à un événement donné ». Les publications de ce chercheur ont permis de l'élargir dans le champ de la physiologie, de la psychologie et à d'autres sciences du comportement. Selon le grand dictionnaire de psychologie (1999), le stress se définit comme « Toute réponse de l'organisme consécutive à toute demande ou sollicitation exercées sur cet organisme »

L'un des grands chercheurs ayant aussi travaillé sur le stress est Richard LAZARUS. Ses différents travaux en collaboration avec d'autres chercheurs ont permis de clarifier et de mieux saisir la notion de stress. Nous retenons de leurs travaux que le stress est une « transaction particulière entre un individu et une situation dans laquelle celle-ci est évaluée comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien être » (LAZARUS et FOLKMAN, 1984). Pour ces auteurs, l'accent est mis sur la transaction entre la personne et son environnement. Ainsi, les différentes situations et événements de la vie n'ont pas tous le même impact sur tous les individus. Les stressés ont été définis par Selye (1936) comme étant « des agents intérieurs ou extérieurs à l'individu qui expriment une demande face au sujet,

enclenchant ensuite la phase d'alarme. Ce sont donc des stimuli de l'environnement ou de l'organisme qui provoquent du stress chez l'individu, et qui peuvent être très différents par nature et par durée ». Ce n'est donc pas leur intensité, leur fréquence ni leur gravité objectives qui sont stressantes en soi, mais leur retentissement émotionnel et leur signification pour un individu particulier. Pour ces chercheurs, face à une situation stressante, l'individu procède d'abord à son évaluation et celle-ci est un processus mental qui permet d'apprécier le risque et la menace qui peuvent provenir de la situation et d'évaluer également les ressources dont elle dispose pour faire face.

#### **II.1.1.1 Classification des stress**

Lazarus et Cohen (cités dans Lazarus & Folkman, 1984) ont classifié les stressseurs en trois grandes catégories.

**La première catégorie** est celle des changements majeurs qui sont hors du contrôle de l'individu et qui impliquent un nombre considérable de personnes. On peut citer comme exemple les cataclysmes naturels, les guerres et l'emprisonnement...

**La deuxième catégorie** concerne les changements majeurs qui impliquent un nombre restreint de personnes, ou un individu seulement. Nous avons par exemple, la perte d'une personne aimée, le divorce, le licenciement, l'échec...

**La troisième et dernière catégorie** est celle des tracas quotidiens, ou stressseurs journaliers, qui sont définis comme les petits problèmes qui peuvent irriter et angoisser la personne concernée. Il y a par exemple les sentiments de solitude, l'accumulation de responsabilités ou les discussions et disputes avec autrui...

Cette dernière catégorie est celle que vit quotidiennement les apprenants dans leur relation avec les enseignants, leurs pairs et le savoir.

#### **II.1.1.2. Évaluation du stress**

Le stress ne dépend non seulement de chaque individu, ni de l'environnement qui l'entoure mais il dépend de l'état cognitif qui évalue chaque situation et sa capacité à s'y adapter. Il résulte du produit entre la réalité objective et la perception qu'en a l'individu. Cette perception est déterminée par l'écart entre une évaluation primaire et une évaluation secondaire.

L'évaluation primaire est orientée vers le stressseur qui apprécie le risque éventuel de la situation sur lui. Il peut par exemple évaluer la situation comme une perte et s'accompagner

de sentiments de tristesse, de honte ou de colère, il peut encore l'évaluer comme une menace et s'accompagner d'anxiété et de peur et enfin il peut l'évaluer comme un défi et s'accompagner d'excitation, de fierté et de joie.

L'évaluation secondaire, quant à elle, est orientée vers l'évaluation des capacités et des ressources dont disposent la personne pour faire face à la situation. Ces ressources proviennent aussi bien de l'éducation de la personne que de sa formation et du soutien sur lequel il peut compter.

Ces évaluations sont objectives et dépendent souvent du type de personnalité de l'individu, de ses expériences passées et de ses souvenirs dans des situations semblables car la mémoire affective intervient souvent dans les situations de stress. Ce sont ces deux évaluations qui déclenchent ou pas la réaction de stress en fonction des réponses apportées à l'évaluation. Le stress est donc considéré comme une relation transactionnelle (c'est-à-dire la perception d'une situation, son interprétation et la réaction qu'elle suscite), qui exige plus que les ressources que possède un individu et qui nécessite des efforts d'adaptation (Lazarus & Launier, 1978 ; Lazarus & Folkman, 1984). C'est ainsi que COX dira que « Le stress est créé par un déséquilibre entre la perception des exigences et la capacité d'y faire face. Il ne s'agit donc pas d'une évaluation objective du stress, mais de la perception subjective des capacités de coping qu'à le sujet » (Graziani, 2005).

A la fin de l'évaluation et devant l'absence de contrôle sur la situation, combiné à d'autres facteurs personnels, le stress peut conduire à des conséquences désastreuses pour la personne (Lennard, 1996). Les fonctions cognitives se retrouvent parfois altérées du fait du résultat de son évaluation qui introduit une discordance entre l'interprétation qu'il fait de sa situation stressante et des circonstances réelles (Lazarus & Folkman, 1984) et cela est à la base aussi d'inadaptation sociale. Certaines personnes vont par exemple commencer à fumer ou à manger de façon démesurée, d'autres se reconforter en consommant des boissons alcoolisées ou en prenant des risques et certains encore à adopter des comportements agressifs et violents ou à envisager le suicide (Lennard, 1996). Sur le plan physiologique, il y a l'augmentation de la pression artérielle et l'irrégularité des battements cardiaques, des tensions musculaires au cou, à la tête ou aux épaules et l'évolution de ces réactions physiologiques peut développer chez la personne les problèmes d'hypertension ou même des problèmes cardiaques (Lennard, 1996).

### II.1.1.3 Le stress scolaire

Sur le plan scolaire, les différentes recherches ont permis de réaliser que les apprenants sont régulièrement en situation de stress et ceci a un impact sur eux et sur leur apprentissage. Le stress scolaire est défini Pour Lempp (2005) comme étant l'effet global de tous les facteurs stressants liés à l'école qui agissent sur l'enfant. Giron (2001) précise qu'on ne peut parler de stress à l'école que si la situation scolaire est « *perçue* » par l'élève comme porteuse d'enjeu. C'est la transaction entre cet enjeu et l'évaluation que l'élève fait de ses propres compétences pour y répondre qui génère ou non la perception d'un stress scolaire. En d'autres termes, le stress survient lorsque la demande de résultats scolaires est « *perçue* » par l'élève comme inaccessible ou surpassant ses capacités intellectuelle et physique (Elkind, 1984). De ce qui précède nous retiendrons que le stress scolaire représente l'évaluation que l'élève se fait de sa condition et de son travail scolaire, et cette évaluation a pour fonction de lui faire percevoir sa situation comme supportable ou dépassant ses capacités et les ressources dont il dispose.

Les symptômes du stress en milieu scolaire sont multiples : il peut s'agir de manifestations physiques (les maux de tête, un sentiment de fatigue...), de troubles émotionnels (la diminution de l'estime de soi, la dépression...), de problèmes cognitifs (les difficultés de concentration, de comportements à risques comme l'absentéisme, les addictions, la menace de suicide, etc.). L'enquête internationale HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) du volet Suisse de 2010 montre que les élèves de 15-16 ans très stressés par leur travail scolaire « ont un risque plus grand de souffrir chroniquement de maux de tête, de maux de ventre, de fatigue, de difficultés à s'endormir, de colère, de nervosité, de tristesse ou d'anxiété » (Delgrande et Schmid, 2007). Un stress important peut même conduire au *burnout* scolaire (Walburg et Chabrol, 2014).

De plus en plus les travaux de recherches soulignent la relation qui existe entre le stress et les différents facteurs scolaires parmi lesquels, la performance scolaire et la peur des examens. Lupien et al. (1997) ont réalisé à cet effet une expérience sur les personnes âgées de 62 à 83 ans dans le but de déterminer l'effet du stress sur la mémoire. Les résultats de leur expérience ont montré que le stress a un impact sur la mémoire de la personne. Ce stress diminue la capacité de la personne à mémoriser les mots. Kuhlmann, Piel et Wolf (2005) dans une recherche allant dans ce sens conclut aussi que le stress empêche une bonne remémoration des informations et leur récupération et par conséquent le stress a un impact sur les capacités cognitives.

Dans une étude menée par Esparbès-Pistre et al (2015) auprès des élèves de la 6<sup>e</sup> en terminale et dont l'objectif était d'analyser le stress scolaire au collège et lycée selon la classe et le sexe afin d'améliorer les conditions de travail à l'école et le bien-être scolaire, les résultats de celle-ci ont montré qu'un élève sur trois est très stressé par le collège ou le lycée, avec une variation du degré de stress qui augmente de la sixième à la terminale. Par ailleurs, lorsque le niveau de stress augmente au cours du secondaire, on observe une diminution des résultats scolaires, ainsi que l'accentuation de troubles internalisés. Les apprenants qui ont un sentiment d'auto-efficacité faibles, peuvent vivre selon Frydenberg (1997) des taux élevés d'anxiété et de détresse qui viennent renforcer la croyance en leur incapacité d'affronter la situation de stress. Ces élèves naturellement se retrouvent avec une faible performance.

Le stress constitue ainsi un facteur pouvant mener au désinvestissement progressif de la scolarité, tant pour des élèves ayant toujours connu de difficulté au cours de leur parcours scolaire au primaire que pour ceux qui avaient un bon potentiel selon George (2002). Torsheim et Wold (2001) font remarquer que la capacité de concentration de ces apprenants est entravée par le stress parce que celui-ci est toujours associé à des céphalées, des douleurs abdominales, des maux de dos et des étourdissements. L'élève trouve dans ces douleurs les justificatifs pour s'absenter au cours et avoir des résultats indésirables. Par contre d'autres chercheurs tel que Delgrande et ses collègues (2007) ont établi un lien positif entre le degré du stress scolaire perçu par l'apprenant et un certain nombre de symptômes chroniques tel que les difficultés d'endormissement, la colère, la nervosité, la tristesse et l'anxiété. Toutefois, on doit retenir que le stress n'est pas pathologique en soi ; c'est même un phénomène indispensable dans la vie de chacun (Selye, 1956), et il correspond fondamentalement à une stimulation qui prépare l'individu à l'action. Dans cette perspective, le stress est inévitable, car l'absence de stimulations aussi bien positives que négatives, peut être à l'origine d'ennui, de manque de motivation ou d'insatisfaction. Un niveau de stress tolérable, qui stimule la créativité et permet le dépassement de soi, serait donc bénéfique pour l'apprenant. Toutefois, ce niveau de stress optimal ne serait pas identique d'un individu à l'autre, car chacun l'appréhende suivant ses objectifs, ses ressources personnelles, sa culture, ses croyances et ses apprentissages antérieurs.

Dans une situation de stress, l'individu ne reste pas inactif mais au contraire, il se bat pour tenter d'y répondre. On parle dans ce cas du coping qui veut dire « faire face ».

## II.1.2. L'anxiété

Selon le dictionnaire de psychologie, l'anxiété est un « état de non-quiétude dans lequel prédomine l'appréhension d'une situation qui, bien que généralement indéterminée, pourrait s'avérer désagréable, voire dangereuse. » Pour Pichot (1987) tiré du grand dictionnaire de psychologie, « l'anxiété (ou l'angoisse) est un état émotionnel fait sur le plan phénoménologique de trois éléments fondamentaux : la perception d'un danger imminent, une attitude d'attente devant ce danger et un sentiment de désorganisation lié à la conscience d'une impuissance ».

L'anxiété est donc perçue comme l'anticipation d'une menace future qui crée chez l'individu des sensations de danger et de malaise. Elle s'accompagne d'un sentiment désagréable d'appréhension, d'une tension musculaire et d'un état de vigilance. La personne qui se trouve dans l'anxiété anticipe de façon négative un évènement qui pourrait survenir dans le futur et cela occasionne des pensées désagréables, souvent irrationnelles et exagérées. L'individu se crée des scénarios catastrophiques et vit dans l'inquiétude même si son imagination n'est pas une réalité ou même si cela ne se réalisera pas. La personne anxieuse « visualise » sa peur à l'aide de son imagination et cela suffit amplement à déclencher son système d'alarme. En somme, c'est en quelque sorte la peur d'avoir peur.

Les principaux symptômes de l'anxiété sont :

- **Sur le plan physique** : troubles du sommeil, maux de tête, palpitations cardiaques, troubles digestifs, engourdissement, étourdissements, transpiration excessive, bouffées de chaleur ou frissons, tremblements...
- **Sur le plan psychologique** : Sentiment d'inquiétude (peurs, malaises, etc.), sentiment de perte de contrôle, labilité émotionnelle (irritabilité, colère, tristesse, agressivité, etc.), sentiment de culpabilité...
- **Sur le plan cognitif** : difficultés à se concentrer, pensées incontrôlables...

Comme l'expliquent Servant (2005) et Girard-Frésard (2009), l'anxiété interfère sur les relations sociales ; sur notre santé, en nous rendant plus fragile lors de situations stressantes ; elle nous empêche de nous épanouir pleinement ; et elle nous amène à fuir certaines situations.

Il est important de relever que l'anxiété, comme toutes les émotions, a également des aspects positifs. En effet, lorsque son niveau n'est pas trop élevé, elle permet à l'individu

d'accroître ses performances (Boivin et Marchand,1996). Dans ce cas, l'anxiété agit alors comme un stimulant. Toutefois, lorsque l'anxiété persiste, elle peut devenir accaparante et interférer avec le fonctionnement normal. Elle devient alors problématique lorsque son intensité est exagérée par rapport au danger « réel », lorsque les inquiétudes sont irréalistes et excessives ou encore lorsqu'elle entraîne un niveau de détresse important.

Les différents auteurs qui se sont intéressés à l'angoisse dans le milieu scolaire tel que Girard-Frésard (2009), Servant (2005) et Tobias (1986) ont décelé plusieurs causes d'anxiété dans ce milieu. Il y a par exemple la séparation d'avec les parents et le sentiment d'être abandonné par ceux-ci, la nouveauté de l'environnement et des personnes qui y vivent et avec lequel l'enfant doit cohabiter, la performance à avoir afin d'éviter les punitions, les moqueries et l'humiliation par les camarades ou l'enseignant. Ces causes d'anxiété suscitées sont celles qu'on retrouve en effet chez les apprenants en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique. Il est question pour eux de s'adapter à la nouveauté de l'environnement et à sa population et de maintenir une bonne performance.

### **II.1.2.1. L'anxiété en milieu scolaire**

Les exigences du milieu scolaire et les changements qu'il exige de l'élève le met dans des situations anxieuses. L'intensité de cette anxiété peut varier suivant les âges et peut s'appliquer aux élèves aussi doués que les moins doués. On observe cette anxiété chez les apprenants et surtout chez les enfants dès le début de la rentrée scolaire. Elle se manifeste par le refus d'y aller et s'exprime de façon plus implicite par des manifestations somatiques comme les maux de ventre, les nausées, les maux de tête, les sueurs, la sensation de malaise... Elle peut également surgir suite à un reproche ou altercation avec l'enseignant ou avec un camarade de classe. Ces manifestations fréquentes durant les périodes des classes disparaissent pendant les week-ends ou lors des vacances. Le manque d'accompagnement peut conduire l'apprenant à une rupture sociale et scolaire.

Comme toute émotion, l'intensité de l'anxiété peut avoir une répercussion négative sur l'apprentissage. Cet état d'anxiété distrait les élèves et diminue leur attention au point où ceux-ci ne se concentrent plus sur la tâche à accomplir mais plutôt sur les conséquences et le regard des autres s'ils ne réussissent leur tâche. Dans les travaux de Tobias (1986) cité par Bifrare (2012), on note que "les pensées distractives interfèrent durant les trois grandes étapes du processus d'apprentissage".

- Dans la première étape qui concerne la réception de l'information, l'anxiété agit sur l'élève au point où il n'arrive plus à comprendre et à saisir tous les éléments du cours donnés par l'enseignant. Son attention est également tournée vers ses camarades de classe dans le but de savoir si eux ont tout compris.
- Dans la deuxième partie consacrée à la structuration de l'information, l'élève fait le perroquet en consacrant tout son temps à mémoriser presque mot à mot ce qui a été dit par l'enseignant. Il manque de manière pour organiser et structurer les informations reçues de l'enseignant.
- Dans la dernière étape qui consiste à restituer ce qui est demandé par l'enseignant lors de l'évaluation, celui-ci pris par l'anxiété doute de sa capacité à réussir et trouvera des alibis pour ne pas être présent (absentéisme, maladie imaginaire) (Bifrare, 2012)

On répertorie trois déterminants de l'anxiété qui impactent négativement les apprentissages. Il s'agit de la perception de l'élève lui-même, le manque de stratégies d'étude et l'influence des parents (Bifrare, 2012). Le premier déterminant relève de l'interprétation subjective que l'élève fait de sa capacité à réussir soit du fait de manque de confiance en lui ou soit du fait que ses résultats ont été toujours ainsi ; il s'agit de l'autoévaluation. Le deuxième déterminant quant à lui relève de l'ordre organisationnel. C'est le manque de stratégie d'étude qui crée chez l'élève de l'anxiété avec la peur d'échouer ou d'être jugé par les autres. Le troisième déterminant est l'influence des parents par rapport à leur attente vis-à-vis des résultats de l'élève qui va le mettre dans une situation d'anxiété.

A ces déterminants, il faut ajouter aussi la relation qu'entretient l'élève avec une discipline ou avec l'enseignant de la discipline. Cette relation qui crée le mal-être chez l'apprenant et installe chez lui cette anxiété. Les études ont révélé que les tendances de l'enseignant à réprimander l'élève en salle ou à mystifier ses épreuves peut installer chez celui-ci l'anxiété.

Pour pallier à ce problème d'anxiété, les chercheurs ont proposé la prise de conscience de la situation par l'élève lui-même et la pratique des exercices de relaxation. Une intervention de l'adulte pour rassurer l'élève et l'amener à s'affirmer et à mettre des limites dans son organisation ainsi que les encouragements des enseignants lorsque celui-ci fait des efforts en classe sont entre autres les solutions qui peuvent aider à sortir de l'anxiété.

### II.1.3. Les stratégies de coping proprement dites

Face au surgissement du stress, l'individu développe des stratégies d'adaptation appelées Coping. Le terme « coping » est d'origine anglo-saxon et signifie « faire face ». Selon le dictionnaire de la psychologie, le coping est défini comme le « Processus actif par lequel l'individu, par l'auto-appréciation de ses propres capacités, de ses motivations, fait face à la vie et notamment à une situation stressante et réussit à la maîtriser. »

On rencontre pour la première fois, ce concept dans l'ouvrage de Lazarus intitulé « Psychological Stress and Coping Process » (1966). Il développa ce concept avec son collègue Folkman à la suite de leurs travaux qu'ils consignèrent dans « Stress, Appraisal and coping » (1984). Ces travaux réalisés auprès de 100 adultes durant une année leur ont permis de développer ce concept et la notion de stress afin d'arriver à une classification de ce coping en deux groupes : le coping centré sur le problème et le coping centré sur l'émotion. Le coping est l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des demandes spécifiques internes et/ou externes, vécues par le sujet comme menaçant, épuisant ou dépassant ses ressources (Lazarus & Saunier, 1978). Cette notion de coping, d'abord traduit par « stratégie d'ajustement » est admis dans le vocabulaire français depuis 1999.

Sandler et al. (1997) travaillant sur le coping chez l'enfant arrivent à distinguer trois catégories de variables du coping : les ressources du coping, les styles de coping et les efforts ou les stratégies de coping.

*Les ressources de coping* désignent les caractéristiques individuelles ou environnementales relativement stables qui influencent la façon dont les enfants réagissent dans des situations spécifiques. Ils incluent les caractéristiques de la personnalité ainsi que le tempérament de l'enfant, ses habiletés, telles que ses aptitudes à résoudre des problèmes, ainsi que ses croyances sur lui-même et le monde. (Erikson, 2001). *Les styles du coping* se réfèrent aux moyens habituels et typiques qu'un individu ou l'enfant met en place pour aborder les problèmes qui lui arrivent. Ces moyens peuvent être l'évitement, la vigilance, l'intériorisation ou l'extériorisation etc. *Les efforts ou les stratégies de coping* quant à eux sont des actions cognitives et comportementales conscientes dont le but est de gérer les stimulations affectives ou d'améliorer une situation problématique. Ces efforts peuvent se modifier et persister dans le temps selon les situations problématiques. Ces comportements peuvent être physiques, affectifs, verbaux, cognitifs et spirituels (Ryan-Wenger, 1994).

D'autres acteurs mettent l'accent sur la dimension consciente des stratégies de coping qui permet de le différencier des mécanismes de défenses. Cette dimension consciente permet à l'individu de choisir, d'organiser et de gérer ses actions et émotion afin de mieux affronter ses difficultés de façons conscientes et intentionnée (Albaret, 1995). Les mécanismes de défenses quant à elles interviennent de façon inconsciente et leur finalité est de maintenir juste l'anxiété de la personne dans les limites du possibles (Vaillant, 1992).

Les différentes recherches qui se sont succédées ont permis de faire une classification de ces stratégies de coping.

### **II.1.3.1 La typologie des stratégies de coping**

Lazarus et Folkman (1984) classifie les stratégies de coping en deux types : les stratégies centrées sur les émotions et les stratégies centrées sur la tâche. À leur suite, le neurobiologiste DANTZER (1988) dans ses travaux d'expérience de groupe avait fait remarquer que face au sentiment de menace ressenti, les individus adoptent d'emblée deux stratégies : une attitude d'affirmation de soi pour quelques-uns et une attitude de retrait plus ou moins silencieux pour la plupart. Ces stratégies permettent de résoudre le problème ou altérer ses sources et de réguler la détresse causée par ces sources de stress (Skinner et al. 2003).

#### **II.1.3.1.1. Stratégies centrées sur les émotions**

Le coping centré sur l'émotion vise à gérer les réponses émotionnelles induites par la situation. Les études ont prouvé que les émotions intenses perturbent la capacité à prendre des décisions rationnelles (Averill, 1990). Le coping centré sur les émotions tend à diminuer la réaction du stress en agissant sur les réactions physiologiques, émotionnelles et psychologiques. La personne utilisera par exemple la relaxation ou l'engagement dans une autre activité distrayante (le sport, la balade, le jardinage...), la consommation de substances (alcool, tabac, médicaments), la recherche d'un soutien social, le déni, la colère, l'humour, ou encore le coping « religieux » (croire en Dieu ou en un dieu peut diminuer le caractère stressant d'un événement de vie). Cette stratégie est adoptée lorsque le résultat d'une évaluation du stresser indique qu'il n'est pas possible de modifier les conditions de l'environnement qui sont négatives.

#### **II.1.3.1.2. Les stratégies centrées sur la tâche**

Le coping centré sur la tâche vise à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face. L'individu ira par exemple à la recherche d'information concernant l'événement stressant, il mènera des actions pour

supprimer le stresser ou encore se maîtrisera face à la situation (en ne réagissant pas trop vite ou en prenant du recul pour réévaluer et analyser correctement la situation afin d'agir de manière conséquente et efficacement). Cette stratégie consiste en réalité à être actif et vigilant en établissant un plan d'action et à le suivre, à accepter la détresse et sentir que l'on grandit de l'expérience.

Il y a une distinction conceptuelle à opérer lorsque l'on veut faire l'analyse du coping en parlant du concept « stratégies de coping » et « style de coping ». Le premier désigne les préférences habituelles de l'individu, dans la manière d'aborder les problèmes face à un éventail de stresser. Quant au concept « stratégies de coping », elles réfèrent aux moyens ou efforts utilisés pour faire face à une situation particulière (trouver des solutions, consommer de l'alcool ou d'autres drogues, faire du sport, etc.)

### **II.1.3.2. Stratégies de coping et réussite scolaire**

En milieu scolaire, les apprenants font recours aux stratégies de coping pour ne pas rester inactifs faces aux sollicitations scolaires qui font surgir en eux le stress, l'angoisse, l'anxiété. Ces stratégies sont propres à chacun et peuvent être efficaces dans certaines situations et moins bonnes dans d'autres. Selon DeLongis et Holtzman (2005), les stratégies de coping dépendent fortement de trois facteurs : la nature du stresser, le contexte social et la personnalité de l'individu. Larose et Roy (1996), démontre que « une perception exagérée d'un événement ou encore une sous-évaluation des ressources d'encadrement peut entraîner une augmentation de la détresse personnelle et rendre ainsi complexe l'adaptation. » La réussite de l'adaptation dépend en réalité de la capacité de la personne à évaluer quelles stratégies d'adaptation conviennent mieux à certaines situations et, par conséquent, la capacité de choisir les meilleures stratégies.

Frydenberg et Lewis (1996) ont fait savoir qu'en milieu scolaire, les apprenants qui utilisent un style de coping productif sont avantagés dans leurs résultats scolaires et ont tendance à performer mieux qui utilisent d'autres styles de coping. Des stratégies comme « ne rien faire », « ignorer le problème » et « réduction des tensions » sont négativement reliées à la réussite académique des adolescents. De plus, l'acceptation, le fait de se centrer sur le positif, de s'adonner à des activités physiques procurent à ces apprenants un bien-être.

Chartier et al. (2001) ont mené une étude auprès des étudiants du premier cycle dans le cadre de l'adaptation scolaire. Leur étude vise à examiner un modèle de médiation dans lequel l'adaptation était supposée servir de médiateur dans la relation entre l'affect dispositionnel

positif et négatif et l'atteinte des objectifs académiques. Les résultats de leurs recherches montrent que les apprenants qui utilisent des stratégies orientées vers la tâche, atteignent positivement leurs objectifs scolaires contrairement à ceux dont les stratégies sont orientées vers le désengagement. Les recherches antérieures de Tobias (1980) et Dusek (1980) avaient également montrées que les apprenants qui utilisent les stratégies orientées vers le désengagement sont en difficulté lorsqu'il s'agit des situations nouvelles d'apprentissage ou de passage d'examen.

L'ensemble de ces travaux sur les stratégies de coping nous montre que les stratégies orientées vers la tâche aident les apprenants à avoir un bon rendement mais de façon générale sans tenir compte de ceux qui sont en transition.

## **II.2 TRAVAUX SUR LES APPRENTISSAGES ET LA TRANSITION SCOLAIRE**

Dans cette section, nous présenterons les travaux sur l'apprentissage scolaire en partant des différentes approches en apprentissage et de la dynamique de l'apprentissage et ensuite nous présenterons les travaux sur la transition et les stratégies psychoéducatives de gestion de cette transition.

### **II.2.1. L'apprentissage scolaire**

L'enseignement est un processus qui vise les connaissances et l'acquisition des savoirs. Cette dernière passe par la transmission, la communication en vue de susciter cet apprentissage chez l'apprenant. L'enseignement et l'apprentissage constitue un même paradigme car il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage et il n'y a pas non plus d'apprentissage sans enseignement. La réception de l'information, son analyse et son acquisition comme savoir dépend de certains paramètres relatifs au trio du triangle didactique ainsi qu'à l'environnement.

Le terme « apprentissage » comme le souligne Reboul (2010) ne désigne pas en français l'activité d'apprendre en général. Dérivé du mot « apprenti », qui désignait « le fait d'apprendre un métier manuel ou technique » (Robert), par opposition à l'étude qui désigne l'acquisition de connaissances désintéressées constituant une culture libérale, ce terme a longtemps gardé un sens restreint. Selon le Robert, l'apprentissage, c'est « les premières leçons, les premiers essais ». Cette définition limite également le terme apprentissage quant au degré de son acquisition.

Les psychologues en font un emploi plus technique à partir de la traduction anglaise de learning et training. Selon le dictionnaire de la psychologie, l'apprentissage est la

« modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous l'effet des interactions avec son environnement. » Dans le contexte des sciences de l'éducation, ce même dictionnaire le définit comme la « modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes. » Le terme capacité renvoie à des caractéristiques inobservables du psychisme dont l'analyse dépend du cadre conceptuel et théorique adopté car il s'agit de savoirs, de savoir-faire, d'automatismes, d'attitudes... Cette modification est apparente que lorsque la situation permet sa manifestation.

### **II.2.1.1 Les différentes approches de l'apprentissage**

L'adaptation de l'homme à son environnement est un processus qui passe par l'apprentissage. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la façon dont l'homme apprend et ces recherches ont abouti à des théories qui nous permettent de répondre à la question préalable.

#### **II.2.1.1.1 Le béhaviorisme**

Le béhaviorisme est une théorie qui s'intéresse au comportement et définit l'apprentissage « comme un changement relativement permanent du comportement qui résulte de l'expérience avec l'environnement » (Spencer, 1995). Les behavioristes considèrent le cerveau humain comme une grande boîte noire dont on ne peut rien y observer. Le changement de comportement est lié au stimulus environnemental (à la motivation) qui est essentiellement extrinsèque. L'apprentissage est considéré comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Pour provoquer un apprentissage, on doit modifier le comportement de l'élève par un renforcement positif. Il y a apprentissage que lorsque l'élève donne une réponse correcte par rapport au stimulus donné. C'est pourquoi on illustre souvent l'idée centrale du béhavioriste par la relation (Stimulus--> Réponse), signifiant une réponse directe de l'organisme à un stimulus provenant de l'environnement. Les apprentissages visés dans un enseignement de type béhavioriste sont souvent de l'ordre de la mémorisation et du rappel de faits, de la définition et de l'illustration de concepts, ou encore de l'application et de l'exécution automatique de procédure.

#### **II.2.1.1. Le cognitivisme**

Le cognitivisme est une théorie qui suite au béhaviorisme s'interroge sur la genèse de la connaissance. Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes refusent le dogme de « la boîte noire » c'est-à-dire qu'ils considèrent qu'entre le stimulus et la réponse, il existe une activité interne digne d'intérêt même si elle n'est pas directement observable. Comme on pouvait le lire dans le document de l'OCDE (2010), l'apprenant est un processeur d'informations qui absorbe les informations, effectue des opérations cognitives sur celles-ci et

les enregistre en mémoire. L'approche cognitiviste définit l'apprentissage comme « le processus par lequel l'expérience conduit à un changement relativement permanent du comportement » (Spencer, 1995).

Les cours magistraux et les manuels sont donc les méthodes d'enseignement privilégiées pour cette théorie et la critique qu'on lui apporte est que l'apprenant est considéré comme un réceptacle passif.

#### **II.2.1.1.3. Le constructivisme**

L'approche constructiviste avec son célèbre représentant Jean Piaget reconnaît que l'apprentissage est une activité mentale. Il n'existe pas de réalité externe objective, comme le soutiennent les béhavioristes ; la réalité n'existe que dans la tête des individus. L'apprentissage est donc un processus actif de construction de cette réalité. Les apprenants ne sont pas des réceptacles passifs de l'information mais au contraire, ils construisent activement leurs connaissances et leurs compétences par interaction avec l'environnement et réorganisation de leurs structures mentales et Resnick (1989) dira que « l'apprentissage s'effectue non pas en enregistrant l'information mais en l'interprétant ». Le rôle de l'enseignant dans cette théorie est d'aider l'apprenant à construire son savoir.

#### **II.2.1.1.4. Le socioconstructivisme**

Ce courant met l'accent sur la place du contexte et de la relation sociale dans l'apprentissage. Contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, cette théorie postule que l'apprentissage se construit personnellement mais dans l'interaction avec les autres et avec l'environnement socio-culturel. L'apprentissage dans ce courant dépend essentiellement de la qualité du processus de collaboration au sein de la communauté éducative.

Cette théorie domine aujourd'hui la conception de l'apprentissage et permet de comprendre l'influence des aspects sociaux et situationnels sur l'apprentissage.

#### **II.2.1.2. La dynamique de l'apprentissage**

De part les postulats de ces différentes théories, on peut définir l'apprentissage comme un processus qui consiste à acquérir de connaissances, de compétences et de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. C'est un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa

structure cognitive. Les objets de l'apprentissage sont les informations, les savoirs, les habiletés, les attitudes et les valeurs.

Le processus apprentissage se déroule classiquement dans la situation enseignement-apprentissage qui est décrite par la relation triangulaire enseignant, savoir et apprenant. Cette relation est déterminée par le rapport qu'entretiennent ces différentes composantes les unes avec les autres. Dans l'analyse didactique de cette situation d'enseignement-apprentissage Jonnaert et Vander (1999) font remarquer que cette relation exige bien plus que cela. En effet, si ces trois éléments que sont l'enseignant, le savoir à enseigner et l'apprenant définissent un triangle dans cette description symbolique de la situation d'enseignement-apprentissage, ces chercheurs mettent en avant le fait que l'analyse didactique s'intéresse bien plus aux rapports entretenus entre ces différents éléments plutôt qu'à un élément pris de façon isolée. Il s'agit dans ce triangle d'une surface d'interaction entre ces trois variables. Chacune de ces variables a une interaction particulière avec l'une et l'autre des variables et ne peut atteindre le but qui est l'apprentissage que dans des conditions d'harmonisation de cette interaction. L'enseignant peut bien entrer en relation avec l'apprenant pour transmettre le savoir mais si cette relation est tendue ou conflictuelle entre les deux, il sera difficile sinon impossible que le processus apprentissage soit enclenché.

Les différentes recherches ont montré que pour qu'il y ait apprentissage, il faudrait que l'enseignement soit centré sur l'élèves et ses besoins en termes d'apprentissage. Cette perspective est aussi défendue par plusieurs dont Bastien et Bastien-Toniazzo (2004). Pour ces derniers, il est nécessaire de comprendre les fondamentaux des démarches d'apprentissage des élèves afin de permettre de rendre plus efficace le processus d'enseignement-apprentissage. Leur résultat rejoint le cognitivisme qui cherche à comprendre ce qui se passe dans la tête de l'apprenant dans une situation d'apprentissage. L'élève peut être ainsi caractérisé par son profil cognitif, à savoir l'état de ses connaissances à un instant donné du processus qui se déroule au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Si pendant de nombreuses années, l'étude du fonctionnement d'un apprenant en situation d'enseignement-apprentissage s'est limitée à l'étude des connaissances activées par l'apprenant, aux processus cognitifs mobilisés lors de la mise en œuvre de la tâche prescrite, on ne peut nier aujourd'hui le rôle joué par les émotions sur le fonctionnement cognitif du sujet. Pour Bellec (2015), il est nécessaire à côté de ce profil cognitif de l'élève de lui adjoindre un profil affectif (relevant de l'ordre du plaisir, de stress, d'anxiété, de peur ...) pour une meilleure compréhension de la démarche d'apprentissage qu'il entreprend et aussi un profil conatif qui regroupe les composantes relevant de la motivation,

de l'estime de soi, de la propension à un engagement dans la tâche (Bandura, 1993 ; Fenouillet, 2016). Tous ces profils impactent le processus d'apprentissage et requièrent plus d'attention qu'il le faut. L'apprenant en manque d'intérêt pour la leçon ou qui se retrouve sous l'effet de la peur n'est pas disposé à recevoir l'information de la même manière que celui qui trouve son compte dans ce qui se déroule.

Pour contribuer toujours à l'amélioration du processus apprentissage, d'autres chercheurs ont mis l'accent sur les aspects physiques. Dumont & Istance (2010) par exemple mettent en avant la dynamique et les interactions entre quatre dimensions que sont l'apprenant, l'enseignant, le contenu (le/les savoir(s) à enseigner) et les équipements. Ces auteurs font intervenir ce dernier élément pour répondre aux questions : qui apprend ? et avec qui il apprend ? Qu'est-ce qu'il apprend ? Et avec quoi il apprend ? Dans une situation d'enseignement-apprentissage en classe, les équipements utilisés sont de diverses natures : documents papier, outils informatiques (ordinateur, vidéoprojecteur, tableau blanc interactif, etc.), matériel de mesure, dispositifs de travaux pratiques, etc. Ces équipements constituent le matériel et les ressources didactiques mis en œuvre par l'enseignant au sein de son dispositif de situation d'enseignement-apprentissage. Ces outils didactiques sont indispensables pour faciliter le processus d'assimilation, d'acquisition et d'intégration du savoir.

Les chercheurs comme Amade-Escot et Venturini (2009) ajoute que l'ensemble des éléments qui agit sur l'élève et éventuellement l'ensemble des éléments sur lequel l'élève agit peuvent être situationnels, historico-culturels, matériels et comporter également des aspects sociaux, voire sémiotiques comme le postule le socioconstructivisme de Vygotsky. La connaissance c'est-à-dire ce qui est appris par les apprenants et qui est dans leur mémoire, selon Anderson, Simon et Reder (1996) est fortement liée au contexte de son acquisition. Pour eux, l'apprentissage est *situé*, c'est-à-dire ce qui est appris par un sujet est fortement lié à la situation dans laquelle l'apprentissage s'est effectué (situation de guerre pour les déplacés et réfugiés ; situation de paix). Une situation d'enseignement-apprentissage est également caractérisée par un *environnement* dans lequel vont s'insérer différents actes (Rey, 2005).

Dans le cadre de la transition scolaire il est important de bien cerner d'abord ce processus d'apprentissage avant d'évoquer la transition et sa complexité.

## **II.2.2. Travaux sur la transition du primaire au secondaire**

L'étude des phénomènes de socialisation a fait naître la notion de transition. Au cours de sa vie, l'être humain traverse plusieurs phases de transition qui modifient et développent son comportement (Baubion-Broye & Hajjar, 1998). Ces transitions se passent aussi bien sur le plan social, psychologique et professionnel. En psychologie, cette notion a émergé dans l'étude de la jeunesse vers la fin des années 80 avec la psychologie du développement. A la base de la naissance de cette notion de transition était la recherche de la clarification du seuil de l'âge enfance et adulte mais aussi le surgissement des questions d'école-emploi, le changement fréquent de lieu de résidence et de métier au cours de la vie. On se rend compte que l'homme vit une forme de rupture avec une forme de vie antérieure et il est en changement permanent pour s'adapter à de nouvelles conditions.

Selon le dictionnaire Larousse, la transition est un « état, degré intermédiaire, passage progressif entre deux états, deux situations ». Balleux et Perez-Roux (2014) définissent la transition comme « un espace/temps de passage inscrit au cours d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités ». La transition survient toujours en lien avec une rupture, un bouleversement de la routine qui est porteur de doutes et ouvre aussi des possibilités nouvelles (Baubion-Broye & Hajjar, 1998). La période de transition suppose une forme de rupture et de bouleversement face à la routine. Parmi ces bouleversements, il y a le changement personnel lié aux transformations physiques et biologiques ; le déplacement dans l'espace social : le changement de domicile ou d'emploi ; la modification d'un cadre social donné : lorsque l'on introduit une nouveauté dans un espace de travail donné. Ces ruptures font en sorte que « les certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, les représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question ; elle peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et de repositionnement dans l'espace sociale » (Clermont & Zittoun, 2001).

Pendant leur parcours scolaire, les apprenants sont également confrontés à plusieurs de ces transitions d'abord celle de la famille à l'école, du primaire au secondaire et celle de la scolarité aux hautes écoles ou au monde professionnel. La transition scolaire est définie comme étant « une période de temps pendant laquelle un enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (Beaulac, S. et al., 2012). Il s'agit d'une période

génératrice de stress, d'inquiétudes et d'anxiété pour le jeune et ses parents du fait des bouleversements hormonaux et du changement de milieu scolaire.

Yager (1996) rapporte que l'étude sur la transition en milieu scolaire a commencé en Ecosse dans les années 1960 avec Nisbet et Endwistle. Les résultats de cette première étude ont révélé que les enfants qui avaient des difficultés à s'adapter à la nouvelle école semblaient avoir moins de succès dans leurs travaux scolaires et académiques et ils étaient également moins motivés. Celles qui se sont succédées à partir des années 80, portaient principalement sur les aspects personnels, sociaux et aspects émotionnels de la transition. Ainsi, les travaux de Simmons et Blyth (1987) par exemple concluaient que les élèves qui ont fait la transition vers une nouvelle école avaient moins d'estime de soi et avaient plus d'attitude négative envers l'école.

La transition en milieu scolaire est génératrice de stress et pose le problème de l'adaptation de l'apprenant à son nouvel environnement avec des conséquences sur sa performance scolaire. Hurd (2000) cité par Fadzil & Saat affirme que la transition est particulièrement stressante, servant souvent à diminuer l'estime de soi qui à son tour peut éventuellement réduire la réussite scolaire.

### **II.2.2.1. Les implications de la transition**

La rupture durant la période de transition implique des ruptures à la fois **spatiale, institutionnelle, sociale et cognitive**. L'apprenant doit s'adapter à un nouvel environnement, faire face à de nouvelles exigences, et rencontrent de nouvelles personnes. Lors de cette transition, il est arraché de son environnement sécurisé (Bastin & Roosen cité par Loisel Decque, 2004) pour un autre où il se sent plus exposé et vit une autre expérience. Dans le guide de transition de la fédération des établissements d'enseignement privé du Québec paru en 2010 par exemple, les changements vécus par les élèves à l'arrivée au secondaire sont répertoriés sur le plan pédagogique, sur le plan social et sur le plan organisationnel.

#### **II.2.2.1.1. Rupture sur le plan organisationnel**

Sur le plan organisationnel, l'apprenant passe de l'école où il demeure dans la même classe avec un seul enseignant pour toutes les matières, à une école où, pour chacune des matières, il y a un changement d'enseignant et pour d'autres structures, il y a même changement de salle de classe à chaque matière. De la main de l'unique enseignant qui passe tout son temps avec lui, qui le connaît profondément, qui lui est attentif et qui le couvre d'affection et de sécurité, il se retrouve avec un enseignant qui n'a que peu de temps à passer

avec lui (suivant le quota horaire hebdomadaire de chaque matière) ; un enseignant qui est plus concentré sur sa matière à enseigner qu'à chercher à le connaître profondément et lui accorder plus d'attention. Il se retrouve également dans une école plus grande que celle du primaire avec une organisation départementalisée avec plusieurs directions dont par exemple la direction des études, la direction de la surveillance, la direction de la scolarité, la direction du secrétariat, la direction du principal et du vice-principal... La multiplication de ces directions témoigne également de l'effectif de la population de l'école plus grande que celle du primaire. Cette population est issue de différentes couches sociales possibles, avec différents niveaux scolaires, différente mentalité et de tout âge. L'apprenant découvre un nouveau règlement intérieur ainsi qu'une nouvelle mode de vie des jeunes gens et non plus des enfants.

#### **II. 2.2.1.2. Rupture sur le plan pédagogique**

Sur le plan pédagogique, l'apprenant découvre également des changements à partir des différentes disciplines. Il y a des nouveaux cours qui s'introduisent et chaque discipline a un enseignant unique pour le dispenser. Ces différents enseignants ont différentes approches et manière de gérer la classe et de dispenser les cours avec un vocabulaire adapté pour chaque discipline. Les évaluations deviennent plus importantes et se passent à toutes les périodes scolaires selon la progression et l'organisation de l'enseignant et les notes sont prise en compte pour le passage en classe supérieur contrairement à l'organisation de l'école primaire. Les apprenants sont invités parfois à présenter des travaux d'exposé et de recherche personnelle et doivent être prêts à tout moment pour d'éventuel contrôle des enseignants.

#### **II. 2.2.1.3. Rupture sur le plan social**

Sur le plan social, l'apprenant est appelé à établir un nouveau réseau d'amis et de nouveaux rapports avec les différents enseignants qui interviennent. Il est un étranger dans un environnement où il doit chercher à développer le sentiment d'appartenance, à se construire une identité et à réajuster ses habitudes par rapport à ce nouveau milieu. Il est perçu par les enseignants et par les parents comme désormais un jeune adulte envers qui on devient de plus en plus exigeant et dont on se délaisse de la prise en charge émotionnelle.

#### **II.2.2.2. La transition scolaire et ses facteurs de réussite**

La transition scolaire relève du changement de ce milieu éducatif par l'apprenant et l'adaptation à ce nouvel environnement est fonction de chaque apprenant et du contexte spécifique de la structure d'accueil. Chouinard & Desbiens (2009) stipulent que certains facteurs peuvent rendre difficile la transition. Ils les récapitulent en trois catégories. Il y a les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires.

Chaque apprenant est spécifique et unique de part son éducation et sa formation initiale. Les facteurs individuels sont liés à la responsabilité de l'apprenant. Une attitude positive de celui-ci relevant de sa motivation et de son engagement dans le processus d'adaptation peut favoriser sa meilleure intégration. La capacité de l'apprenant à avoir confiance en lui-même, et à s'adapter à des nouvelles situations, à gérer ses stress et à s'adapter à ses attentes académiques sont déterminants pour la réussite de sa transition. Un apprenant qui dispose des compétences sociales s'adaptera facilement à son nouveau milieu car ces compétences lui donnent la capacité à établir des relations avec ses pairs, à communiquer efficacement et à travailler en équipe avec ceux-ci. Les antécédents scolaires tels que le retard scolaire, la vision négative de l'école conjuguée aux difficultés scolaires et aux troubles du comportement sont des facteurs individuels qui peuvent empêcher la réussite de la transition.

Le milieu familial dans lequel est issu l'apprenant est aussi l'un des facteurs de réussite de sa transition. Il s'agit notamment du soutien familial reçu lors de cette transition et du climat familial. L'engagement des parents à être présent à leur enfant durant cette transition et à s'intéresser à sa scolarité sont des facteurs qui réconfortent et soutiennent cette transition. Les difficultés d'ordre socioéconomique des parents et le climat familial difficile peuvent être des facteurs nuisibles pour la réussite de cette transition.

Quant aux facteurs scolaires, il faut rappeler que toute transition doit être préparée et accompagnée. Les facteurs scolaires qui aident à réussir cette transition relèvent d'abord d'ordre institutionnel. Tout d'abord le choix du nouvel établissement relève d'une démarche qui intègre et place l'apprenant au centre et le prépare psychologiquement à intégrer son nouveau milieu de vie. Ensuite les dispositions d'accueil dans la nouvelle structure qui sont les éléments qui garantissent la sécurité et rassure l'apprenant. Il s'agit notamment d'un environnement scolaire accueillant, inclusif et favorable au bien-être émotionnel et académique, un personnel ressource disponible pour l'accueil des nouveaux élèves, le conseiller, l'orienter et l'aider à s'adapter. Certaines structures éducatives disposent de ces services d'accueil scolaire qu'elles mettent à la disposition de ces nouveaux apprenants. Enfin les relations qu'entretiennent cet élève en transition avec ses enseignants et pairs garantissent la réussite de sa transition ou non. Lorsqu'il y a un bon contact avec le personnel enseignant qui a un style non autoritaire mais compréhensif, avec des attitudes positives et une ouverture envers les apprenants, cela favorise l'intégration de ceux-ci.

La réussite d'une transition dépend donc d'une combinaison des facteurs individuels, des facteurs familiaux et des facteurs scolaires. L'interaction entre ces facteurs peut influencer l'adaptation et la réussite de celle-ci.

### **II.2.2.3. Quelques stratégies psychoéducatives pour la réussite de la transition**

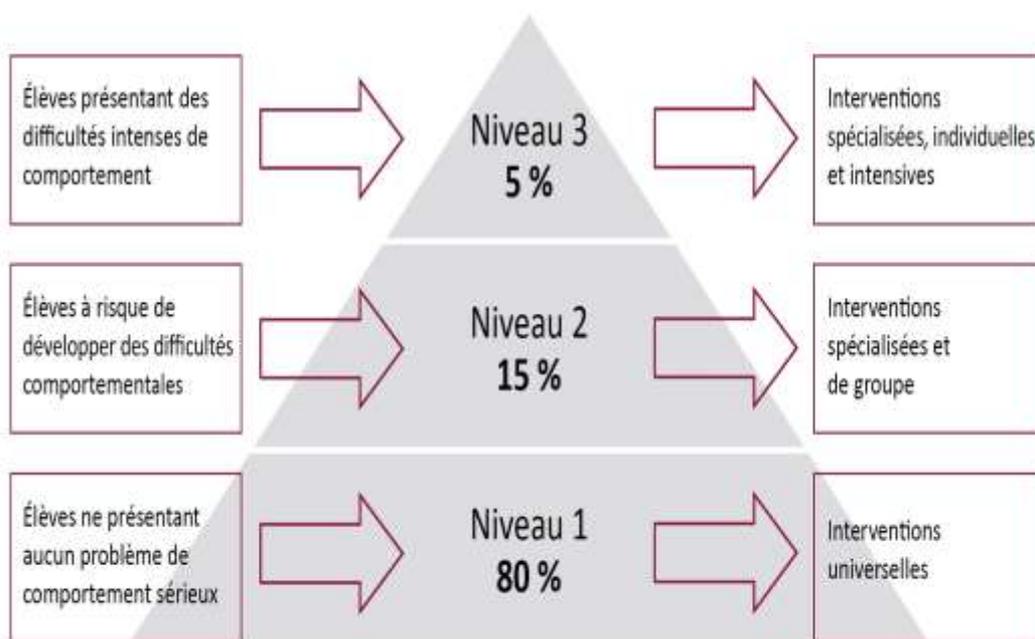
Comme nous l'avons souligné plus haut, la transition comporte des risques et expose l'élève à des émotions tendant à détruire sa santé physique et mentale tout en impactant négativement sur sa performance. Les recherches en psychoéducation tournent autour de la prise en charge des apprenants vivant ce phénomène de transition et de difficultés d'adaptation. La spécificité de cette psychoéducation comme le rapporte Lacombe (2017) est de : « Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement. »

Le psychoéducateur en milieu scolaire peut intervenir de diverses façons. Intervenir signifie « agir consciemment et volontairement dans des situations précises, dans le but de les modifier ou de les influencer » (Legendre, 2005). Cette action intentionnelle et structurée peut s'adresser directement à l'élève, individuellement ou en groupe.

L'intervention dont il s'agit ici cible particulièrement l'élève présentant des difficultés d'adaptation ou à risque d'en développer. Le travail du psychoéducateur est de mettre en place des mesures afin de prévenir l'aggravation de ces difficultés et de soutenir l'élève dans le renforcement et le développement de ses habiletés afin de mettre fin à ces difficultés. Ces actions peuvent s'adresser à une classe, à un sous-groupe d'élèves ou à un élève en particulier suivant les difficultés des apprenants ressentis. L'intervention psychoéducatrice « a pour but spécifique d'établir ou de rétablir le niveau de convenance entre le *potentiel adaptatif de l'élève* (PAd) et le *potentiel expérientiel offert par l'école* (PEX) » (Lacombe, 2017)

L'intervention psychoéducatrice est souvent graduée allant de mesures préventives à la mise sur pied de services spécialisés (Lacombe, 2017). Ce modèle d'intervention graduée proposé par Sugai, est une intervention en pallier de trois niveaux dont le premier correspond à une intervention universelle, le deuxième à une intervention en groupe et le troisième à une intervention individualisée ou spécialisée. Ces différents niveaux correspondent aux préventions instaurées par le psychoéducateur pour :

- une amélioration de la qualité du milieu de vie de l'école (l'élaboration d'un code de vie éducatif, l'implantation de programmes pour contrer la violence, ...),
- une intervention auprès des élèves à risque avec des mesures de soutien scolaire et comportemental ;
- une intervention intensive et spécialisée à un apprenant à grand risque.



**Figure 1 : Modèle d'intervention en psychoéducation**

#### **II.2.2.4. Le processus d'adaptation scolaire**

Ces changements exigent de l'apprenant une adaptation à ce nouvel environnement, qui, d'après les travaux de Zittoun et Masdonati (2012) repose sur trois plans.

##### **- Apprentissage du nouveau rôle**

Il y a tout d'abord un apprentissage nécessaire du nouveau rôle à jouer dans l'environnement, un apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction des nouvelles réalités rencontrées dans le milieu qui permettront à l'apprenant d'évoluer dans son nouvel environnement. Lors de la transition, l'apprenant ayant déjà quitté son milieu fait également face aux défis des nouvelles réalités qui lui demandent d'ajuster ses façons de se comporter, d'agir. Suivant le nouvel environnement, il peut être perçu moins compétents par rapports à ses pairs ou être perçu avec un comportement très écarté par rapport aux autres. Toutes ces nouvelles réalités lui demandent une réadaptation et il peut plus ou moins facilement s'engager ou trouver des stratégies alternatives d'ajustement suivant ses ressources,

son expérience passée ou l'accompagnement qu'il pourra éventuellement recevoir des personnes ressources.

- **Dynamique de la construction d'une nouvelle identité**

Il y a ensuite la dynamique au niveau de l'identité de l'apprenant vis-à-vis de lui-même ou des autres. Comme nouveau dans l'environnement, de par ses relations avec les autres et de par l'appréciation que les autres font de ce qu'ils perçoivent en lui, l'apprenant se construit une nouvelle identité. Dans ce processus, l'identité de l'apprenant peut être perçue par ses pairs par rapport à sa compétence, ce qui peut l'aider à construire une bonne identité de lui ou soit à déconstruire ou soit à accepter l'identité que les autres lui attribuent. Lors des apprentissages, lorsque l'apprenant est apprécié ou déprécié par les enseignants, cela renforce son identité et change la perception que les autres font de lui. Il peut se croire nul et être perçu nul parce que l'enseignant l'a jugé de nul tout comme le contraire.

- **Processus de construction de sens**

Enfin il y a un processus de construction de sens, qui vise à comprendre et intégrer les changements qui surviennent et les émotions que cela provoque au cours de la transition. Ce processus permet notamment à la personne de comprendre ce qui lui arrive et de développer des représentations plus ou moins réalistes des situations. La construction de sens suppose avant tout que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue et la relier avec d'autres expériences. Ce travail de construction de sens et de prise de distance pour mieux apprécier l'expérience présente facilite l'intégration des expériences émotionnelles vécues lors de la transition et participe à la construction d'un sentiment de continuité de soi et donc de l'adaptation. Pour les apprenants par exemple qui aiment bien l'école et que l'expérience scolaire dans leur établissement antérieur leur a enlevé ce goût de l'école de par la pression et le comportement des enseignants et qui subitement se retrouvent dans un autre établissement où les enseignants sont aimables, l'organisation du nouvel établissement ne met plus de pression ; ces apprenants revivent en cet instant une expérience qui leur permet de renouer avec leur désir et amour de l'école qu'ils étaient sur le point de perdre.

Ces auteurs affirment que les trois plans sont fortement liés, et lorsqu'un apprentissage devient difficile lors d'une transition, il est important de vérifier ces trois éléments afin de repérer le blocage.

Ce processus de transition génère généralement chez les apprenants des émotions dont le stress et sont associées à une baisse de motivation et des résultats scolaire ainsi qu'à une

diminution du sentiment de compétence scolaire (Barber et Olsen, 2004 ; Benner, 2011). Zittoun (2012) souligne que les transitions scolaires sont normatives et que si certains apprenants ne les vivent pas au même moment ou de la même manière que les autres, cela peut être perçu comme une déviance par rapport à la norme établie. Cependant, lorsqu'elles sont préparées et anticipées, elles facilitent le processus d'adaptation de l'apprenant (Almudever 1998). Desrosiers & al (2016) ont mené une étude longitudinale du développement des enfants du Québec auprès de 2120 enfants de moins de 13 ans. Les résultats de leur étude ont montré que sur le plan comportemental « Entre la fin de la 6<sup>e</sup> année du primaire et la fin de la 1<sup>ère</sup> année du secondaire, on assiste à une baisse, en moyenne, de certaines formes d'agressivité ainsi que des comportements d'opposition chez les élèves ayant suivi un parcours scolaire régulier. En revanche, on observe une augmentation des comportements d'inattention et de délinquance. » ces comportements d'inattention sont observés chez les apprenants issus des familles moins nanties et le comportement de délinquances chez les apprenants ne vivant pas avec leurs parents biologiques et chez ceux dont les mères ne sont pas diplômées du secondaire.

D'après ces études, les effets de la transition varient d'un apprenant à un autre et suivant certains facteurs.

#### **II.2.2.5. Les causes de l'inadaptation lors de la transition**

Les recherches de Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000) ont montré que tous les apprenants sont affectés d'une manière ou d'une autre par le passage du primaire au secondaire. Cela s'observe par la chute des résultats scolaires, le déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, la chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, les réactions négatives envers les enseignants, le déclin de l'estime de soi, la baisse du sentiment d'auto-efficacité etc. Ce déclin est de courte durée pour la plupart des étudiants et de faible ampleur. Cependant pour certains apprenants, les problèmes rencontrés sont plus importants. Les baisses de rendement scolaire auxquels ils sont confrontés apparaissent dans une ou plusieurs disciplines et peuvent persister sur une longue période.

Dans leur étude sur le phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire, Poncelet et Lafontaine (2011) relèvent que les sentiments des jeunes par rapport à l'école et à la scolarité sont des critères explicatifs de ce phénomène. Les jeunes qui se sentent acceptés et bien dans leur environnement réussissent mieux leur scolarité, ils s'y investissent et y trouvent du sens. Il s'agit donc d'un processus de construction de sens qui permettrait à l'élève de mieux s'adapter et en conséquence de mieux réussir, ou au contraire serait le début d'un décrochage scolaire qui pourrait apparaître plus tard. Les émotions qui accompagnent les

changements dans la dynamique de construction de sens peuvent en effet soit motiver et encourager l'individu, soit le bloquer et être à l'origine de son décrochage ou de sa baisse de rendement scolaire (Zittoun 2012).

Poncelet & Born (2008) se sont intéressés à l'étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. Dans cette étude réalisée auprès de 14 établissements secondaires, ces auteurs ont abouti à la conclusion selon laquelle, plus les élèves du primaire sont préparés (à travers des stratégies) à la transition vers le secondaire, plus ils arrivent à réussir. Ils notent différents facteurs qui témoignent de la réussite de la transition, à travers l'« accrochage scolaire » au secondaire. Si dès son entrée au secondaire, l'apprenant voit dans l'école un intérêt, une utilité, un sens et une source de bien-être, il a plus de chances de réussir cette transition car il aura « accroché » au niveau scolaire. Cette transition génère également chez nombre d'apprenants du stress et de l'anxiété, ceux-ci ont besoin d'un processus adaptatif scolaire individuel et contextuel important. Poncelet & Lafontaine (2011) dans cette même logique observent que cette transition est vécue plus facilement par les adolescents et ils s'y adaptent le mieux lorsque leur taux d'anxiété est bas et que leur estime de soi est au beau fixe. Par contre, si ces deux dimensions ne vont pas dans ce sens, le processus adaptatif sous-jacent à la transition sera moins aisé et la mise en œuvre de stratégies aidant au vécu de cette transition sera difficile également. Dès lors, les adolescents « qui bénéficient de relations de soutien et de confiance avec leurs parents ou leurs amis, ou plus généralement avec des partenaires, qui ont du sens parce qu'ils les savent disponibles et réactifs, parviennent mieux que les autres à s'adapter à ces situations ». Le fait de bénéficier de support et de relations de confiance avec des personnes proches permet au cours de la transition de mettre en place plus aisément différents outils adaptatifs dans cette transition tels que sillonner son environnement, explorer son identité, être capable de choisir et de s'engager (Pouyaud et Vignoli, 2013).

Qualter et al. (2007) établissent un lien entre la faculté de réussir la transition primaire-secondaire et le niveau d'intelligence émotionnelle de l'élève. Les jeunes ayant un niveau plus élevé d'intelligence émotionnelle seraient plus à même de faire face aux défis liés à la transition que ceux ayant un niveau plus bas. De plus, la mise en place d'un programme pour aider les jeunes à développer leur intelligence émotionnelle résulte en une influence positive pour ces jeunes pendant la transition.

Pour Fortin et Noël (1993), les élèves en troubles du comportement au primaire sont très inattentifs durant les activités scolaires en classe et ils effectuent 60% de comportements

inadéquats. De tels comportements sont souvent incompatibles avec l'apprentissage scolaire et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe. Ultérieurement, ces enfants, qui n'ont pas d'aspirations scolaires, recherchent les sensations fortes, agressent fréquemment leurs compagnons et ont des difficultés à se maîtriser.

Selon l'Institut national de santé publique au Québec (INSPQ), le plus important lors de la transition est de favoriser le développement des éléments suivants : l'estime de soi, le soutien social, l'inclusion sociale et la gestion du stress. Ces éléments agissent comme des facteurs de protection lors de cette période charnière ; intervenir dans ces domaines permettraient d'éviter l'émergence des troubles mentaux et par la même occasion favoriser la transition du primaire vers le secondaire.

Ces élèves en situation de transition ont donc besoin d'aide durant cette période afin de conserver leur bien-être social, psychologique et scolaire. Bien que cette transition du primaire au secondaire soit inévitable et soit un événement attendu, les chercheurs canadiens ont trouvé que la préparation à cette transition est une nécessité pour l'apprenant. Ils stipulent que « Une transition efficace se planifie et se déroule sur une période d'au moins douze mois, aux cinq moments clés suivants : avant l'admission à l'école secondaire, lors de l'admission à l'école secondaire, après l'admission, mais avant la rentrée scolaire à l'école secondaire, autour de la rentrée scolaire à l'école secondaire et après la rentrée scolaire à l'école secondaire » (Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire).

#### **II.2.2.6. Les ressources pour la réussite de la transition scolaire**

Dans leur article paru en 2012, Zittoun et Masdonati affirment que la transition est un changement qui demande à l'apprenant la mobilisation de certaines ressources. La transition conduit obligatoirement à un changement amenant la personne à rechercher des informations, à explorer les possibilités qui s'offrent et à oser le changement pour son adaptation. Ces chercheurs ont trouvé que le profil de ceux qui réussissent cette transition est celui des personnes tenaces capables de surmonter l'échec qui peut arriver et capable de puiser dans les ressources de son entourage pour résoudre les difficultés rencontrées. On entend par ressources les éléments dont l'apprenant fait usage et qui facilitent son processus de transition.

Les dispositifs institutionnels sont des ressources de nature à faciliter la transition scolaire. Ces dispositifs peuvent être les cours de soutiens offerts par l'établissement pour ces apprenants en transition et qui vivent des difficultés d'ordre académique, l'accompagnement par les services socio-éducatifs ou d'orientation de l'établissement, le service

d'accompagnement spirituel (Masdonati, 2009). Il faut noter que les services d'orientation jouent un rôle très capital dans la facilitation de ce processus. Au-delà de leur objectif spécifique de formation et d'encadrement, ils jouent le rôle d'accompagnement de la transition. D'une part, le conseiller d'orientation peut intervenir auprès des enseignants et de l'administration de l'établissement « pour les rendre conscients de la complexité des processus en jeu dans une transition » (Zittoun et Masdonati, 2012). D'autre part, il travaille avec l'apprenant en processus de transition pour lui « permettre de percevoir ce dispositif d'orientation comme des véritables sources de soutien à la transition ». Ce service d'orientation aide l'apprenant à « mettre en valeur voir à faire reconnaître et valider » ses connaissances pour une reconnaissance sociale auprès de ses pairs ; il l'aide à développer des compétences d'adaptation et des stratégies d'affrontement efficace des problèmes qui surgissent généralement lors de la transition et il l'aide enfin à construire du sens à sa transition et à mobiliser d'autres ressources que ce soit d'ordre culturelle pour la réussite de la transition.

Le conseiller d'orientation est comme le maillon qui relie les ressources de la structure et l'apprenant en processus de transition, grâce à ses capacités relationnelles afin que de part et d'autre qu'il y ait un rapport de confiance pour faciliter la transition.

Les activités ludiques organisées par l'établissement sont également des ressources très importantes pour la facilitation de la transition. Ces activités sont souvent des activités d'équipe, compétitives et collaboratives et mettent les apprenants en contact les uns avec les autres. Elles leur permettent d'exprimer leurs émotions, de se libérer des stress et des peurs et leur permettent aussi de se sentir valoriser par leur pairs et encadreur. Lorsque l'apprenant exprime ses talents ou fait des efforts au cours du sport par exemple, il est encouragé ou applaudi par ses pairs de son équipe et encadreur et ceci renforce en lui la confiance en soi et la confiance aux autres. Ces ressources peuvent également être les pairs dans la transition du fait que ceux-ci vivent des expériences équivalentes et aussi du fait que certains peuvent être des anciens dans la structure. La camaraderie entre les pairs leur pair d'intégrer facilement la famille scolaire et de se sentir chez soi. Ces soutiens d'ordre émotionnel changent les perspectives de l'apprenant et l'encouragent à poursuivre et réussir sa transition.

Il y a également les ressources personnelles issues des propres expériences de l'apprenant qui facilitent son processus de transition. Pour des apprenants par exemple ayant déjà vécu la transition dans les classes intermédiaires précédente et des apprenants instables à causes de la situation professionnelle des parents, la transition devient facile parce qu'ils ont déjà l'expérience de celle-ci. Face à certaines difficultés de transition, ceux-ci puisent

directement de leur expérience passée pour résoudre et faciliter le processus du présent (Goodman & al. 2006).

Ces travaux consultés évoquent plus généralement la transition du primaire au secondaire sans prendre en compte celle d'un établissement public à un établissement privé.

### **II.3 TRAVAUX SUR LA COMPÉTENCE SCOLAIRE**

L'école est l'un des plus importants lieux de transmission des savoirs sous des formes structurées contrairement aux autres formes d'éducation. Le développement est aujourd'hui l'un des préoccupations et soucis prioritaires des pays modernes. Ces préoccupations sont concrétisées dans le système éducatif et déclinées en programmes d'enseignement. Pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD), plusieurs pays ont décidé de revoir leurs curricula d'enseignement et de s'orienter vers une pédagogie qui prône le développement des compétences à l'école (MEN. 2004). Pour mieux comprendre le processus de construction de compétence, nous allons d'abord la cerner dans son approche définitionnelle, ensuite évoquer les ressources qui facilitent sa construction et enfin relater le type de relation qui favorise le développement de compétence ainsi que le mode d'évaluation.

#### **II.3.1. Définition du concept**

La compétence est un mot qui aujourd'hui se retrouve sur toutes les lèvres mais qui ne cesse d'avoir une définition stable et définitive.

Étymologiquement, compétence vient du latin *competens* qui signifie « qui va avec ». La compétence est donc fondamentalement ancrée dans l'action et suppose un processus dynamique d'interaction. Ce terme était longtemps utilisé dans les domaines techniques et des formations professionnelles et renvoie à la capacité à accomplir un certain type de tâches.

Dans le champ de l'éducation et de la formation la notion de compétence est devenue tout aussi cruciale : qu'il s'agisse de la définition des objectifs pédagogiques, de l'élaboration des programmes, de l'évaluation des élèves ou, encore, de la professionnalisation des enseignants. Plusieurs définitions sont données à cette notion suivant les auteurs.

Selon **Gillet (1991)**, une compétence est un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.

D'après **Romainville (1996)**, « une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.»

Pour **Lasnier (2000)** la compétence est « un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. »

Selon l'**UNESCO**, la compétence est la « capacité à mobiliser et à exploiter des ressources internes telles que les connaissances, les aptitudes et les comportements, ainsi que des ressources externes telles que des bases de données, des collègues, des pairs, des bibliothèques, des instruments etc., en vue de résoudre efficacement des problèmes spécifiques dans des situations réelles. »

De toutes ces définitions, on retient que la compétence est une mise en relation de plusieurs connaissances face à une situation-problème afin de solutionner celle-ci. Elle ne s'oppose ni ne se substitue au savoir. L'apparition de cette notion en pédagogie concrétise sans doute le glissement du paradigme d'une école centrée sur l'acquisition des connaissances vers celui d'une école centrée sur le développement des compétences. Ce glissement serait selon Romainville (1996) le signe de trois changements importants à savoir :

- le passage « d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant » ;
- le passage « d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action » ;
- le passage « d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir ».

Évoquer cette question de compétence en milieu scolaire n'est pas toujours facile à cerner vu que l'école a pour mission de donner une culture générale sans référence à un avenir professionnel particulier. Mais dans un contexte particulier d'examen ou d'exercice scolaire, l'apprenant mobilise des compétences pour résoudre des situations qui lui sont soumises. C'est en cela que certains auteurs comme Philippe (1995) ont souligné que « Parfois, on parle de compétences simplement pour insister sur la nécessité d'exprimer les objectifs d'un

enseignement en termes de conduites observables ». La compétence est prise comme « la manifestation par un individu de comportements attendus par telle ou telle compétence décrite dans un programme d'études et réduite à ces comportements observables » (Jonnaert, 2002). C'est la dimension comportementaliste de la compétence mais à laquelle on doit ajouter la dimension cognitive car la compétence c'est aussi l'exécution d'une tâche par la mobilisation des habiletés, des connaissances et des capacités.

On doit aussi retenir qu'il n'y a pas de compétences sans connaissances, et ces dernières sont pour la plupart disciplinaires, dans la mesure où la production des savoirs savants, et notamment scientifiques, obéit à une division du travail correspondant aux découpages disciplinaires du réel. Ainsi la compétence est « la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire preuve dans une situation particulière » (Anderson, 1986, cité par Jonnaert, 2002). On peut distinguer deux types de compétences, à savoir la compétence individuelle et la compétence collective.

On parle de la compétence individuelle lorsqu'elle repose sur **la mobilisation de différentes ressources propres à l'individu**, ses connaissances, ses capacités, ses savoirs faire, mais aussi sur des ressources externes qu'il doit maîtriser dans son environnement (les personnes ressources susceptibles de l'aider ou de l'accompagner à effectuer la tâche, les informations et documents qu'il détient, l'environnement informatique etc.) Quand un sujet parvient à mobiliser toutes ses ressources pour réaliser une activité, on dit qu'il possède des compétences individuelles. La compétence collective est la résultante des différentes compétences individuelles mobilisées afin de réaliser une tâche. Elle est « l'ensemble des savoirs et savoir-faire d'un collectif de travail, issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation de travail » (Krohmer, 2004).

### **II.3.2. Importance du Holding parental dans la construction des compétences.**

Les parents sont les premières ressources sur qui l'enfant s'appuie pour bâtir ses compétences. En tant que premiers éducateurs de l'enfant, ils jouent un rôle moteur dans le processus d'enseignement /apprentissage de leurs enfants. C'est à eux que revient la première responsabilité d'inscrire l'enfant à l'école et de prendre en charge ses besoins scolaires. Ils doivent s'assurer que celui-ci prend au sérieux ses apprentissages et peut compter sur leur soutien à tout temps. Il ne s'agit pas seulement d'être un papa mais aussi un père pour l'enfant, c'est-à-dire un soutien affectif et moral dans ses moments de difficultés et de réussite scolaire. Landsheere (1984) dans sa théorie d'assistance pédagogique concluait que le travail de l'élève

est le fruit de la contribution de ses parents qui l'assistent dans les devoirs et l'étude effectués à la maison. Dès lors le parent devient un assistant, c'est-à-dire un auxiliaire pédagogique qui joue le rôle d'enseignant auprès de son enfant en lui offrant les ressources nécessaires pour sa réussite. Pour ce faire, le parent est appelé à recueillir l'ensemble d'informations relatives à la vie scolaire et aux programmes scolaires de son enfant et essayer autant que faire ce qui peut mettre son enfant au travail et renforcer ses apprentissages. Le soutien du parent est encore plus qu'indispensable pour l'adaptation de l'enfant durant la période de transition.

Les recherches ont montré à nos jours que les pratiques éducatives familiales ont une fonction importante dans l'adaptation scolaire des enfants et l'origine sociale exerce à cet égard un effet différenciateur. Plus l'origine sociale est basse, plus les parents tendent à valoriser l'obéissance ou l'assimilation des normes de conduite (la soumission à l'autorité) et moins ils encouragent leur enfant à cultiver l'autonomie mais lorsque le niveau social s'élève, ils ont au contraire tendance à favoriser l'autonomie, la curiosité, l'esprit critique de l'enfant et développe en lui l'esprit d'initiative personnelle (Pourtois et Desmet, 1998).

Quant aux pratiques éducatives familiales, Lautrey (1984) montre dans ses travaux que les enfants élevés dans des milieux sagement structurés ont de meilleures performances intellectuelles par rapport à ceux élevés dans des milieux faiblement ou rigidelement structurés. La qualité de l'environnement familial et des soins dispensés à l'enfant sont à cet effet comme le soulignent Jimerson et ses collègues en 2000 des puissants prédicteurs de la réussite ou du décrochage scolaire. Il faut noter que les pratiques éducatives des parents telles que le peu de soutien des parents, le manque de supervision des activités scolaires de l'enfant et le peu d'encadrement sont des facteurs de démotivation et contribuent à la baisse de performance de l'enfant et constituent même un risque de décrochage scolaire comme le soulignent Potvin et ses collègues (1999).

Allès-Jardel et al. (2000) dans leurs travaux se sont centrées sur l'influence que pouvaient avoir les pratiques éducatives parentales et l'estime de soi sur la réussite scolaire des élèves des classes de sixième. Cette étude portée sur une population de 96 enfants composés de deux échantillons de 48 élèves de sixième et de leurs parents a permis de conclure que les pratiques éducatives parentales ont une influence significative sur l'estime de soi et non directement sur les résultats scolaires. Par contre le niveau d'estime de soi a une influence directe sur les résultats scolaires.

En plus de ces pratiques familiales et de l'origine sociale, il y a le climat affectif qui affectent également la performance de l'apprenant. En effet, les chercheurs ont montré qu'une atmosphère chaleureuse centrée sur l'affectivité des parents pour les enfants est plus associée à l'évolution intellectuelle de l'enfant et ceux-ci réussissent le mieux parce qu'il bénéficie d'un climat affectif positif (Mataze, 1999). Par contre les enfants issus d'une famille caractérisée par le climat de mésentente entre les parents, le sentiment de méfiance et d'insécurité, développent un sentiment de culpabilité, de crainte et de frustration qui le prédispose à l'échec (Avanzini, 1977). L'étude menée par Crandall (cité par Tchable, 1999) auprès de 120 apprenants et leurs parents corrobore celle de Avanzini et Mataze car ses résultats montrent des corrélations significatives entre les attitudes des parents et les performances de leurs enfants. En effet les parents qui donnent plus d'affection à leurs enfants les voient réussir bien à l'école tandis que ceux qui n'en témoignent pas ou pas assez, leurs enfants sont confrontés à l'échec scolaire ou à des résultats médiocres. Il ne s'agit pas dans le domaine de relation que de celle des parents avec les enfants mais aussi de l'enseignant avec les enseignés.

### **II.3.3. Le rapport enseignant/enseigné**

Dans la recherche de la construction de compétences, le rapport de l'élève à l'enseignant et au savoir également change. L'apprenant est désormais responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. A cet effet, il a besoin des ressources et des facilitateurs pour l'aider à se construire les compétences nécessaires. Stanca (2011) dira que « c'est l'apprenant et lui seul qui peut être l'acteur de ses apprentissages : l'enseignant peut y jouer un rôle de guide, de complice, de conseiller. Enseigner, ce n'est pas seulement être un réservoir de connaissances à faire entrer dans la tête des apprenants ; c'est surtout aider à ce que croissent ces connaissances dans l'esprit des apprenants en étant tuteur, soleil ... et de temps en temps arrosoir ». L'enseignant joue ici le rôle de facilitateur et d'incitateur. Il met les ressources à la disposition de l'apprenant sous formes des tâches à réaliser individuellement ou avec le groupe-classe. La pratique de l'enseignant doit susciter l'apprentissage chez l'élève. Comme le souligne Boutin, « dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissances et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation ». Cette nouvelle pédagogie axée sur le développement des compétences doit « faire en sorte que l'élève soit capable, non seulement de réciter par cœur, mais d'accéder à des comportements aisés et efficaces,

reconnaître, isoler, classer, analyser, modifier, transférer à d'autres situations » (Meirieu, 2005).

Quant à l'évaluation c'est un outil qui renseigne l'apprenant et les parents sur l'évolution de celui-ci mais aussi l'enseignant lui-même sur ses pratiques. Il doit fournir à cet effet des feed-back appropriés car il ne s'agit pas seulement d'attribuer des notes mais aussi de porter des observations par rapport au travail. La Synthèse sur le travail de Bandura souligne que « un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), contrairement à celui qui souligne la quantité de travail fourni sans référence à la qualité. »

Le développement de la compétence dépend de la méthode d'enseignement choisie par l'enseignant. Il doit adopter une pratique qui crée des situation-problèmes sur lesquelles l'élève mobilise des ressources en vue de leurs résolutions. La situation-problème doit placer l'apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a lui-même choisi ou qu'on lui a proposé, voire assigné. Parmi les méthodes de la démarche de l'enseignant présentés par Lebrun (2009) on peut retenir le modèle d'interstructuration cognitive qui cadre bien avec le processus de construction de compétence. Ce modèle est centré sur l'interaction sujet-objet-enseignant. Dans ce modèle, l'apprenant mène d'abord une investigation spontanée sur l'objet d'étude et ceci suscite en lui un questionnement qui constitue la question de recherche. Encadré par l'enseignant, il élabore ensuite un plan de recherche qui le mène à la recherche d'information dont il procède à leur structuration régulée pour comprendre son objet d'étude. Dans cette démarche il y a des activités susceptibles de développer les compétences chez l'apprenant.

Il faut aussi relever que dans le rapport de l'enseignant à l'élève, celui-ci a des attentes vis-à-vis de l'apprenant et attend que ce dernier lui présente ces attentes lorsqu'elles sont sollicitées. En plus de ces attentes, il y a également les « a priori » de l'enseignant qui crée chez l'apprenant l'effet pygmalion dont les conséquences sont désastreuses sur la performance et la conduite de l'apprenant. Nous rappelons à cet effet les travaux de Rosenthal & Jacobson (1971) qui présente ce phénomène de la conduite de l'enseignant envers l'apprenant en milieu scolaire. Il constate que le préjugé sur l'apprenant se fait même dès le premier contact avec l'enseignant avant même qu'une activité scolaire ne soit menée. Ces chercheurs ont démontré que la croyance du maître concernant les performances d'un enfant peut conduire à leur réalisation, car l'enfant finit par se conformer à la représentation que le maître a de lui.

Quant à Perrenoud (1992), il montre que la situation pédagogique est assujettie à un certain nombre de contraintes liées au moment au cours duquel elle se déroule : lieu, temps de l'activité, le temps imparti pour l'exécution d'une tâche, la gestion et l'organisation pédagogique, et les contraintes du programme. L'ensemble de ces contraintes influencent le réseau de communication instauré par l'enseignant et les stratégies d'apprentissage des élèves. Les conséquences de ces contraintes impactent négativement l'apprentissage.

L'inexpérience et la sous-qualification professionnelle des enseignants (Kougblenou, 1995), les effectifs pléthoriques des classes, l'insuffisance d'équipement, de matériels didactiques et manuels scolaires, la faiblesse de l'encadrement des élèves par les maîtres, le manque de motivation des enseignants (Lawson, 1997) sont aussi accusés d'être à l'origine des mauvaises performances.

## **II.4. LES THÉORIES EXPLICATIVES**

L'adaptation d'un individu et surtout d'un apprenant à un nouvel environnement éducatif est un phénomène complexe qui mobilise les efforts conjugués des différents acteurs et partenaires de l'éducation. En parlant de la réussite de cette transition, Tremblay (1992) la décrit de la façon suivante : « il s'agit pour la personne d'intégrer, d'incorporer l'objet, c'est-à-dire l'environnement, à son propre système, de le transformer, en un mot de l'assimiler ». Pour arriver à une adaptation réussie, il s'agit pour l'apprenant en transition d'évaluer quelles stratégies d'adaptation conviennent mieux à certaines situations et, par conséquent, de choisir les meilleures stratégies qui facilitent son adaptation.

Pour mieux expliquer et comprendre le processus d'adaptation de ces apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel et les stratégies mobilisées pour améliorer la qualité de leur compétence, nous ferons recours à la théorie de l'auto-détermination de Edward Déci et Richard Ryan et le modèle de stratégie d'adaptation de Montgomery.

### **II.4.1. La théorie de l'auto-détermination (Déci et Ryan)**

La théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan (1985), cherche à comprendre et à expliquer les processus motivationnels qui incitent un individu à réaliser ou non une activité, leurs déterminants et leurs conséquences dans plusieurs domaines de vie (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008). L'une des caractéristiques de cette approche est qu'elle adopte une approche organismique selon laquelle « les êtres humains sont des

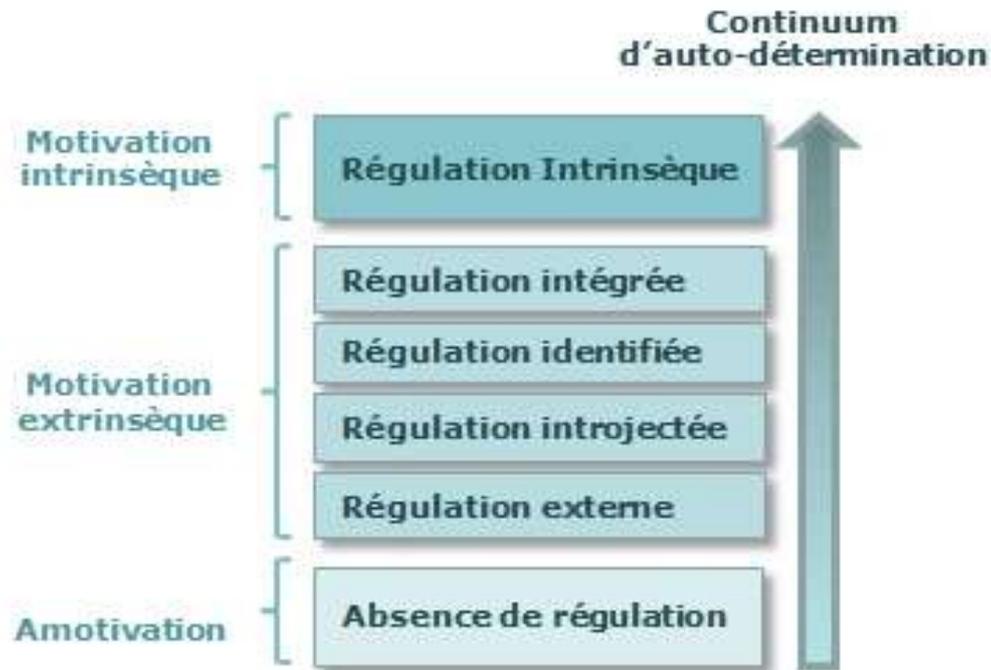
organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation de leurs potentialités, et l'intégration des nouvelles expériences dans un moi cohérent et unifié » (Sarrazin, Pelletier, Deci *et al.*, cité par Paumier & Chantal, 2018)

Cette théorie relate les trois (3) besoin psychologiques fondamentaux de l'être humain, les déterminants du bien-être et les différents types de motivation. Ces motivations sont de l'ordre de motivation autodéterminée ou autonome et motivation non-autodéterminée ou contrôlé relatant ainsi la détermination et l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages ou non. Cette théorie nous permet de cerner la détermination régulée par les forces extérieures ou introjectée permettant d'identifier le type de stratégies du coping choisi et la détermination régulée par l'identification ou l'intégration de l'intérêt d'apprentissage et de la réussite par l'apprenant lui-même.

Dans une motivation autonome, l'individu a le sentiment d'avoir le choix, son comportement est sous son contrôle personnel. Il exprime son besoin d'autonomie, celui de se sentir libre de faire ses choix, de se percevoir comme étant la force à l'origine de son action ; il exprime aussi son besoin de compétence en relevant les défis qui se dressent à lui et en développant ses capacités d'action ; il exprime enfin son besoin d'avoir un lien social, celui d'appartenir à un groupe et de compter aussi sur ce groupe. La satisfaction de ces besoins se solde par un niveau de bien-être et de vitalité élevé. Les études ont montré que plus les élèves étaient motivés de manière autonome, plus leur bien-être était élevé et plus ils expérimentaient des émotions positives comme de la curiosité envers les activités scolaires (Miserandino, 1996 ; Levesque, Zuehlke, Stanek *et al.*, 2004). La motivation autonome est associée positivement à la satisfaction de vie et aux émotions de joie et d'espoir contrairement à la motivation contrôlée qui est liée négativement à la satisfaction de vie et positivement à l'anxiété, à la colère, à l'ennui dans les études. Ceci impacte également les stratégies d'apprentissage car ces apprenants traitent en profondeur les contenus de leurs cours.

Par contre dans une motivation contrôlée, le comportement est sous le contrôle de pressions ou de contraintes extérieures. Cette motivation est associée négativement à la satisfaction de vie et est associée à la colère, à l'anxiété et à l'ennui dans les apprentissages. Les apprenants qui font usage de cette motivation font preuve de superficialité dans les apprentissages.

*Figure 2 : Continuum motivationnel*



La TAD postule qu'en plus de l'intensité, il existe différentes formes de motivation et que c'est davantage sa forme que son intensité qui est génératrice de résultat. Selon Vallerand & O'Connor, (1991), les différentes recherches entreprises ces dernières années (Deci & Ryan, 1985 ; Fortier et al., 1995 ; Ndinga, 2004 ; Vallerand & al., 1989) ont permis de l'échelonner en quatre niveaux de motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque autodéterminée, motivation extrinsèque non autodéterminée et amotivation.

La motivation intrinsèque est présente lorsqu'une personne pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle en retire, c'est-à-dire une activité qui se réfère à l'absence de récompenses matérielles ou de contraintes. La motivation extrinsèque autodéterminée implique un choix et une autodétermination même si l'activité n'est pas faite par plaisir, mais à des fins instrumentales. L'individu ressent un sentiment de direction et de sens, au lieu de pression et d'obligation dans la pratique de l'activité. La motivation extrinsèque non autodéterminée fait référence au fait que l'activité est faite sous la pulsion des pressions externes (récompenses matérielles et sociales) ou pour éviter les conséquences négatives (critiques, punitions, etc.). L'amotivation signifie l'absence de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque. L'individu amotivé ne perçoit pas le lien entre ses actions et les conséquences découlant de ses actions. Il y a chez celui-ci perception d'un manque de contrôle.

(Vallerand et O'Connor, 1991).

Pour Pelletier et Vallerand (1993), cette répartition par niveau est utile, car il permet :

a) de connaître le niveau de motivation qui sous-tend les comportements affichés par les personnes dans diverses situations ou activités ;

b) de comprendre les étapes à suivre pour développer une motivation quasi inexistante ou faible ;

c) de prédire les conséquences psychologiques des divers types de motivation découlant de la participation à une activité quelconque.

Les recherches (Pelletier & Vallerand, 1993) ont prouvé qu'en situation de test, cette théorie a une implication réelle sur la performance des élèves.

L'élève intrinsèquement motivé aura une performance élevée car il éprouverait un certain plaisir à se soumettre au test en vue d'éprouver ses connaissances. Cet élève aura une meilleure santé mentale, une meilleure performance scolaire et professionnelle, plus de persévérance et d'implication sur le long-terme et moins d'épuisement professionnel. Les chercheurs ont affirmé que ce profil d'élève apparaît lorsqu'il y a eu une satisfaction des 3 besoins psychologiques (autonomie-appartenance-compétence).

L'élève extrinsèquement motivé à un haut niveau (récompenses ou punitions) aurait une moins bonne performance que s'il possède un niveau élevé de motivation intrinsèque. (Fortier et al., 1995). Ce profil d'élève contrôlé provient de la frustration du besoin d'autonomie et d'une satisfaction des besoins de compétence et de lien social.

L'élève ayant une motivation extrinsèque autodéterminée aurait des performances plus élevées que celui qui a une motivation extrinsèque non autodéterminée. Deci et Ryan (2008) rapporte que tous les comportements de pression comme les menaces, les punitions, les échéances et la surveillance (motivation extrinsèque non autodéterminée) ont tendance à diminuer la motivation intrinsèque. Par contre ce qui va faciliter l'intégration de la contrainte c'est le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux chez l'élève (besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance). Les encouragements de la part des personnes significatives (parents, enseignants, manager...) peuvent donner à la personne le sentiment qu'elle compte (appartenance), qu'elle est autonome lorsqu'elle est encouragée à explorer par elle-même et à faire ses choix (autonomie) et qu'elle est capable (compétence).

L'élève amotivé (absence de motivation intrinsèque et extrinsèque) aurait une performance moins élevée à un test parce que cela fait partie de la réalité du vécu de l'écolier ou parce qu'il n'a pas le choix. Il estime qu'il n'est pas possible ou pas en capacité d'influencer les événements. Ce profil d'élève provient de la frustration des 3 besoins.

On peut retenir dans la TAD, comme effet, que l'environnement social joue un rôle crucial sur la satisfaction des besoins de l'individu. Il peut faciliter la satisfaction de ces besoins ou au contraire leur frustration et impacter ainsi la motivation et le bien-être de l'individu. Un style d'enseignement ou de parentalité qui soutient les besoins psychologiques de l'élève ou l'enfant facilite l'implication, la motivation, la performance et le bien-être de celui-ci.

Les individus ayant leurs besoins psychologiques frustrés (motivation extrinsèque) ont tendance à rechercher à l'extérieur d'elles des indicateurs de valeurs comme moyen de compensation des besoins insatisfaits. C'est pourquoi lorsqu'elles parviennent à leur objectif, leurs besoins psychologiques restent tout de même frustrés et elles ne sont pas nécessairement plus heureuses.

#### **II.4.2. Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman**

Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) est l'une des approches théoriques les plus influentes dans le champ de la recherche sur l'adaptation et les stratégies de coping. Ce modèle permet d'expliquer la perception du stress et l'utilisation des stratégies de coping chez un individu. Ce modèle de Lazarus et Folkman s'inscrit dans la théorie cognitive du stress qui comporte deux postulats :

- La relation dynamique entre la personne et son environnement. Une relation qui est en constante évolution et en changement constat ;
- La dimension bidirectionnelle de cette relation où chacune des composantes influence l'autre.

Le coping comme stratégie d'adaptation ou de « mécanisme d'ajustement » est définie par Lazarus et Folkman comme une série d'efforts cognitifs et comportementaux en constant changements déployés par l'individu pour maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes d'une situation jugée menaçante ou dépassant les ressources de la personne. Le coping se réfère alors non seulement aux actions liées à la résolution de la situation mais aussi aux comportements et aux opérations cognitives qui permettent de résoudre le problème ou de minimiser le stress. Frydenberg (1997) inclus dans ce coping les sentiments qui sont vécus par la personne lors de la situation. Finalement la personne mobilise non seulement les actions et les pensées mais aussi les émotions comme stratégie de résolution de problème et d'adaptation.

Lazarus et Folkman (1984) classifient ces stratégies en deux types : les stratégies centrées sur les émotions et les stratégies centrées sur la tâche. Celles centrées sur la tâche consiste à établir un plan d'action et à le suivre, à accepter la détresse et sentir que l'on grandit de l'expérience. Elles ont pour fonction la recherche de solutions ou la modification de la situation problématique. Par contre celles centrées sur l'émotion sont utilisées quand le résultat d'une évaluation du stresser indique qu'il n'est pas possible de modifier les conditions de l'environnement qui sont négatives. Elles ont pour fonction de réduire la détress émotionnelle liée à la situation problématique (Lazarus et Folkman, 1984, 1987). Les stratégies centrées sur le problème semblent être plus qualifiées à la production d'une réponse adaptée à la situation problématique, tandis que celles centrées sur l'émotion seraient plus indiquées à court terme, juste pour réduire les tensions internes.

D'autres chercheurs qui ont mené ces études auprès des adolescents ont opté de regrouper ces stratégies en trois styles de coping : le « coping actif », le « coping interne » et le « retrait ». Seiffge-Krenke, (1989a, 1993) a validé ce modèle à travers une étude sur une large population diversifiée.

- Le « coping interne » fait allusion aux stratégie « centrées sur le problème » et utilise une stratégie cognitive dans la résolution du problème.
- Le « coping actif » fait allusion à une recherche d'aide pour la résolution de problème et peut encore être assimilé au coping « centré sur le problème ». L'individu fait recours à son entourage (parents, pairs, institutions) et adopte des comportements qui ne permettent non seulement à réduire le stress émotionnel relié au problème mais qui favorisent aussi la recherche des solutions.
- Le « retrait » fait allusion au coping « centré sur les émotions » ou encore au style d'évitement. La personne adopte des comportements de défenses ou de fuite de responsabilité devant les situations et cela ne favorise pas la recherche de solution. Cette stratégie permet à la personne de se couper du stress à court terme mais à la longue peut le mener à un repli sur soi et à l'isolement.

Frydenberg et Lewis (1993), eux parlent de stratégies « fonctionnelles » et de stratégies « dysfonctionnelles ». En 2010, s'appuyant sur les quatorze stratégies élaborées par Carver (1989), Montgomery et ses collègues ont classé ces stratégies selon trois catégories ; allant des stratégies généralement fonctionnelles à celles généralement dysfonctionnelles.

**Les stratégies fonctionnelles** favorisent l'adaptation à des situations nouvelles. Elles permettent de réduire le stress engendré par la situation et l'individu s'adapte au stress en cherchant à modifier la situation. Il cherchera par exemple des informations, des conseils ou adopter une attitude qui va permettre de changer la situation. Les stratégies fonctionnelles comprennent : le coping actif, la planification, la réinterprétation positive et l'acceptation.

**Les stratégies dysfonctionnelles** sont des stratégies qui ne permettent pas de réduire le stress engendré par une situation et mènent vers l'inadaptation. Ces stratégies selon Tremblay (1992), ont toute un point en commun soit « la non-acceptation [...], une interprétation souvent déformée de la réalité et la présence d'émotions désagréables ». L'utilisation de ces stratégies conduit l'individu à l'inadaptation. Dans le cadre scolaire, les apprenants utilisent ces stratégies lorsqu'ils n'ont bien évalué la situation nouvelle à laquelle ils font et les ressources dont ils disposent pour remédier. L'individu qui adopte ces stratégies dysfonctionnelles ne cherche pas à modifier la situation, il utilise des stratégies d'évitement ou d'atténuation des tensions émotionnelles à travers la consommation d'alcool, de médicaments ou de drogues.

**Les stratégies à variabilité fonctionnelle** comme son nom l'indique peuvent difficilement être classées dans l'une ou l'autre des catégories précédentes parce qu'elles dépendent des contextes dans lesquels elles sont utilisées. Ces stratégies peuvent avoir plusieurs fonctions : acceptation d'une situation, résolution active d'un problème ou méthode d'évitement. (Matte, Montgomery et Demers cité par Kyriacou (2001)). On peut les apprécier négativement tout comme positivement.

**Tableau 1 : Classification des stratégies d'adaptation**

Catégorie	Stratégies d'adaptation	Définition
Stratégies d'adaptation fonctionnelles	Coping actif	C'est l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destiné à maîtriser, réduire et tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu. Ce sont des actions, des comportements centrés sur le problème.
	Planification	C'est une activité qui consiste à fixer des objectifs et à déterminer les meilleurs moyens et les ressources pour les atteindre en un temps déterminé.
	Réinterprétation positive	C'est une activité qui consiste à se concentrer sur les aspects positifs d'une situation.

	Acceptation	C'est une façon de reconnaître ses difficultés sans les nier, en reconnaissant ses responsabilités et en prenant conscience que ce qui arrive aux gens doit nécessairement arriver sans tenir les autres pour responsable.	
<b>Dysfonctionnelles</b>	<b>Stratégies d'adaptation</b>	Déni	C'est un mode de défense consistant en un refus par le sujet de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante.
	Désengagement comportemental	C'est un comportement visant un retrait de la situation.	
	Utilisation de substances (alcool, drogues, médicaments)	C'est avoir recours à des substances pour faire face à une situation stressante et où elles se sentent incapables de s'adapter.	
	Blâme dirigé vers soi	C'est un comportement consistant à s'accuser soi-même d'un comportement ou d'un dire en ne voyant que l'aspect négatif d'une situation.	
<b>Fonctionnelle</b>	<b>Stratégies d'adaptation à variabilité</b>	Utilisation d'un soutien social ou instrumental	C'est la recherche d'un soutien social auprès des autres membres de son groupe ou d'un soutien matériel provenant d'une source externe.
	Humour	C'est un effort cognitif permettant d'éviter, non seulement de prendre au sérieux la situation stressante, mais aussi, et surtout d'être submergé par l'émotion s'y trouvant liée	
	Ventilation des Sentiments négatifs	C'est évacuer les sentiments négatifs que quelqu'un a d'une situation vécue de façon orale à quelqu'un de son entourage ou de manière écrite.	
	Autodistraktion	C'est une déviation volontaire de l'attention de la personne vers d'autres intérêts que ceux vers lesquels elle devrait se concentrer.	
	Religion	C'est la recherche d'un support émotionnel.	

Les recherches sur les stratégies de coping en lien avec la performance nous ont amené à explorer les différentes sources sur la thématique. Les sollicitations du quotidien de l'apprenant et surtout de celui en transition l'expose à une pression nommée stress. Ce dernier est défini par Lazarus & Folkman (1984) comme étant « une transaction particulière entre un individu et une situation dans laquelle celle-ci est évaluée comme débordant ses ressources et

pouvant mettre en danger son bien-être ». L'évaluation de cette situation ne dépend pas non seulement de l'environnement et de la personne stressée mais aussi de l'état cognitif et de la personnalité de celui-ci. Cette évaluation permet de mobiliser les ressources pour palier à la situation : les stratégies de coping.

En situation scolaire, les études ont prouvé que le stress a des conséquences désastreuses sur la personne de l'apprenant, sur ses apprentissages et sur la qualité de sa performance. Il utilise alors les stratégies centrées sur les émotions qu'il ressent ou sur les tâches à résoudre. Suivant qu'il fasse usage de l'une ou de l'autre des stratégies, il peut résoudre ses difficultés ou les fuir. Dans pareils situations, les études ont révélé que l'apprenant a besoin du soutien de tous les acteurs de l'éducation dont les parents, l'établissement, les enseignants, les pairs et même son environnement social. L'intervention de ses différents acteurs peut améliorer la performance de l'apprenant suivant la pédagogie et la mode d'intervention de chacun tout comme l'altérer.

La théorie de l'autodétermination de Decy et Ryan nous a permis de comprendre que l'apprenant peut volontairement être engagé dans son apprentissage lorsqu'il dispose de motivation intrinsèque, mais son entourage également peut l'amener à s'engager dans cet apprentissage lorsque celui-ci ne dispose pas de motivation intrinsèque. Ces motivations permettent de déterminer la performance de l'apprenant et son engagement dans le processus d'adaptation.

Ces différents travaux consultés traitent de la transition du primaire au secondaire et des stratégies adoptées par les apprenants de façon générale. Or, dans notre étude présente, nous nous voulons nous intéresser à la transition d'un établissement public à un établissement privé confessionnel afin de rendre plus original cette recherche qui se veut d'actualité.

**DEUXIÈME PARTIE :**  
**CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE**  
**L'ÉTUDE**

## **CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Selon Zumatwo Some cité par Yekeye (2001, p. 19) «*la méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles permettant d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre* ».

Afin d'éviter tout préjugé sur notre thème et afin de vérifier nos hypothèses et répondre à notre problématique, nous avons fait appel à une méthodologie de recherche. Dans ce chapitre, nous allons présenter cette méthodologie en partant de la description du site de notre étude, de la population d'étude, des techniques d'échantillonnage et l'échantillon, la justification des techniques et les instruments de collecte, ainsi que la procédure de collecte des données. Mais avant cela, nous rappellerons en quelques points la problématique de notre recherche.

### **III.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES**

La recension des écrits de nos prédécesseurs nous a éclairé et renseigné sur notre thème. Les limites de ces écrits nous ont conduit à une interrogation qui est l'objet de notre étude-ci. Cette question de recherche il faut le rappeler est suivi des questions spécifiques et ceci nous a aussi conduit à la formulation des hypothèses. Nous rappelons ici cette question de recherche et ces hypothèses pour permettre de mieux cerner notre démarche.

#### **III.1.1. La question de recherche**

Notre question principale à laquelle cette étude veut répondre est la suivante : **quel est l'impact du choix des stratégies de coping sur la performance des apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique ?**

De cette question principale se sont découlées des questions secondaires en lien avec les stratégies de coping et la provenance des apprenants comme déterminants de leur performance dans l'enseignement secondaire catholique.

### III.1.2. Hypothèse générale

À notre question principale de recherche, nous avons proposé une réponse provisoire que nous appelons hypothèse générale. Celle-ci est une affirmation provisoire concernant la relation existante entre deux variables. A l'issue de l'expérimentation, elle peut être confirmée ou infirmée. Dans notre étude, nous affirmons comme hypothèse générale que *le choix des stratégies de coping par les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique détermine la qualité de leur performance.*

### III.1.3. L'opérationnalisation des variables

Nous rappelons que notre thème de recherche comporte deux variables dont une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI).

**La variable indépendante (VI) :** les stratégies de coping chez les apprenants du secondaire laïc en situation de transition à l'enseignement secondaire. Cette variable indépendante peut être saisie empiriquement à travers le choix des stratégies de coping et du type de motivation par ces apprenants parmi tant d'autres et aussi le statut (privé ou public) de leur établissement de provenance.

**La variable dépendante (VD) :** qualité de leur compétence scolaire dans l'enseignement privé confessionnel.

Concrètement, plusieurs modalités peuvent permettre de mesurer cette (VD). La qualité de la compétence de ces apprenants peut s'observer à travers la qualité de leur rendement scolaire (performance) et les changements observés dans la conduite de ceux-ci par les parents et l'administration de l'établissement. Dans le cadre de notre travail-ci, nous prenons comme indicateur le résultat trimestriel des élèves lors des évaluations.

## III.2. TYPES DE RECHERCHE

Avant de descendre sur le terrain pour la collecte de nos données, nous avons à priori postulé des hypothèses que nous voulons confronter aux faits. Notre recherche à un enjeu pragmatique et s'inscrit dans le paradigme compréhensif.

Elle a un enjeu pragmatique car elle vise « la résolution fonctionnelle des problèmes, que les dysfonctions soient celles du système, des acteurs ou des moyens. » Van Der Maren (2004). Nous sommes partis du constat que l'éducation dans les établissements publics du Tchad perd de jour en jour sa qualité et oblige les parents à solliciter de plus en plus les structures éducatives privées catholiques pour leurs enfants, et ces derniers, malgré leurs bons rendements suivant leurs établissements d'origine ne s'adaptent pas à leurs nouvelles structures éducatives s'exposant ainsi à des redoublements scolaires ou à des exclusions en fin d'année. Ces apprenants font face à la rigidité du système catholique qui impacte leur bien-être ainsi que leurs apprentissages. L'orientation méthodologique « étude de cas » répond bien à notre démarche méthodologique. Comme le souligne toujours Van Der Maren (2004), sur les onze (11) orientations méthodologiques en sciences de l'éducation, l'orientation méthodologique « étude de cas recouvre les études dans lesquelles le chercheur tente, par l'exploration interdisciplinaire d'un cas ou d'un nombre réduit de cas, de mettre en évidence la complexité d'une dynamique. » Il s'agit pour nous de chercher les causes et de chercher à comprendre comment se fait le processus d'adaptation de ces apprenants avec leur nouvel environnement et avec les enseignement-apprentissage qu'ils reçoivent. Van Der Maren nous apprend que l'enjeu pragmatique répond à la question **comment** ? Comment les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire arrivent-ils à s'adapter et à avoir une compétence de qualité ?

Cette recherche des stratégies de coping des apprenants permettra ainsi aux enseignants utilisant cette méthode d'intervenir efficacement auprès d'eux et ils pourront outiller les apprenants en leur fournissant des ressources appropriées pour eux et même les aiguiller vers des stratégies d'adaptation favorisant leur intégration afin de les mener vers la réussite de leurs études.

### III.2.1. L'approche méthodologique de la recherche

D'après Tomamichel et François, l'opération de la collecte ou de recueil d'informations est « une mise en œuvre d'une technique visant à construire des données à partir de sources

empiriques préalablement sélectionnées dans la réalité ». C'est dire que nous avons opté pour la collecte de nos données une technique scientifique basé sur la méthode quantitative. La méthode quantitative est une technique de collecte de données permettant de prouver ou démontrer des faits, d'analyser des comportements ou des opinions en les mesurant statistiquement et cette méthode permet en fin d'enquête de déduire des conclusions exprimées sous forme de données statistiques ou représentées dans des graphiques ou des tableaux. Dans cette méthode, on utilise le questionnaire ou le sondage pour avoir les données qui peuvent être comptabilisées et ensuite chiffrées. Dans notre étude présente, il est question d'un questionnaire adressé aux élèves nouvellement admis dans deux établissements d'enseignement catholique de la ville de N'Djamena et ces élèves sont issus d'établissements non catholiques. En effet nous voulons analyser statistiquement si les stratégies de coping utilisées par les apprenants sont fonctionnelles, dysfonctionnelles ou à variables fonctionnelles et leur impact aussi sur la performance de ces apprenants.

Afin de vérifier nos hypothèses, notre questionnaire porte sur **les stratégies coping et les types de motivations qu'utilisent les apprenants laïcs en situation de transition pour améliorer leur compétence**. Il s'agit pour nous d'établir une corrélation entre les stratégies de coping, les types de motivation, le statut de l'établissement de provenance et la performance des apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement catholique.

### **III.2.2. Recherche documentaire**

La recherche documentaire joue un rôle central dans une recherche. Pour mieux cerner notre thème et problème de recherche, nous nous sommes appuyé sur plusieurs types de documents physiques et virtuels dont les références sont mentionnées à la fin de ce travail. Il s'agit notamment des thèses et des mémoires ainsi que des articles scientifiques dont on peut retrouver dans les sites spécialisés comme google scholar, mémoireonline, ou Google. Les livres physiques en lien avec notre problème qu'on peut aussi retrouver dans les bibliothèques ainsi que des rapports des colloques.

### **III.3. SITE DE L'ÉTUDE**

Dans cette sous-partie, nous allons présenter d'abord la particularité de l'enseignement catholique comparée aux autres structures d'enseignement, ensuite nous apporterons des justificatifs quant au choix de notre site d'étude.

### **III.3.1. Particularité de l'enseignement catholique**

Les structures d'enseignement catholique ont une particularité dans leur organisation qui les rend plus crédibles aux yeux de ses bénéficiaires. Ces structures catholiques se définissent en référence au Christ et à l'Évangile et porte une vision globale de l'éducation. Il s'agit de l'éducation intégrale de l'homme ; éducation de tout l'homme et pour toute la vie. Le caractère catholique désignant l'universalité fait en sorte que ces structures sont ouvertes à tous. Elles accueillent les jeunes de toute origine sociale et culturelle, même ceux dont les familles relèvent d'autres obédiences religieuses.

L'apport de ces structures à l'éducation est grand et va au-delà des bons résultats aux examens officiels et de la qualité de ses structures d'accueil. Elles proposent en effet aux parents un cadre de sécurité, de confiance pour le suivi et l'encadrement de leurs enfants et aux enfants un espace de vie et d'apprentissage où cohabitent réellement l'instruction et l'éducation offrant ainsi à ces jeunes le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre.

La sécurité dont offre ces structures prennent en compte aussi bien le respect et la protection de l'enfant contre les adultes, que leur protection contre l'insécurité ambiante à travers la construction des structures fermées et un mécanisme de surveillance qui informe les parents en temps réellement de la conduite de leurs enfants et de leurs absences ou fugues durant les cours. Le recrutement du personnel dans ces structures est rigoureux et tient compte de leur moralité et la déontologie afin d'avoir un personnel qui représente la société modèle et le parent modèle auprès de l'enfant.

L'effectif des élèves dans ces structures est réduit et cela permet de faire le suivi des élèves et des apprentissages. En plus de l'effectif réduit, les mécanismes mis en place par ces structures pour le suivi des élèves permettent de renseigner les parents en temps réel sur la conduite et l'évolution de l'apprentissage de leur enfant. En effet, chaque apprenant dispose d'un carnet de communication qu'il a sur lui et qui permet à l'établissement de renseigner les parents sur ses mauvaises conduites. Les cas de retard, des exercices non fait, expulsion de la classe, bavardage en classe, tenue inappropriée... sont consignés dans ce carnet, qui, permet à l'administration de prendre des décisions, de convoquer les parents ou de sanctionner l'apprenant en question. Dans un milieu où les moyens technologiques ne sont pas utilisés par tous les parents, ce système de communication à travers le carnet de l'élève est très efficace et confronte l'élève lorsqu'il rentre en famille.

Au-delà des heures de classe, ces structures catholiques offrent une grande variété d'activités et d'occasions à ses élèves de vivre des expériences positives et motivantes. Ces expériences développent leurs potentialités et leur permet de se découvrir et de découvrir leur talent. Elles sont de l'ordre d'activité parascolaires et participent également au maintien de la santé et de l'équilibre humain. On peut citer par exemple le sport, arts, activités communautaires, entrepreneuriat scolaire, multimédia, etc. À côté de ces activités, il y a par exemple les voyages ou sorties d'étude, les journées carrières, des conférences qui permettent à ces élèves de découvrir leurs passions et de préparer leur orientation professionnelle.

Les structures d'enseignement catholique sont dignes de confiance de par leur caractère religieux et sont soutenues parfois financièrement par des bailleurs de fond dont les fondations, les associations des anciens élèves et aussi les parents d'élèves les plus fortunés. Ces aides leur rendent autonome et leur permettent de répondre efficacement aux besoins des élèves et des enseignants. Ces financements soutiennent leurs projets éducatifs et rendent encore plus dynamique leurs actions. Ces aides sont octroyés sous forme de bourses d'étude, de dotation en manuel et matériel didactique, de financement des voyages études...

Les structures catholiques se démarquent aussi par l'écoute et l'accompagnement de leur personnel (élèves et enseignants) ainsi que de l'investissement dans leur développement professionnel, personnel et spirituel. Cela favorise l'attachement et l'engagement du personnel à l'égard de l'école et de son projet éducatif. Ceci contribue au renforcement des compétences des enseignants et par ailleurs à celui des élèves aussi. Cette attention renforce la complicité et la proximité entre les élèves et les enseignants ainsi qu'avec l'administration.

La direction de l'école privée est responsable de la qualité des enseignements et de ses installations. En fonction de leur projet éducatif, ceux-ci retiennent les enseignants dont le profil est compatible avec leur projet. Étant donné que ces structures sont à but non lucratif, les cotisations des parents comme frais de scolarité sont destinées au fonctionnement de la structure ainsi que les dons et aides reçus. Cet argent est investi dans l'entretien et à l'amélioration des bâtiments et des équipements, dans la formation continue du personnel, l'approvisionnement en matériel didactiques, le paiement de salaire du personnel...

En somme, l'enseignement confessionnel catholique se démarque des autres structures d'enseignement par :

- La qualité de ses locaux et de son matériel d'équipement de pointe lui permettant d'offrir d'avantages d'activités à ses apprenants ;

- Le processus de recrutement, de suivi et d'accompagnement individualisé des apprenants ainsi que des enseignants permettant d'asseoir chez les apprenants un bon niveau à tous les points et un apprentissage suivant le rythme de chaque apprenant ;
- L'implication au quotidien des parents dans le suivi de leurs enfants et de leurs apprentissages à travers l'intensification de la communication et l'organisation des activités impliquant les parents ;
- La pratique des vertus religieuses et la découverte des valeurs des autres religions permettant à l'apprenant de jouir d'une bonne moralité dans la société et de cultiver la tolérance et le vivre ensemble.
- L'implication des élèves dans les instances des décisions de l'établissement et la responsabilisation des élèves comme agent et acteur de l'organisation de la vie étudiante au sein de l'établissement.

Toutes ces opportunités et prérogatives qu'offrent les structures éducatives catholiques font en sorte que ces structures sont toujours sollicitées.

### **III.3.2. Justification du choix du site de l'étude**

L'enseignement catholique au Tchad est placé sous la supervision d'une direction nationale appelé DINEC (Direction Nationale de l'éducation) et subdivisé en plusieurs DIDEC (Direction Diocésaine de l'Education) suivant le nombre des diocèses du pays. Il y a en tout huit (8) DIDEC et chaque évêque s'occupe de l'organisation de l'éducation de sa circonscription. Le diocèse de N'Djamena étant dans la capitale du Tchad, est le plus grand des diocèses avec plusieurs établissements privés confessionnels catholiques. On dénombre à ce jour huit (8) établissements d'enseignement secondaire et un (1) établissement d'enseignement technique professionnel. La sollicitation de ces établissements dans la capitale est grande cela oblige chaque administration à mettre sur pied un mécanisme de recrutement de nouveaux élèves.

Deux établissements dont le Lycée Collège Saint-Etienne et le Complexe scolaire Frère Polycarpe ont attiré notre attention. Ces deux établissements distincts sont administrés par des religieux de la même congrégation, les Frères du Sacré-Cœur. Le charisme de cette congrégation est l'éducation des jeunes pauvres et sans espérance. Ce qui fait que le recrutement des nouveaux élèves dans ces deux établissements est plus ou moins souple

comparé aux autres établissements catholiques de la place. Ces deux établissements accordent en son sein de la place à toutes les corporations de la société sans se limiter seulement qu'au niveau intellectuel de l'apprenant. Un quota de place est accordé aux élèves qui passent normalement le test de recrutement, un quota est accordé aux apprenants issus de milieu pauvre sans revenu financier et soutien social et un autre quota accordé aux élèves en difficultés scolaires (difficultés de niveau). Ces deux dernières catégories d'apprenants sont repérées durant les périodes de vacances lors des cours d'été organisé par l'établissement et par études des dossiers. Ces deux établissements ne visent pas seulement l'excellence mais offrent l'opportunité d'éducation pour tous à travers les collectes de fond pour la scolarisation des apprenants pauvres.

Un autre élément intéressant dans ces deux établissements est l'usage du carnet de communication appelé « agenda de l'élève » comme moyen de suivi des apprentissages et des comportements de l'élève et aussi comme moyen de communication journalier entre l'établissement et les parents d'élèves. Ce carnet renseigne chaque jour au détails prêt tous les comportements d'inconduite de l'élève afin de situer le parent à tout moment.

### **III.3.3. Population d'étude**

La population d'étude désigne un ensemble (d'individu) dont les éléments possèdent tous une même propriété et ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations (Grawitz, 2001). C'est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de notre enquête.

Dans notre présente étude, le choix de notre population est porté sur les élèves du Lycée Collège Saint-Etienne et ceux du Complexe Scolaire Frère Polycarpe ; tous deux établissements catholiques de la ville de N'Djamena. Notre population cible sont les élèves en situation de transition dans l'enseignement catholique c'est-à-dire ceux nouvellement admis durant cette année scolaire dans ces deux établissements. Dans cette population cible, nous nous sommes intéressé au groupe de ces élèves qui sont issus de l'enseignement secondaire laïc autre que catholique et qui viennent d'intégrer ces établissements catholiques pour la première fois. Cette catégorie d'élève en transition nous intéresse particulièrement parce que celle-ci n'ayant jamais été dans un établissement scolaire catholique qui rythme avec la rigueur, sont souvent exposé au stress et à la pression du rythme d'enseignement-apprentissage de ces établissements.

En provenance d'autres établissements publics ou privés laïcs non catholique, ces élèves ne sont habitués aux respects stricts des emplois du temps et aux règlements intérieurs de leurs établissements d'origine. L'absentéisme des enseignants dans ces établissements a été identifié comme l'une des causes principales de baisse de niveau des élèves et de la paresse de ceux-ci (Oredje, 2019). A ces heures d'absence, l'emploi du temps est vacant et aucune plage de rattrapage n'est possible pour les élèves et ceux-ci s'adonnent alors à leur propre plaisir au quartier ou dans les cours de l'école. Cette habitude installe une lassitude chez ces élèves qui finissent par avoir du mal à se concentrer et à s'adapter à un environnement propice pour les études.

### **III.3.4. Critère de sélection des sujets**

La sélection de notre population d'étude s'est faite sur la base du principe d'exclusion et d'inclusion. Pour ne pas prendre tous les apprenants en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique, nous avons exclu tous les apprenants en provenance des établissements catholiques pour nous intéresser qu'à ceux en provenance du privé laïc et du public. Étant donné que notre étude s'intéresse aux apprenants qui ont déjà fait l'enseignement secondaire laïc, nous avons exclu tous les élèves de la classe de 6<sup>e</sup> car ceux-ci viennent pour la plupart du primaire ainsi que les élèves de la 3<sup>e</sup>, 1<sup>ère</sup> et Terminale car ces établissements ne recrutent pas de nouveaux élèves dans ces classes. Notre échantillon prend alors en compte que les apprenants de la 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 2<sup>nd</sup>. Parmi ce lot, nous avons choisi ceux qui ont porté eux-mêmes leur choix sur l'établissement actuel qu'ils fréquentent et aussi ceux dont les parents ont fait le choix. Un autre critère sur lequel nous avons insisté c'est d'avoir dans le groupe à la fois des apprenants qui ont de très mauvais résultats durant le trimestre en cours et ceux qui ont de très bons résultats. Ce critère nous permettra de mesurer l'impact réel des stratégies d'adaptation sur la performance de ces apprenants.

En résumé, pour faire partie de notre échantillon d'étude, il fallait :

- Être élève nouvellement admis dans l'enseignement catholique ;
- Être élève en provenance d'un établissement autre que privé confessionnel catholique
- Être élève en classe de la 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup>
- Être élève ayant choisi soi-même cet établissement et/ou être contraint par les parents ou amis ;
- Avoir un très bon ou mauvais rendement durant le 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestre de l'année en cours.

### III.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Pour cette partie nous allons parler de technique d'échantillonnage avant de parler d'échantillon.

#### III.4.1. La technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est une technique qui permet de démontrer le mode de construction et de sélection des participants d'une recherche. Elle « *décrit la façon dont la population statistique sera observée* » (Vaillant, 2005). Pour cela nous avons besoin d'un échantillon représentatif de la population.

Nous avons d'abord procédé par un échantillonnage stratifié. L'échantillonnage stratifié, il faut le rappeler **implique une sélection aléatoire**, mais au sein de groupes prédéfinis. Il s'agit pour notre étude d'un groupe prédéfini qui est celui des apprenants en situation de transition dans l'enseignement catholique et dont en provenance des établissements autres que catholiques. Nous avons ensuite procédé à la sélection dans ce groupe par quota en retenant comme critère les apprenants qui ont de très bonnes notes et ceux qui ont des faibles notes. Ce critère nous semble important pour la vérification de l'impact du choix des stratégies sur la performance de ces apprenants.

Notre population d'étude est donc constituée de treize (13) apprenants issus du complexe scolaire Frère Polycarpe et du Lycée Saint-Etienne. Ils sont tous en classe de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 2<sup>nd</sup>.

#### III.4.2. Méthode de collecte de données

Pour la collecte de nos données, nous nous sommes rapproché de chacune des directions de ces deux établissements avec notre autorisation de recherche et nous leur avons expliqué le bien-fondé de cette recherche. Pour les administrateurs, cette étude vient à point nommé et pourra les aider à mieux comprendre les difficultés d'adaptation de leurs apprenants en situation de transition et à démystifier cette conception selon laquelle l'enseignement catholique est rigide. Selon eux, leurs structures sont obligées de procéder chaque année à des recrutements de nouveaux élèves à cause du problème d'adaptation de certains apprenants en situation de transition. Leur souhait est d'avoir à la fin de parcours un profil d'élève sortie de l'enseignement catholique (un produit 100% catholique).

Après échange avec les administrateurs, ceux-ci nous ont invité à revenir durant la période de composition afin de rencontrer notre population cible car celle-ci est en congé de préparation de composition. Nous avons pu obtenir de l'administration la liste de notre population cible c'est-à-dire des élèves nouvellement admis dans l'établissement et en provenance d'autre établissement que catholique ainsi que leur résultat du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestre. Ce qui nous a aussi permis de confronter cette source de l'administration avec celle que nos cibles nous ont présenté dans notre enquête.

### **III.4.2.1. Le questionnaire**

Dans la démarche quantitative, l'instrument de collecte des données est le questionnaire et les questions qui s'y trouvent sont en majorités fermées. Les candidats sont invités pour chaque question, de choisir une des réponses proposées.

La formulation de notre questionnaire est centrée sur les hypothèses de notre recherche à savoir les stratégies de coping. Il s'agit de renseigner d'une part les informations liées à la compétence (moyenne trimestrielle) des participants et le type de leur établissement de provenance et d'autre part il s'agit de répondre aux questions liées aux stratégies de coping.

Dans la théorie de Lazarus et Folkman, il existe deux catégories des stratégies de coping. Il y a le coping centré sur les émotions et le coping centrée sur la tâche. Le coping centré sur les émotions vise à gérer les réponses émotionnelles induites par la situation sans pour autant résoudre le problème, tandis que le coping centré sur la tâche vise à réduire les exigences de la tâche et à résoudre le problème. Ces deux stratégies de coping ont été réparti en quatorze stratégie d'adaptation en situation de stress par Carver et al. (1989). Ces stratégies sont : 1) le coping actif, 2) la planification, 3) la réinterprétation positive, 4) l'acceptation, 5) le déni, 6) le désengagement comportemental, 7) l'utilisation de substances comme l'alcool ou la drogue, 8) le blâme dirigé vers soi, 9) l'utilisation de support émotionnel, 10) l'utilisation de support instrumental, 11) l'humour, 12) la ventilation des sentiments négatifs, 13) l'autodistraktion et 14) la religion.

Ces stratégies sont ensuite réparties par Muller & Spitz (2003) en trois catégories suivant leur fonction lorsqu'elles sont utilisées. Il s'agit des stratégies fonctionnelles, des stratégies dysfonctionnelles et des stratégies à variables fonctionnelle.

**Les stratégies plus généralement fonctionnelles** sont celles qui permettent de résoudre le problème et donnent un résultat positif. Ces stratégies se réfèrent aux stratégies centrées sur la tâche et comprennent : le coping actif, la planification, la réinterprétation positive et l'acceptation ;

**Les stratégies plus généralement dysfonctionnelles** impactent sur l'individu et ne résolvent pas le problème. Elles comprennent : le déni, l'utilisation de substances (ex : alcool, drogues), le désengagement comportemental (sauf dans le cas extrême d'un but inaccessible) et le blâme dirigé vers soi.

**Les stratégies d'adaptation à variabilité fonctionnelle** dans certaines situations permettent de résoudre le problème : l'utilisation de support émotionnel, l'utilisation de support instrumental, l'humour, l'auto-distraktion et la religion.

Notre questionnaire est donc centré sur ces trois catégories de stratégies de coping. Pour chaque question de cet item de stratégies de coping, les réponses proposées portent soit sur les stratégies fonctionnelles, dysfonctionnelles ou à variable fonctionnelle.

La séance de remplissage du questionnaire ne s'est pas déroulée comme nous l'envisagions car nous étions arrivés en période de préparation de la composition du 3<sup>e</sup> trimestre. Il était difficile pour l'administration de nous réunir tous les apprenants répondant à notre critère car ceux-ci sont en congé de révision et de préparation de la composition. C'est ainsi qu'elle nous a proposé de laisser notre questionnaire et revenir chercher les données collectées durant la période de composition.

### **III.5. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES**

Notre rencontre avec les chefs d'établissement nous a certes facilité cette collecte des données. Néanmoins nous nous sommes confrontés à quelques difficultés liées au calendrier de l'établissement. La période de notre arrivée était celle consacrée à la composition du troisième trimestre dans ces deux établissements qui ont un calendrier harmonisé pour les différentes activités scolaires. Les apprenants que nous devrions rencontrer étaient alors en congé de préparation de composition. Ce qui nous a obligé à patienter et revenir pendant la période de composition. Cette période également n'était pas propice pour réunir tout notre échantillon. Nous avons finalement laissé le questionnaire à l'administration qui a fait le suivi, puis nous a invité revenir pour les retirer. Cette phase nous a pris énormément du temps et de la patience.

## **CHAPITRE IV :**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, il sera question principalement de la présentation et de l'analyse des données issues de l'enquête et de leur interprétation. L'objectif de cette phase est donc de traiter les informations recueillies pendant la réalisation de notre terrain afin d'en dégager des interprétations et des conclusions suivant nos hypothèses de départ.

#### **IV.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Nous rappelons que nos données sont issues du questionnaire administré aux apprenants des deux établissements ciblés pour notre enquête. Nous avons interrogé treize (13) élèves suivant les critères que nous avons exposés plus haut. Ce questionnaire a amené les apprenants à se prononcer d'une part sur les stratégies de coping qu'ils utilisent le plus dans leur apprentissage lors de leur transition et d'autre part sur le niveau de leur motivation. Dans le questionnaire qui leur a été soumis, il était question pour eux d'encercler la réponse correspondant à leur style de coping.

Dans cette section, nous procéderons à la présentation et à l'analyse des données collectées. L'analyse consistera en une présentation statistique des données recueillies à travers divers calculs de moyenne, de fréquences... Elle permet de dégager les éléments importants issus des données, celles sur lesquelles porteront notre interprétation. Nous présenterons ces données sous formes de tableau et de diagramme afin de faciliter sa lecture et son interprétation par la suite.

##### **IV.1.1. Questions de renseignements généraux**

Avant que les participants ne répondent au questionnaire, nous leur avons demandé au préalable de remplir quelques informations relatives à leur établissement de provenance, à leur moyenne du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestre de l'année en cours, au climat de vie qu'ils ressentent dans leur nouvel établissement. Ces informations sont importantes pour nous permettre de déceler d'une part les stratégies déterminantes de l'adaptation scolaire des apprenants en situation de

transition et d'autre part de vérifier nos hypothèses de recherche. Sur un effectif de treize (13) participants, quatre (4) sont issus des écoles publiques et neuf (9) des écoles privées. Neuf (9) participants ont une moyenne supérieure ou égale à 10 ( $\geq 10$ ) et quatre (4) ont une moyenne inférieure à 10 ( $< 10$ ). La performance de ces participants est appréciée positivement du côté des apprenants en provenance des établissements privés contrairement à ceux des établissements publics. Certains de ces apprenants, neuf (9) au total sont orientés dans ces établissements par leur parents et quatre (4) ont eux-mêmes opté pour y fréquenter.

*Tableau 2 : Données de renseignement général*

Etablissement de provenance	Performance des apprenants				Choix d'établissement par les élèves
	Effectif total	Note $\geq 10$	Note $< 10$	Choix d'établissement par les parents	
<b>Privé</b>	9	8	1	5	4
<b>Public</b>	4	1	3	4	0
<b>Total</b>	13	9	4	9	4

#### IV.1.2. Présentation et analyse des données sur les stratégies de coping

Pour rappel, les questions relatives aux stratégies de coping comme nous l'avons souligné plus haut répondent aux différentes stratégies de coping qu'utilisent les apprenants en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique. Il s'agit des stratégies de coping dites fonctionnelles, des stratégies dysfonctionnelles et des stratégies à variables fonctionnelles. Ce questionnaire touche la vie scolaire de l'apprenant prenant en compte l'aspect relationnel, pédagogique, disciplinaire et organisationnel.

Pour cet item, une série de cinq (5) questions avec trois propositions de réponse pour chaque question a été adressée aux élèves. Les questions sont numérotées de A à E et pour chaque question, la réponse est numérotée de 1 à 3. Les réponses pour chaque stratégie se présente comme suit :

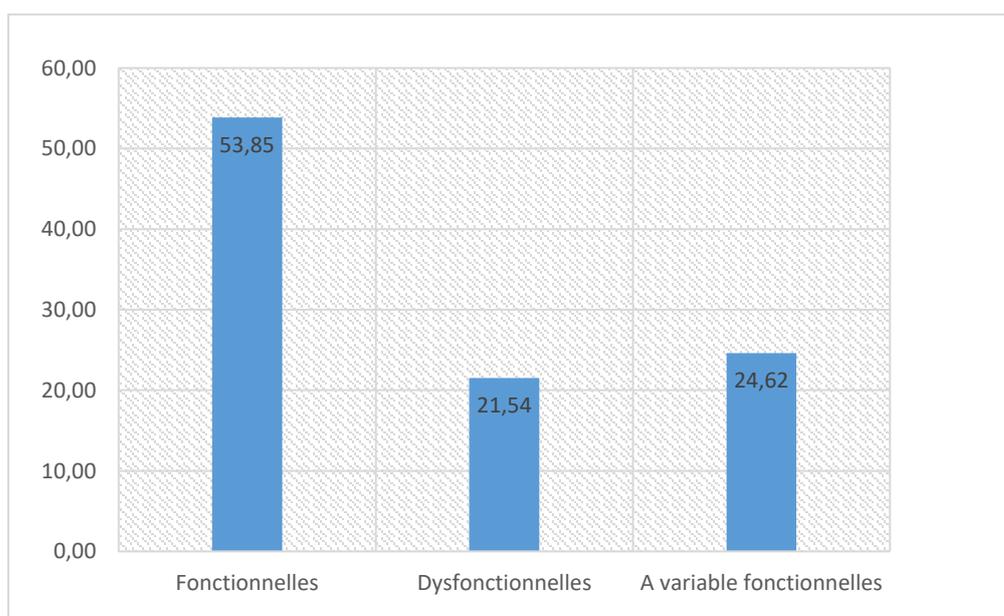
*Tableau 3 : Codification des stratégies de coping*

Questions	Stratégies fonctionnelles	Stratégies dysfonctionnelles	Stratégies à variable fonctionnelle
<b>A</b>	1	3	2
<b>B</b>	3	2	1
<b>C</b>	2	1	3
<b>D</b>	1	3	2
<b>E</b>	3	1	2

Afin de garder l’anonymat des élèves lors du dépouillement, nous leur avons attribué un code chacun allant de E1 à E13 suivant l’effectif total des participants.

Le graphique ci-dessous nous présente la préférence d’utilisation des stratégies par les participants. Notre enquête portait sur les trois types de stratégies de coping à savoir les stratégies fonctionnelles, les stratégies dysfonctionnelles et les stratégies à variables fonctionnelles. Sur un effectif de 13 apprenants, 53.85% utilisent les stratégies dites fonctionnelles, 21.54% utilisent les stratégies dysfonctionnelles et 24.62% utilisent les stratégies à variables fonctionnelles.

*Graphique 1 : Utilisation des stratégies d'adaptation*



L’analyse de ces données nous montre qu’un même apprenant n’utilise pas que les stratégies fonctionnelles, dysfonctionnelles ou encore à variable fonctionnelles pour s’adapter.

Certes il y a une prédominance d'une des stratégies, mais il faut savoir que parfois deux ou trois stratégies sont combinées à la fois par le même participant. Pour mieux cerner la prédominance de ces stratégies adoptées par les participants, nous avons procédé au calcul des médianes, des variances et des écart types. Le calcul des médianes nous a permis de découvrir que les stratégies fonctionnelles sont les plus utilisées par les participants.

Les stratégies dysfonctionnelles et à variables fonctionnelles sont utilisées presque à la même fréquence par les participants à ce test, on note respectivement un écart type de 0.86 et 0.73. Quant aux stratégies fonctionnelles, l'écart type est de 1.18 montrant une disparité supérieure aux deux autres stratégies mais la médiane (3/5) nous montre que cette disparité se situe au-dessus de la moyenne.

Les participants qui utilisent les stratégies fonctionnelles sont ceux qui sont conscients de ce qu'ils vivent et s'organisent pour attaquer le problème à la source ; c'est ce que révèle les réponses proposées dans le questionnaire relatif aux stratégies fonctionnelles. Ces apprenants sont conscients par exemple du fait que le règlement intérieur de l'établissement est rigoureux mais cela va contribuer à leur éducation et à leur formation. Cette prise de conscience passe aussi par le repérage de leurs erreurs après les évaluations lorsque les résultats de celles-ci sont moins bien afin de ne pas jeter le tort sur un autre que soi et de prendre les moyens qu'il faut pour les solutionner.

Ces apprenants se concentrent sur le problème et non sur les ressentis, les émotions. Dans les classifications des stratégies de coping, cette stratégie fonctionnelle est celle qui vise à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face. L'individu stressé recherche des informations sur la situation stressante, il mène des actions pour supprimer le stresser, ou encore se maîtrise face à la situation (en ne réagissant pas trop vite ou en prenant du recul pour réévaluer et analyser correctement la situation afin d'agir de manière conséquente et efficacement). Cette stratégie consiste en réalité à être actif et vigilant en établissant un plan d'action et à le suivre, à accepter la détresse et sentir que l'on grandit de l'expérience.

Quant aux participants qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles, ceux-ci se soustraient de la situation en adoptant des attitudes de fuite, de légèreté et de banalisation du problème. Ces apprenants se désengagent et n'assument pas leur responsabilité devant les situations, ils compensent la résolution de ces problèmes par le désengagement. Ces apprenants adoptent une attitude de neutralité face à la situation et jugent qu'ils ne peuvent changer leur

environnement actuel stressant. Ils ne sont pas responsables de la situation négative ou stressante qui est arrivée et par conséquent ne peuvent rien faire pour remédier.

Les participants qui utilisent les stratégies à variables fonctionnelles font toujours recours aux autres et comptent sur les liens sociaux pour solutionner leurs difficultés. Si certains comptent sur leurs liens sociaux d'autres se réfugient dans la religion en faisant recours à Dieu dans la résolution de leurs problèmes.

#### **IV.1.3. Présentation et analyse des données sur la performance suivant les établissements de provenance**

Les participants à cette enquête sont des apprenants issus de tous types d'enseignement hormis l'enseignement confessionnel catholique. Il y a ceux de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé laïc. Selon l'établissement de provenance, ces apprenants ne présentent pas les mêmes performances au sein de leur nouvel établissement.

61.54% des participants en provenance de l'enseignement privé laïc ont une moyenne supérieure ou égale à 10 contre 7.69% pour ceux en provenance l'enseignement public. Pour plus de précision et afin de nous aider à vérifier notre hypothèse, nous avons calculé la performance de ces apprenants selon le type d'établissement de provenance.

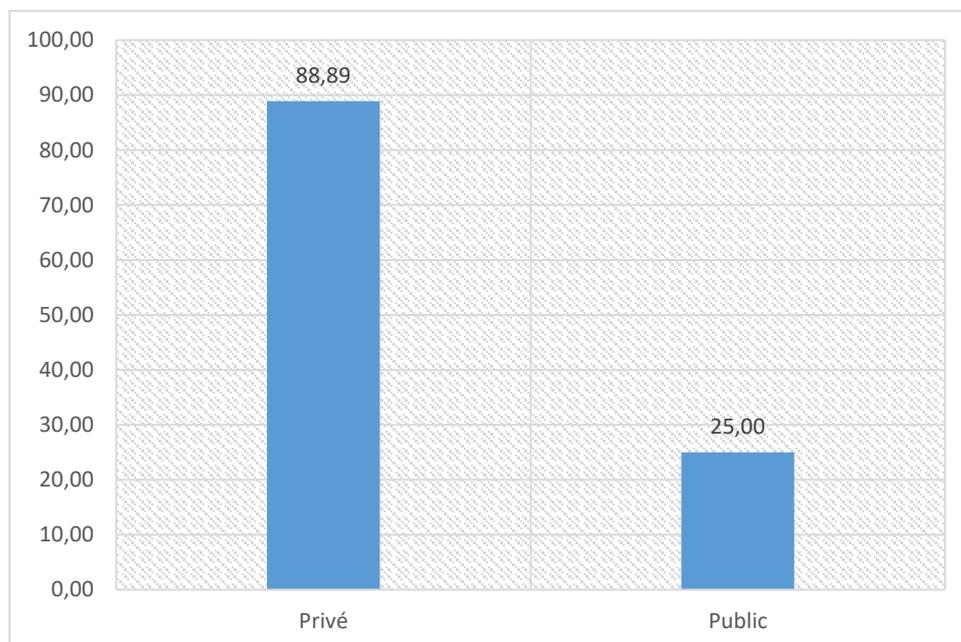
*Tableau 4 : Performance suivant l'établissement de provenance*

<b>Établissement de provenance</b>	<b>Effectif</b>	<b>Ayant la moyenne</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Privé</b>	9	8	88,89
<b>Public</b>	4	1	25,00
<b>Total</b>	13	9	69,23

Les données collectées nous montrent que sur les neuf (9) apprenants en provenance de l'enseignement privé laïc, huit (8) présentent une performance au-dessus de la moyenne soit 88,89%. Ces apprenants ont une note comprise entre 10.31 et 12.68. Pour les apprenants en provenance des établissements publics, sur un effectif de quatre (4) apprenants, un (1) seul apprenant a une note supérieure à 10/20 soit un taux de réussite de 25% sur l'effectif total. Il y a donc un lien entre la performance des apprenants et leur établissement de provenance. Ces

résultats nous montrent que les apprenants de l'enseignement privé performant mieux que leurs pairs de l'enseignement public.

*Graphique 2 : Performance des élèves suivant l'établissement de provenance*



En effet les apprenants de l'enseignement privé sont plus ou moins formés et moulés dans les mêmes normes de disciplines et de rigueur que ceux de l'enseignement confessionnel catholique ; ce qui est différent de leurs pairs du public. Comparé à l'enseignement public, l'enseignement privé limite les effectifs des apprenants par classe et opère une sélection pour l'admission dans la structure. Ce qui permet d'avoir un groupe d'apprenant de niveau plus ou moins homogène par classe avec un effectif maîtrisable pour le suivi personnalisé des apprentissages.

Il en est de même pour les enseignants qui sont recrutés sur la base de sélection selon les critères propres de l'établissement et qui sont soumis à un suivi rigoureux dans leur processus de transmission de savoir et de formation continue en tant qu'enseignant. Tout au long de ce processus qui va de la sélection au suivi permet à ces apprenants de faire la différence avec leurs pairs du public qui sont parfois laissés à eux-mêmes. Ces apprenants de l'enseignement privé laïc une fois admis dans l'enseignement privé confessionnel catholique se retrouvent mieux que leurs pairs de l'enseignement public parce qu'ils sont habitués à la rigueur au travail, aux suivis dans la discipline et aux enseignants attentifs à leurs difficultés.

La différence de performance observée dans notre enquête entre les apprenants venant de l'enseignement privé laïc et ceux de l'enseignement public résulte de ces observations précédentes. En réalité, la confrontation des apprenants de ces deux types d'enseignements permet de saisir la différence et de mieux comprendre le fonctionnement de chacun.

## **IV.2. Vérification des hypothèses opérationnelles**

La présentation des données collectées nous montre les réalités du terrain. Nous avons procédé après la collecte de ces données à leur analyse pour mieux comprendre notre phénomène. À présent nous voulons vérifier si nos hypothèses opérationnelles sont vraies ou fausses.

### **IV.2.1. Hypothèse opérationnelle 1 :**

D'après notre première hypothèse, *les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique qui adoptent les stratégies d'adaptation fonctionnelles performant mieux que ceux qui utilisent d'autres formes de stratégies d'adaptation*. Pour la vérification de cette hypothèse, nous avons soumis nos participants à un questionnaire qui présente différentes stratégies d'adaptation utilisées par les apprenants en milieu scolaire. Il s'agissait pour eux de choisir la stratégie qu'ils utilisent le plus dans les diverses situations scolaires que nous avons formulé comme question. Les données collectées présentent un taux de 53,85% d'utilisation des stratégies d'adaptation fonctionnelles par ces participants. Ceci nous montre que les stratégies d'adaptation fonctionnelles sont les plus utilisées par les apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique.

Les calculs ci-après confirme notre première hypothèse. La moyenne des participants qui utilisent les stratégies fonctionnelles est supérieure à ceux qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles et supérieure à ceux qui utilisent aussi les stratégies à variable fonctionnelle (M. SAF > M. SAD et > M. SAVF).

*Tableau 5 : Calcul de performances suivant les stratégies adoptées*

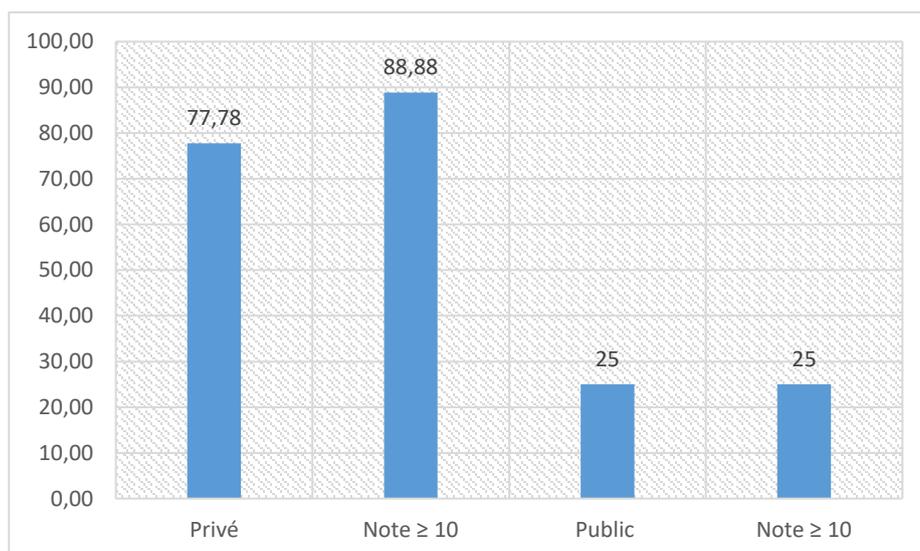
<b>Stratégies d'adaptation</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Médiane</b>	<b>Ecart type</b>
<b>SF</b>	53.85	11.38	11.23	0.83
<b>SD</b>	21.54	9.24	9.64	0.76
<b>SVF</b>	24.62	10.23	9.97	0.45

$\mu.SAF > \mu.SAD$  et à la  $\mu.SAVF$  —► notre hypothèse opérationnelle 1 est confirmée : *les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique qui adoptent les stratégies d'adaptation fonctionnelles performant mieux que ceux qui utilisent d'autres formes de stratégies d'adaptation.*

#### **IV.2.2. Hypothèse opérationnelle 2 :**

Notre deuxième hypothèse postule que *les apprenants en provenance des établissements scolaires privés adoptent des stratégies de coping fonctionnelles par rapport à leurs pairs en provenance des établissements publics*. Le graphique suivant nous présente le résultat des données sur l'utilisation des stratégies des apprenants en fonction de leur établissement de provenance et le pourcentage de ceux qui ont eu la moyenne. Suivant ce graphique, 77,78% des apprenants en provenance des établissements privés utilisent les SAF et 88,88% d'entre eux ont une moyenne  $\geq 10$ . Par ailleurs il n'y a que 25% de ceux en provenance d'établissement public qui utilisent les SAF et seulement 25% d'entre eux ont une moyenne  $\geq 10$ . Ces données confirment donc notre deuxième hypothèse.

***Graphique 3 : Utilisation des SAF selon l'établissement de provenance***



## **CHAPITRE V :**

# **INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET LIMITES DES RÉSULTATS**

En vue de comprendre le processus d'adaptation des apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique, nous nous sommes intéressé aux stratégies de coping que ces apprenants mettent en place afin de surmonter les difficultés rencontrées et s'adapter à leur nouvel environnement. Au-delà de ces stratégies de coping, nous voulons aussi voir l'impact de celles-ci sur la performance de ces apprenants ; autrement dit, les stratégies déterminantes de leur performance scolaire.

### **V.1. Interprétation des résultats.**

En vue de répondre à notre grande interrogation qui est de rechercher les déterminants de la performance des apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique, nous avons formulé trois hypothèses opérationnelles qui nous ont conduit à une vérification sur le terrain.

Selon notre première hypothèse de recherche, *les apprenants du secondaire laïc en situation de transition dans l'enseignement secondaire catholique qui adoptent les stratégies d'adaptation fonctionnelles performant mieux que ceux qui utilisent d'autres formes de stratégies d'adaptation*. Quant à la deuxième hypothèse, elle présume que *les apprenants en provenance des établissements scolaires privés adoptent des stratégies de coping fonctionnelles par rapport à leurs pairs en provenance des établissements publics*. Ces hypothèses ont été vérifiées auprès de nos participants et les données collectées ont été présentées

Les résultats de notre étude montrent que les stratégies d'adaptation fonctionnelle sont les plus utilisées par les apprenants en situation de transition et ces stratégies ont un impact positif sur leurs performances scolaires. En outre, les SAF font partie des stratégies centrées sur la tâche et qui visent à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses ressources personnelles pour mieux faire face à la situation. Ces stratégies conduisent à l'action à travers l'évaluation de la situation et la mobilisation des ressources pour résoudre le problème à la source.

D'après l'approche théorique de Lazarus & Folkman (1984), ces apprenants ont mis en place le processus psychologique pour surmonter les difficultés rencontrées afin de s'adapter à leur nouvel environnement. Lorsqu'une situation est jugée menaçante par l'individu, les processus d'évaluation cognitive et de coping entrent en interaction. Quelque soient les menaces qui pèsent sur l'individu, les stratégies qu'il déploie sont fonction de son jugement et de ses ressources. En effet, il procède d'abord à l'évaluation de la situation qu'il juge difficile ou pas et ensuite à l'évaluation des ressources dont il dispose en termes de capacité, de compétence, d'habitude... (c'est le traitement cognitif). Il procède enfin à l'analyse du contexte dans lequel il doit déployer telle ou telles stratégies.

Ce processus est aussi déterminé par la personnalité de l'individu. Un apprenant qui a un fort estime de lui-même sait évaluer la situation et juger de sa capacité. Il sait que l'échec de la résolution du problème va le dévaloriser et lui faire perdre son image et son estime devant les autres. Cet apprenant va convoquer les différentes ressources dont il dispose à bon escient et il va adopter par ailleurs des stratégies d'adaptation fonctionnelle. Nous avons observé dans cette étude que les apprenants qui adoptent ces stratégies fonctionnelles prennent le temps d'analyser leur difficulté, de la reconnaître comme un problème qui se pose à eux et ils élaborent ainsi un plan de résolution de ce problème. Ils ont confiance en eux et en leur compétence et se donnent la chance d'affronter toujours leurs difficultés sans attendre une interpellation quelconque.

L'adoption de ces stratégies relève aussi de l'ordre de l'habitude qu'il faut instaurer chez les apprenants. Plus on les habitue à s'exercer, à se valoriser et avec les encouragements de l'entourage, plus ils sont capables de se surpasser et de réfléchir par eux-mêmes en adoptant des stratégies fonctionnelles. C'est le cas des apprenants de l'enseignement privé dans cette étude. Ils sont habitués à ces genres d'activités et utilisent à 53,85% les stratégies fonctionnelles pour s'adapter et améliorer leur performance.

Face au stress, l'attention de l'apprenant qui utilise les stratégies d'adaptation fonctionnelle se focalise sur le problème et non sur les émotions ressenties car la résolution du problème modifie les émotions ressenties et permet à la personne de rester toujours équilibrer. Plusieurs paramètres entrent dans l'adoption d'une telle stratégie. Poncelet & Lafontaine (2001) évoquent qu'en plus de la préparation de l'apprenant depuis le primaire à sa transition au secondaire, il y a l'intérêt que l'apprenant porte pour l'école. Si dès son entrée au secondaire, l'apprenant voit dans l'école un intérêt, une utilité, un sens et une source de bien-être, il a plus de chances d'utiliser des stratégies fonctionnelles pour son adaptation car il est animé d'une

motivation intrinsèque. La motivation joue alors un rôle important dans l'adoption de ces stratégies. Une motivation intrinsèque conduit à l'adoption des stratégies fonctionnelles comme le présente les résultats de notre étude. Sur 53,85% de ceux qui utilisent les stratégies fonctionnelles, 47,69% sont animés de la motivation intrinsèque et tous ont une performance au-dessus de la moyenne.

Pour le cas des apprenants qui utilisent les stratégies d'adaptation dysfonctionnelle ou à variable fonctionnelle, on constate qu'ils éprouvent moins sinon pas d'intérêt ni d'émotion pour tout ce qui se déroule comme activité et qui se présente à eux comme difficulté. Comme le souligne Tremblay (1992), ils sont dans « la non-acceptation » de la situation et donnent « une interprétation souvent déformée de la réalité » qui se présente à eux. Ils sont dans un déni total et toute leur démarche consiste à retrouver leur bonne humeur plutôt que de solutionner les problèmes qui se présentent à eux. Ils préfèrent plutôt éviter les situations qu'ils trouvent menaçantes et ils évaluent négativement leur compétence. Ils se sous-estiment et s'auto-dévalorisent d'où leurs attitudes de résignation, de banalisation, de légèreté et de fuite de responsabilité. Ils sont souvent passifs et leurs actions ne sont pas efficaces car eux-mêmes les considèrent comme des formalités, des obligations et non des actions construites pour solutionner un problème.

Dans ce groupe d'apprenant aux stratégies dysfonctionnelles, il y a ceux qui sont dans l'établissement parce que les parents ont fait le choix de l'établissement pour eux et ils expriment leur désaccord à travers les émotions qu'ils y vivent. Ils ne sont pas joyeux au sein de l'établissement et peuvent le quitter s'ils avaient la décision à prendre. Ils sont renfermés sur eux-mêmes et ne peuvent collaborer si on ne les amène progressivement. La conséquence de l'adoption de telles stratégies est la baisse de performance scolaire, le changement incessant d'humeur, le retrait social et l'addiction ou la consommation des substances psychotropes. L'adoption de ces stratégies est en parfaite relation avec la motivation de l'apprenants. Ce sont les apprenants qui sont dans l'amotivation et parfois dans la motivation extrinsèque non autodéterminée. Ils n'agissent que par peur de la pression extérieure ou parfois préfèrent rester indifférents.

Quant aux résultats relatifs à la performance des apprenants suivant leur établissement de provenance, les données montrent que les apprenants en provenance de l'enseignement privé laïc qui sont déjà habitués à la pression du travail et qui ont l'habitude de mener des recherches personnelles et à se constituer en groupe de travail font preuve d'estime de soi et de collaboration en sollicitant le soutien des uns et des autres dans la résolution de leur

difficulté et par conséquent, ils adoptent des stratégies d'adaptation fonctionnelle qui améliorent leur performance.

La théorie de l'apprentissage expérientiel nous montre que dans le processus d'acquisition de savoir, l'apprenant est lui-même acteur et constructeur de son savoir. Il construit son savoir à travers les différentes interactions avec son environnement et donc avec ses pairs et les ressources mises à sa disposition comme le montre aussi le constructivisme. Dans les structures d'enseignement privé confessionnel catholique, la pédagogie consiste à amener les apprenants à « pouvoir interagir dans des groupes hétérogènes, à agir de façon autonome, prendre des responsabilités. » (Cap sur, 2012). Les apprenants dans ces structures sont donc soumis à ces principes où ils sont au centre et acteur de leur apprentissage. Cette étude nous a permis d'observer chez les apprenants en provenance de l'enseignement privé qu'il y a effectivement cet esprit d'ouverture, de solidarité, de soutien social et d'investissement personnel dans la recherche et la construction du savoir. Les apprenants en provenance de ces structures privées sont à jour dans leur apprentissage et dans l'accomplissement des différentes tâches scolaires auxquelles ils sont soumis.

On remarque par contre que les apprenants en provenance de l'enseignement public sont dans une posture d'attente. Ils manquent d'expérience de recherche personnelle et par ailleurs ne développent pas leur estime de soi. Or dans la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, l'apprentissage résulte de la résolution des conflits et par conséquent il ne peut faire l'objet de transmission par l'enseignant mais plutôt d'une investigation personnelle de l'apprenant sous le regard attentif de l'enseignant qui l'approvisionne en ressource. Malheureusement les effectifs pléthoriques, le manque de bibliothèque et de documentation font en sorte que les enseignants sont habitués à tout préparer et à appliquer la pédagogie de transmission face aux apprenants. Ceci habitue également ces apprenants du public à adopter des attitudes de réceptivité et non de quête ou de construction de savoir.

On constate par ailleurs que ces apprenants ne sont ni préoccupés par le regard extérieur des autres sur leur performance ni par le souci de l'autodépassement ni même par le souci de la sollicitation du soutien social. Ils sont indifférents à ce qui se pose comme difficulté à eux et le prétexte est tout trouvé : « à l'impossible nul n'est tenu ». Ils sont dans une attitude de démotivation et adoptent par conséquent les stratégies dysfonctionnelles qui impactent négativement leur performance. Les travaux de Allès-Jardel et Ciabrini (2000) montraient à cet effet que le niveau d'estime de soi a un impact significatif sur les résultats scolaires et cette estime de soi est construite par les pratiques éducatives parentales. Ceci montre le lien qui

existe entre le soutien social, l'estime de soi et le choix des stratégies d'adaptation fonctionnelles.

Le construit social de l'enseignement public au Tchad tourne autour de la baisse de niveau et par conséquent les apprenants en provenance de cet enseignement se sous-estiment et se placent volontiers au dernier plan avec le sentiment de ne jamais arriver au niveau de la performance des autres en provenance de l'enseignement privé laïc ou confessionnel. Le rapport enseignant-apprenant comme le montre les travaux de Rosenthal & Jacobson (1971) est aussi à l'origine de ces croyances. Lorsque l'enseignant dès le premier contact sous-estime le niveau de l'apprenant en provenance de l'enseignement public au détriment de ses pairs de l'enseignement privé, celui-ci peut finir par se conformer à la représentation que son enseignant se fait de lui et se sous-estimer par ailleurs dans le travail scolaire. Ces apprenants finissent par être indifférents parce qu'ils savent que leurs avis ne peuvent compter en situation d'apprentissage. Dans cette posture, ils ont tendance à adopter des stratégies dysfonctionnelles et finissent par être démotivés et par conséquent par avoir une performance en baisse comparé aux autres.

## **V.2. Discussion des résultats**

Cette étude sur les stratégies de coping adoptées par les apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel fait ressortir un certain nombre de constat intéressant. Plus de la moitié des apprenants (53,85%) utilisent les stratégies de coping fonctionnelle pour s'adapter à leur nouvel environnement. Par contre, 21,54% utilisent les stratégies dysfonctionnelles et 24,62% les stratégies à variable fonctionnelle.

Les données collectées montrent que les stratégies fonctionnelles impactent positivement les performances scolaires des apprenants. Ces apprenants ont une forte estime de soi et focalisent leur attention sur le problème rencontré. Après évaluation de ce problème, ils convoquent les ressources dont ils disposent pour le solutionner. Ils savent qu'en solutionnant le problème, ils le résolvent pour une fois et éliminent les émotions qu'ils ressentent.

Par contre l'utilisation des stratégies dysfonctionnelles ne permet pas résoudre la difficulté rencontrée mais plutôt de se soustraire des émotions ressenties pour un court instant et de s'extirper de la responsabilité tout en banalisant la situation ou en l'évaluant avec légèreté. Les apprenants qui font usage de ces stratégies sous-évaluent la situation et banalisent ses conséquences. Ces résultats corroborent avec ceux de Larose et Roy (1996) lorsqu'ils parlent

de la complexification de l'adaptation. Ils démontrent que « une perception exagérée d'un événement ou encore une sous-évaluation des ressources d'encadrement peut entraîner une augmentation de la détresse personnelle et rendre ainsi complexe l'adaptation. » Les études de Averill (1990) et Hoorebeke (2008) également ont prouvé que les émotions intenses perturbent la capacité à prendre des décisions rationnelles.

L'adoption d'une telle stratégie dysfonctionnelle a donc des conséquences négatives sur la performance de l'apprenant. D'autres études dont celles de Frydenberg et Lewis (1996) confirment encore ces résultats. Ils ont observé en effet que les apprenants qui utilisent un style de coping productif (par exemple, des stratégies comme « travailler fort pour réussir », « résolution de problème » et « soutien social ») sont avantagés dans leurs résultats scolaires et ont tendance à performer mieux que ne pourrait le prédire un test d'intelligence. Par contre les stratégies non productives comme « ne rien faire », « ignorer le problème » et « réduction des tensions » sont négativement reliées à la réussite académique. De même pour les résultats de l'étude de Parsons et al. (1996), les apprenants qui utilisent plus les stratégies qui visent la résolution de problème (travailler fort et travailler à résoudre le problème), la pensée positive (se centrer sur le positif) et le divertissement (se détendre, se divertir et faire de l'activité physique) ont une meilleure performance comparée à leurs pairs qui utilisent les stratégies non productives.

Quant aux stratégies à variable fonctionnelle, elles sont parfois efficaces car ceux qui en font usage recourent parfois à leur entourage (enseignants et pairs) afin de solutionner leurs problèmes. Certains des apprenants font usage de ces stratégies améliorent également leur performance comparée à ceux qui font usage des stratégies dysfonctionnelles. Les travaux de Pouyaud & Vignoli cité par Olry-Louis & al. (2013) confirment cette conclusion. Dans leurs travaux, ils sont arrivés à la conclusion que les apprenants « qui bénéficient de relations de soutien et de confiance avec leurs parents ou leurs amis, ou plus généralement avec des partenaires, qui ont du sens parce qu'ils les savent disponibles et réactifs, parviennent mieux que les autres à s'adapter. »

Par rapport à notre deuxième hypothèse, les résultats de notre étude nous montrent que les stratégies de coping adoptées par les apprenants sont fonction des motivations qui les animent. Plus l'apprenant est motivé, plus il utilise les stratégies de coping fonctionnelles ou encore plus il est démotivé, plus il utilise les stratégies de coping dysfonctionnelles. Ces motivations ont également un impact direct sur la performance scolaire de ces apprenants. On

peut établir une corrélation entre les stratégies d'adaptation fonctionnelle avec la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque autodéterminée.

En effet, les apprenants animés par ces motivations performant mieux que leurs pairs qui sont mus par la motivation extrinsèque non autodéterminée ou l'amotivation. Comme dans les stratégies fonctionnelles, les apprenants mus par la motivation intrinsèque réalisent leurs activités par propre conviction pour la satisfaction et le plaisir personnel. Ils sont conscients de leurs objectifs et autonomes dans les apprentissages sauf ceux qui sont animés par la motivation extrinsèque autodéterminée. Ces derniers ont besoin d'un mobile ou d'une raison quelconque avant de se mettre au travail cependant ce mobile ou cette raison est intégrée à leur valeur intrinsèque et non au plaisir qu'ils peuvent en tirer ; cette motivation est intégrée par l'apprenant. Les études de Decy et Ryan (2000) ainsi que celles de Sarrazin & Trouilloud (2006) ont démontré que les motivations les plus autodéterminées auraient des conséquences positives sur le parcours de formation des apprenants, à savoir une hausse de l'attention, du plaisir, de la persistance dans les apprentissages, et des performances. Par contre les approches formatives laissant le moins la place à l'autodétermination auraient des conséquences plutôt négatives sur la motivation des élèves à se former : abandon prématuré, faibles performances.

### **V.3 Limites de l'étude**

Cette étude comporte quelques limites qu'il convient de mentionner. Nous relevons d'abord le fait que notre échantillon a été restreint au profil des apprenants en situation de transition de l'année en cours. Il pourrait bien s'étendre aussi à ceux qui ont déjà décroché et à ceux ayant déjà passé une année scolaire au sein de ce système. Ensuite, il conviendrait de relever le fait que nous nous sommes intéressés uniquement qu'aux résultats du 1<sup>er</sup> trimestre pour apprécier l'impact de l'adoption de ces stratégies de coping sur la performance de ces apprenants. Une étude comparative ou la prise en compte des résultats du deuxième et du troisième trimestre pourrait être envisagée afin de déceler si les stratégies adoptées en début de la transition restent intactes ou évoluent au cours de la scolarité. Enfin, une approche qualitative ou mixte également peut être envisagée afin de permettre d'avoir ample explication quant au choix ou à l'adoption d'une telle stratégie par rapport à une autre.

## **V.4. Suggestion**

Les résultats de cette recherche nous amènent à formuler à l'endroit des bénéficiaires de notre étude et leurs encadreurs quelques suggestions qui doivent concourir à l'amélioration de leur adaptation et par conséquent à l'amélioration de leur rendement scolaire.

### **V.4.1. À l'endroit de l'administration**

L'administration est le premier garant de la bonne cohésion et de la sécurité de tous ceux qui fréquentent la structure. Le climat sécuritaire rassure ceux qui y fréquentent et peut renforcer l'estime de soi de ses membres. Pour faciliter l'adaptation des apprenants en transition, l'administration doit donc garantir cette sécurité à tous ses apprenants surtout ceux en transition et les rassurer afin que ceux-ci aient confiance en eux-mêmes et que règne un climat de liberté et d'autonomie. S'il ne règne que le climat de menace, de sanction, d'exclusion, etc., ceux-ci risqueront de faire un repli sur eux-mêmes et vivront avec les sentiments de peur, de méfiance, de honte et d'agressivité et cela peut conduire à l'échec scolaire ou à l'abandon de l'école.

L'apprenant en transition vit un déracinement et a besoin du temps pour s'adapter d'où l'écart de conduite. Les changements exigés de lui par son nouvel établissement le mettent parfois en insécurité d'où l'adoption des attitudes d'autodéfense. Les administrateurs doivent tenir compte de cette réalité et accompagner celui-ci à intégrer progressivement son nouvel environnement. Cette étude nous montre que les apprenants en provenance de l'enseignement public adoptent pour la plupart des stratégies dysfonctionnelles et cela impacte négativement leur performance. Il revient à l'administration de l'école de mettre sur pied, un système d'accompagnement en faveur de ces apprenants en provenance du public en y associant les autres partenaires tels que les parents afin d'aider ceux-ci à intégrer progressivement leur nouvel établissement.

### **V.4.2. À l'endroit des enseignants**

L'apprenant en transition est un élève qui se retrouve sur une terre étrangère. Il a peur de faire confiance à un inconnu mais peut y arriver progressivement lorsqu'il a en face des enseignants qui lui témoignent de leur confiance. Cela le rassure et le met en sécurité. L'enseignant est donc le garant de la sécurité relationnelle de l'apprenant en classe ; que ce soit avec ses pairs ou avec lui l'enseignant en personne. Une relation de confiance et de protection peut faciliter son adaptation et le rassurer davantage. Il a besoin d'un renforcement

externe positif pour renforcer sa motivation intrinsèque aux apprentissages et lui donner l'estime de soi. Ceci doit provenir de l'enseignant à travers son attention aux apprentissages de ce profil d'apprenant et les encouragements à lui apporter lorsque celui-ci montre des signes de découragement ou de sous-estimation de soi.

Les enseignants doivent aussi savoir que la motivation est déterminant pour l'amélioration de la performance des apprenants. La motivation intrinsèque n'est possible que pour les activités dites attractives. Pour les autres types d'activités perçus comme moins intéressants, plus difficiles par les élèves, il serait nécessaire que les enseignants amènent les apprenants à intégrer et adhérer à travers les renforcements extérieurs positifs comme les récompenses (les prix, les encouragements en classe, les notes bonus, etc.). Si le renforcement n'est que négatif, il pourra empêcher l'émergence de la motivation de la motivation extrinsèque et pourra plutôt conduire à l'amotivation.

Les enseignants doivent aussi prendre conscience que l'effet pygmalion fait des ravages sur les apprenants et les enferment davantage dans la démotivation plutôt que dans le stimulus au travail comme ils le prétendent. C'est pourquoi ils doivent considérer les apprenants surtout en transition comme des êtres qui sont dans le processus d'apprentissage et donc qui ne savent pas tout et n'apprennent pas de la même manière et non comme des experts ou des automates à répondre aux questions. Leurs erreurs doivent servir comme des outils d'enseignement et d'apprentissage et non de sanction comme le recommande Astolfi (2020). Ces enseignants doivent promouvoir la pédagogie du groupe afin de permettre à ces élèves d'apprendre de leurs camarades car entre eux, la compréhension des difficultés d'apprentissage est rapide et facile.

### **V.4.3. À l'endroit des apprenants**

Il est bien vrai que la transition entraîne un dépaysement et parfois une perte des repères. Les apprenants en cette phase doivent se faire confiance et ne pas oublier qu'ils sont des apprenants et donc des êtres en quête du savoir et non des experts. Ils doivent accepter de faire des erreurs, d'être mal compris, mal interprétés et doivent plutôt développer l'ouverture aux autres et aux enseignants.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

La problématique de l'adaptation scolaire situé au cœur de cette étude nous a conduit à explorer et questionner les stratégies mises en place par les apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel. Il s'agit en réalité de découvrir les types de stratégies qui facilitent l'adaptation scolaire de ces apprenants et dont l'impact est réel sur leur performance car il existe une forte relation dans le sens de la complémentarité interactionnelle entre l'adaptation et la performance scolaire. En effet une bonne adaptation favorise un bon rendement et celui-ci facilite une meilleure adaptation. Le facteur en lien à ce phénomène d'adaptation est la personne elle-même et Zazzo (1964) cité par Ruel écrivait à cet effet que : « Le facteur le plus énergétique du rendement scolaire demeure encore au sein du phénomène de l'adaptation, adaptation de l'individu à lui-même et à son milieu ». Ceci nous a conduit à formuler nos hypothèses autour des stratégies d'adaptation.

Au terme de cette étude, il ressort que les difficultés d'adaptation liées à la rigueur dans le suivi du processus enseignement - apprentissages est une réalité chez les apprenants en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique. Toutefois, ceux-ci adoptent diverses stratégies de coping afin de s'adapter à ce nouvel environnement et ses exigences. Parmi celles-ci, les stratégies dites fonctionnelles sont celles les plus utilisées soit par plus de la moitié des apprenants. Ces stratégies fonctionnelles impactent positivement leurs rendements scolaires. Par ailleurs les stratégies dites dysfonctionnelles et à variables fonctionnelles sont peu utilisées et les apprenants qui en font usage performant moins que leurs pairs qui utilisent les stratégies fonctionnelles.

Tout comme les stratégies de coping, les différents types de motivation et l'établissement de provenance de ces apprenants ont également un impact sur leurs rendements scolaires. Les apprenants animés par la motivation intrinsèque performant plus que leurs pairs qui utilisent la motivation extrinsèque (autodéterminée ou non autodéterminée) et l'amotivation. Quant aux types d'établissements, les apprenants en provenance de l'enseignement privé performant mieux que leurs pairs de l'enseignement public.

L'utilisation donc des stratégies de coping et du type de motivation ainsi que le type d'établissement de provenance de l'apprenant en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel catholique déterminent sa performance et son adaptation à son nouvel environnement. Ces déterminants sont donc à prendre en compte par les différents acteurs de l'éducation afin d'accorder une attention particulière aux apprenants nécessiteux et de mettre en place une politique de suivi et d'accompagnement des apprentissages de ceux-ci.

Les limites de cette recherche conduisent à envisager pour l'avenir une étude plus large avec un échantillon qui prend en compte aussi bien les apprenants qui continuent dans le système que ceux déjà exclus de cet ordre d'enseignement confessionnel catholique. Une étude comparative de leurs rendements scolaires sur les trois trimestres également est à envisager afin de déceler si ces stratégies adoptées en début de la transition restent intactes ou évoluent au cours de la scolarité de l'apprenant.

Une approche qualitative de cette étude est aussi à envisager pour plus de compréhension sur les non-dits de ce phénomène d'inadaptation scolaire que la méthode quantitative n'a pu révéler.

## BIBLIOGRAPHIES

### ➤ Revues et articles scientifiques

- Allès-Jardel, M. et Ciabrini, C. (2000). Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 75–98. <https://doi.org/10.7202/032028ar>
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.407>
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., et Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- Anne, H. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, 14 (2), 285-299. <https://www.em-consulte.com/article/194775/article/les-orientations-nouvelles-dans-le-champ-du-coping>
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Bandura, A. (1977). Selfefficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033295X.84.2.191>
- Berruex, N. (2016). La transition du primaire au secondaire : ressentis des élèves et rôles de l'enseignant. Hautes Ecoles Pédagogiques. Vaud.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Carver, C.-S., Scheier, M.-F. et Weintraub, J.-K. (1989). Évaluer les stratégies d'adaptation : A approche fondée sur la théorie. *Journal de la personnalité et de la psychologie sociale*, 56, 267-283.
- Cousson. F. et al. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la WCC (Ways of coping checklist). *Psychologie française*, 41, 155-164.

- De Anda, D. et al. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22, 441-463.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a). Self Determination Theory : A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. <https://doi.org/10.1037/07085591.49.1.14>
- Deci, E.L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A Metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668. <https://doi.org/10.1037/00332909.125.6.627>
- DeLongis, A., et Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of personality*, 73(6).
- Djondang, J. (2021). Expansion problématique des établissements scolaires dans le Mayo-Kebbi/Tchad (1979-2017). *International multilingual Journal of science and technology (IMJST)*, 6, 3300-3308.
- Elisabeth. S. et al. (2007). Détresse psychologique et stratégie de coping des étudiants en première année universitaire. *Revue stress et Trauma*, 7(3), 217-225.
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., et Cazenave-Tapie, P. (2016). Le stress scolaire au collège et au lycée : Différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Farnier, J. (2020). Théorie de l'auto-détermination, motivation et bien-être. *La psychologie positive*. <https://www.lapsychologiepositive.fr/theorie-de-lauto-determination-motivation-et-bien-etre/>
- Fortin, L. et Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue canadienne de psychoéducation*, 22(2), 91-104.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.

- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fiedler, K. et Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. *International handbook of emotions in education*, 36-55.
- Frydenberg, E., et Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Australian journal of guidance and counseling*, 3, 15-23.
- Frydenberg, E., et Lewis, R. (1996). A replication study of structure of the adolescent coping scale : Multiple forms and application of a self-report inventory in a counseling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Guimond-Plourde, R. (2010). La gestion du stress à l'adolescence : une stratégie novatrice du bien-être en émergence. *Education Canada*, 50(2), 10-13.
- Kulman, S., Piel, M., et Wolf, O.-T. (2005). Impaired Memory Retrieval after Psychosocial Stress in Healthy Young Men. *The Journal of Neuroscience*, 25(11), 2977–2982.
- Laugaa, D., et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants Français du premier degré. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(4), 499–519. <https://doi.org/10.4000/osp.428>
- Larose, S et Roy, R. (1995). Test of reactions and adaptation in college (TRAC): A new measure of learning propensity for college students. *Journal of education psychology*, 87(2), 293-306.
- Léon, B. (2017). Compte rendu de (Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017) Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. (G. Press, Éd.) *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Lupien, S. J. et al. (1997). Stress-induced declarative memory impairment in healthy elderly subjects: relationship to cortisol reactivity. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 82(7), 2070-2075.
- Marilou, B. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherches en soins infirmier*, 67. [https://ifpek.centredoc.org/index.php?lvl=bulletin\\_display&id=5709](https://ifpek.centredoc.org/index.php?lvl=bulletin_display&id=5709)

- Muller, L. et Spitz, E. (2003). Evaluation Multidimensionnelle du Coping : Validation du Brief COPE sur une Population Française. *Encéphale*, 29(6), 507-518.
- Parsons, A., Frydenberg, E., et Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 109-114.
- Pirus, C. (2017). Le changement d'établissement au collège : quel effet sur l'évolution des résultats scolaires ? *Education et formation*, 95, 107-138.
- Poncelet, D., et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45, 225-254.
- Poncelet, D., et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Potvin, P., Deslandes, r., Beaulieu, P., Marcotte, d., Fortin, l., Royer, é., et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), 441-453.
- Qualter, P., Whiteley, H.-E., Hutchinson, J.-M., et Pope, D.-J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.
- Ruel, P.-H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 247-260. <https://doi.org/10.7202.9000.450ar>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Pédagogie collégiale*, 33(2), 25-29.
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaszap, M., IsaBelle, C., Samson, D., Bluteau-Doré, V. et Dumais, C. (2005b). Revue systématique des écrits (1998-2004) sur l'apprentissage par les jeux. Québec : SAGE /SAVIE.

- Sylvie Esparbès-Pistre, G. B.-D.-T. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participant parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 23-40.
- Tomamichel, S. et Clerc, F. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. Etat des lieux et points de vue. *Recherche en soin infirmier*, 83(4), 4-17.
- Torsheim, T., et Wold, B. (2001). Stress lié à l'école, soutien et problèmes de santé subjectifs chez les jeunes adolescents : une approche à plusieurs niveaux. *Journal de l'adolescence*, 24, 701-713.
- Van der Maren, J.-M. (1991). Statut des discours et méthodes de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 291-311.
- Vitaliano, P., Russo, J., Carr, J., Maiuro, R., et Becker, J. (1985). Les moyens de faire face liste de contrôle : Révision et propriétés psychométriques. *Comportement multivarié Recherche*, 20, 3-26.
- Vogel, S. et Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*, 1(1), 1-10.
- Zittoun, T., et Perret-Clermont, A.-N. (2002), Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1(12), 12-16.

➤ **Mémoire et thèse**

- Brochu, S. (2013). *Stratégies d'adaptation d'étudiantes et d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes dans un programme du collégial*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1692>
- Carl, G.-A. (2012). *Recours à l'apprentissage expérientiel dans la transformation de la pratique médicale de six professionnels dans le contexte de la pandémie de VIH-Sida* (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal).
- Eloye, Y., -F. (2017). *Styles de coping et niveau de stress scolaire chez des élèves de troisième et terminale à Abidjan* (Mémoire en conseiller psychologue).

[https://www.memoireonline.com/05/22/12971/m\\_Styles-de-coping-et-niveau-de-stress-scolaire-chez-des-lves-de-troisime-et-terminale-0.html](https://www.memoireonline.com/05/22/12971/m_Styles-de-coping-et-niveau-de-stress-scolaire-chez-des-lves-de-troisime-et-terminale-0.html)

Fortin, V., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., et Royer, É. (2009). *Le style de coping, les stratégies d'adaptation et la réussite scolaire des adolescents québécois manifestant des troubles du comportement* (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval.

Karen, T. (2005). *Les stratégies d'adaptation en lien avec la détresse psychologique chez les adolescents* (Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières).

Nguimfack, T. (2011). *Le suivi parental des enfants à domicile et performances des élèves dans les classes à promotion collective* (Mémoire, Ecole normale d'instituteurs de l'enseignement général de Bafoussam).

Trabon, N., -M. (2014). *La pédagogie expérientielle et ses effets sur l'apprentissage des élèves en milieu scolaire* (Mémoire, Université de Toulouse).

Zittoun, T. et Hviid, P. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 121-130.

### ➤ **Ouvrages généraux et scientifiques**

Alexandre, M. et Philippe A.G. (2022). *Facteurs de stress et stratégies de coping chez les élèves du secondaire*. CERF. [https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/pages%20personnelle/s/Genoud%20Philippe/2022\\_SSRE\\_final.pdf](https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/pages%20personnelle/s/Genoud%20Philippe/2022_SSRE_final.pdf)

Averill, J.R. (1990). *Inner feelings, works of the flesh, the beast within, diseases of the mind, driving forces, and putting on a show : Six metaphors of emotion and their theoretical extensions*. New York : Cambridge University Press.

Baubion-Broye, A. (1998). *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. [https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/trousse\\_synel/trousseSynel\\_fiche14-web.pdf](https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/trousse_synel/trousseSynel_fiche14-web.pdf)

- Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*. Nancy-Metz : C.I.F.I.S.E.M.
- Gretchen, M.-R. et Erica F. (2011). *Personality, stress, and coping : implications for education*. Washington State University : Gordon Gates.
- Henri, C. et Stacey, C. (2013). *Mécanismes de défense et coping* (2<sup>e</sup> éd.). Paris Dunod.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lazarus, R. S., et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lebarbier, R. (2018). *Les premières théories de Freud*. Vernon-Saint-Marcel.
- Lecomte, J. (2008). *Maxi fiches de Psychologie : courants, débats, applications*. Paris : DUNOD.
- Lennard-Brown, S. (2001). *Stress et depression*. Raintree.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*. Paris : DUNOD.
- Michelle, D. et Bernard, P. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Presses de l'Université du Québec.
- Mishara, B.-L. (s.d.). *Le concept d'adaptation*. Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (1999b). L'école saisie par les compétences. *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_03.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html)
- Rathus, S.-A. (1995). *Psychologie générale* (éd. 3). Québec : Editions Etudes Vivantes.
- Richard, J.-G. et Philip, G.-Z. (2013). *Psychologie* (Ed.18). France : Pearson.
- Servant, D. (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété*. Elsevier Masson.
- St-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, M.-B. (2009). *La pédagogie par problèmes : une clé enseignement postsecondaire*. Guérin.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Les presses de l'université de Montréal.
- Zimbardo, R. G. (2013). *Psychologie* (éd. 18). Pearson France.

## ➤ Rapports et journaux

DINEC. (s.d.). Guide de l'Enseignement Catholique au Tchad.

DINEC. (s.d.). Données statistiques sur l'Enseignement Catholique au Tchad : de 2014-2019.

Eglise catholique de Mongo. (s.d.). *Education et culture*. <https://eglisemongo.org/education-et-culture/>

Esquieu, P. et Péano, S. (1994). *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*. IIEP, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099205>

Info Alwihda. (2022). Tchad : voici les 20 meilleurs lycées privés et publics (ONECS). [https://www.alwihdainfo.com/Tchad-voici-les-20-meilleurs-lycees-privés-et-publics-ONECS\\_a117796.html](https://www.alwihdainfo.com/Tchad-voici-les-20-meilleurs-lycees-privés-et-publics-ONECS_a117796.html)

Jaffar, E. (2016). *Suppression du concours d'entrée en 6<sup>e</sup> ? Oui mais quelles sont les mesures préalables ?* La gazette. <https://lagazettedescomores.com/opinions/suppression-du-concours-d%E2%80%99entr%C3%A9e-en-6%C3%A8me-oui,-mais-quelles-sont-les-mesures-pr%C3%A9alables.html>

Kamdar, E-K. (2019). *Tchad : 41420 ont raté d'office le Bac 2019*. Tachad. <https://www.tachad.com/tchad-41-420-ont-rates-doffice-le-bac-2019>

OCDE. (2010). *Regard sur l'éducation*.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal.

Oredje, N. (2019). *Comment juguler l'absentéisme des enseignants au Tchad ?* Contrepoints.

Peano, S. et Esquieu, P. (1994). *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

Pirus, L. (2015). *Un élève sur cinq change d'établissement au cours de sa scolarité au collège*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France.

Profinnovant. (s.d.). *Taxonomie de Bloom révisée : verbes d'action*. <https://www.profinnovant.com>

Robitaille, A. (2013). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Gouvernement du Québec.

Romainville, M. (1996). *L'irrésistible ascension du terme " compétence " en éducation*. Enjeux, 37.

➤ **Dictionnaires et encyclopédies**

Doron, R. et Parot, F. (2004). *Dictionnaire de psychologie*. PUF.

Sillmy, N. (2006). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

Tamisier, J.-C. (1999). Dans Bloch, H., Chemama, R., Dépret, E. Dumont & Leclerc. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse (Paris).

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	i
DÉDICACE.....	ii
AVERTISSEMENT .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	v
LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
I.1    JUSTIFICATION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	5
I.1.1    Contexte de l'étude .....	5
I.1.2    Justification de l'étude .....	7
I.2    PROBLÈME DE RECHERCHE.....	8
I.2.1.    Les questions de recherche :.....	11
I.2.2.    Intérêt de l'étude.....	13
I.2.3.    Délimitation de l'étude.....	13
CHAPITRE II : REVUE DE LITTÉRATURE.....	15
II.1    TRAVAUX SUR LES STRATÉGIES DE COPING.....	15
II.1.1    Le stress.....	16
II.1.2.    L'anxiété.....	21
II.1.2.1.    L'anxiété en milieu scolaire .....	22
II.1.3.    Les stratégies de coping proprement dites .....	24
II.2    TRAVAUX SUR LES APPRENTISSAGES ET LA TRANSITION SCOLAIRE ..	27
II.2.1.    L'apprentissage scolaire .....	27
II.2.2.    Travaux sur la transition du primaire au secondaire .....	32
II.2.2.1.    Les implications de la transition.....	33
II.3    TRAVAUX SUR LA COMPÉTENCE SCOLAIRE .....	43

II.3.1. Définition du concept .....	43
II.3.2. Importance du Holding parental dans la construction des compétences.....	45
II.3.3. Le rapport enseignant/enseigné .....	47
II.4. LES THÉORIES EXPLICATIVES .....	49
II.4.1. La théorie de l’auto-détermination (Déci et Ryan) .....	49
II.4.2. Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman.....	53
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L’ÉTUDE..	58
CHAPITRE III : .....	59
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	59
III.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES .....	59
III.1.1. La question de recherche.....	59
III.1.2. Hypothèse générale .....	60
III.1.3. L’opérationnalisation des variables.....	60
III.2. TYPES DE RECHERCHE.....	61
III.2.1. L’approche méthodologique de la recherche .....	61
III.3. SITE DE L’ÉTUDE.....	62
III.3.1. Particularité de l’enseignement catholique .....	63
III.3.2. Justification du choix du site de l’étude.....	65
III.3.3. Population d’étude .....	66
III.3.4. Critère de sélection des sujets .....	67
III.4. TECHNIQUE D’ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	68
III.4.1. La technique d’échantillonnage .....	68
III.4.2. Méthode de collecte de données.....	68
III.5. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES .....	70
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES ET	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	71
IV.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....	71
IV.1.1. Questions de renseignements généraux.....	71
IV.1.2. Présentation et analyse des données sur les stratégies de coping .....	72
IV.1.3. Présentation et analyse des données sur la performance suivant les	
établissements de provenance .....	75
IV.2. Vérification des hypothèses opérationnelles.....	77
IV.2.1. Hypothèse opérationnelle 1 : .....	77
IV.2.2. Hypothèse opérationnelle 2 : .....	78

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET LIMITES DES RÉSULTATS .....	80
V.1. Interprétation des résultats.....	80
V.2. Discussion des résultats .....	84
V.3 Limites de l'étude .....	86
V.4. Suggestion.....	87
V.4.1. À l'endroit de l'administration.....	87
V.4.2. À l'endroit des enseignants .....	87
V.4.3. À l'endroit des apprenants .....	88
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	89
BIBLIOGRAPHIE .....	92
ANNEXES .....	104

## **ANNEXES**

## Questionnaire

Ce questionnaire est adressé aux élèves nouvellement admis dans cet établissement et en provenance d'établissements non catholiques. Il a pour but de collecter les informations relatives à la motivation et aux stratégies d'adaptation des élèves en situation de transition dans l'enseignement privé confessionnel. Ces données ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche académique.

Avant d'être admis dans cet établissement, vous étiez dans une école : publique  privée

Qui t'a convaincu à fréquenter cet établissement : Moi  Amis  Parents

Es-tu heureux d'être dans cet établissement : Oui  Non

Voudrais-tu continuer à fréquenter dans cet établissement : Oui  Non

Au cours de cette année scolaire 2022-2023, quelle est ta moyenne du 1<sup>er</sup> trimestre : .....

**Encerclez le numéro de la réponse qui correspond à votre cas :**

	<i>Pourquoi veux-tu avoir des bonnes notes lors des évaluations ou composition ?</i>	
<b>A</b>	Par ce que j'aime toujours bien réussir au devoir ou à la composition	<b>1</b>
	Parce que j'ai l'habitude d'avoir des bonnes notes et cela doit continuer	<b>2</b>
	Parce que mes parents m'apprécient souvent quand j'ai des bonnes notes	<b>3</b>
	Parce que je suis obligé d'avoir les bonnes notes et de réussir, un point c'est tout.	<b>4</b>
	<i>Pourquoi fréquentes-tu dans cet établissement et pas un autre ?</i>	

<b>B</b>	Parce que je veux être dans un établissement qui donne une bonne éducation	<b>1</b>
	Parce que je suis sûr qu'ici je ne vais pas redoubler de classe	<b>2</b>
	Parce que tout le monde parle de la renommée de cet établissement	<b>3</b>
	Parce que mes parents m'ont inscrit à faire le test d'entrée de cet établissement	<b>4</b>
	<i>Lorsqu'un exercice est difficile, peux-tu abandonner de le résoudre ?</i>	
<b>C</b>	Non parce que je veux toujours relever les défis	<b>1</b>
	Non parce que mes camarades pourront se moquer de moi	<b>2</b>
	Oui parce qu'à l'impossible nul n'est tenu	<b>3</b>
	Non parce qu'en le résolvant je pourrais avoir des notes avec le professeur	<b>4</b>
	<i>Que ressens-tu lorsque tu as une bonne note au devoir ?</i>	
<b>D</b>	Je ressens du plaisir parce que je me donne toujours à fond pour réussir au devoir.	<b>1</b>
	Je suis heureux parce que ça prouve que je peux aussi réussir comme les autres	<b>2</b>
	Cela ne me dit rien	<b>3</b>
	Je suis heureux parce que cela me permettra d'avoir un prix en fin d'année	<b>4</b>
	<i>Que fais-tu lorsqu'il y a un devoir en vue ?</i>	

<b>E</b>	Je continue d'étudier toujours comme j'ai l'habitude de le faire pour préparer le devoir	<b>1</b>
	Je m'approche de mes camarades qui comprennent mieux pour m'expliquer d'avantage ce que je ne comprends pas du cours	<b>2</b>
	J'attends le jour du devoir pour apprendre un peu	<b>3</b>
	Je commence par étudier toute la nuit pour ne pas avoir une mauvaise note	<b>4</b>

**Consigne** : Pour chaque question, cochez le numéro de la proposition de réponse qui correspond à votre cas :

<b>Item motivation</b>		
<b><i>Pourquoi veux-tu avoir des bonnes notes lors des évaluations ou composition ?</i></b>		
<b>A</b>	Par ce que j'aime toujours bien réussir au devoir ou à la composition	1
	Parce que j'ai l'habitude d'avoir des bonnes notes et cela doit continuer.	2
	Parce que mes parents m'apprécient souvent quand j'ai des bonnes notes.	3
	Parce que je suis obligé d'avoir les bonnes notes et de réussir, un point c'est tout.	4
<b><i>Pourquoi fréquentes-tu dans cet établissement et pas un autre ?</i></b>		
<b>B</b>	Parce que mes parents m'ont inscrit à faire le test d'entrée de cet établissement.	1
	Parce que je veux être dans un établissement qui donne une bonne éducation.	2
	Parce que je suis sûr qu'ici je ne vais pas redoubler de classe.	3
	Parce que tout le monde parle de la renommée de cet établissement.	4
<b><i>Lorsqu'un exercice est difficile, peux-tu abandonner de le résoudre ?</i></b>		
<b>C</b>	Non parce qu'en le résolvant je pourrais avoir des notes avec le professeur.	1
	Non parce que je veux toujours relever les défis.	2

	Non parce que mes camarades pourront se moquer de moi.	3
	Oui parce qu'à l'impossible nul n'est tenu.	4
	<b><u>Que ressens-tu lorsque tu as une bonne note au devoir ?</u></b>	
D	Je suis heureux parce que ça prouve que je peux aussi réussir comme les autres.	1
	Cela ne me dit rien.	2
	Je suis heureux parce que cela me permettra d'avoir un prix en fin d'année.	3
	Je ressens du plaisir parce que je me donne toujours à fond pour réussir au devoir.	4
	<b><u>Que fais-tu lorsqu'il y a un devoir en vue.</u></b>	
E	Je continue d'étudier toujours comme j'ai l'habitude de le faire pour préparer le devoir.	1
	J'attends le jour du devoir pour apprendre un peu.	2
	Je commence par étudier toute la nuit pour ne pas avoir une mauvaise note.	3
	Je m'approche de mes camarades qui comprennent mieux pour m'expliquer d'avantage ce que je ne comprends pas du cours.	4



**Complexe Scolaire Frère Polycarpe**



Lycée-Collège Saint-Etienne

