



**L'influence de l'enseignement stratégique sur
l'apprentissage et la motivation des élèves syriens dans
les cours d'éducation religieuse : une étude quasi
expérimentale dans la classe d'éducation islamique avec
deux groupes (expérimental et témoin) d'élèves de
neuvième classe**

Safwan Ebaji

► **To cite this version:**

Safwan Ebaji. L'influence de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves syriens dans les cours d'éducation religieuse : une étude quasi expérimentale dans la classe d'éducation islamique avec deux groupes (expérimental et témoin) d'élèves de neuvième classe. Religions. Université de Strasbourg, 2016. Français. NNT : 2016STRAK002 . tel-01449903

HAL Id: tel-01449903

<https://theses.hal.science/tel-01449903>

Submitted on 30 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE DE THEOLOGIE ET DE SCIENCES RELIGIEUSES

Unité de recherche EA 4378

THÈSE présentée par :

Safwan EBAJI

soutenue le : **03 juin 2016**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences Religieuses

**L'influence de l'enseignement stratégique sur
l'apprentissage et la motivation des élèves
syriens dans les cours d'éducation religieuse**

**Une étude quasi expérimentale dans la classe
d'éducation islamique avec deux groupes (expérimental
et témoin) d'élèves de neuvième classe**

THÈSE dirigée par :

Monsieur STEHLY Ralph

Professeur, Université de Strasbourg

Et co-dirigée par :

Madame PARMENTIER Elisabeth

Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. PEYRONIE Henri

Professeur, Université de Caen Basse-Normandie

M. PLATTI Emilio

Professeur, Université catholique de Leuven (Belgique)

REMERCIEMENTS

﴿ [Rappelez-vous] quand votre Seigneur proclama : « Certes, si vous êtes reconnaissants, Je vous ajouterai [d'autre dons] » ﴾ (Coran, 14. 7).

« Celui qui ne remercie pas les gens ne remercie pas Allah » ¹

Ce travail de thèse n'aurait pas pu aboutir sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes auxquelles j'aimerais adresser toute ma reconnaissance.

Mes plus vifs remerciements à mes directeurs de recherche :

Monsieur Ralph STEHLY, mon directeur de thèse, qui m'a accueilli depuis mon arrive en France et qui n'a pas cessé de m'accorder sa confiance en acceptant d'encadrer mes recherches en master et en doctorat. Je le remercie pour ses remarques scientifiques constructives, sa patience, ses conseils, pour sa grande disponibilité et sa générosité par rapport au temps précieux qu'il a consacré à diriger cette thèse.

Et madame Elisabeth PARMENTIER dont les conseils, l'aide et le soutien bienveillant ont permis à ce projet d'aboutir.

J'aimerais également leur dire à quel point j'ai apprécié leurs qualités humaines, leurs sensibilités vis-à-vis des problèmes que j'ai rencontrés tout au long de cette recherche. Ils ont souvent été plus que des directeurs de thèse et m'ont permis de devenir autonome.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements à tous les membres du Jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail : M. PEYRONIE Henri et M. PLATTI Emilio, en qualité de rapporteurs.

À cette occasion je remercie Monsieur Stéphane GUILLON, ses suggestions et ses conseils étaient toujours très efficaces, notamment pour les calculs statistiques.

Je voudrais remercier tout particulièrement Monsieur Bernard LAUROT pour toutes ses attentions, ses conseils et pour les longues heures qu'il a consacré à la correction de thèse. La mort l'a arraché au moment où je terminais mes travaux, mais je garde en mémoire sa culture épatante, son humilité, sa foi, ses grandes qualités pédagogiques.

¹ Hadith rapporté par Ahmad, Abû Dâwûd et At-Tirmidhî.

Je tiens à manifester une grande reconnaissance à Monsieur Matthieu ARNOLD pour m'avoir aidé, depuis mon arrivée en France, et qui m'a soutenu et encouragé pour avoir le master.

Egalement, je souhaite témoigner ma reconnaissance aux membres du centre d'études œcuméniques à Strasbourg pour l'accueil et la convivialité durant mon séjour au centre.

Un grand merci aux personnels de la Faculté de théologie protestante pour leur gentillesse et à mes collègues doctorants pour la bonne ambiance.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et mon affection à mes parents, mon cher père RADWAN et ma chère mère MOUNIRA, qui ont toujours cru en moi, qui m'ont encouragé à aller de l'avant et qui m'ont toujours soutenu dans les bons et les mauvais moments dans ce chemin parfumé et parsemé d'embûches. L'aboutissement de cette thèse de doctorat est pour moi la meilleure façon de leur exprimer ma profonde gratitude.

Je remercie sincèrement mes frère : HOUSSAM, ABD AL-HADI, ZAKARYA et YAHYA, et ma sœur HIDAYA et son époux AHMAD TARABICHI, et tou(te)s mes ami(e)s en Syrie pour leurs encouragements et leur soutien permanent au cours de ces années. Ils m'ont donné la force et le moral pour accomplir mon travail.

Je remercie sincèrement Mgr. Elias Jean de la Crois, qui m'a expliqué beaucoup de points de christianisme, et son épouse Ola qui était comme une sœur pour moi.

Mes remerciements vont conjointement à M. Ahmad JAMAJ ainsi qu'à ses élèves, sans qui ce projet n'aurait pas été possible.

Un grand merci à M. Mamdouh WARD et son épouse Mme Bernadette pour m'avoir ouvert la porte de leur cœur et de leur maison pendant mon séjour en France.

Egalement, je souhaite témoigner ma reconnaissance aux membres d'association Amicale Maghrebine d'Erstein et à tous membres d'association Education et Réussite d'Ostwald.

Comme il se doit, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont joué un rôle très important depuis le début de cette thèse :

Adirem Perez Martin, Hajar Bouchar, Imen, Ramzi et Omer pour leurs bons conseils et leurs encouragements.

Vous avez été pour moi des grands amis exemplaires, en me prodiguant des conseils et encouragements. Vous avez été d'un grand apport dans la réalisation de ce travail. Merci pour votre collaboration franche, fructueuse, votre disponibilité et votre amour pour le travail bien fait.

En fin, ni les mots ni les phrases ne sauraient suffire pour témoigner toutes mon affection et ma reconnaissance à ma chère amie Sana EJJANOUI. Merci pour avoir accepté de partager mes soucis. Tu es dévouée pour ma cause en compagnon exemplaire pour un seul objectif : ma réussite. Ce travail est aussi le tien.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ DE LA THESE	11
RESEARCH SUMMARY	15
SYSTEME DE TRANSLITTERATION	17
INTRODUCTION.....	23
PREMIERE PARTIE.....	33
PROBLEMATIQUES, OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	33
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES RELIGIONS EN SYRIE	35
1. LE CURSUS SCOLAIRE SYRIEN	35
1.1. <i>L'enseignement en République Arabe Syrienne.....</i>	35
1.2. <i>Le système éducatif syrien.....</i>	35
1.3. <i>Réforme du système éducatif syrien</i>	37
2. L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT DE LA RELIGION MUSULMANE ET CHRETIENNE EN SYRIE.....	38
2.1. <i>La définition et le rôle de l'enseignement religieux</i>	39
2.2. <i>Didactique et activités d'enseignement de religion.....</i>	49
3. POINT DE DEPART DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE.....	56
3.1. <i>Problématique et hypothèse de recherche.....</i>	59
3.2. <i>Questions et objectifs de recherche.....</i>	62
4. POURQUOI L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE ?	63
5. TRANSITION	64
DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	67
L'ENSEIGNEMENT ET L'EDUCATION DANS L'ISLAM.....	67
CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT DANS L'ISLAM	69
INTRODUCTION	69
1. LA VERTU DU SAVOIR	70
1.1. <i>Des preuves du Coran</i>	70
1.2. <i>Des preuves de la tradition du Prophète</i>	72
1.3. <i>Des preuves de la tradition des compagnons et des grands savants.....</i>	74
2. LA VERTU DE L'ENSEIGNEMENT	75
2.1. <i>Des preuves du Coran</i>	75
2.2. <i>Des preuves de la tradition du Prophète</i>	76
2.3. <i>Des preuves de la tradition des compagnons et des grands savants.....</i>	77
3. LA VERTU DES SAVANTS.....	77
3.1. <i>Des preuves du Coran</i>	77
3.2. <i>Des preuves de la tradition du Prophète</i>	79
CHAPITRE 3 : L'EDUCATION ISLAMIQUE.....	81
INTRODUCTION	81
1. CONCEPTION DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	82
1.1. <i>Linguistiquement</i>	82
1.2. <i>Conventionnellement</i>	84
1.3. <i>Observation générale sur les définitions de l'éducation islamique</i>	86

1.4.	<i>La conception scientifique et éducative de l'éducation islamique</i>	86
2.	CARACTERISTIQUES DE LA NOTION ISLAMIQUE DE L'EDUCATION	89
3.	RESSOURCES ET REFERENCES DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	91
3.1.	<i>Le Coran</i>	91
3.2.	<i>La Sunna du Prophète</i>	98
3.3.	<i>Le patrimoine</i>	98
3.4.	<i>Les méthodes d'éducation modernes</i>	98
4.	OBJECTIFS GENERAUX DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	98
5.	ÉTABLISSEMENTS DE L'EDUCATION RELIGIEUSE ISLAMIQUE	102
5.1.	<i>La famille</i>	102
5.2.	<i>L'école « madrasa »</i>	106
5.3.	<i>L'école coranique</i>	109
5.4.	<i>La mosquée</i>	110
6.	PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	111
6.1.	<i>Principes de l'éducation relatifs au professeur</i>	111
6.2.	<i>Principes de l'éducation islamique relatifs à l'élève</i>	118
7.	METHODES DE FORMATION DANS L'EDUCATION ISLAMIQUE	123
7.1.	<i>Adopter l'enseignement au développement intellectuel de l'enfant</i>	123
7.2.	<i>Présenter de façon distincte les matières à enseigner</i>	124
7.3.	<i>L'enseignement de la langue arabe doit précéder la récitation</i>	124
7.4.	<i>Le rôle des voyages d'étude</i>	124
7.5.	<i>La liberté des élèves</i>	126
7.6.	<i>L'importance du jeu</i>	126
7.7.	<i>Le rôle des débats ou discussions</i>	126
7.8.	<i>Place des examens</i>	128
	CHAPITRE 4 : LE CORAN ET LA SUNNA EN TANT QUE SOURCES EDUCATIVES	129
1.	LE CORAN	129
1.1.	<i>Définition et Description</i>	129
1.2.	<i>Méthodes d'enseignement dans le Coran</i>	132
2.	LA SUNNA	149
2.1.	<i>Définition de la Sunna dans la charî'a</i>	149
2.2.	<i>La place de la Sunna dans la religion musulmane</i>	150
2.3.	<i>Le Prophète en tant qu'éducateur et le savoir : Organisation de Son enseignement</i>	154
2.4.	<i>Méthodes islamiques en matière d'éducation</i>	156
3.	CONCLUSION	170
	CHAPITRE 5 : APPROCHES ET PARADIGMES MAJEURS EN ENSEIGNEMENT ET EN EDUCATION	177
1.	DIFFERENTES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT	177
1.1.	<i>Apports de la psychologie béhavioriste à l'enseignement et à l'apprentissage</i>	178
1.2.	<i>Apports de la psychologie humaniste à l'enseignement et à l'apprentissage</i>	182
1.3.	<i>Apports de la psychologie cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage</i>	185
2.	DEFINITION DES GRANDS PARADIGMES EN EDUCATION	193
2.1.	<i>Le paradigme de l'enseignement</i>	194
2.2.	<i>Le paradigme de l'apprentissage</i>	196
	CHAPITRE 6 : L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE	201
1.	UNE VISION COGNITIVISTE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT	201
2.	VERS UNE INTERACTION ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	204

3.	POURQUOI LE MODELE D'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE DE TARDIF ?	208
4.	L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE.....	209
4.1.	<i>Définition de l'enseignement stratégique : ses caractéristiques</i>	209
4.2.	<i>Les six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique</i>	217
4.3.	<i>Stratégie : définition et démarches d'enseignement</i>	230
4.4.	<i>Rôle de l'enseignant stratégique</i>	235
4.5.	<i>L'apprenant stratégique : caractéristiques et rôles</i>	246
4.6.	<i>Phases de l'enseignement stratégique</i>	250
5.	LA MOTIVATION SCOLAIRE	266
5.1.	<i>Les principales théories de la motivation</i>	266
5.2.	<i>Définition de la motivation</i>	268
5.3.	<i>Types de la motivation</i>	271
5.4.	<i>Facteurs de la motivation scolaire</i>	273
5.5.	<i>Les caractéristiques de l'enseignant qui motive les élèves et celles des élèves motivés</i>	282
5.6.	<i>Comment motiver les élèves ?</i>	285
6.	PLAN D'UNE LEÇON PREPAREE SELON LE MODELE DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE.....	290
7.	UNE APPROCHE STRATEGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX	295
8.	CONCLUSION	305
	TROISIEME PARTIE	311
	METHODOLOGIE ET EXPERIMENTATION	311
	CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	313
	INTRODUCTION	313
1.	TYPE DE RECHERCHE.....	315
2.	OPERATIONNALISATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	318
3.	DESCRIPTION DES VARIABLES	320
4.	LES SUJETS AYANT PARTICIPE A L'EXPERIMENTATION.....	322
4.1.	<i>La population de l'étude</i>	322
4.2.	<i>L'échantillon étudié</i>	323
4.3.	<i>La comparaison des sujets</i>	324
4.4.	<i>La sélection de l'enseignant et du contenu</i>	330
4.5.	<i>L'enseignant et sa formation</i>	331
5.	INSTRUMENTS DE RECHERCHE	332
5.1.	<i>Instruments de collecte des données</i>	332
5.2.	<i>Instruments d'analyse des résultats</i>	339
6.	DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION	340
6.1.	<i>Pré-test</i>	341
6.2.	<i>L'intervention pédagogique</i>	341
6.3.	<i>Post-test</i>	347
6.4.	<i>Le questionnaire de la motivation</i>	349
6.5.	<i>L'interview auprès de l'enseignant</i>	350
6.6.	<i>Le questionnaire des données personnelles</i>	350
	CHAPITRE 8 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	351
1.	LE QUESTIONNAIRE DE DONNEES PERSONNELLES	352
1.1.	<i>Analyses descriptives</i>	352
1.2.	<i>Comparaison entre les deux groupes de l'échantillon : analyses de variance</i>	360
2.	ANALYSE DU PRE-TEST ET DU POST-TEST	375
2.1.	<i>Groupe expérimental</i>	377

2.2.	<i>Groupe témoin.....</i>	379
2.3.	<i>Comparaison entre les deux groupes :.....</i>	381
3.	VERIFICATION DES HYPOTHESES : L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL	383
.3.1	<i>Première hypothèse principale A.....</i>	386
3.2.	<i>Deuxième hypothèse principale B</i>	390
3.3.	<i>Troisième hypothèse principale C.....</i>	393
3.4.	<i>Quatrième hypothèse principale D.....</i>	396
3.5.	<i>L'apprentissage stratégique peut-il être la seule variable expliquant la réussite des élèves ?</i>	401
4.	LE QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION	425
4.1.	<i>Analyse descriptive du questionnaire de motivation et interprétation des résultats.....</i>	426
4.2.	<i>Analyse complémentaire</i>	439
5.	ANALYSE DE L'INTERVENTION AUPRES DE L'ENSEIGNANT.....	441
5.1.	<i>Perceptions de l'enseignant relatives au développement des compétences des élèves</i>	443
5.2.	<i>Perceptions relatives au développement de l'estime de soi et de la confiance des élèves</i>	444
5.3.	<i>Perceptions relatives au développement de l'engagement et de la motivation des élèves</i>	444
5.4.	<i>Perceptions relatives aux impacts de l'enseignement stratégique sur les élèves.....</i>	445
5.5.	<i>Perceptions relatives aux impacts de l'enseignement stratégique sur les pratiques de l'enseignant</i>	445
5.6.	<i>Les difficultés rencontrées par les élèves lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique.....</i>	446
5.7.	<i>Les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique.....</i>	446
5.8.	<i>La réalité de l'enseignement stratégique et ses limites.....</i>	446
6.	CONCLUSION	449
	CHAPITRE 9 : CONCLUSION GENERALE	451
	LIMITES DE LA THESE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	459
	BIBLIOGRAPHIE.....	463
	ANNEXES	485
	TABLE DES MATIERES.....	561
	LISTE DES TABLEAUX	569
	LISTE DES FIGURES	575
	LISTE DES GRAPHIQUES.....	577

RÉSUMÉ DE LA THESE

Le but de cette recherche, quasi-expérimentale, est de vérifier l'effet de l'enseignement stratégique², tel que présenté par Tardif dans son ouvrage³, sur l'apprentissage des élèves syriens de neuvième année scolaire dans le cours d'éducation islamique. Comme la motivation est une composante essentielle de l'apprentissage, selon les principes de la psychologie cognitive⁴, de laquelle est issu l'enseignement stratégique, cette recherche s'intéresse également aux éléments favorisant la motivation des élèves dans la classe.

Cette étude se divise en trois parties reliées entre elles. Nous parlons tout d'abord de la situation de l'enseignement religieux en Syrie. Cette première partie nous a amené à formuler la problématique ainsi qu'à énoncer les objectifs et les hypothèses de notre thèse. La deuxième partie, consacrée au cadre théorique, nous permet d'entrer au cœur de notre sujet en présentant, en détail, la conception de l'éducation islamique et les différents aspects de l'enseignement stratégique. Nous abordons en dernier lieu la méthodologie suivie dans cette recherche. Cette troisième partie comprend la description de l'approche retenue, la description des sujets et de l'intervention pédagogique privilégiée. Nous y décrivons aussi les instruments choisis pour collecter les données. Enfin, toutes les étapes du déroulement de l'expérimentation y sont présentées et détaillées.

L'échantillon comprend 38 sujets, dont 20 d'un groupe expérimental et 18 d'un groupe témoin. Les 20 élèves du groupe expérimental ont reçu un enseignement stratégique alors que les 18 sujets du groupe témoin ont reçu un enseignement traditionnel. Le devis quasi-expérimental, adopté pour notre recherche, comprend un pré-test, une intervention pédagogique, un post-test, un traitement du questionnaire de renseignement de base et de motivation, et enfin une entrevue auprès de l'enseignant visant à compléter, d'un point de vue qualitatif, les différentes mesures quantitatives. Nous avons commencé notre expérimentation en administrant un pré-test aux sujets des deux groupes expérimental et témoin afin de nous

² L'enseignement stratégique est un des visages de l'enseignement renouvelé, issu précisément de la psychologie cognitive.

³ Tardif Jacques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Éditions Logiques, Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », 1992.

⁴ Le cognitivisme émerge, en réaction au béhaviorisme, sous l'influence de l'intérêt croissant pour le traitement de l'information. Il est le résultat des préoccupations relatives à la façon dont la personne acquiert et utilise les connaissances. La psychologie cognitive est axée sur le traitement de l'information.

assurer que les sujets des deux groupes sont identiques, en ce qui concerne l'apprentissage, avant l'intervention. Les leçons sélectionnées pour notre intervention étaient en rapport avec les principes de l'enseignement stratégique. À la fin de cet enseignement, tous les élèves ont passé un post-test destiné à mesurer leur progrès. Après le post-test, tous les élèves des deux groupes ont répondu à un questionnaire de renseignements de base afin que nous soyons sûrs que ces élèves sont comparables du point de vue des critères scolaires et familiaux. Seuls les élèves du groupe expérimental ont répondu au questionnaire de motivation visant à mesurer l'influence de l'enseignement stratégique sur leur motivation.

Pour atteindre les objectifs et vérifier les hypothèses énoncées, cette recherche comporte deux types de données. Les données quantitatives, tirées du pré-test et du post-test, permettent d'évaluer le niveau d'apprentissage atteint par les élèves suite à l'application de l'enseignement stratégique. Les données qualitatives proviennent de l'entrevue avec l'enseignant qui a appliqué l'intervention avec ses élèves, du questionnaire de renseignements de base administré aux élèves des deux groupes, et du questionnaire administré aux élèves du groupe expérimental s'intéressant à leur opinion pour mesurer leur motivation. Les résultats obtenus lors des deux tests, qui nous ont permis de vérifier les hypothèses, ainsi que les réponses des élèves au questionnaire de renseignements de base, ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS 14.0, qui contient le test **T Student** pour groupes appariés ou pour groupes indépendants, selon le cas, et qui nous a servi à mesurer les progrès des élèves entre les deux tests, et le test **Chi-carré X^2** en ce qui concerne les données du questionnaire de renseignements de bases. Enfin, nous avons analysé les réponses de l'enseignant aux questions de l'entrevue pour extraire les informations secondaires.

Généralement, les résultats confirment les hypothèses qui prédisaient qu'à la suite de l'enseignement stratégique les élèves du groupe expérimental amélioreraient nettement leur apprentissage par rapport à celui des élèves du groupe témoin. De plus, les résultats des analyses de données du questionnaire de motivation montrent que l'enseignement stratégique semble contribuer à motiver les élèves dans le cours d'éducation islamique.

Cependant, certaines conclusions peuvent être dégagées de l'expérimentation. Globalement cette étude confirme que l'enseignement stratégique favorise l'apprentissage et la motivation des élèves. Elle indique que les élèves apprennent mieux en activant leurs connaissances intérieures et en participant aux activités concernant leur apprentissage.

Mots clés: enseignement stratégique, motivation scolaire, éducation islamique.

Research Summary

The present research aims at experimentally investigating the effect of strategic teaching on students' achievement of the ninth grade in Islamic education and their motivation. The experiment includes two groups: the experimental and control groups, in addition to the pre-testing and post-testing groups. The study was conducted in the second semester of the academic year 2012-2013 in The Road to Success School for girls in Aleppo. The sample of the study includes 40 students (20 for each group). The two groups were equalized in their age and Islamic education marks in the eighth class. Group1 representing the experimental group was taught by strategic teaching whereas Group2 representing the control group was taught according to the traditional style of teaching. The researcher designed the behavioral aims of the Islamic education topics, lesson plans, and achievement test, and these have been shown to a group of experts. The statistical means such as (T-test, Chi-square) have been applied to reach the results of the study. The study arrived at the following results :

- In the results of the post achievement test, a statistically significant difference of (0.05) was found between the two groups, in favour of the experimental group which was taught by using strategic teaching.
- The use of this teaching has an influential effect on improving students' achievement and their attitudes toward Islamic education.

Based on this conclusion, this study presents a number of recommendations that may improve and develop techniques of teaching religious education in particular, and teaching in general at intermediate and secondary schools.

Key words: strategic teaching, academic motivation, Islamic Education.

Système de translittération

Le système de translittération des mots arabes en caractère latin, que nous avons suivi, est le suivant :

Tableau 1 : Système de translittération

Consonnes		
Lettres arabes isolées ⁵	Translittération	Prononciation
ا / آ	a / â	[a] (comme dans français "avec")
ب	b	[b] (comme dans français "bout")
ت	t	[t] (comme dans français "tout")
ث	th	[th] (comme dans anglais "thank")
ج	dj	[dj] (comme dans français "jaune")
ح	<u>h</u>	[<u>h</u>] * ⁶ (comme dans arabe " <i>Muhammad</i> مُحَمَّد")
خ	kh	[kh] (comme dans allemand "buch")
د	d	[d] (comme dans français "doux")
ذ	dh	[dh] (comme dans anglais "that")
ر	r (roulé)	[r] (comme dans français "rire")
ز	z	[z] (comme dans français "zone")
س	s	[s] (comme dans français "sous")
ش	ch	[ch] (comme dans français "chat")
ص	<u>s</u> (emphatique) ⁷	[<u>s</u>] * (comme dans arabe " <i>sabr</i> صَبْر = patience")
ض	<u>d</u> (emphatique)	[<u>d</u>] * (comme dans arabe " <i>daraba</i> ضَرَبَ = frapper")
ط	<u>t</u> (emphatique)	[<u>t</u>] * (comme dans arabe " <i>tabib</i> طَبِيب = médecin")

⁵ Certaines lettres n'ont pas la même graphie lorsqu'elles sont placée au début, au milieu ou à la fin d'un mot.

⁶ * : Pas d'équivalent.

⁷ Nous avons mis une ligne sous certaines lettres parce qu'elles se prononcent comme si l'on avait la bouche pleine. Ces lettres forment un groupe de sons emphatiques qui se prononcent comme s, d, t, z et dh, mais avec emphase. Certains auteurs distinguent ces lettres soit en les mettant en italiques soit en ajoutant une ligne ou un point sous la lettre.

ظ	z (emphatique)	[z] * (comme dans arabe "zulmun ظُلم = injustice")
ع	'	['] * (comme dans arabe "ilmun عِلْم = science")
غ	gh (r grasseyé) ou (r non roulé)	[gh] (comme dans français "rire")
ف	f	[f] (comme dans français "fille")
ق	q	[q] * (comme dans arabe "qamarun قَمَرُ = lune")
ك	k	[k] (comme dans français "kilo")
ل	l	[l] (comme dans français "lit")
م	m	[m] (comme dans français "mère")
ن	n	[n] (comme dans français "nous")
ه	h (aspiré)	[h] (comme dans anglais "his")
و	w	[w] (comme dans français "kilowatt ou oiseau")
ي	y / î	[y] (comme dans français "yole ou payer")
ة	Tâ marbûta (t "noué") en pause non transcrite comme dans « mu'allima مُعَلِّمَة ». Elle est représentée par a (état absolu) et at (état construit). La liaison avec la voyelle suivante, en particulier dans les déclinaisons, se fait par le son "t".	
Voyelles longues		
أ ~	â	[â] (comme dans français "tâche")
وُ	û	[ô] (comme dans français "tôt")
يَ	î	[î] (comme dans français "îles")

Voyelles brèves	
ـَ ـ	a
ـُ ـ	u
ـِ ـ	i
◌ْ	<i>Sukûn</i> "repos" est un cercle ou un petit zéro suscrit au-dessus de la lettre pour indiquer l'absence de voyelle "quiescence" : بْ, on prononce alors la lettre sans voyelle.
ـّ	La gémination ou intensification : redoublement de la consonne comme dans arabe " <i>mu'allimun</i> مُعَلِّم = enseignant ". On n'écrit pas la lettre deux fois mais on la marque par le signe <i>Chadda</i> ّ.

L'article défini « *Al* ال » est écrit en présence des lettres lunaires, par contre, cet article ne se lit ni s'écrit quand il est suivi d'une lettre solaire⁸.

Les prépositions « *Hurûf al-djarr* » et les conjonctions de coordination « *Hurûf al-'atf* » sont écrits détachées du nom qui les suit pour délimiter, autant que possible, les différents mots.

Nous avons laissé aux mots les plus courants (Coran, Calife, etc.) leur forme européanisée, de même à certains noms de ville ou de pays (La Mecque, etc.). Les mots arabes écrits en latin sont en *italique*.

Traduction des citations :

Nous avons traduit l'arabe à notre façon à partir de la version originale, parce que la traduction mot à mot de certaines phrases déformait le sens.

Mais ce qui concerne la traduction du Coran nous avons utilisé la traduction faite par Régis BLACHERÉ⁹. Le premier nombre indique la sourate, le second indique le verset.

⁸ Pour des raisons phonétiques, les lettres de l'alphabet arabe sont classées en deux groupes égaux : les lettres solaires : t, th, d, dh, r, z, s, ch, ṣ, ḍ, ṭ, ẓ, l et n; et les lettres lunaires : les 14 lettres qui restent. La lettre L de l'article « *Al* » est prononcée devant les lettres lunaires et assimilée devant les lettres solaires.

Pour traduire les *ḥadiths*, diverses sources ont été utilisées en plus parfois une traduction libre a été introduite.

En ce qui concerne le *Takhrīj al-ḥadīth*¹⁰, nous nous sommes limités aux travaux de Wensinck et ses collaborateurs¹¹.

Abréviations et signes de renvoi :

Al-Bukhârî = Bu. nom du kitâb. numéro du bâb.

Muslim = Mu. nom du kitâb. numéro de la tradition.

Abû Dâwûd = AD. nom du kitâb. numéro du bâb.

At-Tirmidhî = Ti. nom du kitâb. numéro du bâb.

Ibn Mâdja = IM. nom du kitâb. numéro du bâb.

Ad-Dârimî = Dâ. nom du kitâb. numéro du bâb.

Mâlik = Mâ. nom du kitâb. numéro de la tradition.

Aḥmad Ibn Ḥanbal = AH. numéro du volume. numéro de la page.

⁹ Ouvrage utilisé pour traduire en français les versets coraniques : Blachère Régis, *Traduction du Coran*, Édition G.-P. Maisonneuve et Larose, Paris, 1966. Nous avons suivi l'habitude des savants musulmans en mettant les versets coraniques entre deux parenthèses (...) pour les distinguer des autres paroles.

¹⁰ Le takhrīj al-ḥadīth signifie le classement des *Ḥadīths* en mentionnant leurs endroits dans les neuf ouvrages agréés de *Ḥadīth*.

¹¹ Il s'agit d'index de : Wensinck Arent Jan et al., *Concordance et indices de la Tradition Musulmane : les six livres, le Musnad d'al-Dârimî le Muwaṭṭa de Mâlik, le Musnad de Aḥmad ibn Ḥanbal, Al-Mu'djam al-mufahras li-alfâz al-ḥadīth an-nabawî*, Leiden, New York : E. J. Brill, 1936-1988, 8 vol.; traduit en arabe sous le titre : *Al-mu'djam al-mufahras li alfâzi al-ḥadīth an-nabawî*, Istanbul, Çağrı Yayınları, 1988, 8 vol.

L'ère musulmane :

L'ère musulmane est datée à partir du départ du Prophète de l'islam Muḥammad de La Mecque vers *Yathrib* يَثْرِب, qui prendra alors le nom de *Madîna* مَدِينَة, " La Ville " par excellence, celle du Prophète Muḥammad. Cette émigration correspond au 1^{er} jour du mois de *Muḥarram* مُحَرَّم de l'an 1 de l'hégire et a eu lieu le 16 juillet 622 de l'ère chrétienne. L'année musulmane est composée de douze mois lunaires, chaque mois de 29 ou 30 jours. Elle est de dix ou douze jours plus courte que l'année solaire chrétienne.

Mention de dates :

Les dates apparaissent d'abord selon le calendrier de l'hégire, suivies de l'équivalente selon le calendrier chrétien après un trait oblique.

La date de l'hégire ne figure pas lorsqu'il s'agit de références provenant de sources chrétiennes et / ou européennes.

INTRODUCTION

﴿ Et dis: « Seigneur ! accroîs-moi en science! » ﴾ (Coran, 20. 114).

Cette thèse s'inscrit dans le prolongement de notre Master en Théologie et Science des Religions. Elle trouve aussi son origine dans nos études et dans notre rapport avec l'enseignement religieux. Dans le premier chapitre, précisément en insistant sur la problématique, nous raconterons notre parcours de chercheur en mentionnant les questionnements et les réflexions qui nous ont incité à nous engager dans ce domaine. Nous expliquerons donc les raisons du choix du sujet, et plus précisément de l'enseignement stratégique. Notre travail prétend donner un éclairage particulier concernant les classes de religion en Syrie, dix ans après la mise en application de la réforme des programmes scolaires en 2005.

La Syrie, terrain fertile aux questionnements religieux

Avec 185 000 km² de superficie, la Syrie occupe une place centrale au sein du Moyen-Orient. Située sur la côte orientale de la Méditerranée, elle se considère comme un « carrefour des trois continents : Asie, Afrique et Europe »¹². En Syrie, comme dans tous les pays du Moyen-Orient, tout nouveau-né naît dans la religion de ses parents. Notre religion nous est transmise par nos parents. Et c'est par la religion que notre identité se forme. La population de Syrie, plus de 22 millions aujourd'hui, est caractérisée par une grande diversité religieuse et confessionnelle. En dépit de l'influence de l'islam, nous pouvons diviser la population syrienne en musulmans et non-musulmans. Bien que la plupart des Syriens soient musulmans, les chrétiens ont tous les droits des citoyens syriens et ont de bonnes relations avec les autres. La Syrie, donc, est un pays très vivant, avec plusieurs religions ou confessions monothéistes; on y trouve une majorité musulmane d'environ 89 % de personnes et une minorité chrétienne d'environ 11 % de personnes. Parmi les musulmans, 88 % sont sunnites, branche de l'Islam représentant l'orthodoxie (le sunnisme est l'expression très majoritaire de l'Islam à travers le monde), et les 12 % restants sont membres d'autres groupes musulmans, principalement les alaouites et les druzes, mais également un nombre restreint de chiïtes. Les chrétiens sont divisés en plusieurs confessions: les orthodoxes grecs, composant la moitié de la population chrétienne, les syriens maronites et des catholiques, mais également des chrétiens assyriens,

¹² Elodie Vital et al., *Syrie*, Paris, Petit Futé, 4^{ème} édition, 2010, p. 1.

des arméniens vivant principalement à Alep et des orthodoxes jacobites. Selon Wikipédia ¹³ « Il existe une minorité juive en Syrie, qui vit principalement à Damas. Leur nombre était estimé à 40 000, mais la plupart ont émigré vers Israël dans les années 1990 ».

Nous rajoutons ce petit texte montrant la composition de la population syrienne : « Dans sa composition ethnique, la Syrie garde les traces de sa très riche histoire. La langue arabe, parlée par tous, rassemble un peuple composé de diverses ethnies, confessions et modes de vie. Les Arabes, représentant 90 % de la population, côtoient les Kurdes (peuple indo-iranien, 5 % regroupés principalement au Nord-est), les Arméniens très présents à Alep, et une petite communauté de Circassiens (descendant des tribus musulmanes du Caucase et habitant pour la plupart le Djézireh ou le plateau du Golan). Une communauté de Palestiniens a également trouvé refuge en Syrie. Les Bédouins, les ruraux et les citadins forment eux aussi des groupes, souvent implantés de longue date sur le territoire. Ces groupes restent très attachés à leurs traditions religieuses et vivent en harmonie parfaite et coexistent pacifiquement »¹⁴.

La place de l'enseignement religieux en Syrie

En Syrie, l'enseignement de la religion occupe une place très importante, à tel point que les familles musulmanes, durant la période estivale, envoient leurs enfants dans des établissements qui dispensent l'enseignement religieux (l'apprentissage du « Coran » et l'enseignement de « *Hadith* », c'est-à-dire les paroles et les faits du Prophète). Dans certaines familles l'enseignement se fait durant toute l'année scolaire pour que leur progéniture s'imprègne des valeurs religieuses. Les familles chrétiennes, pour leur part, préfèrent que leurs enfants soient dans des écoles chrétiennes privées, où le niveau de l'enseignement est plus élevé et l'importance de leur religion est mieux prise en compte que dans les écoles publiques.

Dans les établissements scolaires, l'enseignement religieux prend un caractère officiel, puisqu'il existe une matière spécifique appelée « éducation religieuse », dispensée par des professeurs spécialisés dans les sciences religieuses, titulaires d'un mastère délivré par un institut des sciences religieuses, ainsi que d'un certificat d'aptitude obligatoire, qui donne aux enseignants les moyens pédagogiques et les outils académiques modernes pour accomplir

¹³ Voir à ce propos : Wikipédia, Démographie de la Syrie, [en ligne] http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_de_la_Syrie (consulté le 22 novembre 2011).

¹⁴ Pour plus d'informations, voir le site : Découvrir la Syrie, [en ligne] <http://www.syrievoyage.fr/decouvrir.htm> (consulté le 16 décembre 2010).

parfaitement leur tâche. La matière, intitulée « éducation islamique », commence dès la classe de première jusqu'au baccalauréat, au rythme de deux heures hebdomadaires, et entre dans le cadre défini par la politique adoptée par le système éducatif syrien. Le but recherché par cet enseignement est l'agrément de Dieu en premier lieu, puis la construction d'un individu capable de s'intégrer dans la société, où les valeurs religieuses et sociales tiennent une place importante, pour l'apprentissage de ses devoirs envers Dieu et envers la société.

Le ministère de l'éducation croit à l'importance de cette matière et au rôle qu'elle joue dans l'édification de l'individu « élève » et de la société tout entière. C'est dans cette optique qu'un changement radical fut effectué en 2005, 2009 et 2011 de la part du ministère pour que cette matière s'adapte à l'évolution observée dans tous les autres domaines. Son contenu durant l'enseignement fondamental s'articule essentiellement autour des sujets suivants :

- Les fondements du credo islamique « *Al-'aqîda* الْعَقِيْدَة »¹⁵.
- L'apprentissage des premiers actes rituels : les ablutions mineures « *al-wudû'* الْوُضُوء »¹⁶ et la prière « *as-salât* الصَّلَاة »¹⁷.
- L'apprentissage des versets coraniques.
- La présentation de quelques dits et faits du Prophète « *Hadith* حَدِيث »¹⁸.

¹⁵ Le credo islamique « *At-tawhîd* التَّوْحِيد » concerne toutes les questions qui se rapportent aux six piliers de la foi « *Al-îmân* الْإِيمَان »: la foi en Dieu (Ses noms et Ses attributs), les Anges, les Prophètes, les Livres, le jour du Jugement dernier et la prédestination.

¹⁶ Les ablutions, ou la purification rituelle, consistent à laver certaines parties du corps. Elles sont obligatoires pour accomplir la prière. On peut les définir aussi comme étant une purification de toute impureté. Il faut « se laver les mains et les bras jusqu'aux coudes inclusivement, se laver les pieds jusqu'aux chevilles inclusivement, se laver la tête ». Le Coran dit : « Ô vous qui croyez ! Quand vous vous disposez à la Prière, lavez-vous le visage et les mains jusqu'aux coudes ! Passez-vous la main sur la tête et les pieds jusqu'aux chevilles! » (Coran, 5, 6). La prière musulmane est donc précédée d'ablutions physiques, qui symbolisent la pureté intérieure requise de l'orant quand il s'approche de Dieu.

¹⁷ La prière est le deuxième pilier de l'islam. Elle occupe une place importante parmi l'ensemble des devoirs religieux. Elle représente un lien entre l'homme et son Créateur qu'il ne faut pas rompre. Un musulman doit accomplir cette obligation même s'il est malade ou en voyage. Il y a cinq prières quotidiennes: « à l'aube, à midi, l'après-midi, au coucher du soleil et au début de la nuit ». « Soyez assidus aux Prières ainsi qu'à la Prière Médiane [et à la Prière du 'asr] ! » (Coran, 2. 238). « Accomplis la Prière aux deux extrémités du jour et à quelques moments de la nuit ! » (Coran, 11. 114). Cette répartition des prières sur toute la journée fait que le musulman se souvient continuellement de Dieu. Individuellement ou en groupe, la prière s'accomplit d'une façon précise.

- La biographie du Prophète « *As-sîratu an-nabawiyya* - السَّيْرَةُ النَّبَوِيَّةُ : vie du Prophète ». Selon Stehly, « la *Sîra*, c'est la biographie théologique du Prophète, tout comme un évangile est une biographie théologique de Jésus »¹⁹.
- La biographie de quelques personnalités qui ont marqué l'histoire de l'islam (les Compagnons du Prophète).
- L'enseignement des valeurs et des comportements que doit adopter le musulman.

L'enseignement religieux, comme les autres domaines d'enseignement, a commencé par des méthodes traditionnelles, insistant sur la mémorisation du contenu par les élèves, ces méthodes rendant l'apprenant passif dans la classe. Mais toutes les nouvelles tendances insistent sur le rôle de l'élève dans l'apprentissage et considèrent l'apprenant comme l'axe principal de l'enseignement. Il a un rôle très actif dans la classe, il pose des questions, discute avec l'enseignant, réfléchit, invente et participe lui-même à la planification de l'enseignement sous la direction de l'enseignant. C'est ainsi qu'ont émergé les méthodes interactives, soulignant l'importance de la participation positive de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Une des tranches de la nouvelle pédagogie est l'enseignement stratégique, sur lequel nous ciblons notre travail, en espérant que l'enseignement religieux en recueille quelques fruits.

Organisation de notre travail

Cette étude est divisée en trois parties, composées, d'une part, de réflexions théoriques et, d'autre part, d'une étude expérimentale pour confirmer ou infirmer l'hypothèse de notre recherche, avec deux groupes, un groupe expérimental avec l'approche stratégique, et un groupe témoin avec la méthode traditionnelle d'enseignement de la religion.

En détaillant :

La première partie expose la problématique de notre recherche ainsi que l'hypothèse et les objectifs de travail :

- Le chapitre 1 présente un état des lieux de l'enseignement de la religion chrétienne et musulmane, en tant que matière dans le curriculum scolaire syrien. En ciblant

¹⁸ L'islam considère le Coran comme parole de Dieu. Les paroles que le Prophète a prononcées en dehors des instants de révélation sont rassemblées dans d'autres ouvrages, appelés recueils de *hadiths*.

¹⁹ Stehly Ralph, « Textes fondateurs de l'islam : *Sunna* et *hadith* », in Zwillling Anne-Laure (dir.), *Lire et interpréter, les religions et leurs rapports aux textes fondateurs*, Genève, Labor et Fides, 2013, pp. 45-52.

l'enseignement de la religion musulmane, nous abordons les missions de l'éducation religieuse, sa nature, ses maîtres, ses horaires, le matériel didactique utilisé dans les écoles, ses objectifs et ses finalités, et la relation de l'enseignement religieux avec les autres disciplines. Ce chapitre contient également une partie concernant la didactique de la religion ainsi que les activités et les méthodes d'enseignement appliquées dans la classe d'éducation islamique. Il expose finalement l'hypothèse que cette étude met à l'épreuve.

La deuxième partie détaille le cadre théorique de notre recherche :

- Le chapitre 2 sera consacré à l'enseignement dans l'islam, et il mentionnera des preuves traditionnelles (puisées dans le Coran, dans la tradition du Prophète et dans celle des Compagnons et des grands savants musulmans).
- Le chapitre 3 présente l'éducation islamique, ses caractéristiques, ses ressources, ses objectifs généraux, ses établissements, ses principes fondamentaux relatifs à l'enseignant et à l'élève, les méthodes de formation en tant que science et discipline scolaire.
- Le chapitre 4 aborde également le Coran et la Sunna en tant que sources éducatives. Ces chapitres s'appuient sur des ouvrages arabes. Nous avons traduit des textes, extraits de ces ouvrages, traitant de la conception de l'enseignement et de l'éducation dans l'islam.
- Le chapitre 5 nous permet d'entrer au cœur de notre sujet de recherche avec les différents aspects de l'enseignement stratégique. Nous exposerons dans ce chapitre les différentes approches d'enseignement. Ensuite nous allons définir les grands paradigmes en éducation.
- Le chapitre 6 détaille l'enseignement stratégique, sa définition, ses principes, les rôles de l'enseignant stratégique et les phases de l'enseignement stratégique. Ce chapitre parle également de la motivation scolaire.

La troisième partie relative à la méthodologie et à l'expérimentation, expose concrètement comment nous entendons mener notre travail :

- Le chapitre 7 comprend la description de l'approche retenue ainsi que celle des sujets et de l'intervention pédagogique que nous avons privilégiée. Nous y décrivons aussi le matériel choisi pour les différentes activités et les instruments de collecte de données. Enfin, tout le déroulement de l'expérimentation y est explicité et détaillé.

- Le chapitre **8** a pour principal objectif de présenter, analyser et interpréter les données de notre expérimentation.
- La thèse se terminera par le chapitre **9** intitulé " Conclusion générale ".

Analyse de sources

Avant de parler des sources, quelques lignes sont nécessaires pour expliquer les difficultés de la présente étude en ce qui concerne ses sources. Un regard rapide sur les traités français d'histoire générale de l'éducation suffit pour y apercevoir une grande lacune due au manque d'allusions à l'éducation en Islam. Et pourtant, l'apport de la civilisation islamique en cette matière est d'une valeur incontestable. De plus, il ne semble pas exister de sources françaises exclusivement consacrées à la question de l'éducation et de l'enseignement islamique²⁰. La pauvreté des recherches françaises dans le domaine de l'éducation musulmane est une raison qui explique l'importance prise par les ouvrages arabes dans notre travail.

Nous allons donc donner un aperçu général et rapide de notre documentation en faisant ressortir les détails qui nous intéressent. Nous avons groupé ces documents en deux catégories:

I- Sources de base:

Elles sont de deux sortes:

- Le Coran: c'est le pivot autour duquel tourne toute la vie musulmane. Pour faciliter la recherche des versets dans le Coran, nous avons utilisé l'index suivant : *Muhammad Fu'âd 'Abd al-Bâqî, Al-mu'djam al-mufahras li-alfâz al-Qur'ân al-karîm*, Le Caire, Dâr Al-hadîth, 1988.
- Au Coran s'ajoute la Tradition et la Sunna du Prophète, le Hadith recueillant les paroles qui lui sont attribuées et la Sunna, ses actes et son comportement. Les recueils de Hadith et de Sunna sont nombreux. Nous utiliserons l'œuvre du célèbre An-Nawawî (mort en 676 / 1300) intitulée *Riyâd As-sâlihîn* (Les jardins des vertueux). Cette œuvre contient des hadiths de recueil de la sunna.

²⁰ Du moins d'après nos vaines recherches dans les bibliothèques de Strasbourg.

II- Les travaux modernes:

Ils sont de deux sortes:

- Les travaux proprement pédagogiques écrits par différents auteurs arabes. Ces œuvres publiées en arabe constituent en elles-mêmes un objet d'étude.
- Les ouvrages français qui traitent particulièrement d'enseignement stratégique, ainsi que de l'enseignement religieux et de l'Islam et de sa civilisation en général.

PREMIERE PARTIE

Problématiques, Objectifs et Hypothèses de recherche

Dans ce chapitre, nous exposerons la problématique qui nous a inspiré pour la mise sur pied de ce travail, problématique qui s'appuie sur de nombreuses lectures, observations et expériences relatives à l'enseignement religieux en Syrie.

Chapitre 1 : L'enseignement-apprentissage des religions en Syrie

1. Le cursus scolaire syrien

1.1. L'enseignement en République Arabe Syrienne

L'enseignement en Syrie est gratuit pour toute la population et obligatoire jusqu'au brevet, les citoyens étant tenus d'envoyer leurs enfants dans les établissements scolaires. Cette politique s'inscrit dans le cadre d'une stratégie établie par le gouvernement en 1970, visant, en matière d'éducation et d'enseignement, à édifier une génération armée de science et de savoir, croyant en Dieu et en Son unicité, en la Patrie, en la nation arabe, une et indivisible, et en sa mission éternelle. Par cette stratégie le gouvernement a lutté contre l'analphabétisme.

1.2. Le système éducatif syrien

Le système éducatif syrien, comme dans tous les pays arabes, repose sur les principes issus de la religion musulmane ainsi que du patrimoine arabo-musulman. Il a pour finalité la formation d'une génération éduquée et cultivée, fière du patrimoine de sa nation arabe, se réjouissant de son appartenance à la Nation arabe, de son histoire, de sa langue et de sa culture, dotée de compétences tant au niveau des connaissances qu'à celui des orientations et de la mise en application, consciente des problèmes et défis qui se posent à sa société. En outre, il a pour objectif de former une génération capable de réaliser la liberté, la paix, le progrès, la justice et l'unité sur son territoire, et de poursuivre son rôle dans l'élaboration de la civilisation humaine, suivant ainsi les traces de sa nation quant à sa participation par le passé à cette œuvre de construction. L'article 21 de la Constitution de 1973 a annoncé que les objectifs de l'éducation sont « élever une génération nationale arabe, qui soit socialiste et scientifique dans ses manières de penser, attachée à son histoire et à sa terre, fière de son patrimoine, et rassasiée de l'esprit combattant »²¹.

²¹ Pour plus d'informations, voir le site Wiki source : http://ar.wikisource.org/wiki/%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1_%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A7_1970 (consulté le 16 février 2010).

En Syrie, il y a un enseignement général qui mène aux études universitaires et un enseignement technique ou professionnel (industriel, commercial et artistique) qui mène à l'étude dans les instituts. Les deux types d'enseignement sont donnés par des écoles gouvernementales qui suivent les programmes établis par le ministère de l'éducation.

Avant l'année 2002, le système éducatif syrien se composait de quatre niveaux : l'enseignement pré-primaire (3-5 ans), l'enseignement primaire (six ans) élèves de 6-12 ans, l'enseignement préparatoire (également appelé secondaire, inférieur ou moyen) (trois ans) élèves de 12-15 ans, et l'enseignement secondaire (trois ans aussi) élèves de 15-18 ans. Précisons :

- 1- Pré-primaire (*riyâd al-atfâl* رياض الأطفال ou garderies jardins d'enfants), destiné aux enfants âgés de 3-5 ans:

Ce niveau n'est pas obligatoire mais « facultatif », et opère sur une base payante. Certains jardins d'enfants sont rattachés à des écoles primaires publiques, d'autres à l'union générale des femmes syriennes et à l'union des enseignants, mais la plupart sont gérés par des institutions privées qui accueillent les enfants dans un but de socialisation plus que d'apprentissage.

- 2- Enseignement primaire (*al-ibtidâ'i* الابتدائي) (âge 6 - 12):

L'enseignement primaire est obligatoire, gratuit et mixte. Il dure six ans, de la première classe à la sixième, l'âge normal d'entrée étant de 6 ans révolus. La journée d'école primaire dure 6 heures, et l'année scolaire dure neuf mois. Le programme comprend l'arabe, les mathématiques, l'instruction religieuse, des éléments de science et d'éducation à la santé, l'éducation sociale et nationale, l'art, la musique la langue anglaise et l'éducation physique. La plupart des écoles primaires sont gérées par le gouvernement. Un effort pour améliorer la formation des enseignants a également été proposé. Auparavant, les enseignants du primaire étaient formés dans des instituts spécialisés pour deux ans après la fin de leurs études secondaires. À présent, ils sont formés pour une période de quatre ans dans les facultés de sciences de l'éducation.

- 3- Enseignement préparatoire (*al-i'dâdî* الإعدادي) (de 12 à 14 ans)

Le niveau secondaire inférieur, aussi appelé « le niveau intermédiaire ou préparatoire », se poursuit pendant trois ans, de la septième à la neuvième année. Il est gratuit mais non obligatoire. Environ 90 % des écoles préparatoires sont non mixtes. La scolarité de

l'enseignement préparatoire est sanctionnée par l'obtention du brevet. Tous les élèves qui ont terminé le niveau primaire avec succès peuvent automatiquement entrer dans l'enseignement préparatoire. Le programme comprend toutes les matières enseignées au niveau primaire avec l'ajout de la langue française et des activités féminines. À la fin de la neuvième classe, il y a un examen pour l'obtention du certificat de niveau intermédiaire. La plupart de ces écoles sont gérées également par le gouvernement. Il y a des écoles privées qui enseignent les sciences religieuses.

4- Enseignement secondaire (*ath-thânawî* الثانوي) (de 15 à 18ans):

Ce niveau dure également 3 ans, de la dixième à douzième année. Il est gratuit. L'entrée est facultative, sous réserve de l'obtention du certificat d'enseignement préparatoire au terme d'un examen à la fin de la neuvième année. La première année est un tronc commun; en fonction de leurs résultats, les élèves sont orientés en deuxième année soit en section scientifique (*al-'ilmî* العلمي) soit en section littéraire (*al-adabî* الأدبي). Ils ont également la possibilité de poursuivre des études secondaires techniques et professionnelles qui comportent différentes filières pour l'obtention de l'équivalent d'un baccalauréat. Ils ont le choix entre les études secondaires commerciales, industrielles, agricoles et artistiques. À la fin, ils passent le diplôme du secondaire (baccalauréat, passeport pour l'université), qui est la seule qualification accordant automatiquement l'entrée aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur. Le baccalauréat scientifique permet l'accès à toutes les universités tandis que le littéraire empêche certaines voies, comme ingénierie ou médecine. Environ 90 % des écoles secondaires générales sont financées par le gouvernement et 10 % sont privées. La possibilité de continuer les études pour les titulaires du baccalauréat technique est limitée dans les universités gouvernementales, mais ils peuvent continuer leurs études dans d'autres établissements : les « Instituts ». « L'école syrienne se caractérise par l'entière gratuité de l'enseignement, livres compris »²².

1.3. Réforme du système éducatif syrien

En 2002, le Ministère de l'éducation a adopté le régime de l'enseignement fondamental, il a publié le 07-04-2002, la loi n° 32 qui confirme la nécessité d'appliquer ce nouveau système éducatif à partir de l'année scolaire 2002-2003. Grâce au décret ministériel, les cycles de primaire et de préparatoire sont devenus un seul cycle appelé « l'enseignement

²² Extrait du Petit futé, Syrie, octobre 2010. Pour plus d'informations, voir l'ouvrage sur le site Google livres (consulté le 22 janvier 2011).

fondamental (*al-asâsi* الأساسي) » qui se divise en deux étapes, la première étant de la première classe à la quatrième et la deuxième étant de la cinquième à la neuvième classe. Cet enseignement est gratuit et obligatoire, il concerne les élèves ayant de 6 à 14 ans, dure neuf ans, et se termine par un examen général et national établi par l'Etat.

Après la publication de cette loi, le système éducatif s'est divisé en deux cycles: l'enseignement de base ou fondamental « *al-asâsi* الأساسي », qui est le premier degré de l'enseignement général; l'enseignement secondaire « *ath-thânawî* الثانوي ». Les élèves y accèdent après avoir obtenu le certificat d'enseignement fondamental. En fin de première année et en fonction de leurs résultats, les élèves sont orientés en deuxième année soit en section scientifique soit en section littéraire, et y poursuivent la troisième année pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires ou baccalauréat (voir annexe 1 : Système éducatif en Syrie après 2002). La durée de l'année scolaire est de quarante semaines au total, dont trente-six semaines de cours. La rentrée officielle de l'enseignement formel général a lieu début septembre et l'année se termine vers fin juin, avec plusieurs jours de congé correspondant aux fêtes nationales syriennes et aux fêtes relatives à la religion musulmane et chrétienne. Il y a également un congé inter-semestriel, et les élèves ont deux mois et demi à trois mois de grandes vacances en juin, juillet et août. Les jours de classe sont du dimanche au jeudi, les élèves étudient en moyenne cinq heures par jour, et la majorité des écoles fonctionnent à double flux; le matin et l'après-midi. Dans l'enseignement fondamental, l'heure de cours pour toutes les classes est de 45 minutes.

2. L'enseignement et l'enseignant de la religion musulmane et chrétienne en Syrie

En Syrie, la question de laïcité ne se pose pas. Contrairement à la situation en France où l'école « est neutre à l'égard des religions et des partis politiques »²³. À la place de cet enseignement Jules Ferry a suggéré un enseignement moral et civique²⁴. Mais la religion a fait son retour aux écoles sous le titre de « l'enseignement du fait religieux » proposé par Régis

²³ Gautherin Jacqueline « Laïcité », in : Jean Houssaye, *Questions pédagogiques, Encyclopédie historique*, Paris : Hachette Education, 1999, pp. 330-341.

²⁴ Voir : Ferry Jules, « Lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883 », *Ecole et vie*, 1998, février , pp. 15-19.

Debray²⁵. Cet enseignement prend la forme d'un enseignement sur la religion plutôt qu'un enseignement religieux.

Malgré la crise politique en Syrie, l'enseignement en général, et particulièrement l'enseignement de la religion musulmane et chrétienne est maintenu dans les écoles syriennes. Ces écoles enseignent la religion musulmane et chrétienne parallèlement, selon des programmes officiels gouvernementaux liés aux niveaux des élèves. L'étude de la religion commence dès la première année de l'enseignement primaire et continue pour toute la durée de la scolarité.

2.1. La définition et le rôle de l'enseignement religieux

L'expression « enseignement religieux » désigne l'enseignement de la discipline de formation générale qui étudie la religion comme outil au service de la pensée, comme instrument de communication personnelle et sociale et en tant qu'elle amène l'élève à connaître Dieu, Ses Prophètes, Ses Livres, ainsi qu'à se connaître lui-même et à entrer en contact positif avec la société. La religion offre une occasion unique de se découvrir et de mieux connaître le monde dans lequel nous vivons. Elle est un moyen privilégié qui amène l'individu à s'exprimer et à communiquer avec les autres. L'enseignement religieux contribue, de façon non équivoque, à bâtir notre culture. Apprendre sa religion, c'est se donner du pouvoir pour réfléchir et pour penser. Le développement de la capacité de chaque élève est intimement lié à l'apprentissage de sa religion, car en plus d'être une composante essentielle de l'identité personnelle et culturelle de l'élève, la religion est à la base de son développement intellectuel, social et affectif.

2.1.1. L'enseignement de la religion chrétienne

Il nous semble utile de donner une brève présentation de la situation actuelle des chrétiens en Syrie, de leurs droits et de leur place dans le domaine éducatif.

2.1.1.1. Les Chrétiens Syriens

Les chrétiens en Syrie sont considérés comme une minorité assez importante dans un pays de majorité musulmane. Ils représentent 10 % d'une population qui est d'environ 20 millions d'habitants. À Alep par exemple, de nombreux clochers se dressent aux côtés des

²⁵ Estivaleze Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005, p. 53.

minarets des mosquées, surtout dans les quartiers de *At-Tilal*, *Al-Jdayda*, *Al-'azîzyya*, *As-Sulaîmanyya*, *As-Siryân* et *Al-Mîdân*. Ils indiquent la présence d'une importante communauté chrétienne, vivante et prospère.

2.1.1.2. Les droits des chrétiens

Bien que les chrétiens soient minoritaires dans une société musulmane dominante, ils ont, d'un côté, de bonnes relations mutuelles avec cette société. D'un autre côté, ils ont tous les droits des citoyens syriens, car l'Etat considère tous ses citoyens comme égaux devant la loi, quelle que soit leur confession. Les chrétiens participent à la vie du pays, ils sont représentés au parlement, et dans les plus hauts échelons de la société, comme le domaine commercial, industriel, culturel et politique. On trouve des professeurs des écoles et des universités, des directeurs, des doyens, des fonctionnaires du ministère de l'éducation, des médecins, des ingénieurs, des avocats, de toutes les religions. Donc les lois ne font aucune différence entre chrétiens et non chrétiens, car elles ne considèrent que la citoyenneté. Les chrétiens pratiquent leurs cultes et célèbrent leurs fêtes religieuses en partageant avec les musulmans qui échangent avec eux les vœux, à l'occasion de Noël.

2.1.1.3. La place des chrétiens dans le domaine éducatif

Elle est très importante, car il y a beaucoup d'écoles privées qui appartiennent aux confessions chrétiennes et se trouvent sous leur direction même si le gouvernement contrôle leur fonctionnement. Il y a donc des écoles privées (dont l'Église ou d'autres organisations sont propriétaires) où enseignent des sœurs et des prêtres, et des écoles publiques. **Quelles sont les différences entre les écoles privées et publiques?** L'investissement des écoles privées envers les élèves est plus grand que celui des écoles publiques, et elles essaient de renforcer les deux langues étrangères, le français et l'anglais. Par ailleurs, les religieux s'intéressent beaucoup à l'éducation des élèves selon les enseignements de l'Église. Les écoles privées prennent en compte le côté pratique dans l'enseignement religieux : à titre d'exemple, elles offrent à leurs élèves de bonnes occasions pour aider à préparer les fêtes et les cérémonies religieuses. C'est un point positif à signaler, parce que cette stratégie renforce le lien entre l'élève et sa religion. Les parents préfèrent que leurs enfants soient dans des écoles chrétiennes privées où le niveau de l'enseignement est plus élevé et où l'importance de la langue secondaire (français ou anglais) est mieux prise en compte que dans les écoles publiques. Ce sont donc à la fois des raisons religieuses et scientifiques qui poussent ces familles à ce choix. Mais d'un autre côté, de nombreux parents envoient leurs enfants dans les

écoles publiques parce que les frais d'inscriptions des écoles privées sont plus élevés, vu la qualité de l'enseignement. Le pouvoir d'achat joue donc un rôle important et les parents qui n'ont pas la capacité financière d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées, les envoient dans des écoles publiques. Une grande majorité des parents préfèrent les écoles mixtes accueillant tous les Syriens, car ils considèrent qu'il ne faut pas qu'il y ait de division entre les hommes et qu'il est nécessaire de connaître ceux avec qui l'on vit.

Donc, tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées, l'enseignement religieux est respecté et pratiqué. Il occupe une place importante dans le programme scolaire en commençant dès la classe de première jusqu'au baccalauréat au rythme de deux heures hebdomadaires. Cette matière dispose de manuels scolaires particuliers pour chaque classe, rédigés par un collectif interconfessionnel, même si c'est sous le contrôle du gouvernement, et elle est dispensée par des professeurs spécialisés, nommés par le ministère de l'éducation et qualifiés ecclésiastiquement pour l'enseigner.

2.1.2. L'enseignement de la religion musulmane

L'islam enseigné en Syrie est un islam sunnite, sans distinction entre ses différentes écoles. Aucune mention n'est faite du chiisme. Dans les écoles, l'enseignement de la religion musulmane est confié aux professeurs spécialisés dans les sciences religieuses. Dans cette section, nous abordons les caractéristiques de l'enseignement religieux, sa finalité, sa nature, ses maîtres, ses horaires, les notes d'examens, les matériels didactiques utilisés, les objectifs et enfin, la relation de l'enseignement religieux avec les autres disciplines.

2.1.2.1. Caractéristiques de l'enseignement religieux

Dans l'éventail des matières enseignées aux écoles, la religion occupe, certainement, une place particulière et privilégiée. En effet, le cours d'enseignement religieux propose une éducation humaine dans ses dimensions spirituelles et sociales. Plus précisément, l'heure de religion est le lieu où les élèves reçoivent des éléments de culture religieuse, découvrent la foi musulmane, tout en s'ouvrant davantage au monde. Des questions sur le sens de la vie, sur les valeurs humaines et religieuses et sur les comportements responsables y ont également toute leur place. C'est un lieu d'écoute et de dialogue conduisant les élèves à se structurer et à donner le meilleur d'eux-mêmes. L'enseignement religieux s'adresse à l'élève afin qu'il puisse mieux comprendre sa religion et répondre aux grandes questions existentielles de notre ère.

L'enseignement religieux se réalise par l'acquisition de connaissances, en référence à la tradition musulmane, afin de connaître l'islam, se confronter aux grandes questions existentielles, développer sa conscience, s'ouvrir à la dimension morale, et s'éveiller à la diversité sociale et religieuse. Cet enseignement religieux est de nature cognitive, parce qu'il cherche à informer les élèves en ce qui concerne leur religion, et non pas à convertir. De plus, il s'enracine dans une tradition spécifique. En d'autres termes, l'islam est présenté selon l'enseignement du Coran et de la Sunna. Le Coran et la Sunna occupent donc une place centrale, afin que l'élève puisse intégrer la tradition coranique et prophétique à sa vie de tous les jours.

2.1.2.2. Missions de l'éducation religieuse

L'éducation religieuse a pour but de former des élèves autonomes, créateurs, fiers de leur religion, et désireux de poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie. Cette matière vise à préparer les élèves à jouer leur rôle de citoyens responsables et capables de partager la vie avec d'autres dans leur société. Tout en respectant les différences individuelles et sociales, l'éducation religieuse favorise le développement harmonieux de l'élève dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. C'est pourquoi l'école est un milieu où les élèves vivent pleinement leur enfance et leur jeunesse tout en préparant leur vie adulte. L'école ne peut, à elle seule, réaliser tous les objectifs de cette mission qui sous-tend un partenariat avec la famille et la communauté. Ce partenariat est essentiel à l'atteinte des objectifs d'excellence.

La Philosophie de l'éducation religieuse de Syrie stipule que : « L'objectif de l'éducation islamique est de montrer aux élèves la valeur de la religion afin que chacun d'entre eux puisse se comporter adéquatement avec les règles religieuses ». Elle énonce une série de buts qui visent à aider les élèves à avoir un tel comportement. Voici ces différents buts ²⁶:

1. Enseigner aux élèves, par la pratique, comment se comporter parfaitement dans leur vie, tout en offrant la sécurité et la tranquillité, et les débarrasser des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie.

²⁶ [Collectif], *At-Tarbiya Ad-Dîniyya Al-Islâmiyya, Dalîl Al-Mudarris*, [= L'éducation religieuse islamique, guide de l'enseignant pour l'enseignement fondamental en Syrie en septième classe], *Al-Mu'assasa Al-'âmma lil-maṭbû'ât wal-kutub Al-Madrasîa*, 1^{ère} édition, 2009-2010, p. 7.

2. Aider les élèves à développer leur sentiment religieux, de sorte que les enseignements de religion se reflètent dans leurs comportements.
3. Se préoccuper de la réalisation de l'harmonie sociale des élèves, de sorte que l'enseignement islamique soit un facteur qui mette en évidence les bons comportements sociaux.
4. Reconnaître que la religion est considérée comme un facteur de rapports entre les gens.
5. Montrer les bons comportements ainsi que les mauvais selon la religion.
6. Accentuer le rôle décisif de la religion dans le progrès de la société dans tous les domaines confondus.

Il est important de se rappeler que, pour atteindre ces buts, la responsabilité est partagée. L'école ne pourra s'acquitter de ce mandat qu'avec l'appui et la participation active de la famille et d'autres intervenants de la communauté.

2.1.2.3. Les objectifs et les finalités de l'éducation islamique en Syrie

L'objectif de l'enseignement de religion musulmane ne se limite pas à fournir aux élèves des connaissances. Il vise à atteindre les objectifs suivants, que le ministère de l'éducation a annoncés dans le guide de l'enseignant pour l'enseignement fondamental en Syrie dans la septième classe²⁷:

1. Bien former l'élève, en lui apprenant les usages de la société, la bonne morale et le comportement modèle, qu'il doit avoir assimilés afin de faire le bien et d'éviter le mal.
2. Former l'esprit de l'élève et imprimer la ferveur religieuse (le frein religieux²⁸) dans son âme, en renforçant le bon credo islamique et en rejetant les superstitions et les légendes qui ne sont étayées par aucune preuve ni source véridique.
3. Montrer que tous les commandements et toutes les interdictions de la religion sont pour le bien de la société.
4. Fournir à l'élève des personnages religieux extraits du Coran et des *hadiths* du Prophète.
5. Imprimer l'amour du Coran dans le cœur des élèves et leur apprendre la récitation correcte et la bonne compréhension des versets coraniques, en renforçant la crainte nécessaire envers Dieu.

²⁷ *Ibid.*, pp. 10-11.

²⁸ Il s'agit du contrôle intérieur qui invite la personne à faire le bien et à éviter le mal.

6. Faire connaître ce qui a été transmis du Prophète, avec précision et documentation.
7. Inviter à imiter le Prophète, à suivre les traces de ses compagnons et à être fier d'eux, en étudiant leur biographie.
8. Imprimer l'amour de la patrie dans l'âme des élèves, en faisant tout le possible pour consolider l'unité musulmane.
9. Assurer l'équilibre psychique des élèves en sécurisant et en apaisant leur âme par la véritable foi qui les poussera à travailler et à éviter la négligence et la dépendance.
10. Entraîner les élèves à utiliser la langue arabe standard dans leur discours.
11. Entraîner les élèves à la pensée critique, objective et créative, à la hiérarchisation des connaissances et à la capacité de comprendre les textes juridiques pour faire d'eux des adultes mûris dans le cadre global de la religion islamique.

Un simple coup d'œil à ces objectifs nous montre que l'enseignement religieux insiste sur trois aspects: la foi, le savoir et le comportement. Pour aller plus en profondeur, nous pouvons en déduire les catégories suivantes:

1. L'éducation religieuse: par cette matière on enseigne aux élèves les connaissances de la religion musulmane, son dogme, ses valeurs culturelles. Les principes fondamentaux de l'islam relatifs à la vie de l'individu, à son comportement social, à ses droits et devoirs, sont explicités dans le contenu. Il faut ajouter que la formation religieuse n'a pas seulement pour objectif de transmettre mécaniquement les valeurs culturelles de l'islam, mais aussi de faire naître en chaque élève une flamme intérieure lui donnant une conviction profonde. À ce stade, l'objectif de l'enseignement est la formation d'un véritable croyant, qui a une expérience personnelle et profonde de sa foi.
2. L'éducation morale: la formation du caractère des élèves est un autre objectif de l'enseignement religieux. À travers la quête de nourriture spirituelle, l'élève acquiert le sens de la modestie, le goût de la simplicité, l'esprit d'assistance, la notion du bien et la propension à la pitié. Le contenu développe également le sens du respect, de l'obéissance et de la hiérarchie sociale, en particulier du respect des aînés, du maître et des adultes en général.
3. L'éducation intellectuelle: à côté de la formation religieuse, son objectif est de former des citoyens lettrés et dotés d'esprit critique. D'ailleurs certaines disciplines enseignées

ne sont pas dénuées de toute valeur intellectuelle, comme les sciences juridiques, l'exégèse coranique....

De fait, l'éducation islamique est, dans l'ensemble, une éducation religieuse visant à préparer tout individu à affronter la vie et à gagner son pain tout en accordant une grande importance à l'éducation du corps, de l'esprit, du cœur, de l'intuition, de la volonté, du goût et de la personnalité. Elle assure la formation des élèves tant sur le plan intellectuel, religieux que moral.

2.1.3. La matière de l'éducation islamique

L'éducation islamique, matière fondamentale dans le cursus scolaire syrien, présente en détail, tout au long de l'enseignement de base et secondaire, la doctrine, les préceptes, les croyances, la loi et la morale religieuse aux élèves, s'appuyant sur le texte coranique, la sunna du Prophète et la pratique des fondateurs de l'Islam. La plupart des contenus traitent de la foi et de la pratique religieuse. Quelques sections cependant, dans les classes avancées, traitent de la famille et de la société islamique. Cet enseignement a la même qualité que les autres enseignements, et bénéficie des mêmes garanties et fondements scientifiques et pédagogiques que les autres matières.

2.1.3.1. Les maîtres

Les professeurs de cette matière sont spécialisés dans les sciences religieuses, titulaires d'un mastère délivré par un institut des sciences religieuses ainsi que d'un certificat d'aptitude obligatoire, qui donne aux enseignants les moyens pédagogiques et les outils académiques modernes pour accomplir leur tâche. Ils doivent passer des examens (dans deux disciplines scientifiques spécialisées, la théologie islamique et la pédagogie).

2.1.3.1.1. L'enseignant(e) de religion musulmane : mission et formation :

L'enseignant de religion invite ses élèves à poser des questions fondamentales sur la vie. À partir des questions posées par ses élèves, il donne une orientation et offre des points de repère pour trouver des réponses adéquates à la lumière des enseignements de la religion, des traditions et de la morale islamique. Au cours de l'année scolaire, l'enseignant de religion fait connaître aux élèves les textes, les personnages, les symboles, les fêtes et les cultes de la foi et de la tradition islamique.

En quoi consiste la mission d'un(e) enseignant(e) de religion ? La mission capitale d'un enseignant de religion consiste à préparer la génération du futur, qui va participer à construire la société, en la faisant rencontrer des personnages modèles. Il aide ses élèves à trouver leur identité et à découvrir leurs rôles et leurs responsabilités dans tous les domaines de la vie. Il est également important pour l'enseignant de religion, d'expliquer aux élèves le patrimoine religieux pour qu'ils le comprennent bien et qu'ainsi ils puissent mieux se situer dans le contexte religieux ambiant. Dans le cours de religion, l'élève peut trouver le calme nécessaire à la réflexion, et il est donc très important pour l'enseignant d'insister sur la dimension spirituelle de l'élève. Le cours de religion ne peut pas être comparé à n'importe quel autre cours d'enseignement. Dans ce cours, l'enseignant touche aux profondeurs de l'élève; c'est pourquoi un cours mal fait peut laisser de profondes séquelles.

Formation à la faculté de théologie et d'éducation: Celui /celle qui a décidé d'embrasser la profession d'enseignement de religion, après avoir réussi le baccalauréat, fait une demande d'admission aux facultés de théologie de Damas ou d'Alep qui assurent la formation des enseignants de religion. La formation religieuse dure quatre ans. Ces quatre ans sont suivis d'un an de formation pédagogique adaptée à notre époque qui prépare les futurs enseignants de religion à leur tâche d'enseignement. Cette dernière année se termine par un stage pratique. Les matières qui composent le cursus de formation théologique sont l'Exégèse, la Science du Coran, l'Histoire des législations islamiques, la Doctrine islamique, la Vie du Prophète, la Tradition prophétique, le Droit civil, la Moralité et le système social du Coran, les Théories doctrinales et les Procédures religieuses et civiles. Et celles qui occupent l'année de formation pédagogique sont l'Education générale et la philosophie de l'éducation, la Didactique, la Santé mentale, les modules d'Evaluation et d'Analogie, la Psychopédagogie, l'Education comparée, les Techniques et les méthodes d'enseignement, la Psychologie de l'enfant et de l'adolescent et l'Education pratique.

2.1.3.2. Les horaires

L'éducation islamique n'occupe pas une place privilégiée en ce qui concerne les horaires. Elle bénéficie d'un nombre d'heures égal ou inférieur par rapport aux autres disciplines. Ce tableau montre les heures que cette matière occupe dans le programme par rapport aux autres matières:

Tableau 2 : Les horaires consacrés aux différentes disciplines dans l'enseignement fondamental

Matière	Nombre d'heures d'enseignement par semaine								
	1 ^{ème}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}
Éducation islamique	1	1	2	2	3	3	2	2	2
Langue arabe	11	10	8	8	6	6	7	7	7
Sciences sociales	1	1	2	3	-	-	1	1	1
Histoire	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Géographie	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Éducation nationale et civique	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Mathématiques	3	4	4	3	4	4	3	3	3
Sciences	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Anglais	2	3	3	3	3	3	4	4	4
Français	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Éducation artistique	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Éducation sportive	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Physique et chimie	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Musique	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Informatique	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Activités manuelles	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Total	27	27	27	27	27	27	32	32	32

À travers le tableau précédent, nous observons que la matière de l'éducation islamique occupe une heure par semaine pour la première et deuxième année sur un total de 27 heures d'étude (3,70 %). Concernant la troisième et quatrième année, elle occupe deux heures par semaine sur un total de 27 heures d'étude (7,40 %). On observe que seulement les élèves de cinquième et sixième année profitent de trois heures par semaine sur un total de 27 heures (11,11 %). En ce qui concerne la septième, huitième et neuvième année, la matière de l'éducation islamique occupe deux heures par semaine sur un total de 32 heures d'étude (6,25 %). Nous pensons que cela n'est pas suffisant pour l'étude de la religion, surtout pour les élèves adultes qui ont besoin de plus de deux heures pour l'étude de leur religion.

2.1.3.3. Le matériel didactique utilisé dans les écoles

Il est d'une très grande simplicité. Les manuels scolaires et le tableau, dans la salle de classe, sont des outils de travail indispensables. Pour animer la classe et encourager les élèves, il faut s'appuyer sur différents outils pédagogiques, tels qu'un magnétophone, un amplificateur de sonorisation ou un vidéoprojecteur, ou au moins des livres en tant que documents pédagogiques préparés par l'enseignant, contenant par exemple une liste pour l'explication des mots difficiles ou un plan du cours ou une liste des idées générales des leçons.

2.1.3.4. La note d'examen

La note de cette matière n'est pas comptabilisée avec le total final des notes dans l'examen final de certificat et de baccalauréat. L'acceptation dans les universités se base sur la moyenne des notes; la note de religion n'y joue donc aucun rôle. Nous croyons que la mise à l'écart de la note d'éducation religieuse peut décourager les élèves à s'intéresser à cette matière.

2.1.4. La relation de l'enseignement religieux avec les autres disciplines

Les religions ont une longue histoire d'intégration à la société. Elles ont la capacité de se faire une place au sein de toutes les disciplines et de pénétrer dans tous les aspects de la vie d'un élève. L'apprentissage d'une religion doit permettre à l'élève de s'approprier les savoirs multiples de toutes les autres disciplines.

Puisque l'apprentissage religieux constitue, selon la vue islamique, la tête de tous les savoirs, il est primordial d'établir une relation entre celui-ci et le contenu des autres programmes; ainsi d'après R. Stehly « l'enseignement religieux doit être tout spécialement coordonné avec l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la sociologie »²⁹. Cette collaboration peut se réaliser si l'on utilise les textes religieux dans d'autres matières pour s'approprier des connaissances en religion.

L'éducation religieuse est le principal moyen d'acquisition et de transmission des connaissances religieuses de la société syrienne.

²⁹ Stehly Ralph, « L'enseignement religieux islamique: en Rhénanie du Nord-Westphalie et en Alsace », in Franck Fregosi, *Ecole et religions*, Paris, Éditions du CERF, Revue *Le Supplément*, 1992, p. 55.

2.2. Didactique et activités d'enseignement de religion

2.2.1. Didactique de religion

Le mot didactique s'est graduellement répandu par Ratke³⁰, depuis le XVII^e siècle³¹, au sein des traditions pédagogiques européennes. Le *Dictionnaire de didactique du français* illustre le terme didactique (dérivant du grec *didaskhein*, enseigner) comme un vocable désignant, en général, « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire... », et recouvrant « un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres »³². Ce domaine ne concerne pas uniquement la religion, il désigne tout ce qui peut aider les enseignants afin de faciliter leurs tâches dans la classe. Selon Caravolas, « depuis les années 1970, la didactique s'est établie comme partie centrale des sciences de l'éducation et de l'enseignement des disciplines. On a maintenant une didactique générale et, plus récemment, des didactiques spéciales élaborées pour chaque discipline »³³. En ce qui concerne la didactique de la religion et les méthodes d'enseignement en Syrie, c'est la catégorie des savoirs théoriques qui est la plus travaillée dans l'apprentissage de la religion. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur les façons d'évaluer les élèves.

Considérant que la didactique, dans son acception actuelle, est une discipline nouvelle, nous cherchons à développer une recherche qui tende à faire émerger des modèles expliquant les processus d'acquisition et de transmission, tels qu'ils sont définis par Gérard Vergnaud : « la didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline »³⁴.

³⁰ Militant allemand contre le féodalisme (1571-1635).

³¹ Josef E. Sabor, *Méthodes d'enseignement de la bibliothéconomie*, Paris, Unesco, 1969, p. 38.

³² Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses universitaires de France, 2011, p. 3.

³³ Liddicoat Anthony John, « La didactique et ses équivalents en anglais: terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées », *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, 2009, vol. 46, pp. 33-41.

³⁴ Vergnaud G., Halbwachs F., Rouchier A. « Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève », *Didactique des Sciences et Psychologie*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 45, 1987, pp. 7-15.

2.2.2. Activités d'enseignement

Les activités d'enseignement les plus utilisées par les enseignants sont surtout des activités de reproduction des connaissances. Nous nous appuyons sur la classification des compétences-produits présentée par Wolfs pour préciser les activités les plus employées dans le cours de religion³⁵. Cet auteur compte plusieurs activités de reproduction : la restitution, la reconnaissance, l'application simple et l'observation simple, et des activités de production : la compréhension (l'interprétation, l'exemplification et la conceptualisation), l'analyse, la structuration (le résumé et la synthèse), la résolution du problème et les travaux de recherche. Cette classification oppose, comme l'indique Wolfs, deux grands types d'activités : « la reproduction » et « la production ».

À notre avis, la majorité de ces activités ne sont pas utilisées dans la classe syrienne. Il s'agit plutôt de quelques activités qui y sont exclusivement pratiquées ou plus pratiquées que les autres. Ainsi, parmi les « activités de reproduction », les enseignants en Syrie ont surtout recours à « la restitution » et à « l'application simple » parfois. Nous allons essayer de définir uniquement les activités qui sont les plus pratiquées par les enseignants syriens pour l'enseignement de religion. Pour ce faire, nous nous fondons sur les discussions engagées avec les différents professeurs rencontrés au cours de notre étude que nous avons menée en Syrie en 2005, ainsi que sur notre expérience pédagogique en tant qu'enseignant de religion.

En ce qui concerne les « activités de production », nous allons mentionner uniquement les activités telles qu'elles peuvent être employées dans la classe de l'enseignement religieux.

2.2.2.1. Activité de reproduction

a- La restitution: parmi les activités de reproduction nommées par Wolfs, la restitution est la seule activité utilisée dans la classe. Il s'agit d'« évoquer ou [de] citer telles quelles (de mémoire), sans les modifier ou les transformer, des informations vues au cours ou fournies dans un document de référence qui a dû être mémorisé »³⁶. Il différencie deux types de restitution : « la restitution intégrale portant à la fois sur le fond et la forme » et « la restitution du sens, où une formulation personnelle de l'élève est admise ». Dans la classe syrienne, ce sont les deux types de la restitution qui sont

³⁵ Wolfs José-Luis, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université, recherche-théorie- application*, Belgique : De Boeck Université, 2^{ème} édition, 2001.

³⁶ *Ibid.*, p. 19.

exigées des élèves, quelle que soit la discipline enseignée dans les productions orales ou écrites. Il ne s'agit pas uniquement de restituer des listes de dates de batailles auxquelles le Prophète a participé, ou dans une leçon de *hadith* de citer le nom du compagnon qui l'a rapporté, mais en plus, comme c'est souvent le cas, de restituer fidèlement des passages entiers de la leçon.

En principe, dans ce genre de restitution intégrale utilisé dans les leçons de mémorisation des versets coraniques, certains professeurs refusent catégoriquement que l'élève reformule une partie du texte sacré sous peine d'être sévèrement sanctionné. Les enseignants, qui s'appuient sur la restitution intégrale mémorisant les textes coraniques, ont raison, parce que selon l'optique islamique on doit apprendre par cœur et sans fautes les versets du Coran. Mais malheureusement, on mise surtout sur la mémorisation par cœur sans aucune compréhension des contenus, même dans d'autres leçons que la mémorisation du Coran. Par contre, d'autres professeurs acceptent que l'élève mélange les deux types de restitution, bien sûr hors du cours de mémorisation du Coran.

Les tenants de la restitution intégrale justifient leur choix par le fait qu'ils essaient d'aider l'élève et de lui faciliter l'apprentissage parce qu'il est incapable, tout seul, de restituer les données essentielles et qu'en reformulant les informations, l'élève commet beaucoup d'erreurs vu qu'il s'agit d'une compétence qu'il ne maîtrise pas, parce qu'on ne la lui a jamais apprise. Il s'agit également de lui permettre d'apprendre, grâce à la mémorisation, un concept nouveau, mais surtout de nouvelles structures de phrases. En outre certains professeurs trouvent plus facile de corriger et de noter une restitution apprise par cœur que reformulée par les élèves.

- b- L'application simple**, qui signifie : « mettre en œuvre telle quelle une règle ou une formule vue au cours ou fournie de manière explicite, à propos de cas simple, n'exigeant aucune adaptation ou transformation de cette règle ou formule ». Cette activité est appliquée particulièrement dans les leçons de lecture du Coran, où l'élève doit respecter et appliquer correctement les règles de la récitation coranique « *Tadjwîd* تجويد ».

2.2.2.2. Activité de production

Dans le cours magistral, on ne s'appuie généralement pas sur les activités de production, bien que certains enseignants essayent de les pratiquer mais d'une façon plutôt

timide. Nous allons mentionner deux activités de production qui peuvent être employées en enseignement religieux.

- a- **La synthèse** (la structuration) : Toujours selon Wolfs, « il s'agit d'intégrer en un tout cohérent des informations provenant de sources multiples (par exemple, effectuer la synthèse de deux textes traitant en tout ou en partie d'un même sujet) »³⁷. Les enseignants de religion peuvent recourir à cette activité en enseignant l'interprétation du Coran, le credo islamique ou les cultes, en s'appuyant sur d'autres sources que le manuel scolaire. Par exemple, l'enseignant peut demander aux élèves de synthétiser un texte parlant de la bataille de Badr avec des références autres que le manuel scolaire, mais cette activité exige d'abord de développer des compétences de structuration que les élèves ne maîtrisent pas parce qu'ils ne les ont jamais pratiquées.
- b- **Les travaux de recherche** : Il s'agit de faire une « recherche documentaire, [une] réalisation d'enquête, etc.». Pour les enseignants de religion qui souhaitent pratiquer cette activité, elle exige la création de bibliothèques dans les écoles, comme un centre de documentation et d'information. Cela permet aux professeurs de se décharger d'une heure ou plus du cours afin d'amener les élèves à effectuer une recherche documentaire. Même dans les écoles où l'on trouve une petite bibliothèque, cette activité est mal pratiquée par les élèves ou par les enseignants qui laissent leurs élèves se débrouiller tous seuls sans les orienter dans leurs recherches.
D'ailleurs, les enseignants qui ont tendance à pratiquer cette activité doivent d'abord enseigner à leurs élèves les étapes d'une recherche documentaire et leur apprendre à manipuler correctement les ressources existantes, comme les encyclopédies et les dictionnaires spécialisés.

2.2.3. Méthodes et outils d'enseignement

Sous la présente rubrique, nous allons présenter, à l'aide de quelques ouvrages spécialisés, comment la transmission religieuse s'opère aujourd'hui par le rôle des enseignants à l'école. Mais il est important de préciser en premier lieu ce qu'est la transmission religieuse.

Qu'est-ce que transmettre?

Selon le *Petit Robert*, il s'agit de « faire passer d'une personne à une autre ». Campiche, quant à lui, précise « d'une génération à une autre, un exemple, des valeurs, une

³⁷ *Ibid.*, p. 21.

attitude devant la vie, un savoir-faire ou un savoir être »³⁸. Il y a trois éléments dans le processus de la transmission: l'expéditeur, le destinataire et le message. Dans l'acte d'enseigner, ces trois éléments sont: l'enseignant, l'enseigné (ou l'élève) et le savoir. « Selon la présentation classique, chacun des éléments occupe un des sommets du triangle »³⁹. Il est vrai que le rôle de l'enseignant dans ce processus était le plus important jusqu'à récemment, mais les nouvelles théories pédagogiques visent à modifier son rôle : d'expéditeur qu'il était, il devient organisateur « régulateur, modérateur » qui dirige les élèves, plus qu'il expose le contenu. « Sa fonction est de disposer la matière et de mettre l'élève en contact direct avec elle, avec les textes, avec les problèmes et les questions »⁴⁰. Tous les pédagogues appellent à rendre l'apprenant plus actif et enthousiaste dans la classe, c'est-à-dire à modifier son rôle, en faisant de lui un chercheur du savoir plus qu'un destinataire. Malheureusement, jusqu'à l'heure actuelle, la plupart des professeurs d'éducation islamique conservent l'ancienne méthode dans leur enseignement. Cette méthode s'apparente plutôt au cours magistral, où le professeur demeure l'acteur quasi-unique dans la classe. Les élèves, quant à eux, sont des auditeurs passifs, car leur participation ainsi que leur rôle sont minimes.

Une telle méthode ne permet pas aux élèves de développer leurs capacités. Elle peut induire ainsi plusieurs dangers:

- La passivité des élèves, qui s'habituent à acquérir des connaissances prédigérées par le professeur sans participer activement à les rechercher.
- L'imitation servile : aussi longtemps que les élèves ne réfléchissent pas au sujet, les connaissances acquises restent instables dans leur esprit.
- Le risque de routine dans le travail du professeur.

Comment enseigne-t-on la religion au collège syrien? Avant de répondre à cette question, il faut insister sur quelques points importants:

- Tout d'abord, une méthode pédagogique décrit le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre un objectif pédagogique.

³⁸ Campiche Roland J., *Les deux visages de la religion, fascination et désenchantement*, Genève : Labor et Fides, 2004, p. 238.

³⁹ Ridez Louis et Fossion André, *Adultes dans la foi: pédagogie et catéchèse*, Bruxelles : Lumen Vitae, 1987, p. 30.

⁴⁰ Laurent Jean-Paul, « Modernité de la pédagogie jésuite », in Bernard Stenuit (dir.), *Les collèges jésuites de Bruxelles, histoire et pédagogie*, Bruxelles : Lessius, 2005, pp.35-46.

- Le nombre de méthodes d'enseignement est infini et leur efficacité dépend non seulement de celui qui les utilise mais aussi et surtout de celui sur qui elles sont appliquées.
- Les méthodes d'enseignement représentent un élément important dans l'opération de l'apprentissage, mais le style joue un rôle primordial dans l'interactivité entre l'enseignant et ses élèves. Même si la méthode peut-être la même pour tous les enseignants, une adaptation est possible selon l'âge de l'élève et le niveau de la classe.
- Le professeur de religion a la liberté et l'initiative de s'adapter aux situations se manifestant éventuellement dans sa classe⁴¹. Il applique les méthodes qui conviennent le mieux à ces situations, car sa mission est de transmettre le message à ses élèves d'une manière aussi sûre qu'efficace.
- Tous les éducateurs estiment que l'enseignant doit s'appuyer sur la complémentarité entre les méthodes⁴².
- Dans l'enseignement de la religion, il faut insister sur l'aspect pratique, car il se donne pour objectif la formation de l'homme de demain, armé de la foi et du savoir-vivre.
- En effet, il faut mettre fin aux méthodes classiques, où le professeur jouait le rôle de l'acteur unique dans sa classe.

En ce qui concerne notre question, il n'est pas exagéré de dire qu'il y a des méthodes diverses pour apprendre la religion, cette diversité est nécessaire et normale. Et même ces méthodes varient non seulement à cause de la disparité des sujets, des objectifs et du contenu, mais bien plus en fonction de la diversité des professeurs (leurs goûts, leur culture socio-littéraire) et de l'hétérogénéité des élèves, qu'il s'agisse de leur niveau ou de leurs sentiments individuels et collectifs⁴³.

Quelles que soient les méthodes utilisées, nous suggérons quelques points qui nous semblent très utiles surtout pour l'enseignement religieux :

⁴¹ Ad-Dulaymî Tâhâ et Ach-Chummarî Zaynab, *Turuq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], 'Ammân, Dâr Ach-Churûq, 2003, p. 24.

⁴² Al-Qallâ Fakhr et Nâṣer Yûnis, *Auṣûl At-tadrîs*, [= Les méthodes d'enseigner], *Maṭba'at Ad-Dâwûdî*, Damas, 2000, p. 292.

⁴³ Az-Zuhaylî Muḥammad, *Turuq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], *Manchûrât Djâmi'at Dimachq*, 2003, p. 280.

- Faire réfléchir les apprenants à leur rôle et leurs responsabilités dans le processus d'apprentissage.
- Aider les apprenants à comprendre qu'ils peuvent influencer leur apprentissage en exploitant leur potentiel intellectuel.
- Encourager chez les apprenants l'attitude positive par rapport à leur apprentissage et à leurs capacités d'apprendre.

En plus des méthodes, il existe des outils pédagogiques que l'enseignant doit utiliser pour réussir son enseignement et qui aident les élèves à bien comprendre.

2.2.4. Changements observés

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde avancé technologiquement, et presque chaque semaine on apprend une nouvelle découverte scientifique. La société doit donc, dans tous ses secteurs, se confronter aux révolutions scientifiques qui nous atteignent jour après jour, afin d'en profiter, notamment en ce qui concerne le bien commun de l'humanité. En particulier, le secteur de l'éducation doit être considéré comme l'un des plus importants de la société. Il est lui aussi obligé de développer ses performances pour se conformer aux nouveautés de notre époque, ainsi que de modifier ses stratégies afin de ne pas fondre et disparaître devant cette grande marée. Il doit donc revoir ses objectifs, la structure de ses programmes et les méthodes d'enseignement utilisées dans les écoles.

L'un des problèmes pédagogiques les plus graves est de maintenir et, si possible, de développer les cursus et les méthodes d'enseignement, afin de transmettre parfaitement les nouvelles connaissances aux élèves et d'éviter qu'ils ne dépérissent. Dans ce rôle de transmetteur des valeurs et du savoir, mais aussi de formation de l'être humain en général, l'enseignement religieux occupe une place privilégiée, car, en particulier, il ouvre au monde.

L'enseignement de la religion en Syrie n'est pas nouveau. Il date de 1976 (directive du Ministère de l'Education n°.1285\17-9-1967)⁴⁴, mais c'est à partir de 1967 qu'il a vraiment pris forme en cours. C'est l'un des domaines de l'enseignement dont l'évolution rapide essaie de s'adapter aux exigences de la société actuelle qui est en perpétuel changement. C'est pourquoi, le professeur de religion doit se sentir concerné par les nouvelles approches qui lui permettent d'améliorer sa façon d'enseigner. Depuis quelques années, parallèlement à la réforme des

⁴⁴ *Ibid.*, p. 69.

manuels scolaires, on observe une intégration des méthodes actives dans l'enseignement de la religion en Syrie : il suffit de jeter un coup d'œil sur le guide de l'enseignant de religion, où les auteurs mentionnent les méthodes qui leur semblent préférables pour enseigner la religion. Ces méthodes désignent tous les procédés qu'un enseignant peut utiliser pour produire et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. Les méthodes proposées contribuent au développement de la pensée critique de l'élève; elles l'impliquent activement dans le processus d'enseignement-apprentissage, le mettant dans la situation de penser critique, de réaliser les connexions logiques, de produire des idées et des options propres, de les argumenter et de les communiquer aux autres. L'élève, selon ces méthodes, est le sujet principal. C'est la personne qui cherche, découvre, étant seulement guidée par l'enseignant.

Mais actuellement, la méthode traditionnelle n'est pas rejetée pour autant, puisque les techniques de mémorisation/restitution (apprentissage par cœur en classe et/ou à la maison puis récitation en classe) gardent leur place primordiale dans l'apprentissage donné par les enseignants. Ces méthodes ennui les élèves, surchargent inutilement leur esprit et constituent un blocage pour un apprentissage plus utile et plus motivant de la religion. Nous sommes en droit de nous demander pourquoi, malgré tous les efforts faits par les écoles et toutes les heures d'enseignement consacrées à l'apprentissage de la religion, nous obtenons des résultats insatisfaisants et pourquoi la majorité des élèves ne persévèrent pas jusqu'à la fin et rechignent à apprendre la religion.

3. Point de départ de notre projet de recherche

Nous nous sommes toujours intéressés à l'enseignement religieux depuis notre jeune âge. Nous avons suivi nos études supérieures à la faculté de théologie musulmane. Pendant notre parcours universitaire, nous avons eu l'occasion de faire un stage de pratique de classe où nous nous sommes rendu compte du manque d'influence de l'éducation religieuse sur les comportements des élèves, ainsi que de la passivité des élèves dans la classe de religion. De là est née notre- ou nos question(s) de départ : D'où proviennent ce manque d'influence et cette passivité des élèves ? Du programme d'étude enseigné ? Du manuel scolaire utilisé ? Du manque de formation nécessaire des enseignants ? Des méthodes d'enseignement employées ? Tant de questionnements nous ont poussé à aller encore plus loin pour essayer de mieux comprendre. Et en cherchant, nous nous sommes focalisé sur le manuel scolaire utilisé et les méthodes employées. En effet, nous avons vu que le Ministère de l'éducation avait effectué

une réforme du manuel scolaire d'enseignement religieux⁴⁵, mais malgré cette réforme, nous avons observé, en enseignant le programme officiel dans des collèges syriens, que jusqu'à présent cette matière n'arrive pas à modifier tant soit peu le comportement des élèves ni à retenir leur attention.

Dans la classe d'éducation religieuse, nous observons les points suivants :

- Les élèves s'intéressent à la mémorisation plus qu'à la compréhension.
- Ils cherchent à avoir de bonnes notes en s'appuyant sur le rappel des connaissances.
- Les élèves ne peuvent pas répondre aux questions commençant par les mots : « pourquoi ? comment ? et quand ? »

Cette observation était la même chez nos collègues⁴⁶. De plus, en rencontrant les enseignants de cette matière, nous avons constaté qu'ils s'appuyaient sur des méthodes traditionnelles. Nous pensons donc que les deux principales causes de la carence du système sont les suivantes :

- Le manuel scolaire ne contient pas les valeurs efficaces et il n'est pas bon.
- Les enseignants ne transmettent pas efficacement les valeurs et les connaissances du manuel. Par conséquent, les élèves ne s'intéressent pas à cette matière.

En nous fondant sur les résultats de notre travail de Master visant la définition et l'analyse du contenu du manuel d'éducation islamique spécifique pour la classe de septième, et tenant à donner une image claire de la façon dont ce manuel est organisé et à dégager les valeurs que ce manuel tente d'inculquer aux élèves⁴⁷, nous pouvons affirmer que, en théorie du moins il est riche des savoirs et des valeurs dont les élèves ont besoin et qui les qualifient pour s'intégrer dans la société et aide donc les élèves à être des citoyens utiles au sein de la nation. Cependant, la question qui nous apparaît assez intéressante concerne cette fois l'utilité pratique de ce manuel. Au niveau de notre résultat nous pouvons nous interroger sur

⁴⁵ Pour plus de détails sur le manuel scolaire, sa structure et l'analyse de son contenu, voir notre mémoire de master.

⁴⁶ Selon les résultats de l'étude que nous avons menée en Syrie en 2005 pour recueillir l'avis des enseignants à propos du programme réformé de cette matière (celui-ci avait été mis en application en 2004 et il était spécifique pour la septième classe) afin d'évaluer ses avantages et ses inconvénients.

⁴⁷ Mon mémoire de master intitulé : « Un manuel scolaire syrien d'enseignement de la religion musulmane, présentation et analyse », sous la direction de M. Ralph STEHLY.

l'influence de ce manuel sur le comportement des élèves, car nous n'avons constaté aucune modification en ce qui concerne la mentalité des élèves et sur leurs façons de s'exprimer.

Sans vouloir remettre en cause les qualités de ce manuel, nous considérons que ce sont les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants qui doivent être responsables du problème, parce que jusqu'à l'heure actuelle, et malheureusement, la plupart des professeurs conservent une méthode ancienne qui s'apparente plutôt au cours magistral, où le professeur demeure l'acteur quasi-unique dans la classe. Les élèves, quant à eux, sont des auditeurs passifs car leur participation ainsi que leur rôle sont minimales. Une telle méthode ne permet pas aux élèves de développer leurs capacités intellectuelles, entre autres inconvénients.

Comment améliorer l'enseignement religieux au collège syrien

Pour ces raisons, nous nous intéressons à toutes les nouvelles théories pédagogiques qui visent à modifier le rôle de l'enseignant : plutôt qu'un expéditeur qui expose simplement un contenu, il doit devenir un organisateur qui dirige le processus d'apprentissage.

De son côté, l'apprenant doit devenir plus actif et enthousiaste pendant l'apprentissage, c'est-à-dire, plutôt qu'un destinataire, un chercheur de savoir. Autrefois, au centre de l'enseignement traditionnel il y avait l'enseignant « maître », « modèle », « interlocuteur unique ». Avec l'avènement des nouvelles méthodes d'enseignement, ce processus a été recentré sur l'apprenant.

Il est important pour les professeurs de se rappeler que « transmettre » c'est partager le savoir avec l'élève, c'est-à-dire rendre l'élève participant dans le processus éducatif, qui ne vise pas seulement à inculquer le savoir aux élèves, mais, en plus, tend à accroître leurs capacités afin qu'ils puissent résoudre les problèmes rencontrés dans leur vie quotidienne à l'extérieur des murs des écoles, en leur donnant les stratégies efficaces. Désormais, la simple réception et restitution des connaissances dispensées par l'enseignant n'est plus acceptable : l'élève de religion doit, non seulement acquérir le savoir, mais aussi participer aux activités pédagogiques en classe et prendre des initiatives; il doit «prendre en charge son apprentissage en général, dans la perspective d'un auto-apprentissage »⁴⁸. De plus, la religion étant liée étroitement à la vie de l'élève, il faut discuter avec lui et l'impliquer dans le processus de

⁴⁸ Defays J.-M. et Deltour S., *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Liège : Mardaga, 2003.

construction de son savoir. L'enseignant doit s'appuyer sur des méthodes modernes et utiliser des méthodes diverses dans sa classe, car les élèves détestent la répétition d'une seule méthode d'enseignement.

Les professeurs d'enseignement religieux devraient accorder plus d'attention aux élèves dans les classes, afin d'élever leur niveau et de répondre à leurs besoins. Or, on l'a vu certains enseignants ne remplissent pas leurs fonctions avec un vif intérêt. Il faudrait que tous les enseignants enseignent aux élèves avec dévouement, en utilisant les meilleures méthodes qui stimulent les élèves à chercher le savoir, qui les poussent à aller plus avant dans l'acquisition des connaissances et qui font la classe un environnement agréable pour eux. Il est donc impératif que l'éducation ait comme credo d'enseigner à faire, au lieu d'enseigner à dire. Selon Carton (2008, p 43), la relation enseignant/apprenant évolue donc vers l'apprentissage autodirigé⁴⁹.

3.1. Problématique et hypothèse de recherche

Ce constat accablant concernant l'enseignement religieux en Syrie nous amène à nous interroger sur la façon dont le contenu de cette matière doit être enseigné dans la classe. Nous croyons personnellement que, comme le disent les chercheurs en théorie de l'apprentissage⁵⁰, il faut engager davantage l'élève dans une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage et, en ce qui concerne plus particulièrement notre recherche, sur ses stratégies d'apprentissage de la religion. Une bonne façon de le faire est « l'enseignement stratégique », qui prend de plus en plus d'ampleur. «... L'apprentissage est un processus qui exige que l'élève soit actif. Ce dernier doit donc participer activement dans ses propres démarches d'apprentissage pour que sa construction du savoir soit probable »⁵¹. De plus, en comprenant mieux comment les élèves apprennent, comment ils traitent les informations dans leur mémoire, comment ils arrivent à les récupérer au moment voulu, l'enseignant qui pratique l'« enseignement stratégique est en mesure de mener plusieurs actions pédagogiques qui

⁴⁹ Carton, F. « Des langues de spécialité au français à objectifs spécifiques », in Bertrand Olivier et Schaffner (dir.), *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, 2008, pp. 39-47.

⁵⁰ Tardif Jacques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions Logiques, Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement», 1992.

⁵¹ *Ibid.*, p. 81.

favorisent les apprentissages et leur transfert »⁵². Il nous semble impératif de nous interroger sur la façon d'enseigner la religion en regard des principes de la deuxième réforme du manuel scolaire concernant l'éducation islamique mis en application en 2009. Selon nous, l'enseignement traditionnel n'est plus aussi pertinent dans ce nouveau système éducatif visant à rendre l'élève plus actif dans ses apprentissages, plus conscient de ses progrès, ce qui le motivera davantage à apprendre. Bref, l'enseignement stratégique amène l'élève, d'après nous, à faire plus de progrès qu'en enseignement traditionnel. Dans le paragraphe suivant, nous vérifierons notre choix concernant l'enseignement stratégique comme modèle à suivre pour enseigner la religion. Ces considérations nous ont amené à formuler nos hypothèses de recherche, afin de répondre à notre principale question, à savoir : L'application des principes de l'enseignement stratégique permet-il aux élèves de neuvième classe d'améliorer leur apprentissage et leur motivation dans la classe d'éducation islamique? C'est cette question qui nous a conduit à formuler les hypothèses de notre recherche.

Formulation des hypothèses⁵³:

D'après Albarello « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée »⁵⁴. Ce sont donc des énoncés préalables que le chercheur émet en fonction des observations empiriques qu'il a faites. En tant que telle, l'hypothèse appelle à vérification à travers expérimentation et analyse. Dans le cadre de notre recherche, nous émettrons deux types d'hypothèses :

- Des hypothèses principales ;
- Des hypothèses secondaires.

⁵² Presseau Annie (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2004, p. 2.

⁵³ Dans la logique d'un test d'hypothèse, il y a toujours deux hypothèses statistiques. La première - l'hypothèse nulle ou H_0 - est, comme son nom l'indique, une hypothèse qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes des deux groupes; Groupe 1 = Groupe 2. La seconde - l'hypothèse alternative ou H_1 - postule qu'il existe une différence significative entre les moyennes des deux groupes (ou des deux mesures), différence qui ne serait pas due au hasard. L'existence de cette différence permet d'affirmer que Y dépend de X, et donc d'inférer que X est bel et bien la cause de Y. Nous avons choisi l'hypothèse nulle en formulant nos hypothèses, pour être neutre (ni pour l'enseignement stratégique ni contre).

⁵⁴ Derèze Gérard, *Méthodes empiriques de recherche en communication*, Bruxelles : De Boeck Université, 2009, p.59.

Les hypothèses principales de recherche :

Cette recherche comporte quatre hypothèses principales, auxquelles se sont greffées des hypothèses secondaires, que nous souhaitons confirmer ou infirmer.

- 1) La première stipule : qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celles du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du pré-test.
- 2) La deuxième suppose : qu'il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celles du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du post-test.
- 3) La troisième hypothèse postule : qu'il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental.
- 4) La quatrième hypothèse stipule : qu'il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin.

De ces quatre hypothèses principales découlent les hypothèses secondaires suivantes :

- 1) D'après la première hypothèse principale, nous avançons les deux hypothèses secondaires suivantes :
 - A. Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la compréhension.
- 2) D'après la deuxième hypothèse principale, nous formulons les deux hypothèses secondaires suivantes :
 - A. Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du post-test au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du post-test au niveau de la compréhension.

- 3) D'après la troisième hypothèse principale, nous posons les deux hypothèses secondaires suivantes :
- A. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la compréhension.
- 4) D'après la quatrième hypothèse principale, nous émettrons les deux hypothèses secondaires suivantes :
- A. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la compréhension.

Nos hypothèses n'étaient pas les mêmes au début de notre recherche, et elles ont évolué au fur et à mesure de l'avancement de notre travail⁵⁵. Pour confirmer ou infirmer les hypothèses énoncées, nous traiterons les données quantitatives, tirées du pré-test et des post-tests, par un logiciel SPSS. Ce traitement se fera au moyen du test de **T Student** permettant au chercheur de rejeter ou non l'hypothèse nulle⁵⁶, donc de prendre une décision statistique.

3.2. Questions et objectifs de recherche

À notre connaissance, il n'existe pas, en Syrie, de recherche ayant porté sur l'enseignement stratégique; il y a donc tout lieu de croire que les résultats de notre travail pourraient permettre de cerner les effets d'un tel enseignement sur les élèves syriens. Par le biais de notre étude, nous comptons donc répondre aux questions suivantes résultant de nos hypothèses :

- Quels sont les principes pédagogiques de l'enseignement stratégique?
- Quelles sont les phases de l'enseignement stratégique?

⁵⁵ Au début, on avait cherché à vérifier l'influence de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage des élèves sans distinguer entre la compréhension et la mémorisation; de plus, on n'avait pas pris en compte l'influence des autres variables comme l'âge des élèves ou la formation des parents.

⁵⁶ L'hypothèse nulle ou H_0 est une hypothèse qui postule qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupes. Contrairement à l'hypothèse nulle, l'hypothèse alternative postule qu'il existe une différence significative entre les moyennes des deux groupes. L'existence de cette différence - donc le rejet de l'hypothèse nulle - permet d'inférer l'existence d'un lien entre X et Y.

- Quels sont les rôles de l'enseignant dans une classe dirigée par l'enseignement stratégique?
- Qu'en est-il des rôles de l'élève dans l'enseignement stratégique?
- Quelles sont les caractéristiques des apprenants-stratégiques?
- Y a-t-il des dangers ou des limites à l'enseignement stratégique?
- L'enseignement stratégique, est-ce réaliste ou utopique?
- Une approche stratégique de l'enseignement religieux peut-elle avoir des effets positifs sur l'apprentissage des élèves syriens inscrits en neuvième année dans la classe d'éducation islamique?
- Plus spécifiquement, est-ce qu'un groupe expérimental peut obtenir de meilleurs résultats à un post-test après avoir participé à l'enseignement stratégique, comparativement à un groupe contrôle qui, lui, a participé uniquement à l'enseignement traditionnel?
- Si oui, quels sont les effets de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves?
- Est-ce que cet effet est une conséquence d'un facteur fantôme ou bien et uniquement une conséquence de l'enseignement stratégique ?
- Est-ce que l'enseignement stratégique influence la motivation des élèves?

En fonction des hypothèses de recherche et de ces questions, nous avons formulé notre objectif général de recherche : étudier l'influence de l'utilisation de l'enseignement stratégique chez les élèves syriens sur leur apprentissage et sur leur motivation dans le cours d'éducation religieuse. Bref, nous cherchons à évaluer les progrès des élèves ayant appris de façon stratégique, comparativement aux progrès d'élèves ayant suivi un enseignement dit traditionnel. Nous croyons que les résultats de notre recherche quasi expérimentale répondront aux besoins des enseignants en vue d'améliorer leurs stratégies d'enseignement et de favoriser la compréhension chez les élèves Syriens. Nous espérons que notre recherche constituera un apport original et significatif dans l'enseignement religieux en Syrie.

4. Pourquoi l'enseignement stratégique ?

Il a déjà été constaté qu'une grande partie des élèves ne s'intéressent pas à l'enseignement religieux à cause des méthodes traditionnelles utilisées par les enseignants dans la classe, car ces méthodes négligent les élèves et ne les encouragent pas à participer à la construction de savoir et à leur apprentissage. Tout enseignement efficace devrait passer par

un investissement actif des élèves dans leur apprentissage. Nous cherchons donc à aller plus loin que le simple enseignement des connaissances en accordant de l'importance à la prise de conscience des processus et des stratégies : les processus sont les activités de l'élève durant son apprentissage, tandis que les stratégies font référence à la manière dont l'élève organise ou élabore le matériel présenté. Tardif rappelle : « Un des rôles fondamentaux de l'école est de développer des connaissances que la personne peut généraliser »⁵⁷. Pour réaliser cette exigence, nous demandons à nos enseignants d'aider les élèves à jouer un rôle plus actif dans leurs études et leurs apprentissages et à devenir des apprenants efficaces, pour toute la vie, en les aidant à « apprendre à apprendre ». Les enseignants peuvent faire beaucoup pour aider les élèves à progresser, à devenir plus indépendants et pour partager avec eux la responsabilité de leur apprentissage, à titre d'exemple: on peut adopter une nouvelle approche d'enseignement stratégique qui insiste sur l'importance de la participation des élèves dans la classe, qui soit axée sur la construction active et personnelle des savoirs et des savoir-faire par l'élève. L'enseignement stratégique accorde une très grande importance aux connaissances antérieures de l'élève et au transfert de ses nouvelles connaissances. Cette méthode reconnaît le rôle de l'enseignant en même temps que le rôle des élèves dans le processus éducatif, et c'est ce qui nous manque dans les écoles syriennes où le cours magistral domine.

Nous espérons que cette étude permettra de développer des méthodes d'enseignement pour intégrer les élèves dans le processus. L'enseignement stratégique aide l'élève à gérer mentalement ses apprentissages.

5. Transition

Dans ce premier chapitre, nous avons fait état de la situation de l'enseignement religieux en Syrie. Nous avons parlé des missions et des objectifs, des méthodes utilisées et des activités pratiquées dans la classe d'éducation islamique. Nous avons décrit l'état actuel de l'enseignement religieux. Nous avons montré qu'il y a toujours des lacunes importantes dans les pratiques pédagogiques des enseignants de religion et nous en sommes venu à formuler notre hypothèse et objectif général de recherche.

La problématique de la recherche étant exposée, la partie suivante traitera des principaux concepts de son cadre théorique, en présentant une recension des écrits scientifiques sur le sujet, en vue d'élaborer un cadre conceptuel soutenant cette recherche.

⁵⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.176.

Nous verrons tout d'abord, à travers divers ouvrages arabes, comment se présente l'enseignement et l'éducation islamique, avec différentes approches de l'enseignement, avant de définir l'enseignement stratégique et ses diverses composantes, qui sont au cœur de notre recherche.

Deuxième Partie : Cadre Théorique L'enseignement et l'éducation dans l'islam

Nous exposerons dans cette partie, les concepts pertinents à l'étude de notre problème.

Chapitre 2 : l'enseignement dans l'islam

Ce chapitre porte sur la place de l'enseignement dans l'islam et sur la vertu du savoir, Nous nous référons aux sources de l'islam (Coran et *ḥadith*), ainsi qu'aux travaux réalisés par des auteurs arabes dans ce domaine.

Introduction

L'islam est une religion de connaissance et de lumière, non une religion d'ignorance et de ténèbres. Les tout premiers versets révélés au Prophète Muḥammad exaltent l'importance de la connaissance : ﴿ Prêche⁵⁸, au nom de ton Seigneur qui créa ! (1) qui créa l'Homme d'une adhérence. (2) Prêche !, Ton Seigneur étant le Très Généreux (3) qui enseigna par le Calame (4) et enseigna à l'Homme ce qu'il ignorait. (5) ﴾ (*Coran*, 96. 1-5). C'est le premier appel qui souligne la valeur du calame, met en valeur le savoir et déclare la guerre à l'ignorance qui sommeille. Cet appel stipule que le premier élément constitutif de toute grandeur, c'est la lecture et l'instruction⁵⁹. Le Coran dit au Prophète Muḥammad : ﴿ et dis : « Seigneur ! accroîs-moi en science! » ﴾ (*Coran*, 20. 114). L'homme, « vicaire de Dieu sur terre », tout comme le Prophète, est invité à l'éducation et au savoir, en même temps qu'il est invité à la foi.

Selon la majorité des exégètes du Coran⁶⁰, le terme arabe "*qalam*" (traduit parfois par Calame ou Plume) a trois significations :

- 1- La Plume céleste qui écrit le destin de chaque chose sur la Table bien gardée (*Lawh Maḥfūẓ* " Tablette") mentionnée au verset 22 de la sourate 85. Dans la tradition musulmane, la première chose que Dieu créa, avant même les cieux et la terre, est le *qalam* (la plume ou le calame selon les traductions). C'est le moyen dont se servira Dieu pour écrire toutes la Science de l'invisible et du visible, tout ce qui existe dans les cieux comme sur la terre. Selon 'Uḇāda Ibn Aṣ-Ṣāmit, le Messenger de Dieu a dit : « La

⁵⁸ Le verbe « Prêcher » mentionné dans ces versets a été traduit du verbe « lire » (= *qara'* en arabe).

⁵⁹ Al-Ghazālī Muḥammad, *L'éthique du musulman et les fondements de la morale*, traduit par M.Fateh, Paris : Édition *Al-qalam*, 1933, p. 295.

⁶⁰ Comme Al-Qurtobī et At-Tabarī.

première chose que Dieu a créée fut la plume. Il lui dit: Ecrit. Elle a demandé: Que dois-je écrire, mon Seigneur ? Il a dit: Ecrit ce qui a été décrété sur tout jusqu'à ce que la dernière Heure arrive»⁶¹.

- 2- La plume des Anges qui sont chargés des fœtus dans les matrices : au quatrième mois de grossesse, Allah envoie au fœtus un Ange et ordonne à ce dernier d'écrire sa richesse, le terme de sa vie, et ses œuvres, s'il sera malheureux ou heureux⁶².
- 3- La calligraphie et l'écriture.

Nous pensons que ce mot sera concrètement la plume qui trace un écrit sur un support approprié. Grâce à la plume, l'homme a pu enregistrer ses exploits et ses connaissances aux cours des siècles, pour les mettre enfin à la portée des générations futures. La plume et l'écriture furent ainsi le point de départ du développement intellectuel de la communauté musulmane. Dès les premiers siècles de l'Hégire, avec l'expansion de l'Islam et la révélation des premières sourates, de nombreux efforts furent consacrés à l'écriture et la copie des versets coraniques.

1. La vertu du savoir

Pour montrer les vertus du savoir dans l'islam, nous allons commencer par des preuves du Coran qui représente la première ressource et référence du savoir, puis par des preuves de la tradition du Prophète qui est la deuxième ressource et référence, enfin par des paroles des compagnons et des grands savants dans la religion musulmane. Il est important de mentionner que c'est dans cet ordre que doit se pratiquer l'apprentissage et l'enseignement : il faut toujours commencer par des témoignages du Coran, puis continuer par des témoignages de la tradition du Prophète, enfin par des traditions des compagnons et des grands savants de la religion de l'islam.

1.1. Des preuves du Coran

Le Coran glorifie le savoir et l'apprentissage, sachant que Dieu est le maître ultime. Les êtres humains ont été élevés au-dessus de toutes les créatures de Dieu en raison de leur

⁶¹ Ti. Destin. 17.

⁶² Bu. Des Prophètes. 1, Commencement de création. 6, Destin. 1, Unicité. 28; Mu. Destin. 1; Ti. Destin. 4; IM. Introduction. 16; Dâ. Sunna. 16.

capacité d'apprendre et d'acquérir la connaissance. Les musulmans doivent apprendre à lire et à écrire, de sorte qu'il n'y a pas place pour l'analphabétisme dans une société musulmane.

Voici les versets du Coran qui parlent de la vertu du savoir, de sa place et de sa nécessité :

Une preuve de ces vertus en est le verset coranique suivant : ﴿ Il a attesté [à l'égard d'] Allah, ainsi que les Anges et les Possesseurs de la Science, qu'il n'est de divinité que Lui, se dressant avec l'équité, nulle divinité que Lui, le Puissant, le Sage. ﴾ (Coran, 3. 18) : Dieu commence par Lui-même puis cite en deuxième lieu les anges et, en troisième lieu, les gens de savoir. Cela suffit comme dignité, distinction et noblesse pour ceux-là. Ce verset prouve le mérite du savoir et de ses gens. Explicitons :

1. L'attestation concerne spécifiquement les savants en dehors des autres humains.
2. Dieu a fait témoigner les savants sur la plus valeureuse, la plus immense et la plus grande des attestations qui est le témoignage : *Lâ ilâha illa Allah* لا إله إلا الله [= Il n'y a pas de divinité sauf Dieu].
3. Cette attestation suffit pour donner aux gens du savoir la valeur qu'ils méritent lorsque Dieu leur a fait témoigner de Son unicité et qu'Il est Celui qui mérite l'adoration.

Dieu a donné une position tellement élevée aux savants qu'Il les a joints à Lui-même et à Ses anges pour attester de Son unicité et de la reconnaissance de Sa justice.

Le Coran dit : ﴿ Allah élèvera en hiérarchie ceux qui, parmi vous, auront cru et auront reçu la science. ﴾ (Coran, 58. 11). Ibn 'Abbâs ⁶³ disait : « Les hommes de connaissance sont au-dessus des croyants de sept cents degrés. Et entre chaque degré, il y a une distance équivalente à une marche de cinq cents années »⁶⁴.

Il dit aussi : ﴿ Demande : « Sont-ils égaux ceux qui savent et ceux qui ne savent point ? » ﴾ (Coran, 39. 9). ﴿ Seuls, les Savants redoutent Allah, parmi Ses serviteurs. ﴾ (Coran, 35. 28). Dieu affirme que les gens de science sont ceux qui Le craignent réellement et dans la perfection (ou dans la totalité « *al-Kamâl* »), bien que la crainte existe chez l'ensemble des

⁶³ 'Abd Allâh Ibn 'Abbâs est un cousin du Prophète, un compagnon et un grand commentateur du Coran, né seulement 3 ans avant l'Hégire, c'est à dire environ en 619 de l'ère chrétienne, et mort aveugle à l'âge de 71 ans dans la ville montagnaise de *Tâ'if* où il se consacra pendant près de 30 ans aux sciences coraniques. Il est considéré par la tradition islamique comme le père de l'exégèse coranique et de la philologie arabe. Il a rapporté 1660 *hadith* du Prophète.

⁶⁴ Al-Ghazâlî Abû Hâmid, *Les piliers du musulman sincère et les pratiques d'adoration : revivification des sciences de la religion*, traduit par Hédi Djebnoun, Beyrouth-Liban : Édition *Al Burâq*, 2000, p. 11.

croyants. Le savoir élève la place de la personne et il est un moyen pour connaître Dieu. Le Coran dit de même : ﴿Malheur à vous ! La récompense d'Allah vaut mieux pour celui qui croit et fait œuvre pie.﴾ (Coran, 28. 80). Il montre par là que l'importance de l'au-delà n'est connue que par la connaissance. ﴿Ces exemples, Nous les proposons aux Hommes, mais [seuls] les Savants les comprennent.﴾ (Coran, 29. 43).

Autre occurrence : ﴿... [Rappelle] quand ton Seigneur dit aux Anges : « Je vais placer, sur la terre, un vicaire. » - « Y placeras-Tu quelqu'un qui y sèmera le scandale et y répandra le sang alors que nous, nous glorifions Ta louange et proclamons Ta sainteté ?» [Le Seigneur] répondit : « Je sais très bien ce que vous ne savez point. » (30) Et [Le Seigneur] apprit à Adam tous les noms, puis Il fit défiler, devant les Anges, [les êtres portant ces noms] et Il dit [Aux anges] : « Avisez-Moi des noms de ces êtres-ci, si vous êtes véridiques! » (31) « Gloire à Toi! », répondirent-ils. « Nous n'avons nulle science excepté ce que Tu nous as appris. Toi, Tu es l'Omniscient, le Sage. » (32) « Ô Adam, dit [le Seigneur], « avise-les des noms [de ces êtres] ! » Et quand [Adam] eut avisé [les anges] des noms [de ces êtres, le Seigneur] dit : « Ne vous avais-Je point dit que Je connais bien l'inconnaissable des cieux et de la terre et que Je connais bien ce que vous extériorisez et ce que vous tenez secret ? (33)﴾ (Coran, 2. 30-33). Ar-Râzî interprète ces versets en écrivant que Dieu a donné la priorité à Adam sur les anges grâce au savoir qu'Il lui a insufflé⁶⁵.

Ces versets du Coran donnent au savoir une grande place parce que le savoir est le moyen nécessaire pour connaître l'unicité de Dieu et la bonne modalité des œuvres pour se rapprocher de Dieu, ainsi que pour comprendre le Coran. Il est un moyen important pour réussir dans la vie d'ici-bas et dans l'au-delà.

1.2. Des preuves de la tradition du Prophète

Les textes prophétiques qui soulignent la valeur du savoir et déclarent la guerre à l'ignorance sont rapportés dans la plupart des recueils classiques des traditions du Prophète⁶⁶. Ces textes démontrent que le premier élément essentiel de toute grandeur, c'est la lecture et

⁶⁵ Ar-Râzî, *Tafsîr Mafâtîh al-Ghayb*, [= Les clés de mystère], Égypte, Édition *Al-Maṭba'a Al-Bahiyya Al-Maṣriyya*, vol. 2, p. 178, sans date.

⁶⁶ Cf. l'exemple d'Al-Bukhârî qui ouvre son Recueil par un chapitre intitulé (*kitâb al-'ilm*) « livre de savoir ». Cf., aussi, Ibn 'Abd Al-Barr, *Djâmi'*, I, pp. 4-59. Al-Gazâlî, *Ihyâ' 'ulûm ad-dîn*, I.

l'éducation. Nous allons exposer des traditions du Prophète qui montrent la vertu du savoir et son importance dans la religion de l'islam.

Selon Mu'àwya⁶⁷, le Messenger de Dieu a dit : « Quand Dieu veut du bien à quelqu'un, Il le rend versé dans les sciences de la religion »⁶⁸. Ce *hadith* signifie que celui à qui Dieu veut du bien, Il lui fait apprendre (saisir) la religion (la science). On comprend donc que celui à qui Dieu ne veut pas de bien, Il ne lui fait pas saisir la religion. Le Prophète a dit aussi : « Les savants sont les légataires des Prophètes »⁶⁹. Il est connu qu'il n'y pas de degré supérieur à la prophétie ni de dignité plus grande que celle d'être le légataire de ce degré. Le Prophète a dit également : « La mort d'une tribu est plus facile à supporter que la mort d'un savant »⁷⁰.

Quant à la primauté du savoir par rapport à la dévotion et à l'acte de foi (*Chahâda* الشهادة), le Prophète dit: « La supériorité du savant par rapport au dévot est comme la supériorité de lune par rapport aux autres astres »⁷¹. Puis le Messenger de Dieu ajouta: « Dieu, Ses Anges, les habitants des cieux et de la terre jusqu'à la fourmi dans son trou et les poissons prient sûrement pour ceux qui enseignent le bien aux autres »⁷². Nous devons remarquer ici que le Prophète situe le savoir à un degré comparable à celui de la prophétie et rabaisse le degré de l'action dénuée de savoir. Al-Ghazâlî ajoute : « si le dévot s'applique à ses dévotions sans qu'il y ait savoir, ses dévotions ne sont plus des dévotions »⁷³.

⁶⁷ Mu'àwya Ibn Abî Sufiân est né seulement 15 ans avant l'hégire du Prophète, en 603 de l'ère chrétienne. Il est le premier omeyyade à porter le titre de calife en (35/661). Il prend ce titre à 'Alî à la suite d'une médiation entre `Alî et lui après la bataille de *Siffîn*. Il meurt en 60/680 à Damas à l'âge de 78 ans.

⁶⁸ Bu. Science. 10, Cinquième. 7, Attachement. 10; Mu. Principat. 175, Aumône. 98, 100; Ti. Science. 4; IM. Introduction. 17; Dâ. Introduction. 24, Esclavage. 1; Mâ. Destin. 8; AH. 1-306, 2-334, 4-92, 93, 95 – 101.

⁶⁹ AD. Science. 1; Ti. Science 19; IM. Introduction 17; Dâ. Introduction. 32.

⁷⁰ Rapporté par At-Tabarânî; cité dans Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 2000, p. 13.

⁷¹ AD. Science, 1; IM. Introduction. 17; AH. 5-196.

⁷² Ti. Science. 19.

⁷³ Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 2000, *op. cit.*, p.14.

1.3. Des preuves de la tradition des compagnons et des grands savants

Mu'âdh Ibn Djabal ⁷⁴, Compagnon du Prophète, nous a laissé un très beau texte louant le mérite du savoir et la grandeur des savants: « Apprends la science car l'apprendre est une crainte révérencielle de Dieu, la recherche est une adoration, l'étude est une glorification de Dieu, se déplacer pour l'acquérir est un djihâd, l'enseigner à celui qui ne la possède pas est une aumône, l'offrir aux siens est une forme de rapprochement parce que la science est le repère pour distinguer le licite de l'illicite, le phare pour les voies des gens du Paradis, le confident dans l'isolement, le compagnon dans l'exil, le partenaire dans la solitude, le guide dans les moments de joie et de peine, l'arme contre les ennemis, la parure auprès des amis. Par la science, Dieu élève certains hommes et fait d'eux, en matière de Bien, des guides et des imams dont on suit leurs traces, dont on se conforme aux actes et dont on se tient aux avis. Les Anges tiennent à leur compagnie et les couvrent de leurs ailes, et tout dans la nature implore pardon en leur faveur, le minéral et le vivant, les poissons de la mer et ses carnassiers, les bêtes féroces de la terre et ses troupeaux inoffensifs. Ceci parce que la science constitue la vie des cœurs au milieu de l'ignorance, et la lumière de la vue dans l'obscurité. Grâce à la science le serviteur atteint les stations des élus et les hauts degrés dans ce monde et dans la Vie future. Méditer et réfléchir dans la science équivaut au jeûne, et l'étudier équivaut à la prière surérogatoire⁷⁵. Par la science, les liens de parenté sont préservés et le licite est distingué de l'illicite. La science est le chef dont l'action est un subordonné. Elle est offerte aux bienheureux et elle est inaccessible aux malheureux »⁷⁶.

'Alî Ibn Abî Tâlib ⁷⁷ a dit : « Le savant est meilleur que le jeûneur, que l'homme qui prie et que celui qui combat. Lorsque meurt un savant, une brèche se produit en islam que ne peut

⁷⁴ Mu'âdh Ibn Djabal, également connu sous le nom d'Abû 'Abd 'Ar-raḥmân (père d'Abd 'Ar-raḥmân) était l'un des proches compagnons du Prophète, né seulement 20 ans avant l'Hégire, il a assisté aux toutes les incursions conquêtes avec le Prophète et meurt en 18/ 680 en Jordanie à l'âge de (38 ou 33) ans à cause de l'épidémie d'Amwâs. Il est considéré comme un des premiers grands muftis de l'islam.

⁷⁵ Une prière surérogatoire est une prière effectuée par le musulman en plus des cinq prières quotidiennes "obligatoires", lesquelles constituent un des cinq piliers de l'islam.

⁷⁶ Al-Qurtubî Ibn 'Abd Al-Barr, *Gâmi' bayân al-'ilm wa fadlihî*, [= Le recueil de la déclaration de la science et sa vertu], Beurouth : *Dâr al-kutub al-'ilmiyya*, 1978, vol. 1, p. 16.

⁷⁷ 'Alî Ibn Abî Tâlib est le quatrième calife de l'islam, le cousin du Prophète et son gendre, né seulement 23 ans avant l'Hégire à la Mecque, c'est à dire environ en 599 de l'ère chrétienne; il a participé à toutes les conquêtes

colmater qu'un autre savant qui vienne lui succéder »⁷⁸. Ibn Mas'ûd ⁷⁹ de côté a dit: « Acquérez le savoir avant qu'il ne disparaisse. Sa disparition vient avec la mort de ceux qui le transmettent. Par Celui qui a mon âme entre Ses mains, des hommes morts au service de Dieu aimeraient, ayant vu la dignité de savants, que Dieu ressuscite les gens de savoir. Personne n'est né savant mais le savoir s'acquiert par l'étude ». Dans le testament de Luqmân ⁸⁰ rédigé à l'intention de son fils, on raconte qu'il était dit : « Fils, fréquente les gens de savoir et rivalise avec eux de toute ton énergie. Dieu vivifie les cœurs avec la lumière de la sagesse comme Il vivifie la terre avec les averses qui tombent du ciel »⁸¹.

Tous ces *ḥadiths* montrent la vertu du savoir et la place des savants, et incitent les gens à apprendre.

2. La vertu de l'enseignement

Nous allons suivre la même méthode que nous avons déjà choisie pour montrer la vertu du savoir, en commençant par des preuves du Coran, en continuant par des preuves de la tradition du Prophète, et enfin, par des paroles des compagnons et des grands savants de l'islam.

2.1. Des preuves du Coran

Le Très Puissant dit : ﴿ Pourquoi, de chaque faction parmi eux, un groupe ne se lancerait-il point [en campagne] pour s'instruire en la Religion et avertir les siens, quand [ce

avec le Prophète sauf l'incursion du *Tabûk*. 'Alî est également considéré comme le maître de la rhétorique arabe. Il est l'auteur de nombreux sermons, citations et réflexions qui ont été recueillis et écrits en un ouvrage, le *Nahdj Al Balâgha* (= La Voie de l'éloquence), qui reste par son très haut niveau d'éloquence, après le Coran et le *ḥadith*, une référence dans la littérature arabe. Il a été tué en 28/ 661 à l'âge de 63 ans dans la ville *Al-kûfa* devant la porte d'entrée de la mosquée par 'Abd Ar- raḥmân Ibn Muldjim.

⁷⁸ Al-Ghazâlî, Abû Ḥâmid, 2000, *op. cit.*, p.16.

⁷⁹ 'Abd Allâh Ibn Mas'ûd est l'un des tout premiers convertis à l'islam; d'aucun disent qu'il est le sixième compagnon de Prophète, était l'imâm des musulmans et le spécialiste et le commentateur du Coran; il meurt pendant le califat d'Uthmân à Médina en 32/ 652 à l'âge de plus de 60 ans. Il fut envoyé par 'Umar à *Kûfa* pour y prêcher l'islam.

⁸⁰ Luqmân est un sage très célèbre, qui vivait à l'époque du Prophète Sulaymân [= Salomon]. Dans le Coran, il y a une sourate qui porte le nom de Luqmân en raison des enseignements que le sage Luqmân donne à son fils dans les versets 12 à 19.

⁸¹ Al-Ghazâlî, Abû Ḥâmid, 2000, *op. cit.*, pp.18-19.

groupe] reviendra à eux ? Peut-être seront-ils sur leur garde. » (Coran, 9. 122). Il dit aussi : « ... Et quand Allah reçut l'alliance de ceux à qui a été donné le Livre, [leur ordonnant] : « Montrerez-la certes aux gens et ne la cèlez point ! », » (Coran, 3. 187). Ce qui est demandé par ces versets est l'enseignement et l'orientation. Le Très-Haut dit de même : « Ne cèlez point le témoignage ! Quiconque le cèle est pécheur en son cœur. » (Coran, 2. 283). Ce verset interdit de cacher la vérité et le savoir. Il dit aussi : « Appelle au chemin de ton Seigneur par la Sagesse et la Belle Exhortation ! » (Coran, 16. 125). Ce verset oblige à distribuer la science. Il dit aussi : « qui leur communique Ses aya, les purifie, leur apprend l'Écriture et la Sagesse, » (Coran, 3. 164). Dieu dans ce verset attribue au Prophète la fonction d'enseigner.

2.2. Des preuves de la tradition du Prophète

De nombreux *hadiths* aussi incitent les musulmans à acquérir les connaissances et à les enseigner. Citons quelques-uns en ce sens:

Le Messenger de Dieu a dit: « Celui qui appelle à une bonne voie a un salaire égal à celui de tous ceux qui la suivent sans rien diminuer de leur propre salaire »⁸². Le Prophète a dit une fois à 'Alî: « Par Dieu, quand Dieu met par toi un seul homme sur la bonne voie, cela t'est préférable aux biens les plus précieux de ce monde (les chameilles rouges) »⁸³. Le Messenger de Dieu a dit: « L'envie n'est permise que dans deux cas: « un homme à qui Dieu a donné une fortune qu'il s'empresse de dépenser totalement dans les domaines du bien, et un homme à qui Dieu a donné la sagesse (la science), et qui s'en sert pour juger entre les gens et pour la leur enseigner »⁸⁴.

On observe, dans ces *hadiths*, l'exhortation à enseigner et à apprendre aux gens. Le sens général dans ces *hadiths* implique la recherche de toute forme de science: connaître le bien, la sagesse, ce qui permet d'éviter les préjugés et qui apporte du profit. Car limiter la science à une forme particulière du savoir comme le fait de limiter l'argent à une forme particulière de possession n'épuise pas le sens global de la connaissance.

⁸² Mu. Science. 16; AD. Sunna. 6; Ti. Science. 15; IM. Introduction. 14; Dâ. Introduction. 44; AH. 2-397.

⁸³ Bu. Djihâd. 102, 104, La supériorité des compagnes du prophète. 9, Conquêtes. 38; Mu. La supériorité des compagnes du prophète. 35; AH. 5-238.

⁸⁴ Bu. Science. 15, Aumône. 2, 5; Mu. Métayage. 29; Na. Aumône. 20; AH. 2-9, 88, 152.

2.3. Des preuves de la tradition des compagnons et des grands savants

Ibn 'Abbâs dit : « Celui qui enseigne le bien aux gens, même les poissons intercéderont pour lui auprès de Dieu ». Al-Ghazâlî rapporte de Hassân ⁸⁵ : « S'il n'y avait pas des gens de savoir, les gens seraient comme des animaux »⁸⁶. Il voulait dire que c'est par l'enseignement que les hommes passent de l'état d'animalité à l'état d'humanité.

3. La vertu des savants

En ce qui concerne la place que les savants occupent dans la société, nous faisons référence à l'interprétation d'Ar-Râzî ⁸⁷, qui a détaillé ce point en s'appuyant sur les versets coraniques et les *hadiths* prophétiques.

3.1. Des preuves du Coran

- A) Ar-Râzî montre que Dieu a distingué les savants des hommes qui ne savent pas, d'après le verset suivant : ﴿ Demande : « Sont-ils égaux ceux qui savent et ceux qui ne savent point ? » 》 (Coran, 39. 9).
- B) Le Très Puissant dit : ﴿ Ô les croyants! Obéissez à Allah, et obéissez au Messager et à ceux d'entre vous qui détiennent le commandement 》. (Coran, 4. 4). Selon Ar-Râzî : les hommes de commandement sont les savants. Il justifie cet avis en disant que les rois doivent obéir aux savants qui ont une place très haute.
- C) Dieu a donné des degrés (élevés) à quatre catégories de gens : les hommes de Badr, les combattants, les pieux, et les savants. D'après Ar-Râzî, ces degrés (élevés) des savants montrent leur importance.
- D) Dieu a défini les savants par cinq qualités :
 - 1- la croyance : Le Très-Haut dit : ﴿ Mais ceux qui sont bien enracinés dans la science disent: « Nous y croyons: tout est de la part de notre Seigneur! 》 (Coran, 3. 7).

⁸⁵ Hassân Ibn Thâbit était un poète arabe et un compagnon de Prophète, né seulement 60 ans avant l'hégire en 563 de l'ère chrétienne, à Médine, où il se convertit à l'islam à l'âge de 60 ans en 622; il meurt au début du règne de Mu'âwiya à l'âge de 120 ans.

⁸⁶ Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 2000, *op. cit.*, p. 25.

⁸⁷ Ar-Râzî, sans date, *op. cit.*, pp. 178- 189.

2- le monothéisme : Dieu dit : «Allah atteste, et aussi les Anges et les doués de science, qu'il n'y a point de divinité à part Lui, le Mainteneur de la justice. Point de divinité à part Lui, le Puissant, le Sage! » (Coran, 3. 18).

3- les pleurs : Dieu dit : «Et ils tombent sur leur menton, pleurant» (Coran, 17. 109).

4- l'humilité : Il dit aussi : «Ceux à qui la connaissance a été donnée avant cela, lorsqu'on le leur récite, tombent, prosternés, le menton contre terre» (Coran, 17. 109).

5- la crainte : le Très-Haut dit : «... Ils ne craignent Dieu, d'entre ses serviteurs, que ceux qui ont la connaissance» (Coran, 35. 28).

- E) Ar-Râzî, de ce dernier verset a conclu que les savants seront au Paradis, parce qu'ils craignent Dieu, et Dieu a dit dans un autre verset : «Leur récompense auprès d'Allah sera les Jardins de séjour, sous lesquels coulent les ruisseaux, pour y demeurer éternellement. Allah les agréa et ils L'agréent. Telle sera [la récompense] de celui qui craint son Seigneur» (Coran, 98. 8).
- F) Le Très Puissant dit : «Et dis: « Ô mon Seigneur, accrois mes connaissances! »» (Coran, 20. 114). Pour Ar-Râzî, ce verset est une grande preuve de la valeur du savoir et du mérite des savants, parce que Dieu a commandé à Son prophète d'accroître son savoir.
- G) Ar-Râzî prend l'exemple du prophète Salomon : en dépit de sa grande royauté, Il était surtout orgueilleux de son savoir : «Et Salomon hérita de David et dit: « Ô hommes! On nous a appris le langage des oiseaux; et on nous a donné part de toutes choses. C'est là vraiment une grâce évidente »» (Coran, 27. 16). Et ailleurs : «Et David et Salomon, quand ils eurent à juger au sujet d'un champ cultivé où des moutons appartenant à une peuplade étaient allés paître, la nuit. Et Nous étions témoin de leur jugement. Nous le fîmes comprendre à Salomon. Et à chacun Nous donnâmes la faculté de juger et le savoir» (Coran, 21. 78-79).
- H) Dieu dit : «Allah a fait descendre sur toi le Livre et la Sagesse, et t'a enseigné ce que tu ne savais pas. Et la grâce d'Allah sur toi est immense» (Coran, 4. 113). Dans ce verset, Dieu considère la sagesse et le savoir comme des grâces divines. Et ailleurs : «Le Tout Miséricordieux a enseigné le Coran» (Coran, 55. 1-2). Il a commencé par le bienfait d'enseigner le Coran pour nous montrer sa vertu.
- I) Ar-Râzî affirme que tous les livres sacrés montrent la vertu du savoir et des savants, la Torah, le Zabûr et l'Evangile.

3.2. Des preuves de la tradition du Prophète

Le Prophète a dit : « les savants sur terre sont semblables aux étoiles dans le ciel : elles guident dans les ténèbres de la terre et de la mer, et si elles disparaissaient, ceux qui recherchent la voie s'égèreraient »⁸⁸. Il dit aussi : « les oulémas sont les héritiers des Prophètes »⁸⁹. Comme il n'y a pas de rang supérieur à celui des Prophètes, il n'y a pas d'honneur plus grand que leur héritage.

Le Prophète a dit aussi : « ce qui est dans les cieux et sur terre intercède en faveur du savant »⁹⁰. Ce *ḥadith* fait à nouveau l'éloge des savants, ce qui s'explique par le fait que le *'ālim* est quelqu'un qui protège l'islam des écarts, s'assure de sa bonne application en demandant des comptes au dirigeant, garantit sa propagation en guidant les personnes qui pratiquent la *da'wa*. Le savant sincère possède la crainte de Dieu, par conséquent c'est un des gardiens de la société islamique. « Si Dieu veut du bien à quelqu'un, Il lui enseigne les sciences de la religion ».

⁸⁸ Al-Ādjurrî, *Les morales des savants*, Édition *Ri'âset idârât al-buḥûth al-'ilmyya wa al-iftâ' wa adda'wa wa al-irchâd*, Arabie Saoudite, 1978, p. 29.

⁸⁹ AD. Science. 1; Ti. Science 19; IM. Introduction 17; Dâ. Introduction. 32.

⁹⁰ Ti. Science. 19.

Chapitre 3 : l'éducation islamique

Ce chapitre porte sur l'éducation islamique en tant que science : ses caractéristiques, ses ressources, ses objectifs généraux, ses établissements, ses méthodes et ses principes fondamentaux. Nous nous référons aux travaux réalisés par des auteurs arabes dans ce domaine.

Introduction

L'éducation occupe une place très importante dans la religion musulmane, parce qu'elle est la base même sur laquelle notre société va reposer pour se constituer, par la transmission de nos valeurs de génération en génération. Elle s'adresse généralement aux enfants et aux jeunes, et consiste à transmettre des connaissances et une éthique. Elle inculque les bons comportements et prévient les mauvais. Quand on se réfère aux expériences des prédécesseurs, l'éducation permet de ne pas commettre les mêmes erreurs qu'eux. L'homme ne peut pas saisir tout seul tous les aspects du bien et du mal. Il a donc eu besoin de Messagers pour lui montrer le droit chemin. Ces Messagers ont reçu la révélation, parole de Dieu, et l'ont transmise à leurs peuples et à l'humanité toute entière. Dieu le Tout-Savant sait ce qui est bien et ce qui est mauvais pour l'être humain. Ses recommandations incitent à faire du bien et à fuir le mal. Elles concernent les domaines de la vie humaine (relations de l'homme avec ses semblables) et les rapports de l'homme avec son Créateur. L'éducation montre donc aux enfants le bon chemin à suivre. Elle les aide à réussir dans cette vie, à gagner le respect des autres et à satisfaire Dieu. Elle leur explique leurs devoirs envers leur Créateur et les incite à avoir de bons comportements.

L'éducation islamique est indispensable à la formation du bon citoyen. Lorsque tous les gens se respectent et se comportent correctement, la vie devient agréable. Les mauvais comportements comme le vol, le mensonge, la dégradation des biens d'autrui et le manque de respect envers les autres disparaissent, donc elle est une nécessité impérieuse dans la formation du bon musulman. Si l'individu est honnête, la famille l'est aussi et partant de là, la société et la communauté islamique tout entière le seront aussi, et c'est là l'objectif éminent

que vise l'éducation islamique⁹¹. En effet, lorsque l'individu est bon, sa vertu rejaillit sur sa famille, puis sur la société et l'ensemble de la communauté musulmane, et c'est bien le but visé. Kant exprimait clairement la nécessité de l'éducation pour l'être humain en disant : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui [...] C'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine »⁹².

1. Conception de l'éducation islamique

Nous allons tenter de comprendre la conception musulmane de l'éducation. En premier lieu, une définition terminologique de l'éducation s'impose qui nous aide à bien comprendre les sens du mot, puis nous verrons certaines définitions de quelques penseurs musulmans, afin d'arriver à une définition globale.

1.1. Linguistiquement

Le mot arabe (*At-tarbiya* - التربية) désignant l'« éducation » dérive de la racine (*rabbâ* - رَبَّى), qui a plusieurs significations : « fleurir » et « redresser ou réformer »⁹³.

En arabe, quand on dit : « j'ai éduqué quelqu'un » (*Rabbaytuhû* - رَبَّيْتَهُ), le sens premier est de nourrir l'enfant jusqu'à ce que son corps se soit développé. « Par extension, ce terme fut utilisé pour la nourriture de la raison, des sentiments et de l'âme, dans le but de parfaire et de perfectionner la personnalité. Sur le plan social, l'éducation est l'ensemble de principes moraux et de la production intellectuelle grâce auxquels naît une civilisation. C'est ainsi que l'Islam prône une éducation homogène de toutes les entités de l'homme : son corps, sa raison, son esprit, ses instincts et ses sentiments, en combinant harmonieusement les nécessités de la

⁹¹ Al-Babtini 'Abd Ar-Rahmân Ibn Abd Al-Wahhâb, *L'éducation de l'enfant selon les principes de l'Islam*, Riyadh : Édition Assia, 2006, p. 13.

⁹² Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, introduction et traduction par A. Philonenko, Paris : Édition J. Vrin, 1966, pp. 73-74.

⁹³ Sâlih 'Abd Ar-Rahmân et al., *Madkhil ilâ at-tarbiya al-islâmiyya wa turuq tadrîsîhâ*, [= Introduction à l'éducation islamique et à ses méthodes d'enseignement], Dâr Al-furqân, 'Ammân, 1991, p.14.

vie de l'Au-delà »⁹⁴. Le mot *Tarbiya* désignant l'éducation n'est utilisé dans le Coran que deux fois⁹⁵ :

1. En Coran sourate 17 *Al-Isrâ'* الإسراء [=Voyage nocturne], verset 24, en parlant des parents, Dieu dit: ﴿ et dis: Ô mon Seigneur, fais-leur, à tous deux, miséricorde parce qu'ils m'ont élevé tout petit﴾.
2. En coran sourate 26 *Ach-Chu'arâ'* الشعراء [= Les poètes], verset 18: ﴿ Ne t'avons-nous pas, dit Pharaon, élevé chez nous tout enfant? Et n'es-tu pas demeuré parmi nous des années de ta vie? ﴾, dans le sens de l'éducation familiale pour la prime enfance.

Le terme *Ta'lîm* تعليم [= enseignement] et ses dérivés semble être plus en usage au niveau du texte coranique.

Par ailleurs, les versets coraniques relatifs à la connaissance, à la réflexion, à l'observation et à l'éducation abondent.

En français, le terme « éducation » n'est pas nouveau, on le trouve pour la première fois en 1527, semble-t-il⁹⁶. Il vient du latin « educatio » qui signifie : « action d'élever » [des animaux, des plantes ou des humains]. Ce terme est un dérivé du verbe « educare » qui signifie élever des animaux ou des plantes et, par extension, avoir soin des enfants⁹⁷. D'après le dictionnaire *Robert*, l'éducation est un ensemble de moyens à partir desquels on dirige la formation d'un être humain. En général, on peut dire que l'éducation est l'action de développer les aptitudes psychiques, intellectuelles, et les sentiments moraux, esthétiques, religieux et affectifs chez l'être humain pour qu'il vive harmonisément dans et avec sa communauté. Selon le *Dictionnaire latin-français* de Gaffiot, le mot « educare » a le sens primitif de « nourrir » : un individu adulte nourrit un petit qui ne peut pas se nourrir seul⁹⁸. D'après Ernout et Meillet⁹⁹, le sens étymologique de *educare* est « mener au dehors, faire sortir, élever » (avec

⁹⁴ Ishâq Gangate, « L'Éducation des enfants », 28 Août 2001, [en ligne] <http://www.muslimfr.com/modules.php?name=News&file=print&sid=103> (consulté le 8 décembre 2009).

⁹⁵ Scheuer Jacques (dir.) et al., *L'Éducation, Ce qu'en disent les religions*, Paris : Édition Atelier, 2003, p. 77.

⁹⁶ Morin Lucien et Brunet Louis, *Philosophie de l'éducation*, Laval : Presses de l'Université, 2000, p. 10.

⁹⁷ Reboul Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris : Édition des Presses universitaires de France, 9^{ème} édition, Coll. « Que sais-je », 2001, p. 15.

⁹⁸ Gaffiot Félix, *Dictionnaire latin-français*, Paris, Hachette, 2000, p. 577.

⁹⁹ Ernout Alfred et Meillet Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1959 (DEL) pp. 186 et 192.

un u long : degré plein de la racine indo-européenne * deuk -); au degré réduit * duk -, *educare* avec un u bref s'est spécialisé dans le sens dérivé de « élever (un enfant), instruire, former ». Selon Stordeur, « éduquer c'est conduire quelqu'un vers un objectif déterminé à l'avance par celui ou ceux qui ont la charge de l'éducation [...]. C'est aussi proposer des situations, des conditions, des aides pour permettre, favoriser ou provoquer des apprentissages, qui eux ont été précisés anticipativement »¹⁰⁰. Louis Gardet, de son côté, définit l'éducation ainsi: « La *tarbiya*, « éducation », évoque le sens général de « cultiver », « faire croître », si bien que ce terme, appliqué au règne animal, signifie également « élevage » (*tarbiyat al-hayawân* تربية الحيوان). Quand il désigne l'éducation humaine, il a deux synonymes approchés: *Ta'lîm* تعليم, éduquer sans doute, mais en corrigeant, en disciplinant, et surtout *tahdhîb* تهذيب, éduquer, former, avec une idée première d'émonder ou de polir »¹⁰¹.

Dans cette perspective, l'éducation des enfants (désignant la « nourriture ») a trois aspects :

- L'éducation corporelle, qui consiste à donner au corps de l'enfant, par l'allaitement, tout ce dont il a besoin.
- L'éducation spirituelle, qui consiste à apprendre aux enfants à bien se comporter et à leur faire acquérir de bonnes valeurs.
- L'éducation intellectuelle, qui consiste à leur dispenser un ensemble de connaissances et d'informations.

Il nous semble que l'éducation poursuit les objectifs suivants: développer les facultés physiques et les compétences intellectuelles de l'homme, nourrir son humanité et cultiver son caractère; c'est pourquoi elle est une nécessité pour l'être humain : comme la nourriture grâce à laquelle le corps de l'enfant grandit, grâce à l'éducation l'esprit de l'enfant se forme. On se préoccupe bien d'éduquer les animaux domestiques, alors comment ne pas s'intéresser à l'éducation des enfants, qui sont les hommes du futur ?

1.2. Conventionnellement

L'éducation, c'est transmettre à nos enfants notre culture afin de développer leurs personnalités et de les aider à bien intégrer dans la société. Le concept d'« éducation islamique » a une définition multiforme :

¹⁰⁰ Stordeur Joseph, *Enseigner et / ou apprendre, pour choisir nos pratiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, Coll. « Outils Pour Enseigner », 2^{ème} édition, 2006, p. 5.

¹⁰¹ Gardet Louis et Bouarnrane Chikh, *Panorama de la pensée islamique*, Paris : Édition Sindbad, 1984, p. 206.

- Ibn Ruchd ou Averroès ¹⁰², quant à lui, la définit comme étant l'apprentissage du savoir qui est conforme à la religion, c'est-à-dire l'appliquer, l'enseigner aux gens et endurer toutes les difficultés afin de réaliser ce but ¹⁰³.
- L'éducation islamique est vue par Tâhâ et ses collègues comme tous les concepts qui sont liés ensemble dans un cadre intellectuel et logique fondé sur les valeurs et les principes islamiques, ces concepts traçant certaines actions qui sont en conformité avec l'islam ¹⁰⁴.
- Al-'Azîm la définit comme tout ce que nous donnons à notre génération croyante comme concept ou idée dans le cadre de la foi coranique correspondant au régime islamique ¹⁰⁵.
- Elle est vue par An-Nadjdjâr comme un système éducatif qui est fondé sur l'islam dans son sens universel ¹⁰⁶.
- Selon Al-Khawâlida et Ach-chûha il s'agit de tout ce qui conduit le comportement de l'homme et développe sa personnalité, à la lumière de la pensée islamique ¹⁰⁷.

Sâlih ¹⁰⁸, quant à lui, voit que l'éducation islamique vise à faire de l'individu un être exemplaire, donc l'action de « formatage » est en quelque sorte préméditée et elle est réalisée

¹⁰² L'un des philosophes musulmans qui marqueront la période d'or de la civilisation islamique, le Moyen-âge. Il se nomme Abû Al-Walîd Muḥammad Ibn Aḥmad Ibn Ruchd. Il exerça une grande influence sur l'Occident sous le nom d'Averroès (le nom latin qui lui est attribué par les Occidentaux). Naît à Cordoue, en Espagne, durant l'année 520 de l'hégire musulman (année 1126 de l'ère Chrétienne) et meurt en l'an 595/1198.

¹⁰³ 'Abd Al-Wahhâb Muḥammad, *Auṣûl at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les fondements de l'éducation islamique], *Risâlit Al-khalîdj Al-'Arabî*, n°47, année 14, 1996, p. 131.

¹⁰⁴ Tâhâ Taysîr et al., *Asâlib tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], *Dâr Alfikr*, 'Ammân, 1992, p. 68.

¹⁰⁵ Al-'Azîm Yûsif, *Naḥwa minhâdj islâmî amthal*, [= Vers un programme islamique idéal], *Dâr Alfurqân*, 'Ammân, 1983, p. 18.

¹⁰⁶ An-Nadjdjâr Zaghlûl, *Azmatu at-ta'alîm almu'âsir wa hulûluhâ al-islâmiyya*, [= Le problème de l'enseignement contemporain et ses solutions islamiques], *Ad-Dâr al-'aâlamiyya lil-kitâb al-islâmî*, Ar-Ryâd, 1998, p. 85.

¹⁰⁷ Al-Khawâlida Muḥammad et Ach-Chûha Aḥmad, *Al-qiyam at-tarbawiyya al-mutaḍammîna fî kutub at-tarbiya al-islamiyya al-muqarrara li-ṣ-ṣufûf al-arba'a al-'uliâ mina almarhala al-asâsiyya fil-aurdun* [= Les valeurs éducatives dans les manuels scolaires de l'éducation islamique pour les quatre classes supérieures de l'étape élémentaire en Jordanie], *Madjalit ittîhâd al-djâmi'ât al-'arabyya li at-tarbia wa 'ilm an-nafs*, Université de Damas, vol. 3, n° 1, 2005, p. 144.

à la lumière des fondamentaux religieux, cette éducation étant dispensée par des professeurs spécialisés dans les sciences religieuses et responsables d'enseigner à d'autres personnes selon des méthodes appropriées à leur niveau en utilisant un contenu éducatif précis et des méthodes d'évaluation adéquates. L'éducation islamique est globale dans sa démarche, elle prend soin du profane et du spirituel, elle s'occupe du corps et de l'esprit.

1.3. Observation générale sur les définitions de l'éducation islamique

On observe que la définition d'Al-'Azim et d'Ibn Ruchd met l'accent sur le côté théorique plus que sur le côté pratique, ils la définissent comme les principes et les idées que nous fournissons aux élèves. La définition de Tâhâ et An-Nadjdjâr est plus globale, parce qu'elle montre le côté théorique et pratique de cette éducation. En ce qui concerne la définition de Sâlih, nous notons qu'elle rassemble les éléments du processus éducatif, qui sont:

- Le maître qui dirige le processus éducatif.
- L'élève qui est le centre du processus éducatif.
- Le but que l'éducation veut réaliser.
- La manière qui nous mène à l'objectif.
- Le contenu de l'objectif.
- La méthode d'évaluation qui certifie la réalisation de l'objectif.

La conception de l'éducation islamique change d'un penseur à l'autre, peut-être en raison de sa richesse intellectuelle.

1.4. La conception scientifique et éducative de l'éducation islamique

La conception scientifique : l'éducation islamique est considérée comme une matière dans le programme scolaire. Elle enseigne aux élèves un savoir et une morale pour qu'ils puissent d'acquérir les fondements scientifiques nécessaires dans leur religion. L'objectif de cette matière est d'éduquer les jeunes selon une éducation islamique dans tous ses aspects pour atteindre à l'objectif ultime de la création de l'homme, que Dieu a annoncé dans le Coran : « Je n'ai créé les djinns et les hommes que pour qu'ils M'adorent » (Coran, 51. 56). Cette vision scientifique spéciale de l'éducation islamique, nous pouvons la nommer « le sens scolaire » de l'éducation islamique, qui réalise la fonction éducative par toutes les modifications qu'elle crée dans l'âme des élèves soit moralement soit scientifiquement.

¹⁰⁸ Sâlih 'Abd Ar-Rahmân et al., 1991, *op. cit.*, p. 19.

La conception éducative ou sens général : l'éducation islamique concerne la formation morale et intellectuelle, en vue de préparer l'homme à s'intégrer correctement dans la communauté musulmane.

Compte tenu de ce qui précède, nous définissons « l'éducation islamique » comme étant un ensemble de processus, de procédés, de concepts, de valeurs, d'expériences, de croyances, de compétences et de vérités qui sont extraits de la révélation de Dieu à Ses Prophètes, destiné à aider l'être humain à atteindre progressivement la fin en vue de laquelle il a été créé (adorer Dieu) et à orienter les ressources humaines (physiques, morales) vers le progrès, la prospérité et la créativité, pour le bien de toute l'humanité. Elle s'assigne en effet pour objectif la formation et l'orientation de l'être humain dans tous les domaines (religieux, physique, moral, social, intellectuel) de sa naissance à sa mort.

Certains termes sont pertinents au concept de l'éducation islamique, tel que le terme de « éducation religieuse » qui se définit comme « l'ensemble des opérations pédagogiques ayant pour objectif la formation des enfants et des jeunes dans le domaine religieux »¹⁰⁹. La philosophie de cette éducation est fondée sur la nécessité d'enseigner toutes les religions comme un phénomène social dont on doit faire connaître à l'élève les formes et les caractéristiques¹¹⁰. Christian Starck, quant à lui, considère que l'éducation religieuse est « un enseignement selon les convictions d'une religion ainsi qu'un apprentissage de la pratique religieuse; elle a lieu avant tout dans les familles et dans les communautés religieuses (Églises) pour autant que les parents des enfants s'en occupent ». Selon lui, l'éducation religieuse ne se distingue pas de l'enseignement religieux¹¹¹. Pour Robert Lafon, l'enseignement religieux est « un enseignement de l'ensemble de doctrines et de pratiques qui constituent les rapports de l'homme avec la puissance divine. Cet enseignement consiste à donner aux enfants ou aux adultes les notions qui les introduisent dans la religion de leur

¹⁰⁹ Champy Philippe et Etévé Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, 3^{ème} édition, 2005, p. 864.

¹¹⁰ Al-Djallâd Mâdjid Zakî, *At-Tarbiya al-Islâmiyya: al-âsus an-nazariyya wal-asâlib al-'ilmiyya* [= L'éducation islamique- Les fondements théoriques et Les méthodes scientifiques], *Dâr Al-Maysara*, 'Ammân, 2004, p. 31.

¹¹¹ Christian Starck, « Éducation religieuse et Constitution », *Revue Française de Droit Constitutionnel*, 53/1(2003), p. 17. Voir le site:
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFDC&ID_NUMPUBLIE=RFDC_053&ID_ARTICLE=RFDC_053_0017 (consulté le 8 décembre 2009).

choix ou dans laquelle les parents les éduquent avec l'aide de « spécialistes » compétents dans ce domaine». Il considère que du point de vue pédagogique, il n'y a pas de différence entre l'enseignement religieux et l'éducation religieuse qui est encore appelée « formation religieuse »¹¹².

De même, il y a plusieurs mots utilisés au lieu du mot « éducation » chez les penseurs arabes, parmi lesquels orientation, guide et réforme: *Tahzîb* تهذيب, *Tawdjîh* توجيه, *Ta'dîb* تأديب, mais le mot qui est le plus utilisé dans le domaine de l'éducation est le mot « *Ta'lîm* تعليم: enseignement ».

Nous pensons que le mot « éducation » a un sens plus large, plus complet et plus global que le mot « enseignement », car selon ce dernier terme il s'agit de « donner le savoir, de développer seulement la partie intellectuelle chez les élèves ». Mais le mot « éducation » prend en compte le côté mental et moral. Selon Morin et Brunet, ces deux termes ne sont pas synonymes: « éducation » (action de former le corps et l'esprit) renvoie à quelque chose de plus global et de plus large qu'« enseignement » (faire connaître au moyen de signes), dans la mesure où faire apprendre en transmettant des connaissances semble bien ne constituer qu'une partie de ce qui peut assurer la formation et le développement d'un être humain¹¹³.

Telle est la conception large de l'éducation islamique envisagée du point de vue théorique. En revanche, dans la pratique, la matière scolaire d'éducation islamique se borne à l'apprentissage par cœur, et à l'assimilation de quelques passages du Coran, du *ḥadith*, de la *Sîra* سيرة (biographie du Prophète), auxquels s'ajoute un abrégé des œuvres de certains hauts personnages et d'autres données du même genre. Or, tout cela ne satisfait pas à la définition de l'éducation islamique en tant que système global et complet. De fait, l'éducation islamique se caractérise, du point de vue de ses fondements et de ses objectifs, par des traits spécifiques et des règles conçues selon sa vision globale du monde, de l'homme et de la vie. Sur le plan de la formation proprement dite de l'individu, elle entend réaliser, de manière équilibrée, le plein développement de toutes les dimensions intellectuelles, physiques et spirituelles de l'individu, aussi bien dans sa vie matérielle que morale. Elle couvre également tous les domaines de

¹¹² Lafon Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987, pp. 375-376.

¹¹³ Morin Lucien et Brunet Louis, 2000, *op. cit.*, p. 16.

connaissances qui l'intéressent, des sciences religieuses aux sciences de l'univers, le tout envisagé selon une approche cohérente et claire qui se nourrit aux sources de la foi.

Les programmes scolaires d'éducation islamique doivent donc refléter cette vision globale et cohérente en mettant l'accent sur les aspects affectifs, comportementaux et cognitifs, au lieu de s'étendre exclusivement sur les connaissances religieuses théoriques, comme c'est le cas actuellement dans les curricula consacrés à cette matière dans la plupart des pays arabo-islamiques¹¹⁴.

2. Caractéristiques de la notion islamique de l'éducation

L'éducation islamique vise à garder la nature de l'apprenant et à développer sa personnalité dans toutes ses dimensions conformément aux dispositions de l'islam et à ses orientations; elle vise à éduquer les petits et les grands soit dans les institutions d'enseignement comme les écoles ou à l'extérieur comme à la maison et à la mosquée, elle cherche à développer l'environnement islamique socialement et spirituellement afin de renforcer les points positifs et d'effacer les points négatifs. Dans ce contexte, « l'éducation islamique » procède d'un système homogène d'orientations qui dictent la voie à suivre. Ces orientations se ramènent aux points essentiels suivants :

- L'éducation islamique se caractérise par la complémentarité et l'équilibre entre les côtés spirituel et matériel : l'équilibre et l'harmonie établis entre les dimensions intellectuelle, matérielle, psychologique et spirituelle, par exemple: entre la vie ici-bas et l'au-delà, entre le corps et l'âme, entre la théorie et la pratique, finalement entre tous les côtés de la personnalité humaine. Le Tout-puissant dit : « Et recherche, à travers ce qu'Allah t'a donné, la Demeure dernière. Et n'oublie pas ta part en cette vie » (Coran, 28. 77). : notre Seigneur nous a commandé l'équilibre entre la vie ici-bas et l'au-delà. Les renseignements de l'islam exhortent chaque musulman à donner au religieux et au temporel leur juste valeur. En effet, l'éducation islamique a un caractère intégré et

¹¹⁴ Voir à ce propos : « Guide de l'ISESCO pour l'introduction des concepts de la santé reproductive et du genre dans les programmes d'éducation islamique », [en ligne] <http://www.isesco.org.ma/francais/publications/conceptsante/P8.php> (consulté le 16 juin 2009).

global, elle doit englober l'aspect spirituel et l'aspect temporel, l'aspect matériel et l'aspect moral, l'esprit et le corps.

« C'est dans ce sens que l'éducation islamique s'est distinguée des autres systèmes éducatifs mondains »¹¹⁵: elle prépare l'homme non seulement à la vie de ce monde, mais aussi à la vie éternelle dans l'au-delà.

- L'éducation islamique est une éducation continue: Dieu a dit au Prophète Muḥammad : «Et dis: « Ô mon Seigneur, accrois mes connaissances!» (Coran, 20. 114). Ce qui est demandé par ce verset est l'enseignement sans arrêt car il n'y a pas de limite d'âge pour commencer ou terminer un cycle d'apprentissage. L'éducation islamique est globale non seulement dans son contenu et sa destination, mais aussi dans sa durée, puisque l'éducation doit commencer à la naissance et se poursuivre tout au long de l'âge adulte. Elle ne commence pas avec l'entrée à l'école, mais au début de la vie, et elle ne se termine pas à l'âge adulte, mais se poursuit indéfiniment.
- Elle est une éducation publique et globale : elle est pour toute l'humanité, elle n'est pas spéciale à une catégorie de gens, et elle convient à toutes les nations. Dieu a annoncé dans le Coran qu'Il a envoyé son Messager Muḥammad pour toute l'humanité : «Et Nous ne t'avons envoyé qu'en tant qu'annonciateur et avertisseur pour toute l'humanité» (Coran, 34. 28).
- L'éducation islamique est une éducation pour toute l'humanité et mondiale : son but est de réaliser les droits humains sans distinction de nation ou de territoire ou de nationalité ou de sexe ou de couleur¹¹⁶.
- L'éducation islamique est une éducation divine¹¹⁷: c'est Dieu qui a mis les fondements, les buts et les méthodes de cette éducation dans le Coran. Le Tout-puissant dit : «Nous n'avons rien omis d'écrire dans le Livre» (Coran, 6. 38).
- Elle est une éducation pragmatique et pratique:
 - Elle est pragmatique parce qu'elle traite avec un être qui vit sur la terre, elle n'a pas négligé ses besoins et ses tendances, elle vise à satisfaire l'ambition et les besoins de l'homme par ce qui lui convient et par ce qui est juste. Elle

¹¹⁵ Ṣāliḥ 'Abd Ar-Rahmân et al., 1991, *op. cit.*, p. 52.

¹¹⁶ Chalabî Mustafâ, *At-tarbiya al-islamiyya: aususuhâ, tarâ'iquhâ, kifâyâtû mu'allimîhâ*, [= L'éducation islamique: ses fondements, ses méthodes et la compétence d'enseignant], *Dâr Ath-Thaqâfa*, le Caire, 2000, p. 26.

¹¹⁷ Ṣāliḥ 'Abd Ar-Rahmân et al., 1991, *op. cit.*, p. 43.

commence avec cet homme à partir de sa nature afin de faire de lui un homme modèle¹¹⁸.

- Elle est pratique parce qu'elle ne s'arrête pas au côté théorique mais se concentre plutôt sur l'application. Dieu nous a commandé le travail, Il dit dans le Coran : Et dis: ﴿Euvrez, car Allah va voir votre œuvre, de même que Son Messager et les croyants﴾ (*Coran*, 9. 105).

L'éducation islamique est une éducation individuelle aussi bien que sociale : elle vise d'abord à éduquer l'individu et lui fournit le savoir et la morale, afin qu'il devienne un homme qualifié pour porter sa responsabilité dans sa société. Puis, elle se transporte vers la famille qui est responsable de l'éducation des enfants, et inversement elle exhorte les enfants à traiter les parents avec bonté et à leur obéir. Enfin elle inclut la communauté islamique dans sa préoccupation, elle cherche à inculquer les valeurs sociales entre les habitants, comme aimer le bien pour l'autre, pardonner les erreurs des autres, traiter les autres avec bonté et aider les autres moralement et matériellement¹¹⁹. L'éducation n'est pas un acte individuel dont bénéficie uniquement l'élève. Elle est un processus social qui, s'il est bien mené, a pour effet de faire progresser la communauté humaine constituant la société. Bien éduquer, c'est éduquer le corps social et donc la nation tout entière.

3. Ressources et références de l'éducation islamique

Chaque éducation a des ressources dans lesquelles elle puise ses bases, sa méthode et son cadre intellectuel pour construire et définir son système éducatif. Vu que l'éducation islamique est issue de la religion islamique, les sources sur lesquelles elle s'appuie sont les mêmes sources que celles de la religion islamique. Les ressources de l'éducation islamique en tant que science éducative sont les suivantes:

3.1. Le Coran

Le Saint Coran est la première et la principale source de l'éducation islamique¹²⁰, car il contient des législations divines et des orientations éducatives qui guident vers ce qu'il y a de plus droit, et qui visent à réformer la psyché humaine et à la rendre bienheureuse tant ici-bas

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 53.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 53.

¹²⁰ Ad-Dulaymî Ṭāhâ et Ach-Chummarî Zaynab, 2003, *op. cit.*, p. 24.

que dans l'au-delà. Le Coran est le fondement essentiel de la Foi musulmane et de la Loi islamique. Pour le croyant, le Coran, parole divine éternelle et immuable, régit globalement tous les aspects de la vie individuelle et sociale, assurant le bonheur ici-bas et la félicité dans l'au-delà. Les musulmans considèrent donc ce Livre Saint à la fois comme un message religieux, comme un code juridique, comme une législation politique, et comme un traité de morale.

Nous avons vu que le Coran est la première source éducative. De ses versets, les savants musulmans ont extrait les bases de l'éducation islamique. Tous les sujets concernant cette éducation sont, d'une façon ou d'une autre, en rapport avec l'exégèse puisque l'application adéquate de l'Islam est basée sur la compréhension correcte du Coran.

La science de *tafsîr*¹²¹ *Al-Qurân* " l'exégèse, le commentaire ou l'interprétation du Coran " est une discipline des sciences islamiques qui vise l'explication des termes du Coran et ce que l'on en tire d'enseignement. Sans cette science, de nombreux versets ne seraient pas correctement compris. Le mot *moufassir* est utilisé pour la personne qui élabore le *tafsîr*, c'est-à-dire l'« exégète » ou le « commentateur ».

Selon les grands savants musulmans¹²², pour devenir un *mofassir* il faut :

- Etre profondément croyant.
- Bien instruit dans la connaissance de l'arabe, ses arts et ses règles en tant que langue.
- Connaître le langage des arabes à l'époque de la révélation.
- Bien instruit dans d'autres sciences qui ont un rapport avec l'étude du Coran, comme (*'ilm Ar-riwâya* = *علم الرواية*)¹²³, la chronologie du texte et ses variantes, les causes de la révélation (*Asbâb An-nuzûl* = *أسباب النزول*), l'abrogeant et de l'abrogé (*An-nâsikh wa Al-mansoîkh* = *الناسخ و المنسوخ*), l'explicite et l'équivoqué (*Al-muḥkam wa Al-mutachabih* = *المحكم و المتشابه*), le générale et le spécifique (*Al-'âm wa Al-khâss* = *العام و الخاص*) et les mecquois et les médinois parmi les versets et sourates.
- Bien instruit dans la connaissance des différentes lectures du Coran.

¹²¹ *Tafsîr* en langue arabe provient du verbe FASSARA qui signifie éclaircir, expliquer ou commenter.

¹²² Comme As-Souyoûṭî et Az-Zarkachî.

¹²³ Cette science regroupe toute personne ayant contribué à la transmission d'un hadîth et étudie la chaîne de transmission de chaque hadîth.

- Avoir la capacité de comprendre et de saisir une chose de façon bien précise.
- S'abstenir d'utiliser une seule opinion.
- Commencer par faire l'exégèse (*tafsîr*) du Coran par le Coran lui-même.
- Chercher à être guidé à partir des paroles et des explications du Prophète.
- Se référer aux récits des Compagnons et leurs disciples.
- Consulter les opinions des autres écoles éminentes¹²⁴.

Puisque l'exégèse du Coran est d'une si grande importance pour comprendre correctement ses renseignements, des questions se posent aussitôt : Est-ce que le Prophète a été la seule source de l'interprétation du Coran ? Comment la première génération des croyants (les Compagnons et leurs disciples) arrivent-ils à interpréter le Coran ? Et s'il y a une question que le prophète n'a pas eue, qui peut l'interpréter et qui est l'interprète autorisé ? Quelles sont les sources authentiques du *tafsîr* ? Quelles sont les conditions de base pour un *tafsîr* authentique ? Sur quelles bases les savants décident-ils de la juste interprétation quand ils ne sont pas d'accord ?

Les savants de tous les temps reconnaissent deux catégories d'exégèse :

At-tafsîr bil-ma'thûr (التفسير بالمأثور), qui consiste à expliquer et interpréter le Coran à l'aide de traditions : des récits recueillis auprès de Dieu dans le Coran, ceux recueillis auprès du Prophète, ceux recueillis auprès des compagnons du Prophète et enfin ceux recueillis par les successeurs des compagnons.

La première étape de l'exégèse est d'interpréter le Coran par le Coran. Ce qui est évoqué en terme général dans une partie du Coran est expliqué dans une autre, et ce qui est exprimé avec concision à un endroit est explicité et détaillé à un autre endroit.

Par exemple, dans la sourate 1, le Prologue, nous lisons : ﴿ Guide-nous dans le droit chemin, le chemin de ceux que Tu as comblés de bienfaits, non pas de ceux qui ont encouru Ta colère, ni des égarés ﴾ (*Coran*, 1. 6-7). On explique l'expression "ceux que Tu as comblés de bienfaits" à la lumière du verset : ﴿ Quiconque obéit à Allah et au Messenger... ceux-là seront avec ceux qu'Allah a comblés de Ses bienfaits : les Prophètes, les véridiques, les martyrs, et les pieux. Et quels compagnons que ceux-là ! ﴾ (*Coran*, 4. 69).

¹²⁴ La majorité de ces conditions ont été empruntées à : Godin Asmaa, *Les sciences du Coran*, Paris, Edition Al-Qalam, 1999, p. 187-188.

Quand on ne trouve pas facilement l'explication dans le Coran, il faut alors regarder dans la Sunna parce que son but est d'expliquer le Coran, d'éclairer ses versets et de donner des détails sur ses significations. Nous lisons dans le Coran : ﴿ Nous avons fait descendre vers toi le Livre avec la vérité, pour que tu juges entre les gens selon ce qu'Allah t'a appris. Et ne te fais pas l'avocat des traîtres ﴾ (Coran, 4. 105). ﴿Et vers toi, Nous avons fait descendre le Coran, pour que tu exposes clairement aux gens ce qu'on a fait descendre pour eux et afin qu'ils réfléchissent ﴾ (Coran, 16. 44). D'après Al-Miqdâm Ibn Ma'd Yakrub, le Messager a dit : « Dieu m'a donné le Coran et son équivalent " similaire " avec lui »¹²⁵. Ce *ḥadīth* indique que le Prophète a reçu le Livre sous forme de révélation récitée, et a reçu avec lui une explication équivalente, c'est-à-dire qu'il lui a été permis d'expliciter le contenu du Livre en le généralisant ou en le restreignant, en ajoutant des commentaires et en expliquant le contenu du Livre. Selon les savants musulmans, la Sunna (tradition prophétique) est aussi une révélation divine tout comme le Coran, mais elle n'est pas récitée de la même manière que le Coran.

Mais est ce que le Prophète a explicité la totalité du Coran à ses Compagnons ? Si oui, pour quelle raison ils n'ont pas transmis la totalité de l'exégèse du Prophète ?

Abou Chahba dans son ouvrage intitulé *Les israélismes et les récits controuvés dans les livres d'exégèse* a répondu à ces question en disant : « Il n'y a nul doute que le Prophète a explicité la totalité du Coran à ses Compagnons et notamment les passages qui leur ont posé des difficultés ou dont le sens leur échappait. Mais ils ne nous ont pas transmis la totalité de ce qui est en rapport avec les versets du Coran et il se peut que ce soit parce qu'ils comprenaient d'eux-mêmes un grand nombre de versets de par la solidité de leur langue et leurs connaissances de la jurisprudence. Ils jugèrent alors qu'il n'y a nul besoin de transmettre tout ce qui est en rapport avec l'exégèse du Coran pensant que les générations qui les suivront seront comme eux. Ils étaient également occupés par le *jihād* et les conquêtes. L'expansion de l'Islam ne leur a pas laissé beaucoup de temps à consacrer à l'enseignement et à la transmission de leur savoir »¹²⁶.

¹²⁵ Dâ. Sunna. 5; AH. 4, 131.

¹²⁶ Abû Chahba Muḥammad, *Les israélismes et les récits controuvés dans les livres d'exégèse* [= Al-Isrâ'ilyât wa Al-maudoû'ât fî kutub At-Tafsîr], Le Caire, *Maktabatu As-Sunna*, 4^{ème} édition, 1408, p. 47-48.

En effet, le Prophète a expliqué la quasi-totalité du Coran si ce n'est la totalité. On peut citer ici son explication concernant la définition du *Kawthar* dans la parole du Dieu : ﴿ Nous t'avons donné le *Kawthar* ﴾ (*Coran*, 108. 1), on rapporte d'après Anas que le Prophète dit : « Le *Kawthar* est un fleuve que Dieu m'a octroyé dans le Paradis »¹²⁷.

Si on ne trouve pas d'éléments d'interprétation dans le Coran ni dans la Sunna, il faut se référer aux narrations authentiques provenant des Compagnons et de leurs Successeurs (At-tâbi'î)¹²⁸, car ils connaissaient mieux que nous l'interprétation du Coran et ils ont été témoins de situations et d'incidents dont nous n'avons pas été témoins. Ils en avaient par conséquent la compréhension la plus profonde, la connaissance la plus correcte, et les apprentissages les plus justes. En effet, « le Prophète leur explicita les thématiques du Coran et leur expliqua son ensemble et éclaircit les éventuelles difficultés »¹²⁹.

Ibn Aṣ-Ṣalâḥ dans son ouvrage *Les sciences de ḥadīth* narre qu'Ach-Châfi'î mentionna les Compagnons dans son Ancienne Epître. Après les avoir loués comme il se doit, il dit : « Ils nous surpassent dans toute science et *ijtihād* (effort personnel), dans la piété et la raison, et toute chose complétant une science ou permettant de déduire un jugement. Leurs verdicts sont les meilleurs pour nous et sont à nos yeux meilleurs que nos propres verdicts pour nous-mêmes¹³⁰.

On relate en matière d'exégèse de nombreuses traditions de la part des Compagnons. À titre d'exemple, au sujet de la sourate 110 : ﴿ Lorsque vient le secours d'Allah ainsi que la victoire ﴾ (*Coran*, 110. 1), Ibn `Abbâs disant : « `Umar m'admettait en même temps que les Anciens de Badr. L'un d'eux sembla en éprouva quelque contrariété et lui demanda : "Pourquoi laisses-tu entrer celui-là avec nous alors que nous avons des enfants de son âge ?" `Umar répondit : "Vous savez bien qui il est." (c'est-à-dire le cousin du Prophète). Puis un jour, il les invita et m'admit avec eux. Il s'avéra qu'il m'avait invité ce jour là pour leur faire une démonstration. Il leur dit : "Que dites-vous de la sourate "Lorsque vient le secours d'Allah ainsi que la victoire" ?" Certains dirent : Dieu nous ordonne de le glorifier et de lui demander

¹²⁷ Bu. Exégèse de Sourate 108.10; Mu. La Prière. 53; Dâ. La Prière. 122, Sunna. 23;Ti. Le Paradis. 10; AH. 3, 102, 220, 236, 281.

¹²⁸ Est un Successeur (*Tâbi'î*) celui qui rencontra un Compagnon tout en étant croyant, qu'il l'ait écouté ou non, et quelle que soit la durée de leur rencontre.

¹²⁹ Abû Chahba, 1408, *op. cit.*, p. 52.

¹³⁰ Ibn Aṣ-Ṣalâḥ, *Les sciences de ḥadīth* [= `Uloûm Al-Ḥadīth], Dâr Al-Fikr, Beyrouth et Damas, 1986, p. 297.

pardon quand Il nous accorde son secours et nous donne la victoire. Les autres se turent. Alors, il me demanda : "Est-ce aussi ton avis, Ibn `Abbâs ?" Je répondis que non. Il me demanda : "Qu'en dis-tu sinon ?" Je dis : "Dieu informait Son Messager que son heure était proche. Il lui dit : "Lorsque vient le secours d'Allah ainsi que la victoire", ceci signifie que ton heure est proche alors "par la louange, célèbre la gloire de ton Seigneur et implore Son pardon. Car c'est Lui le grand Accueillant au repentir". `Umar dit : "En effet, je ne lui connais pas d'autres interprétations »¹³¹.

En résumé, rien ne peut surpasser le *tafsîr* du Coran par le Coran. Viennent ensuite les explications authentiques du Prophète au sujet de la révélation. De plus, tout ce qui est sûr et authentique dans l'explication du Coran par les Compagnons et les *tâbi'oûn* ne doit pas être rejeté.

At-tafsîr bi Ar-ra'î (التفسير بالرأي) c'est-à-dire l'exégèse par l'opinion juste, et selon un *ijtihâd* correct fondé sur les sciences et les connaissances fixées par les grands savants musulmans¹³². Les commentateurs utilisent dans ce cas leurs propres opinions et raisonnements, selon les règles établies de la langue arabe et les objectifs tracés par la Chari'a.

As-Souyoûfî a rapporté selon Az-Zarkachî que le *tafsîr bi Ar-ra'î* n'est plus valable qu'à quatre conditions¹³³ :

1. Utiliser ce que le Prophète a dit ou fait tout en évitant ce qui est douteux (*da'îf* = ضَعِيف).
2. Prendre en compte ce que les Compagnons ont dit à ce sujet.
3. Bien connaître la langue arabe (en particulier les règles grammaticales) tout en restant attaché au sens connu par les Arabes.
4. Ne pas aller au-delà du sens contenu dans les paroles et ne pas s'écarter du sens des règles de la Chari'a.

Même si tous les *Tafsîrs* de référence cités ici sont anciens, cela ne signifie pas que les savants actuels n'ont pas fourni un effort conséquent dans ce domaine des sciences islamiques

¹³¹ Bu. Exégèse de Sourate 110.4.

¹³² La majorité des savants autorisèrent l'interprétation du Coran selon l'opinion et l'effort de réflexion (*Al-idjtihâd*), Abû Chahba, 1408, *op. cit.*, p. 77.

¹³³ Godin Asmaa, 1999, *op. cit.*, p. 197.

et n'ont pas participé à leur échelle à la compréhension du Coran. Il y a une divergence d'opinion parmi les savants musulmans au sujet de *tafsîr* contemporain dépendant de l'opinion:

- Certains disent que ce type de *tafsîr* est interdit. Ils affirment que nul n'a le droit de dire autre chose que les narrations venant du Coran, du Prophète ou de ses Compagnons qui s'instruisirent auprès de lui et des Successeurs qui s'instruisirent auprès d'eux¹³⁴.
- Mais la majorité des savants autorisèrent l'interprétation du Coran selon l'opinion et l'effort de réflexion (*Al-ijtihâd*). Nous lisons dans le Coran : ﴿ (Voici) un Livre béni que Nous avons fait descendre vers toi, afin qu'ils méditent sur ses versets et que les doués d'intelligence réfléchissent! ﴾ (*Coran*, 38. 29). Cependant, si les règles du *tafsîr* sont respectées, cette exégèse contemporaine est valable¹³⁵.

Nous pensons que l'exégèse par l'opinion ne doit pas être rejetée si elle a respecté les règles de la Charî'a et la langue arabe, décrites brièvement ci-dessus. Si un *mofassir* contemporain (ayant les connaissances des sciences nécessaires) respecte scrupuleusement toutes ces règles, son exégèse est valable. Dieu, dans le Coran, nous invite à méditer le contenu de Son Livre : ﴿ Ne méditent-ils pas sur le Coran? Ou y a-t-il des cadenas sur leurs cœurs? ﴾ (*Coran*, 47. 24). Par contre celui qui néglige ces règles, c'est à dire qu'il est basé sur une seule opinion ou une passion et un goût personnel sans connaissance correcte, doit être rejeté.

En cas de divergence d'opinions entre les *mofassirîn* (pl. de *mofassir*), au sujet de certains versets qui touchent les fondements de la religion, on donne l'avantage à l'opinion la mieux appuyée par la preuve qui paraît être la plus probable et la plus évidente. Alors que pour les points qui ne touchent pas les fondements de la religion, l'opinion des uns ne vaut pas plus que celles des autres, ni plus que celles des générations suivantes. « Dans ce cas, il appartient à l'exégète de recourir aux voies et aux moyens permettant de trouver la bonne interprétation »¹³⁶.

¹³⁴ Abû Chahba, 1408, *op. cit.*, p. 77.

¹³⁵ Abû Chahba, 1408, *op. cit.*, p. 81.

¹³⁶ Abû Chahba, 1408, *op. cit.*, p. 57.

À côté du Coran, le musulman se base sur les dires, les faits et gestes du Prophète, considérés comme l'autre source de loi par excellence, et cette source a été légitimée par le Coran, puisque dans la sourate 3, verset 32, il y est dit: «Obéissez à Dieu et à Son Envoyé».

3.2. La Sunna du Prophète

La *Sunna* du Prophète occupe la seconde position, après le Coran. Elle est aussi la principale source de l'éducation islamique, parce qu'elle comporte les orientations prophétiques et élucide et explicite tout ce qui est global et condensé dans le Coran¹³⁷.

3.3. Le patrimoine

Le patrimoine (*tourâth* تراث) est « la manière de vivre des compagnons du Prophète, et leur descendance, avec tout l'effort intellectuel des textes et récits »¹³⁸.

3.4. Les méthodes d'éducation modernes

Les méthodes d'éducation modernes utilisent les moyens qu'offrent les sciences modernes, méthodologie et pédagogie et aussi toutes les études qui ont un rapport direct avec l'enseignement pour que l'élève s'ouvre au monde extérieur et aux autres cultures.

La particularité des sources de l'éducation islamique, c'est qu'elles mêlent le religieux et le profane. Dans les sections suivantes, nous allons parler en détail des objectifs généraux de l'éducation islamique, ses établissements, ses principes, et ses méthodes de formation. Le chapitre 4 aborde en détail le Coran et la Sunna en tant que sources éducatives.

4. Objectifs généraux de l'éducation islamique

Le but principal de l'enseignement de la matière d'« éducation islamique », c'est de faire de la religion et des valeurs héritées dans la société syrienne les fondations sur lesquelles se construise la personnalité de l'élève et qu'on les constate dans son comportement, et de créer les conditions de la concorde sociale. Cet enseignement vise à doter l'élève de connaissances nouvelles, à éveiller et à développer ses capacités, à l'initier à des méthodes de pensée et d'action et à susciter un bon comportement.

¹³⁷ Şâlih 'Abd Ar-Rahmân et al., 1991, *op. cit.*, p. 30.

¹³⁸ Nazzâl Chukrî, *Al-wadjîz fit-tarbiya wal-'amaliyya at-t'alîmiyya*, [= Le Sommaire dans l'éducation et le processus éducatif], *Dâr Al-Bachîr*, Dubai, sans date, p. 29.

Pour Al-Ghazâlî¹³⁹, l'objectif de l'éducation est de réformer l'être humain de telle sorte qu'il se conforme aux enseignements de la religion et gagne ainsi son salut et son bonheur dans l'au-delà éternel. Les autres objectifs terrestres – richesse, position sociale, pouvoir, voire amour du savoir – sont des leurres car ils se rapportent au monde d'ici-bas¹⁴⁰.

Farḥân Ishâq, quant à lui, considère que le but principal de l'éducation islamique, c'est de former un croyant qui craigne Dieu autant que possible et Lui obéisse avec sincérité, afin d'être heureux dans la vie d'ici-bas et dans l'au-delà¹⁴¹.

Al-Ibrâchî a résumé les objectifs de l'éducation islamique de la manière suivante : « De former le caractère des élèves, éduquer leurs âmes, leur inculquer la vertu, leur donner l'habitude des bonnes mœurs, enfin les préparer à une vie honnête, faite de loyauté et de perfection »¹⁴².

Selon Al-Kindj¹⁴³, l'éducation islamique vise à réaliser les principaux objectifs suivants :

- Montrer le rôle de la religion dans la vie de l'individu et de la société.
- Corriger la croyance.
- Corriger les comportements.

An-Nûrî, quant à lui, considère que l'éducation islamique vise à réaliser les objectifs suivants:

- Parvenir à la perfection et réaliser le bonheur de l'être humain en ce monde et dans l'au-delà.
- Former un homme qui obéit à Dieu et Le craint.
- Renforcer les liens sociaux entre les gens.
- Renforcer la solidarité entre les musulmans.

¹³⁹ Al-Ghazâlî Abû Ḥâmid, philosophe, théologien et penseur de l'éducation islamique, est né en 450 de l'Hégire, soit 1058 de l'ère chrétienne, à Tus " Khurâsân" et mort en 505h./1111.

¹⁴⁰ Nabîl Nofal Muḥammad, « Al-Ghazâlî », *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23/3-4 (1993) p.531. Voir le site: <http://www.scribd.com/doc/21976189/Soufisme-Biographie-FR-Al-Ghazali> (consulté le 16 décembre 2009)

¹⁴¹ Farḥân Ishâq, *At-Tarbiya al-Islâmiyya bayna al-aṣṣâla wal-mu'aâṣara*, [= L'éducation islamique entre l'originalité et le contemporain], *Dâr Al-furqân*, 'Ammân, 1982, p. 31.

¹⁴² Al-Ibrâchî 'Aṭiyya, *At-tarbiyya al-islâmiyya wa falâsifatuhâ* [= L'éducation islamique et ses philosophes], *Matḥa'at 'Isâ Al-Ḥalabî*, le Caire, 1986, pp. 22-25.

¹⁴³ Al-Kindj 'Abd Al-mon'im, *Tarâ'iq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], *Dâr Al-Irchâd*, 1999, p. 23.

- Éduquer la personne par la science pour qu'elle parvienne à la vertu.
- Éduquer le musulman pour le faire parvenir à la véritable foi et à la crainte de Dieu.
- Former un 'individu qui ait la véritable foi et qui accomplisse ses devoirs sociaux et religieux.
- Former un bon citoyen capable de s'adapter positivement et facilement à son environnement social.
- Éduquer l'individu dans tous les aspects, physiquement, spirituellement, émotionnellement et socialement.
- Renforcer les valeurs humaines que l'islam vise à imprimer dans l'âme des élèves, afin de respecter l'homme et ses droits et de le traiter comme un être humain sans distinguer de couleur ou de race ou de religion¹⁴⁴.

Ach-Chaybânî affirme qu'il y a des objectifs sociaux que l'éducation islamique vise à réaliser afin de construire et développer la société musulmane spirituellement, socialement, culturellement, économiquement et politiquement:

- Construire une société musulmane riche des valeurs et consolider la vie spirituelle et religieuse dans cette nation.
- Réaliser un progrès scientifique, culturel et technique dans le pays, ce progrès étant fondé sur les principes de la religion et de sa morale.
- Renforcer la langue arabe et la protéger contre les facteurs de perte, d'extinction et de vulnérabilité, et faire tout le possible pour la répandre, parce qu'elle est la langue du Coran.
- Instituer une société musulmane cohérente établie sur des principes religieux et moraux afin de réaliser la justice et l'égalité des chances et la coopération entre les membres de la communauté.
- Établir une société ferme, puissante et avancée économiquement.
- Instituer une société forte qui soit comme un édifice renforcé où règnent la bonne entente et l'harmonie entre les habitants, la tolérance et la liberté de pensée, d'opinion et de conviction, ainsi que la fidélité et la loyauté à la religion et au pays, et renforcer la fierté de la religion et du patrimoine.

¹⁴⁴ An-Nûrî 'Abd Al-Ghanî, *At-tarbiya al-islâmiyya bayna al-aşâla wal-mu'aâşara*, [= L'éducation islamique entre l'originalité et le contemporain], *Dâr Qatar*, Qatar, 1986, pp. 62-64.

- Contribuer à réaliser la paix mondiale fondée sur la justice, le vrai, la tolérance, l'entente mutuelle, l'entraide et le respect des droits des autres, l'engagement et l'alliance avec les autres.
- Contribuer à élever le niveau des processus et des services éducatifs afin d'aider les élèves à atteindre tous leurs objectifs¹⁴⁵.

À travers ce qui vient d'être dit, nous pouvons conclure que les principaux objectifs de l'éducation islamique, c'est de faire de l'être humain un être foncièrement moral, ce que l'on ne peut obtenir que par l'éducation de ses sentiments et de ses facultés, et de l'éduquer pour qu'il soit un bon citoyen, ainsi que de le préparer spirituellement pour l'au-delà. En un mot, le but suprême de l'éducation islamique c'est la vertu : « toute leçon doit avoir une fin morale, tout éducateur doit, tout d'abord, penser à la morale religieuse »¹⁴⁶. Outre les objectifs généraux exprimés plus haut, chaque branche ou domaine de l'éducation islamique a des objectifs spéciaux¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Ach-Chaybânî 'Umar, *Falsafatu at-tarbiya al-islâmiyya*, [= La philosophie de l'éducation islamique], *Ad-Dâr Al-'arabiyya lil-kitâb*, Tripoli, Libye, 1988, pp. 335-342.

¹⁴⁶ Al-Ibrâchî 'Atiyya, *At-tarbiya fil-islam*, [= L'éducation dans l'islam], Conseil Supérieur des affaires Islamiques, RAE, Série « Essence de l'islam », Dâr Al-Qâhira liṭ-ṭibâ'a, Égypte, sans date, p. 9.

¹⁴⁷ Al-Hâchimî 'Aâbid, *Turuq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], *Mu'assaset Ar-Risâla*, Beyrouth, Liban, 2000, p. 48.

5. Établissements de l'éducation religieuse islamique

Pour assumer ces finalités, l'éducation doit s'inscrire dans des institutions éducatives. Parmi ces institutions :

5.1. La famille

Ces institutions sont nombreuses, mais la famille qui, constitue le premier espace d'instruction, de socialisation et d'éducation de l'enfant, est un lieu de conservation et de transmission des éléments culturels hérités par les parents. Elle est, pour Pestalozzi¹⁴⁸, le « milieu éducatif par excellence »¹⁴⁹ où doivent prendre naissance et croître les valeurs, la prudence, le savoir, la bonne éducation et l'amour de Dieu et des proches.

5.1.1. Rôle et responsabilité des parents

Les parents ont un rôle essentiel dans la formation de leurs enfants, et la défaillance de la famille peut avoir des conséquences graves. À la maison, l'enfant prend ses parents comme modèle: à ses yeux, leur comportement ne peut être que bon, et doit, de ce fait, être imité. Le poète a dit :

Quand nous sommes enfants, nous grandissons
Sur les habitudes que nous a données notre père¹⁵⁰

C'est pour cette raison que les parents doivent s'efforcer d'avoir une conduite exemplaire et d'appliquer eux-mêmes tout ce qu'ils recommandent ou interdisent à leurs enfants. Par exemple, si le père ordonne à son fils de faire la prière alors que lui ne la fait pas, cela crée chez l'enfant un sentiment de confusion et rend difficile la mise en pratique de l'injonction. En revanche, si l'ordre est soutenu par l'exemple prodigué par le père, il sera facilement accepté par l'enfant. De même, si les parents interdisent à l'enfant de mentir, mais qu'en même temps l'enfant surprend l'un d'entre eux, voire les deux, en train de mentir dans certaines circonstances, il se retrouvera dans l'incapacité de comprendre ces contradictions. Les parents

¹⁴⁸ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), remarquable pédagogue zurichois, promoteur de l'éducation populaire, il consacra la plus grande partie de sa vie à fonder et à diriger des écoles pour enfants pauvres en milieu rural.

¹⁴⁹ Erny Pierre et Mi Ree Jeong, *Expériences de formation parentale et familiale : France, Allemagne, Belgique, Amérique du Nord, Corée du Sud*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.20.

¹⁵⁰ Tiré du recueil des poèmes d'Abo Al-'Alâ' Al-Ma'arrî dans son poème intitulé « Qad Ikhtala Al-Anâm bi ghayri chak » [= les humains se sont, certes, déstabilisés].

doivent donc impérativement éviter de générer des contradictions qui peuvent influencer négativement sur la personnalité de l'enfant, détruire sa confiance en lui-même et en son entourage. Ils donneront ainsi le bon exemple à leurs enfants et gagneront le bonheur ici-bas et dans l'au-delà. Donc l'éducation des enfants est l'un des devoirs des parents. Dieu dans le Coran, ainsi que Son Messager dans ses paroles, ont montré cette obligation. Voici ce que le Très Haut a dit : ﴿ Ô vous qui croyez !, préservez vos personnes et vos familles d'un feu dont les Hommes et les pierres seront l'aliment ! Autour de [ce feu] seront des Anges gigantesques et puissants qui ne désobéissent point à Allah dans ce qu'Il leur commande et qui font ce dont ils ont reçu l'ordre. (6) ﴾ (Coran, 66. 6). Les enfants sont inclus dans ce verset, puisqu'il s'agit aussi de la famille en général. Dans son commentaire de ce verset, At-Tabarî a dit : « Allah le Très Haut dit : ô vous qui avez reconnu vrais Allah et Son Prophète, « protégez-vous ». C'est-à-dire : apprenez-vous mutuellement ce qui vous permet de protéger celui que vous connaissez contre l'enfer en le mettant à l'abri, s'il applique son savoir à l'obéissance à Allah. « Vos familles contre l'enfer » C'est-à-dire : apprenez à vos familles à obéir à Allah de manière à se protéger contre l'enfer »¹⁵¹. Les parents, donc, doivent enseigner à leurs enfants tout ce qui est bien et les protéger du mal, leur apprendre l'application des enseignements de l'Islam et le respect des gens et de leurs droits, tels que les droits des parents, des proches consanguins, du gouvernant, du voisin, de l'enseignant, des personnes âgées et des amis. Al-Qurtubî dit dans son interprétation : « Il nous incombe d'enseigner à nos enfants la religion, le bien et tout ce qui est indispensable à la bonne éducation »¹⁵². D'après Al-Qurtubî, « 'Alî, Qatâda et Mudjâhid ont dit : protégez-vous par vos bons comportements et protégez vos familles par vos conseils ». D'après Muqâtil, « c'est une obligation que l'on doit garantir au profit de ses enfants, des membres de sa famille, et de ses esclaves ». D'après Al-Kiya, « il est de la tâche des parents d'apprendre à leurs enfants et aux autres membres de leur famille la religion, le bien et les règles (de conduite) indispensables ». C'est le sens de la parole du Très Haut : ﴿ Ordonne à ta famille la Prière et persévère dans celle-ci ! ﴾ (Coran, 20. 132). C'est aussi dans le même sens qu'Il dit au Prophète : ﴿ Avertis ton clan le plus proche ! ﴾ (Coran, 26. 214).

¹⁵¹ At-Tabarî, *Djâmi' Al-Bayân 'An Ta'wîl Al-Qur'ân* [= Recueil des preuves dans l'interprétation des versets coraniques], édition Dâr Hadjar, vol. 1, 2001, p. 89, 24 volumes.

¹⁵² Al-Qurtubî, *Al-Djâmi' li Ahkâm Al-Qur'ân*, [= Recueil des jugements du Coran], *Mu'assaset Ar-Risâla*, vol. 21, p. 93. 24 volumes.

De son côté, le Prophète a souligné la responsabilité des parents envers leurs enfants : « Vous êtes tous responsables et vous serez tous interrogés à propos de votre responsabilité. Le gouvernant est responsable de ses sujets et il sera interrogé à propos d'eux; l'homme est responsable de sa famille et il sera interrogé à propos d'elle; et la femme est responsable de ses enfants et de la demeure de son mari et elle en sera interrogée»¹⁵³. Bref, la famille, selon Reboul, a deux fonctions principales à l'égard des enfants: « les protéger et les éduquer »¹⁵⁴. Pour cela, la famille doit être une petite école où les instructions et les préceptes que l'on veut inculquer sont présentés aux enfants. Citons les propos d'un spécialiste de l'éducation pour résumer ce que nous venons de dire : « L'enfant a absolument besoin d'avoir dans sa famille et ses parents de bon exemples afin de s'imprégner des nobles principes islamiques pour ensuite les traduire en action »¹⁵⁵. En effet, si l'on éduque bien son enfant, ses bonnes actions seront considérées comme des aumônes permanentes du père. Le prophète le montre en disant : « Quand le fils de 'Adam meurt son œuvre s'interrompt, sauf dans trois choses : une aumône permanente, une science qui profite à autrui et un enfant pieux qui lui fait des invocations »¹⁵⁶.

5.1.2. La place et le rôle de la femme dans l'éducation musulmane

La religion musulmane accorde une grande importance à l'enseignement des femmes. Elle ne fait aucune différence entre l'homme et la femme sur le plan de la vie spirituelle, du devoir religieux, du droit à l'instruction et à la culture. Selon l'interprétation exacte du Coran, « il n'y a pas de différence de valeur entre l'homme et la femme. Ils sont issus tous deux du même être, égaux donc dans l'acte créateur »¹⁵⁷. Dieu dit dans le Coran: ﴿ Hommes!, soyez pieux envers votre Seigneur qui vous a créés [à partir] d'une personne unique dont, pour elle, Il a créé une épouse et dont Il a fait proliférer en grand nombre des hommes et de femmes ! ﴾ (Coran, 4. 1). Le verset (71) de la sourate 9 (*At-Tawba* [= Le repentir]) atteste que les deux sexes sont bien considérés comme égaux en tant que musulmans et ont les mêmes devoirs

¹⁵³ Bu. Vendredi. 11, Mu.

¹⁵⁴ Reboul, 2001, *op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁵ An-Nahlâwî 'Abd Ar-Rahmân, *Uṣûl At-Tarbiyya Al-islâmiyya wa asâlîbuhâ fî al-bait wa al-madrassa wa al-mudjtama'* [= Les fondements de l'éducation islamique à la maison, à l'école et dans la société], 2^{ème} édition, *Dâr Al-Fikr*, Damas, Syrie, 1983, p. 257.

¹⁵⁶ An-Nawawî Muḥî Addîn, *Riyâḍ As-Ṣalihîn* [= Le jardin des vertueux], traduit par DR.Salaheddine Keshris, Paris : Édition *Al-Falâḥ*, 1994, p. 352.

¹⁵⁷ Foehrlé Roger, *L'islam pour les profs*, Paris : Karthala, 1992, p. 94.

dans la société : ﴿ Les croyants et les croyantes sont [, au contraire,] des affiliés ('awliyâ') les uns pour les autres. Ils ordonnent le Convenable et interdisent le Blâmable. Ils accomplissent la Prière et donnent l'Aumône (zakât). Ils obéissent à Allah et à Son Apôtre. A ceux-là, Allah fera miséricorde Allah est puissant et sage. ﴾ Dans l'éducation qu'il recommande, l'islam inclut les femmes¹⁵⁸. À ce propos, le Prophète avait coutume de dire : « Celui qui a eu la responsabilité d'élever des filles et qui a bien agi envers elles, alors ces filles seront pour lui un bouclier le protégeant du feu de l'Enfer »¹⁵⁹. Il dit dans un autre *ḥadith* : « Celui qui éduque deux filles jusqu'à ce qu'elles atteignent l'âge de la puberté, lui et moi serons ressuscités le jour de la résurrection de cette façon (et Il joignit les doigts de sa main.) »¹⁶⁰. Il dit aussi : « Celui qui a eu la responsabilité (d'élever) trois, a craint Allah dans sa façon de les traiter et s'est bien occupé d'elles, sera au Paradis »¹⁶¹.

L'islam exhorte à l'enseignement sans distinction de sexe. Aussi, le prophète parla de l'égalité humaine des femmes avec les hommes, en disant : « Les femmes sont les consœurs des hommes »¹⁶².

Hafiz Ibrâhîm¹⁶³ de son côté disait que « la mère est une éducatrice : si vous la formez, vous formez une nation aux profondes racines ». Dans l'histoire de l'islam, des femmes musulmanes se sont illustrées par leur savoir. Parmi celles-ci, on peut citer: 'Â'icha¹⁶⁴, la fille

¹⁵⁸ Ramaḍan Tāriq, *Peut-on vivre avec l'islam? Entretiens avec Jacques Neyrinck*, Lausanne : Édition Favre SA, 2004, p. 119.

¹⁵⁹ Bu. Aumône. 10; Mu. La bonté pieuse. 147; Ti. La bonté pieuse. 12; AH. 6-22, 88, 166, 242.

¹⁶⁰ Mu. La bonté pieuse. 149; Ti. La bonté pieuse. 14.

¹⁶¹ AH. 3-148.

¹⁶² Ti. La pureté. 83.

¹⁶³ Poète égyptien (1872 – 1932 de l'ère chrétienne), également connu sous le nom de " poète du Nil".

¹⁶⁴ Née à La Mecque vers (614), morte à Médine en (56/678), et inhumée au cimetière de Baqî' à Médine. Elle est l'épouse du prophète. Il y a diverses opinions quant à l'âge précis de 'Â'icha lorsqu'elle épousa la Prophète, sept, neuf ou onze ans. Les différentes sources, même si elles ne s'accordent pas sur cette date, affirment que 'Â'icha était nubile lorsque son mariage fut consommé. Pendant sa vie avec le Prophète, elle fut Sa compagne la plus intime. C'est dans ses bras que le Prophète est mort. Les sources musulmanes nous la présentent comme une femme très intelligente. Elle avait, semble-t-il un goût très prononcé pour les lettres et passait pour être l'une des plus grandes juristes de l'islam. Sa vie est la preuve qu'une femme peut être bien plus instruite qu'un homme et qu'elle peut être le professeur de savants et d'experts. Sa vie montre aussi qu'une femme peut exercer une influence sur les hommes aussi bien que sur les femmes et leur apporter l'inspiration. Sa vie est enfin la preuve

d'Abû Bakir, qui avait une grande connaissance du Coran et de l'islam en général; Umm Al-Hassan, fille du juge 'Ali Dja'far At-Tandjâlî, qui s'est illustrée par sa compétence dans le domaine de la médecine; Wallâda, fille du Calife Al-Mustakfî Billâhi, qui eut une grande notoriété dans le domaine des lettres, plus précisément en poésie¹⁶⁵. Les femmes furent l'objet d'une sollicitude particulière de la part du Prophète : « il avait réservé un jour de la semaine où il s'adressait seulement aux femmes et répondait à leurs questions »¹⁶⁶.

5.1.3. L'importance d'une éducation religieuse dès le bas âge

De façon générale, dans la tradition islamique, l'éducation est dotée d'une marque religieuse : on vise à enseigner aux élèves, dès leur plus jeune âge, deux valeurs principales : la foi et le savoir que comporte la religion musulmane. Les pédagogues musulmans insistent beaucoup sur l'importance du modelage de l'âme de l'être humain dès la plus tendre enfance. Al-Ghazâlî insiste sur cette idée en disant que « l'enfant est un dépôt confié aux parents, son âme pure est une substance précieuse, innocente, dépouillée de toute inscription ou image. Elle reçoit tout ce qu'on y grave, elle s'incline là où on l'incline »¹⁶⁷. Ibn Khaldûn, de même, écrit : « car ce qu'on enseigne aux enfants s'enracine solidement dans leur esprit et sert de base à toutes les doctrines qu'on leur enseigne dans la suite. En effet, les premières choses qu'on apprend par cœur servent de fondations, pour ainsi dire, aux connaissances acquises subséquentement, et c'est d'après les fondations et leur disposition que se règle la construction de l'édifice »¹⁶⁸. En somme, l'apprentissage pendant l'enfance, c'est comme graver sur du marbre.

5.2. L'école « *madrasa* »

Ensuite vient l'environnement social : l'école, le quartier, la mosquée, les médias et la communauté. L'école joue un rôle très important parmi les autres sources d'éducation après la

qu'une femme savante peut être néanmoins complètement féminine et rester une source de plaisir, de joie et de réconfort pour son mari.

¹⁶⁵ Al-Ibrâchî 'Aṭiyya, *At-tarbiyya al-islâmiyya wa falâsifatuhâ* [= L'éducation islamique et ses philosophes], *Matba'at 'Isâ Al-Halabî*, le Caire, 1986, p. 126-133.

¹⁶⁶ Ḥamidullah Muḥammad, *Le prophète de l'islam : sa vie, son œuvre*, Paris : J. Vrin, 1959, tome 2, p. 512.

¹⁶⁷ Gardet et Bouarnane, 1984, *op. cit.*, p. 207.

¹⁶⁸ Ibn Khaldûn, *Al-Muqaddima*, [= Les Prolégomènes], traduits en français par M. de Slane, Librairie Orientaliste Paul Geuthner, Paris, 1953, vol. 3, page 285.

famille, elle est « une des institutions éducatives les plus prospères »¹⁶⁹, parce qu'elle « assume une partie importante de l'entrée du jeune dans le monde de la culture »¹⁷⁰. Elle a toujours été depuis sa création une source d'instruction, et ce privilège lui permet de véhiculer des valeurs traditionnelles de génération en génération. Parmi ces valeurs transmises par l'école aux enfants, la religion est conçue comme un accès au patrimoine culturel : dans son ouvrage *Pour une mémoire des religions* Jean-Paul Willaime écrit que l'enseignement du fait religieux sert à « transmettre les clés de compréhension culturelle »¹⁷¹. L'école peut donc jouer un rôle important pour rendre le patrimoine culturel accessible à la jeunesse contemporaine et lui donner les clés nécessaires à sa compréhension en enseignant la religion. De plus, l'école accueille des élèves d'origines culturelles différentes. Elle est, par excellence, le lieu de l'apprentissage du respect d'autrui par l'enseignement religieux qui apprend à vivre ensemble, dans un esprit de respect et de tolérance, fidèle à l'article 26-2 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 : « L'Éducation doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux »¹⁷². Autrement dit, il prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux¹⁷³.

En effet, l'enseignement religieux est facteur de cohésion sociale et d'inclusion sociale. Mgr Aldo Giordano, quant à lui, affirme que la religion a une valeur sociale et politique, en raison de son rôle déterminant pour la cohabitation des peuples, et qu'elle ne doit donc pas être ignorée par la politique; elle a une valeur culturelle irremplaçable en ce qui concerne l'identité des personnes et la rencontre entre les cultures. C'est ce que le Cardinal Péter Erdő a confirmé : « L'enseignement de la religion dans les écoles publiques est une réalité, un droit et un service demandé par des millions de familles »¹⁷⁴. Pour ces raisons, « le religieux est un

¹⁶⁹ Reboul, 2001, *op. cit.*, p. 37.

¹⁷⁰ Scheuer Jacques et *al.*, 2003, *op. cit.*, p. 15.

¹⁷¹ Willaime Jean-Paul, *Pour une mémoire des religions*, Paris : Édition la Découverte, 1996, p. 145.

¹⁷² Estivaleze, 2005, *op. cit.*, p. 38.

¹⁷³ Ouellet Fernand (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Québec, Presses de l'université Laval, 2005, p. 29.

¹⁷⁴ « L'enseignement religieux : une ressource pour l'Europe. Table ronde auprès du Conseil de l'Europe de Strasbourg »- Conseil de l'Europe, 4 mai 2009, [en ligne] <http://www.ccee.ch/index.php?PHPSESSID=1u96tt4d3vei2vret5b0tajbu5&na=4,1,0,0,f,113753,0,0>, (consulté le 9 novembre 2009).

domaine que l'école ne peut ignorer, il laisse des traces visibles, que les enfants ont le droit de comprendre »¹⁷⁵.

Enfin, la religion est nécessaire à l'éducation, car elle donne une force, une puissance nouvelle aux facultés des élèves, elle les retrempe, et elle contribue au développement de nos personnalités, nous donnant un guide intérieur que nous ne pouvons jamais oublier complètement. Elle est absolument nécessaire à notre bonheur, car en dehors d'elle tout est passager. Enfin, elle devient le principe vivifiant de l'éducation, « l'oxygène qui pénètre tout ». La mission de l'école est en effet à la fois de transmettre des savoirs et de former à un certain nombre de comportements à l'égard de soi, des autres et du monde, en favorisant l'adaptation, la recherche, la créativité, la solidarité¹⁷⁶.

5.2.1. Rôle de l'école dans la formation religieuse des élèves

L'éducation se considère comme une mission complexe et urgente pour braver les rapides changements sociaux, économiques et culturels. La complexité d'aujourd'hui risque de faire perdre la construction de l'être humain dans la dimension religieuse et spirituelle. Le but spécifique de l'éducation est la formation intégrale de l'être humain. L'école doit assurer aux élèves, par ses programmes la possibilité de développer harmonieusement leurs capacités physiques, morales, intellectuelles et spirituelles; elle doit aussi les aider à développer le sens des responsabilités, leur enseigner la participation active à la vie sociale. Un curriculum qui ignorerait la dimension religieuse de l'élève serait un obstacle à une éducation complète, parce que c'est un droit pour les élèves d'être formés religieusement. Une telle éducation s'appuie sur des acteurs. Les parents, puisqu'ils ont donné la vie à leurs enfants, ont la très grave obligation de les élever et, à ce titre, doivent être reconnus comme leurs premiers et principaux instructeurs. Actuellement, les parents prennent grand soin de la formation religieuse de leurs enfants, mais ils ont besoin de l'aide d'autres institutions, car c'est vrai que la famille est le premier lieu où l'on apprend, mais elle n'est pas l'unique communauté éducative. Parmi ces établissements éducatifs, l'école tient une place primordiale; elle est là pour aider les parents dans leur mission de formation, surtout pour la transmission de la culture sociale et religieuse. Dans ce domaine, conformément à la législation internationale et aux droits de l'homme, on doit garantir à ses enfants une formation religieuse conforme à leur

¹⁷⁵ Demissy, Claude, *La religion à l'école publique*, Lyon : Éditions Olivétan, 2007, p. 15.

¹⁷⁶ Nouailhat René et Joncheray Jean, *Enseigner les religions au collège et au lycée : 24 séquences pédagogiques*, Paris : Édition de l'Atelier Besançon, 1999, p. 9.

foi. De fait, les écoles ont un rôle spécifique à jouer dans l'éducation et la formation des enfants qui garantisse que l'enseignement et la formation soient fondés sur les principes de la foi et dispensés par des enseignants qualifiés dans ce domaine.

Parallèlement à la famille et à l'école « *madrassa* -مدرسة», il y a dans la société musulmane d'autres lieux éducatifs, parmi lesquels l'école coranique et la mosquée.

5.3. L'école coranique

Ces écoles, « communément appelées « *Kuttâb* -الكتاب »¹⁷⁷ en arabe, sont les premiers établissements spécialement destinés à l'éducation musulmane. Elles faisaient figure d'établissements d'enseignement primaire »¹⁷⁸. On n'a pas d'indication précise sur l'époque où fut créé le *kuttâb*, mais on sait qu'il se répandit sous les Umayyades dans le sillage des armées conquérantes, et que le système était déjà largement en vigueur sous les premiers 'Abbâsides¹⁷⁹. Selon Bouamrane, ces écoles accueillent les enfants à partir de 6 ans, elles dispensent les premiers éléments de l'écriture, de la lecture et du calcul, et leur système pédagogique diffère quelque peu selon les régions. La situation matérielle des maîtres est souvent modeste. Ils sont rétribués soit par les parents, soit par des fondations « *waqf* الوقف »¹⁸⁰ (= bien de mainmorte) attachées aux établissements¹⁸¹. Ces *kuttâb* se situaient en général dans les annexes des mosquées de quartier. Landau explique le système employé dans les *kuttâb* en disant : « La fréquentation du *kuttâb* était facultative, et il n'y avait pas de limite d'âge précise [...] Tous les élèves étudiaient dans la même salle et chacun progressait à son propre rythme [...] Le maître était appelé *mudarris* ou *mu'allim* [...] Ces enseignants adoptaient souvent le système de la carotte et du bâton pour les élèves paresseux, et des récompenses pour les studieux. Dans le *kuttâb*, les élèves apprenaient d'ordinaire par cœur, le maître dictait le texte que les élèves écrivaient avec un calame sur une planchette. Ensuite, les

¹⁷⁷ Le *kuttâb* était le principal lieu pour l'enseignement de l'écriture, ce mot venant de la racine arabe bien connue K.T.B., qui exprime la notion d' "écrire". Il désigne " l'école pour enfants", et est le pluriel de " *Kâtib*", "secrétaire".

¹⁷⁸ Cissé Saydou, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 76.

¹⁷⁹ Encyclopédie de l'islam, Paris, 1986, tome V, page 572.

¹⁸⁰ Le mot arabe " *waqf* " signifie les biens cédés à la *madrassa* afin de permettre de rétribuer les professeurs, les fonctionnaires chargés de l'entretien, et d'assurer le logement, l'habillement et la nourriture des étudiants.

¹⁸¹ Gardet et Bouamrane, 1984, *op. cit.*, pp. 219-220.

enfants y lisaient à haute voix, et le maître les corrigeait »¹⁸². Il existait aussi, semble-t-il, beaucoup de précepteurs privés qui instruisaient les enfants des familles riches en veillant sans doute également à leur éducation.

5.4. La mosquée

La mosquée est plus qu'un endroit d'adoration, et elle a été dans les temps glorieux de la civilisation musulmane un haut lieu de formation pour les musulmans et les musulmanes de tous âges et de divers niveaux. Les mosquées ont toujours été des lieux de culte et d'éducation. Le premier éducateur était le Prophète lui-même. « Il commente le Coran à ses Compagnons et leur enseigne les principes de la religion »¹⁸³. Il a utilisé la première mosquée de Médine appelée aujourd'hui « *Masjid An-Nabî* - مسجد النبي »¹⁸⁴ pour instruire ses compagnons. Dans la mosquée, les musulmans accomplissaient non seulement leur devoir religieux, la prière, mais ils y apprenaient aussi les traditions du Prophète ainsi que les versets coraniques. Cet apprentissage était complété par des séances de prédication formant les fidèles dans leur religion. Bouamrane nous décrit la situation du système éducatif à l'intérieur de la mosquée : « Les étudiants sont disposés en cercle « *ḥalaqa* - حلقة » autour du professeur de chaque discipline. Plusieurs cercles fonctionnent en même temps et les étudiants choisissent le cercle qui leur convient. On trouve ainsi dans les mosquées le cercle secondaire qui dure 5 ans et le cercle supérieur qui dure 4 ans [....]. Les cours sont en général dictés aux étudiants, puis repris et corrigés par le professeur ou ses assistants, choisis parmi les meilleurs étudiants [....]. Les professeurs qui enseignent dans les mosquées jouissent d'un grand prestige [....]. Au début, les professeurs ne sont pas rétribués, mais à partir du 5e s. H. / 11e s. l'usage s'établit de leur servir un traitement régulier pour leur permettre de se consacrer entièrement à leur tâche. C'est l'État lui-même qui assume cette charge ou des fondations communautaires (bien de mainmorte *waqf* - وقف)¹⁸⁵. Le maître dispensait son enseignement au moyen de plusieurs modes pédagogiques de base : *Al-'imlâ'* - الإملاء (la dictée), *Ach-charḥ* - الشرح (le commentaire), *Ar-riwâya* - الرواية (la transmission orale), *Ad-dirâya* - الدراية (l'analyse), *Al-'idjâza* - الإجازة (autorisation d'enseigner). Le disciple, quant à lui, assimilait par

¹⁸² J.M. Landau, "KUTTÂB", cité dans l'Encyclopédie de l'islam, Paris, 1986, tome V., pp. 572- 573.

¹⁸³ Gardet et Bouamrane, 1984, *op. cit.*, p. 221.

¹⁸⁴ Ḥamidullah, 1959, *op. cit.*, p. 509.

¹⁸⁵ Gardet et Bouamrane, 1984, *op. cit.*, pp. 221-223.

le *hifz* - الحفظ (mémorisation), *Al-qirâ'a* - القراءة (la lecture), *as-samâ'* - السماع (l'audition), *As-su'âl* - السؤال (la question), *Ar-rihla* - الرحلة (le voyage d'étude).

6. Principes fondamentaux de l'éducation islamique

À partir des objectifs qu'elle se fixe, l'éducation islamique est fondée sur un certain nombre de principes relatifs au professeur, à l'élève et à la méthode de formation.

6.1. Principes de l'éducation relatifs au professeur

Dans son système éducatif, l'islam a toujours reconnu une place importante au professeur. Celui-ci était traité avec beaucoup d'attention, de respect et de considération. Le poète *Aḥmad Chawqî*¹⁸⁶ montre en ces termes la dignité du professeur: « lève-toi devant le professeur et glorifie-le, car le professeur est quasiment un prophète ». Pour son enseignement, le professeur avait en général une grande liberté dans le choix des matières à enseigner, les horaires et le nombre des cours¹⁸⁷. À ses origines, l'éducation islamique a connu deux catégories d'enseignants: ceux des écoles publiques, et les précepteurs qui instruisaient dans les palais des califes les fils de gouverneurs et de la noblesse islamique, afin de permettre à ceux-ci de remplir les hautes fonctions de l'État. *Az-Zuhaylî*¹⁸⁸ ajoute une autre catégorie: ceux qui enseignent dans les « *Kuttâb* » qui faisaient figure d'établissement d'enseignement primaire. Les mêmes qualités n'étaient pas exigées des professeurs, selon qu'ils enseignaient dans les *kuttâb* ou les écoles publiques ou privées.

6.1.1. Les précepteurs

Un espace était aménagé pour les précepteurs dans les palais. Ils jouissaient de très bonnes conditions matérielles et bénéficiaient de la sollicitude des califes. Aussi, le poste de précepteur était très envié par les enseignants. Seuls quelques ascètes tels que *Al-Khalîl Ibn Aḥmad*¹⁸⁹, *Abdallâh Ibn Idrîss*¹⁹⁰, refusèrent ce poste de choix pour se consacrer à l'enseignement public. Dans l'éducation préceptorale, le père collaborait étroitement avec

¹⁸⁶ Poète et dramaturge égyptien (1868-1932), considéré comme l'un des pionniers de la littérature arabe moderne, également connu sous le nom de " Prince des Poètes".

¹⁸⁷ *Al-Ibrâchî*, 1986, *op. cit.*, pp. 135-136.

¹⁸⁸ *Az-Zuhaylî*, 2003, *op. cit.*, p. 161.

¹⁸⁹ Écrivain et philologue arabe, (100-173/ 718- 789). Il publia le premier dictionnaire d'arabe, le *Kitâb Al-'Ain* [= Le livre de source] et il établit le système diacritique de l'arabe (*Ḥarakât*).

¹⁹⁰ Célèbre érudit musulman, qui naquit en 120 A.H. dans le village de *Coufa* et est mort en 192.

l'enseignant pour la formation de son enfant. Il dictait au professeur le contenu ainsi que la méthode de formation. Selon leurs opinions sur l'éducation, les conseils et les recommandations différaient d'un père de famille à l'autre¹⁹¹. Nous citerons quelques exemples pour illustrer le fait.

Le calife 'Abdel Malik Ibn Marwân¹⁹² disait au précepteur de ses enfants: « Enseigne-leur la franchise comme tu leur enseignes le Coran, éloigne-les des gens bas car ce sont là les personnes les moins pieuses et les moins polies, éloigne-les des serviteurs, car ils leur porteront tort, nourris-les de viande afin qu'ils se fortifient, enseigne-leur la poésie, ils deviendront glorieux et grands, ordonne-leur de se frotter les dents, de boire l'eau lentement, fais-le discrètement pour que quelqu'un ne le sache et qu'alors il les raille »¹⁹³. Dans ses recommandations, Ibn Marwân touche à différents aspects de l'éducation dont:

- L'éducation morale: il recommande au précepteur d'enseigner à ses enfants la franchise, de les éloigner des gens corrompus de peur qu'ils ne les contaminent.
- L'éducation religieuse: il demande d'enseigner le Coran à ses enfants.
- L'éducation physique: le souci de fortifier le corps des enfants fait partie des recommandations d'Ibn Marwân.
- En plus, il a le souci de leur enseigner la langue arabe pour leur permettre de bien s'exprimer.
- L'enseignement de bonnes habitudes hygiéniques fait également partie de ses préoccupations.

Autre exhortation typique, adressée par Hichâm Ibn 'Abdel Malik¹⁹⁴ à Sulaymân Al-Kalbî: « Mon fils est la prunelle de mes yeux, et je t'ai confié le soin de son éducation. Crains Dieu et accomplis fidèlement ta mission. Je te recommande en premier lieu de lui enseigner le livre de Dieu, puis rapporte-lui la plus belle poésie, ensuite accompagne-le dans les quartiers des

¹⁹¹ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, pp. 139-140.

¹⁹² Le cinquième calife omeyyade (an 26- an 86 / 646-705), qui régna pendant treize ans et cinq mois sous la dynastie des Omeyyades.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 140.

¹⁹⁴ Dixième calife omeyyade et quatrième fils de `Abd al-Malik à porter le titre de calife (an 70-124/ 691-743).

bédouins et récolte leurs vers les plus beaux, fais-lui discerner le bien et le mal, narre-lui les campagnes militaires et les discours »¹⁹⁵.

Nombre des recommandations de l'éducation islamique font partie des principes de la pédagogie nouvelle. Ainsi, l'importance accordée à la connaissance de l'enfant, afin de lui donner un enseignement à la mesure de sa compréhension, le respect de l'enfant auquel il faut épargner les frustrations au cours de la formation, le rôle d'une bonne ambiance culturelle pour favoriser son épanouissement intellectuel et moral, la liaison étroite entre la théorie et la pratique dans l'enseignement.

Nous remarquons, dans ces exemples, que les parents sont très centrés sur « l'éthique islamique » qui recouvre l'ensemble des règles morales auxquelles doivent obéir l'enfant et pas seulement les devoirs religieux. L'acquisition de la langue arabe, l'apprentissage du Coran et des règles morales sont des bases de formation de l'enfant. Par ces bases, il acquiert les moyens de se connaître lui-même et de différencier le bien du mal, c'est là le meilleur moyen pour gérer sa vie au mieux et pour participer à l'élaboration d'une société meilleure.

En appliquant le principe de l'éducation progressive, et après avoir fait connaître les bases de morale islamique ainsi que la langue arabe, les parents cherchaient des savants spécialistes dans les sciences religieuses, comme l'interprétation du Coran et des ḥadīth du Prophète ou la jurisprudence, pour que leurs enfants puissent acquérir les bases de ces sciences.

Selon ce point de vue, le jeune continuera à avoir besoin des maîtres ou des instituteurs jusqu'à ce qu'il maîtrise ces sciences. Dans ce cas là, on lui accorde la liberté d'étudier le Coran et les ḥadīth, les interpréter ou les expliquer selon son effort de réflexion, mais à condition qu'il ne contredise pas l'unanimité des savants, il peut aussi devenir un *muftī* (cadi pour donner un avis juridique) mais à condition d'avoir *Al-'idjâza* - الإجازة (l'autorisation de son *chaykh*).

6.1.2. Le professeur des écoles publiques

Avant de parler des qualités du bon enseignant du point de vue de l'éducation islamique, on doit d'abord pour une affirmation de base : l'enseignant est, avant tout, un être humain, et le mot "être humain" suppose que l'enseignant doit, comme tous les autres, se parer de l'intelligence et de la miséricorde. Le Tout-puissant dit : ﴿ Un Apôtre [issu] de vous est

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 142.

venu à vous. Pénible pour lui est ce que vous commettez de mal. Avidé il est de votre bien. Envers les Croyants, Il (sic) est indulgent et miséricordieux. » (Coran, 9. 128). Il dit aussi : « [Prophète !, c'est] par quelque grâce de ton Seigneur que tu as été conciliant envers eux. Si tu avais été rude, dur de cœur, ils auraient fait sécession, autour de toi. » (Coran, 3. 159). Généralement, selon Karsenti et ses collaborateurs¹⁹⁶, être un bon enseignant, c'est:

- Transmettre des connaissances ou enseigner ce qu'on connaît; il s'agit là d'une représentation partagée par la majorité des étudiants en début de formation, qu'ils soient déjà enseignants ou qu'ils n'aient jamais enseigné.
- Maîtriser la matière;
- Motiver les élèves, susciter leur intérêt;
- S'adapter à la classe, être à l'écoute de ses élèves;
- Maintenir un bon climat de classe et une certaine discipline;
- Disposer de qualités pédagogiques, être dynamique, clair, structuré et compétent.

6.1.3. Les qualités demandées aux professeurs

Dans l'éducation musulmane, les qualités demandées aux professeurs¹⁹⁷ des écoles publiques sont:

6.1.3.1. La dévotion

C'est l'une des premières qualités exigées des professeurs. Ils devaient se détacher des intérêts de ce monde pour se consacrer à la recherche de la grâce divine. Très souvent, les professeurs ne s'attendaient même pas à une rémunération. Généralement, pour gagner leur vie, ils copiaient des livres et les vendaient. Ils menaient une vie d'ascètes. Avec le temps furent créées de nombreuses écoles, et des salaires furent octroyés aux professeurs. Au début, cela entraîna une vague de protestation de la part de certains penseurs de l'islam, qui jugeaient la rémunération incompatible avec l'esprit de piété et de dévotion¹⁹⁸. La dévotion inclut une qualité morale, attendue de tous les professeurs. Ils doivent s'éloigner des vices qu'on peut retrouver chez le commun des mortels: l'orgueil, l'hypocrisie, l'envie, la haine etc. Hommes cultivés, ils sont censés offrir un modèle au reste des hommes dans la société. Il ne saurait y

¹⁹⁶ Karsenti Thierry et al. (dir.), *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie*, RIFEFF, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2008, p. 159.

¹⁹⁷ Il faut noter ici que les femmes comme les hommes peuvent être professeures de religion soit aux écoles soit aux universités.

¹⁹⁸ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 136.

avoir un hiatus entre la morale religieuse qu'ils répandent et leur comportement. En plus de la pureté, les professeurs doivent avoir une personnalité forte et agréable afin d'être respectables et de conférer à leur profession toute la vénération qu'elle requiert¹⁹⁹.

6.1.3.2. La conscience professionnelle

Il s'agit de l'intégrité que les professeurs doivent manifester dans leur travail. Il leur faut sans cesse se cultiver, être à l'écoute de leurs élèves. Ils seront sages et fermes dans leurs actes et paroles, tout en évitant la violence.

6.1.3.3. La patience

C'est une qualité demandée au professeur: être patient avec ses élèves, avoir la maîtrise de soi, réprimer sa colère²⁰⁰. Selon la philosophie de l'éducation islamique on dit : enseigner, c'est être patient.

6.1.3.4. Être un bon exemple

Le Prophète a toujours cherché à donner le bon exemple aux hommes qui voulaient suivre Ses actions et Ses paroles. Par conséquent, lorsque l'on éduque les enfants selon l'islam, la référence au Prophète est constante : ﴿ [Croyants !], vous avez, dans l'Apôtre d'Allah, un bel exemple pour quiconque espère [en] Allah et au Dernier Jour et invoque (*dhakara*) Allah fréquemment. ﴾ (*Coran*, 33. 21). À l'école, c'est le maître que l'élève prend pour modèle. Il incombe donc également aux enseignants d'être des exemples pour leurs élèves, car ils sont considérés comme étant les délégués du Prophète sur terre. Ils ont le devoir de revêtir cette lourde responsabilité en étant des modèles pour leurs élèves²⁰¹. Le maître est un éducateur avant d'être un enseignant, c'est-à-dire qu'il doit d'abord inculquer à ses élèves les valeurs islamiques, puis leur enseigner les connaissances qui leur seront utiles dans la vie. Pour remplir convenablement son devoir d'éducateur et d'enseignant, sa conduite se doit d'être exemplaire. En effet, l'islam n'accorde aucun crédit aux paroles qui ne se traduisent pas en actions concrètes. Dans le *Coran*, Dieu dit : ﴿ Ô vous qui croyez!, pourquoi dites-vous ce que vous ne faites point ? En grande exécration auprès d'Allah est que vous disiez ce que vous ne faites point. ﴾ (*Coran*, 61. 2-3).

¹⁹⁹ 'Akkâm Maḥmūd, *At-tarbiya al-islāmiyya*, [= L'éducation islamique], Alep, *Dār Fusselat*, sans date, p. 61.

²⁰⁰ Al-Ibrāḥī, 1986, *op. cit.*, p. 137.

²⁰¹ Az-Zuhaylī, 2003, *op. cit.*, p. 233.

6.1.3.5. Être un père avant d'être un maître

Le professeur doit porter à ses élèves l'amour qu'il porte à ses enfants. Il aura une attention particulière pour les enfants déshérités, ceux victimes de problèmes affectifs, pour leur permettre de s'épanouir dans la société. Il les aidera, aplanira les difficultés qu'ils rencontrent sur leur chemin. Le professeur doit jouer le rôle d'un père de famille, consciencieux, soucieux de l'avenir de ses enfants. En accord avec ce principe, l'éducation islamique exige du professeur la connaissance de ses élèves à travers leurs familles, leurs penchants, leurs habitudes, pour qu'il puisse dispenser une formation en harmonie avec ces éléments²⁰².

6.1.3.6. La compétence du professeur

L'éducation islamique exige du professeur la compétence dans la matière qu'il enseigne. Il se cultivera en permanence et persévéra dans la recherche, afin de donner à ses élèves un enseignement enrichissant. Dans les écrits pédagogiques contemporains, tels que l'ouvrage de Gauthier (1997), on retient cinq principaux types de savoirs demandés aux enseignants²⁰³ : le savoir disciplinaire, le savoir curriculaire, le savoir des sciences de l'éducation, le savoir de la tradition pédagogique et le savoir d'expérience²⁰⁴.

6.1.3.7. Les fonctions du professeur chez Al-Ghazâlî

Telles sont les qualités souhaitées chez les professeurs dans les écoles publiques. Pour sa part, le grand philosophe de l'éducation musulmane, Al-Ghazâlî, dans son ouvrage « *Ihyâ 'ulûm ad-dîn* »²⁰⁵, donne au professeur les huit recommandations que voici:

1. Qu'il ait la compassion pour ses élèves et qu'il les traite comme ses propres enfants. Le Prophète dit: « Je suis pour vous comme un père pour ses enfants »²⁰⁶.

²⁰² Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 137.

²⁰³ Gauthier Clermont (dir.), *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles : Édition De Boeck, Coll. « Formation et profession », 1997, p. 20.

²⁰⁴ Martineau Stéphane, « Aperçu de ce que les recherches nous disent au sujet des savoirs des enseignants et de leurs modes d'acquisition », 16 juillet 2006, [en ligne] http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article92 (consulté le 22, janvier, 2012).

²⁰⁵ Al-Ghazâlî, *Ihyâ 'ulûm Ad-Dîn* [= La revivification des sciences religieuses], le Caire, 1352/1933, vol. 1, pp. 110-118, 4 volumes.

²⁰⁶ AD. La pureté. 4.

2. Qu'il ne cherche pas par son enseignement de rémunération ou de remerciement, mais qu'il le fasse gratuitement pour mériter la grâce de Dieu.
3. Qu'il conseille son élève en tout et, de plus, il doit savoir saisir la moindre occasion pour le conseiller et le guider.
4. Qu'il reproche à son élève ses mauvaises mœurs d'une façon indirecte et non point explicitement; qu'il le reprenne d'une manière clémente et non point par des remontrances. Si l'élève fait une faute, il faut le réprimander par un geste ou par une insinuation, d'une manière tendre et clémente, et ne pas le blâmer ouvertement.
5. Que le professeur prenne en considération le niveau intellectuel de ses élèves, qu'il leur tienne des discours en harmonie avec leur intelligence : il ne doit pas leur enseigner des sujets qui dépassent leur compréhension afin qu'ils ne prennent pas l'instruction en aversion.
6. Qu'il ne diminue pas aux yeux de ses élèves les matières enseignées par d'autres maîtres: il doit au contraire ouvrir de nouveaux horizons pour ses élèves quant aux autres sujets et n'être point fanatique.
7. Il doit mettre à la portée de l'élève faible des choses claires qui lui conviennent et ne pas lui faire sentir sa faiblesse, car cela atténuera son désir de s'instruire et mettrait de la confusion dans son esprit. Il faut lui choisir des sujets faciles et abordables qui lui conviennent.
8. Le professeur doit mettre en pratique son savoir, et ses actions ne doivent pas démentir ses paroles.

À travers ses idées, Al-Ghazâlî inscrit parmi les qualités du professeur la dévotion (il doit faire abstraction des biens d'ici-bas) et la pureté (il doit essayer d'harmoniser son comportement avec les vertus morales enseignées). Le professeur doit en plus avoir de l'adresse, afin de ne pas frustrer l'élève dans son enseignement qu'il s'agit d'adapter à bon escient. Il permettra l'accession de l'élève à d'autres horizons du savoir.

Voici un autre texte, d'origine perse, qui s'apparente à ce dernier: « Le professeur doit considérer les élèves comme ses enfants. Il doit être diligent à leur égard. Il doit être patient avec eux, les protéger, penser à leur intérêt, les mettre à l'abri du besoin, leur apprendre tout ce qu'il sait – tout ce qu'il pense que les élèves doivent connaître – sans rien cacher. Il doit

leur transmettre tout ce qui peut les aider sur le plan intellectuel, moral et pratique »²⁰⁷. An-Naraghi conclut que « le maître sera conscient du fait qu'il représente la personne à qui l'on se réfère comme exemple à imiter [...]. Il ne lui incombe pas seulement de transmettre le contenu, mais de permettre l'assimilation de l'individu à sa communauté ».

6.2. Principes de l'éducation islamique relatifs à l'élève

Le fait que le savoir soit un honneur dans l'islam se répercuta sur la situation des élèves. Aux premières heures de l'islam, toutes les facilités leur étaient accordées dans le monde islamique pour s'instruire. L'enseignement était gratuit. Ils recevaient en plus des bourses. D'énormes biens étaient mobilisés selon le système de *Waqf* - وقف (biens de mainmorte) pour leur entretien. Des chambres étaient aménagées pour leur éviter un loyer. Même à présent la mosquée Al-Azhar²⁰⁸ conserve ses annexes, où continuent d'habiter les étudiants déshérités. Bénéficiant de beaucoup de facilités dans la formation, les élèves avaient des devoirs à remplir. Ils étaient soumis à des exigences.

6.2.1. Les règles morales et intellectuelles de l'élève chez Al-Ghazâlî

Les règles morales et intellectuelles de l'élève sont nombreuses chez Al-Ghazâlî²⁰⁹, mais on peut les réduire à dix:

- La purification dans l'âme des vices blâmables est une condition nécessaire pour l'acquisition du savoir dans tous les domaines notamment dans la science de l'au-delà.
- Il faut réduire les attachements en ce monde, s'éloigner des parents et du pays pour avoir le temps d'acquérir le savoir.
- L'élève doit prendre en considération les conseils de l'enseignant comme le malade ignorant prend en considération les conseils du médecin.
- Il est important de se préserver des divergences existant entre les gens au début de l'apprentissage parce qu'elles fatiguent l'esprit, troublent la raison, affaiblissent le jugement et font désespérer de l'étude.
- L'élève ne doit pas laisser un domaine des sciences louables sans l'étudier afin qu'il puisse en comprendre le but, parce que les sciences sont liées les unes aux autres.

²⁰⁷ An-Naraghi Ehsân, *Enseignement et changements sociaux en Iran du 7ème au 20ème siècle*, Paris : Édition Maison des sciences de l'homme, 1992, p. 49.

²⁰⁸ La mosquée Al-Azhar, fondée en 970, est une des plus anciennes mosquées du Caire et le siège de l'Université Al-Azhar, la deuxième plus ancienne université encore active au monde.

²⁰⁹ Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 1352/1933, *op. cit.*, vol. 1, pp. 95-107.

- L'élève ne doit s'occuper que d'une seule science à la fois, et il doit respecter l'ordonnancement et commencer par le plus important.
- L'élève ne doit pas entamer une science sans avoir acquis auparavant celle qu'il avait déjà commencé à apprendre. Les sciences sont classifiées d'une manière nécessaire et chaque science est une voie vers la suivante.
- L'élève doit acquérir les moyens de comprendre la plus honorable des sciences. Deux éléments sont à rechercher : le fruit d'une part et la solidité et la force de la preuve d'autre part.
- L'élève doit commencer par orner son être intérieur de vertus sachant qu'il œuvre pour se rapprocher de Dieu.
- L'élève doit connaître la proportion des sciences à acquérir pour atteindre l'objectif qui nous intéresse sur notre sort en ce monde et dans l'au-delà.

6.2.2. Les devoirs de l'élève dans l'éducation islamique selon Al-Ibrâchî

Muhammad 'Atiyya Al-Ibrâchî relève douze points fondamentaux parmi les devoirs de l'élève dans l'éducation islamique²¹⁰:

- Purifier son cœur avant d'entreprendre son instruction, car l'étude et l'instruction sont une prière; or, c'est seulement lorsqu'on a le cœur pur qu'on peut prier. Il doit aussi se parer de vertus telles la franchise, la sincérité, la crainte de Dieu, la modestie, la dévotion et le contentement. Il doit éviter les vices tels la rancune, l'envie, la haine, l'orgueil, la fourberie la fatuité et la vanité.
- Par l'instruction, l'élève doit acquérir la vertu et se rapprocher de Dieu, et non s'enorgueillir, se vanter et se flatter.
- L'élève doit persévérer dans la quête de la connaissance, ne pas hésiter à quitter famille et patrie et à s'en aller jusqu'aux confins du monde, si cela était nécessaire, à la recherche d'un maître.
- L'élève ne doit pas changer souvent de professeur, et doit réfléchir longuement avant de prendre une telle décision.
- L'élève doit respecter, honorer et vénérer son professeur, et le contenter par ses études.
- L'élève ne doit pas irriter son professeur par un très grand nombre de questions, ni le harceler de ses réponses. Il ne doit pas le précéder, prendre sa place ou parler sans sa permission.

²¹⁰ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, pp. 143-144.

- L'élève ne doit pas divulguer les secrets de son professeur, ni calomnier quelqu'un en sa présence. Il ne doit point tenter de l'induire en erreur, et si le professeur commet une erreur il doit accepter ses excuses.
- L'élève doit être sérieux et persévérant dans ses recherches. Il doit rechercher la connaissance, jour et nuit, sans interruption, en commençant par les sciences les plus importantes.
- Il faut que la fraternité, l'affection et la tendresse règne entre les étudiants, et qu'ils soient tels les fils d'un même homme.
- L'élève doit saluer le professeur en premier lieu, parler peu en sa présence, ne point lui dire « un tel contredit tes dires », ne point questionner son camarade en sa présence.
- L'élève doit assister régulièrement à ses cours, étudier au commencement et à la fin de la nuit : « les heures entre le crépuscule et l'aube sont sacrées ». Cela nous rappelle ces vers: « Ô toi qui aspires au savoir, pratique la dévotion, ne laisse ni le sommeil ni la faim t'en détourner »²¹¹.
- L'élève doit prendre la décision de se donner à la science jusqu'à la fin de ses jours, et de ne négliger aucune science, mais aussi de donner à chacune sa juste valeur; il ne doit en aucune manière se laisser influencer par la réputation de ses prédécesseurs à propos de la valeur de certaines sciences telles la logique et les maximes.

À titre d'élargissement, rapportons également les principes que doit avoir l'élève vis-à-vis de son maître, selon An-Naraghi²¹²: « L'élève ne doit jamais se placer derrière le maître, mais devant lui. Il ne doit pas lui faire signe. Il ne doit pas le gêner avec des questions inutiles pour le seul fait de contredire. L'élève doit écouter et prêter attention à ce que dit le maître. Il ne doit jamais élever la voix plus haute que le maître. Si quelqu'un pose une question, il ne doit pas se mettre en avant. Il ne doit jamais dire du mal de son maître derrière son dos, et s'il entend quelqu'un d'autre le faire, il doit s'y opposer ». À partir de ces indications, nous voyons que dans l'éducation islamique, les devoirs de l'élève sont d'ordre religieux, moral, intellectuel et social.

6.2.3. Les relations entre maîtres et élèves dans l'enseignement

Le maître est un élément fondamental du système d'enseignement islamique; il se comporte bien avec ses élèves, il est bienveillant avec eux en les traitant comme ses propres

²¹¹ Al-Ibrâchî a mentionné ces poèmes sans indiquer le poète.

²¹² An-Naraghi, 1992, *op. cit.*, p. 48.

enfants. Mais il ne doit pas non plus se considérer comme le bienfaiteur de ses étudiants²¹³. Les relations entre le maître et l'élève sont marquées par un profond respect qui frise la vénération. Aussi bien les élèves respectent-ils le maître : pour le saluer, ils ôtent leurs coiffures tout en se courbant. La tradition islamique est riche des textes qui exhortent particulièrement au respect destiné à tous ceux qui enseignent la connaissance, les savants qui sont les héritiers des Prophètes, et qui la répandent sans réserve, car n'oublions pas que l'Islam considère le fait de dissimuler le savoir comme un péché très grand. Le Prophète a dit : « Quiconque cache un savoir, Allah lui mettra un mors de feu le Jour de la Résurrection »²¹⁴. C'est pour cela que le Prophète « Muḥammad demandait à ceux de ses disciples qui savaient quelque chose de ne le jamais cacher, mais de le répandre »²¹⁵. L'élève devra se montrer gentil et attentionné à l'égard de son enseignant. Le respect qu'il lui doit sera marqué dans son comportement gestuel, exprimé sans relâche. « Ceci se traduit à travers de nombreuses recommandations et interdictions que l'on trouve dans les textes ». Il est donc condamné de couvrir délibérément la voix de ceux qui prêchent ou qui enseignent: ﴿Ô vous qui croyez !, n'élevez point la voix au-dessus de la voix du Prophète ! Ne lui adressez point la parole d'une voix haute, comme vous le faites entre vous !﴾ (Coran, 49. 2). On conseille également à l'apprenant de demander la permission à l'enseignant « *mu'allim* -معلم» avant de quitter la classe, par égard pour lui et pour les autres apprenants : ﴿ Les Croyants sont seulement ceux qui croient en Allah et en Son Apôtre et qui, se trouvant avec celui-ci dans une affaire qui [les] réunit, ne se retirent point sans lui en avoir demandé la permission ! ﴾ (Coran, 24. 62). Le respect de l'apprenant vis-à-vis de son enseignant pourra se traduire également dans l'intention de l'imiter et d'égaliser son savoir²¹⁶.

La sourate Luqman nous parle également des comportements de l'enfant avec les savants. Il en ressort que le respect de l'apprenant doit se traduire par une écoute fervente du sage, il doit également savoir apprécier la science qu'il reçoit, et l'appliquer dans la mesure du possible. On lit également dans le Coran une invitation à écouter et à accepter les bons conseils : ﴿ Annonce cette Bonne Nouvelle à Mes serviteurs (17) qui écoutent la Parole (*qawl*) et suivent le meilleur d'elle ! Ceux-là sont ceux qu'Allah a guidés. Ceux-là sont eux doués d'esprit. (18)

²¹³ Ibn Qudâma Al-Maqdisî, *Revivification de la spiritualité musulmane*, traduit par Mohamed El-Fâtiḥ, Paris : Édition Iqra, 1999, p. 25.

²¹⁴ AD. Science. 9; Ti. Science. 3. IM. Introduction. 24; AH. 2-263, 305, 344, 353, 495.

²¹⁵ Ḥamidullah, 1959, *op. cit.*, p. 513.

²¹⁶ Megri-Cherraben Aîcha, *L'éducation des enfants en Islam*, Paris, Al-Bustan, 2005, p. 159.

﴾ (Coran, 39. 17-18). Ce verset coranique permet d'affirmer que l'élève doit respecter et suivre les orientations de son enseignant.

L'élève doit à tout prix se comporter modestement devant son enseignant, comme le disait Omar Ibn Al-Khattâb, pour compléter ces textes: « Acquérez la connaissance. Et apprenez pour la connaissance la quiétude, la gravité et la bonté. Soyez humbles devant votre maître et que vos élèves soient humbles devant vous. Ne soyez pas de ces savants tyrans, votre savoir ne tiendra pas devant l'ignorance »²¹⁷. 'Ali Ibn Abî Tâlib disait: « La prérogative du savant sur toi consiste en ceci: tu dois saluer les gens en général, mais lui réserver à lui une salutation particulière. Tu dois t'asseoir devant lui sans faire, en sa présence, des signes avec ta main ou des clins d'œil. Tu ne dois pas le submerger de questions. Tu ne dois pas intervenir pour la réponse. Tu ne dois pas insister auprès de lui lorsqu'il se relâche. Tu ne dois pas répondre lorsqu'il s'y refuse. Tu ne dois pas saisir son vêtement lorsqu'il se lève. Tu ne dois pas répandre ses secrets. Tu ne dois médire de personne en sa présence. Tu ne dois pas rechercher ses trébuchements, et s'il lui arrive de trébucher, tu dois accepter son excuse. Tu ne dois pas lui dire: j'ai entendu un tel dire ceci, ou: tel autre dit le contraire de ce qu'il affirme. Tu ne dois pas décrire un autre savant en sa présence. Tu ne dois pas te détourner de sa longue compagnie. Tu ne dois pas répugner à le servir. Lorsqu'il a besoin de quelque chose tu dois le servir en premier, car il est pour toi comme un palmier: tu dois attendre que les dattes tombent »²¹⁸. Enfin, le respect de l'élève vis-à-vis de son professeur doit se prolonger dans l'espace, à savoir que l'élève doit savoir respecter l'honneur de son enseignant en son absence, et ne pas dire du mal de lui.

²¹⁷ Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 1352/1933, *op. cit.*, vol. 1, p. 152.

²¹⁸ Al-Maqdisî, 1999, *op. cit.*, p. 24.

7. Méthodes de formation dans l'éducation islamique

Les grands philosophes de l'éducation islamique tels Al-Ghazâlî, Ibn Sînâ²¹⁹, Az-Zarnûdjî²²⁰, Ibn Khaldûn²²¹... ont beaucoup traité des méthodes pédagogiques susceptibles de donner à l'enseignement islamique de l'efficacité. Leurs propos ont porté tant sur les matières de formation que sur les méthodes. Les idées qu'ils ont défendues allaient souvent à contre-courant des pratiques traditionnelles, et elles obtinrent difficilement droit de cité dans l'éducation islamique. Au nombre de ces idées, nous pouvons retenir:

7.1. Adopter l'enseignement au développement intellectuel de l'enfant

Il s'agit de donner un enseignement en relation avec le développement intellectuel, physique et même affectif de l'enfant²²². Al-'Abdarî²²³ a formulé des critiques à l'endroit des parents qui envoyaient précocement leurs enfants à l'école élémentaire (avant l'âge de sept ans). Selon lui, avant cet âge, les enfants s'épuiseront physiquement et mentalement en apprenant à lire et à écrire; en conformité avec le développement intellectuel de l'enfant, il faudrait leur éviter ces peines. Avant sept ans, que les parents se contentent de leur enseigner la prière et les devoirs moraux. Dans ce même ordre d'idées, Al-Ghazâlî trouvait que le premier devoir du pédagogue est d'enseigner à l'enfant ce qu'il peut facilement assimiler, car les sujets difficiles entraîneront la confusion dans son esprit et l'aversion pour les études²²⁴. Si, pour les enfants, la pédagogie musulmane fixe une limite d'âge avant laquelle la formation n'est pas souhaitée, pour les adultes et les vieillards, elle ne fait aucune restriction. Pour ces derniers, il n'y a pas de limite d'âge dans l'enseignement²²⁵. La formation peut commencer et

²¹⁹ Abû 'Alî Al-Ḥusayn Ibn 'Abd Allâh Ibn Sînâ, (370-427/ 980-1037), le chef de file de la philosophie islamique, connu sous le nom de Avicenne (forme latinisée), était un philosophe, un écrivain, un médecin et un scientifique musulman d'origine persane.

²²⁰ Burhân Al-Islam Az-Zarnûdjî, un théologien ḥanéfite, mort en 591 h; il a écrit un ouvrage éducatif intitulé « Ta'lîm al-Muta'allim Tarîq at-ta'allum » [= Instruction de l'étudiant: la méthode d'apprentissage].

²²¹ Abû Zayd 'Abd Ar-Raḥmân Ibn Muḥammad Ibn Khaldûn Al-Ḥadramî, né à Tunis, mort au Caire (732-808/1332-1406), a été l'un des premiers théoriciens de l'histoire des civilisations et a fondée la sociologie; son ouvrage *Al-Muqaddima* (= Introduction à l'histoire universelle ou les Prolégomènes) est connu dans ce domaine.

²²² Az-Zuhaylî, 2003, *op. cit.*, p. 268.

²²³ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 187.

²²⁴ *Ibid.*, p. 188.

²²⁵ Al-Qalâ et Nâser, 2000, *op. cit.*, pp. 25-26.

se poursuivre à n'importe quel moment de leur vie, et généralement, les adultes la poursuivent dans les mêmes classes que les enfants.

7.2. Présenter de façon distincte les matières à enseigner

Les pédagogues de l'islam ont lutté contre l'interpénétration des matières d'enseignement au cours de la formation. Ils souhaitent une présentation distincte de ces matières, afin d'alléger l'apprentissage pour l'élève. Ibn Khaldûn disait que le professeur ne doit pas faire chevaucher deux matières, car en fin de compte, l'élève n'arrivera à maîtriser aucune d'entre elles. De plus, son esprit se trouvera dispersé. La présentation simultanée de deux ou de plusieurs matières amènerait la confusion, la difficulté de se concentrer dans l'apprentissage²²⁶.

7.3. L'enseignement de la langue arabe doit précéder la récitation

Certains philosophes de l'islam ont défendu l'idée d'un enseignement de la langue arabe préalable à la récitation des versets coraniques, pour lutter contre les déficiences dans la prononciation, les erreurs grammaticales, l'absence de compréhension des textes coraniques récités. Au nombre de ces penseurs, citons le Cadi Abû Bakir Ibn 'Arabî²²⁷, et même Ibn Khaldûn dans ses prolégomènes défendait cette idée²²⁸. Cependant, d'après Ibn Khaldûn, on ne peut suivre à la lettre ce principe, car c'est en étant très jeune que les musulmans apprennent à réciter les versets coraniques. En consacrant cette période de la vie au seul apprentissage de la langue arabe, on risque de perdre la « période sensible » pour la mémorisation du Coran. En effet, pour ces penseurs, l'enfance est l'âge de l'automatisme et de la mnémotechnie. C'est pourquoi Ibn Khaldûn a modulé son principe pédagogique relatif à la primauté de la compréhension sur la récitation, au bénéfice de la mémorisation du Coran.

7.4. Le rôle des voyages d'étude

Parmi les méthodes de la pédagogie musulmane, les voyages d'étude occupent une grande place. Il s'agit pour les élèves de passer d'une ville à l'autre pour acquérir le savoir auprès de maîtres différents (savants, imams, écrivains, hommes vertueux, etc.)²²⁹. À cet effet,

²²⁶ Ibn Khaldûn, 1953, *op. cit.*, p. 287.

²²⁷ Muḥammad Ibn 'Abdullâh Ibn Al-'Arabî, Cadi andalou et théologien malikite (468-543 h).

²²⁸ *Ibid.*, p. 290.

²²⁹ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 199.

ils ne ménageaient nullement leurs peines pour parcourir de très longues distances. Pour Al-Ibrâchî ces voyages avaient, au début, pour objectif de recueillir les traditions du Prophète auprès de Ses compagnons, ou de ceux qui avaient été en rapport avec ses contemporains, afin de se donner le moyen de trier entre traditions authentiques et traditions apocryphes²³⁰. Sa'îd Ibn Al-Musayyb²³¹ disait : « je suis passé de ville en ville, marcher des jours et des nuits à la recherche d'une seule tradition, pour recueillir le savoir à sa source ». Selon Bouamrane, ces voyages d'études sont entrepris par des hommes désireux d'approfondir leurs connaissances. Il nous donne l'exemple d'Al-Bukhârî qui consacre 16 ans de sa vie à recueillir les *ḥadith* dans les régions les plus éloignées (Gardet et Bouamrane, 1984, p. 225). On connaît plusieurs savants qui ont accompli des voyages de ce genre. À titre d'exemple, Al-Bîrûnî (mort en 442 H. / 1050)²³², astronome et historien, se rend dans l'Inde et apprend la langue, la littérature, la philosophie et les sciences du pays. Il consigne ses observations dans un ouvrage qui reste une source de référence. Le médecin Hunayn Ibn Ishâq (mort en 236 H. / 877) accomplit un long périple à la recherche de manuscrits et de traités médicaux. Nous possédons de nombreux récits de voyage ou « *Rihla* رحلة » dont la lecture est toujours instructive. Le Prophète a recommandé aux savants et aux hommes de sciences de bien accueillir les élèves et les chercheurs du savoir qui viennent chez eux. Selon Abû Sa'îd Al-khudrî, le Prophète aurait averti ses compagnons : « les gens vous suivront, des hommes de toutes les parties de la terre viendront rechercher la Science, et lorsqu'ils viendront, soyez bienveillants envers eux »²³³. Le Prophète lui-même a souhaité la bienvenue à Safwan ibn 'assâl qui vint à la quête de la Science²³⁴.

Finalement, de tels voyages se sont imposés comme méthode pédagogique dans l'éducation musulmane. Ils permettent d'accéder aux maîtres, de s'imprégner de leur conduite. De plus, la diversité de ceux-ci permet de confronter différents points de vue, et consolide le savoir acquis à la suite d'une analyse critique. Selon Ibn Khaldûn, le but des voyages d'études est de

²³⁰ *Ibid.*, p. 200.

²³¹ *Tâbi'î* [= musulman de la deuxième génération], Sa'îd, né à Médine, vécut entre 14 et 94 (637- 715), et fut un grand *muḥaddith* [= traditionniste], *mufassir* [= commentateur] et *faqîh* [= théologien- juriste].

²³² Son ouvrage : *Kitâb al-Hind* [= *Le Livre de L'Inde*], traduit par Vincent-Mansour Monteil.

²³³ IM. Introduction 22; AD. Aumône. 6.

²³⁴ Abyad Malake, *Culture et éducation arabo-islamiques au Châm pendant les trois premiers siècles de l'Islam*, Institut français de Damas, Damas, 1981, pp. 209-210.

permettre aux hommes d'acquérir les connaissances, le caractère, les doctrines et les vertus tantôt par l'étude, l'enseignement et les cours, tantôt par l'imitation et l'exemple direct²³⁵.

7.5. La liberté des élèves

La pédagogie musulmane accorde beaucoup de liberté à l'élève, à l'intérieur des exigences de son programme de travail. Il n'y a pas d'emploi du temps rigide dans la formation. L'élève assiste avec assiduité aux cours aussi longtemps qu'il le désire. Il a le loisir de choisir les matières d'enseignement, ainsi que le tutorat de tel ou tel professeur. Il était de même permis à l'élève de passer d'un cercle d'étude à un autre pour suivre ce qui lui convenait ou ce qui lui plaisait des matières qui s'enseignaient, ou encore de choisir le Cheikh, professeur chez qui il trouvait le plus d'attrait à écouter les leçons²³⁶. Il arrivait aussi qu'un étudiant se sente fatigué ou pris d'ennui et délaissait ses études pour un certain temps, puis y revenait une seconde ou une troisième fois sans qu'aucun obstacle n'entrave son chemin ou qu'un règlement ne lui interdise de reprendre ses études. Dans ce texte d'Al-Ibrâchî, se manifeste la liberté de l'élève dans le choix du professeur et des matières d'enseignement, ainsi que dans l'aménagement de son emploi du temps.

7.6. L'importance du jeu

Grâce au jeu, l'enfant arrive à se détendre, à se distraire, à lutter contre l'ennui et la fatigue. Cette idée a été défendue par Al-'Abdarî qui considérait le jeu comme un élément important du système éducatif. Al-Ghazâlî défendait les mêmes idées et préconisait de permettre à l'enfant, à la sortie des classes, de s'adonner à des jeux gracieux qui le reposent de la fatigue du travail, sans toutefois épuiser sa vigueur. Défendre à l'enfant de jouer et le fatiguer par l'étude assombrit son cœur, abrutit son intelligence et l'incommode dans son existence, ce qui le poussera à se débarrasser des études. Cette idée des grands pédagogues musulmans anticipait sur les pratiques de la pédagogie nouvelle²³⁷.

7.7. Le rôle des débats ou discussions

Bien qu'ils aient accordé une grande importance à la mémorisation dans l'enseignement, les pédagogues de l'islam n'en ont pas pour autant négligé l'aspect discursif,

²³⁵ Ibn Khaldûn, 1953, *op. cit.*, p. 293.

²³⁶ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 201.

²³⁷ *Ibid.*, pp. 193-194.

celui des débats²³⁸. Az-Zarnûdjî, cité dans Al-Ibrâchî²³⁹, considérait qu'une heure de discussion et de débat est plus profitable à un élève qu'un mois à apprendre par cœur les connaissances. Depuis le Moyen Âge les philosophes de l'islam avaient une grande passion pour ce genre de pratique. Ibn Khaldûn disait qu'une des meilleures méthodes d'enseignement est le fait de délier la langue par la discussion et les débats autour des questions scientifiques. Il liait la carence intellectuelle du Maghreb pendant le XIV^e siècle aux méthodes d'enseignement qui négligeaient les débats dans la formation des élèves. Il disait: « On voit beaucoup d'étudiants qui, après avoir passé une grande partie de leur vie à suivre assidûment les cours d'enseignement, gardent le silence (quand on discute une question scientifique) et ne prennent aucune part à la conversation. Ils s'étaient donné plus de peine qu'il ne fallait pour se charger la mémoire (de notions scientifiques), mais ils n'avaient rien acquis d'utile en ce qui touche la faculté de faire valoir ses connaissances ou de les enseigner »²⁴⁰.

Il nous reste à noter ici que le débat avait son rôle dans les cours de sciences religieuses. Même entre les adeptes des sectes ou des écoles théologiques et juridiques musulmanes.

La pensée religieuse musulmane s'est développée à l'époque 'Abbaside, où le mutazilisme (*Al-Mu'tazela*)²⁴¹ est apparu à Basra et à Bagdad au VIII^e siècle²⁴². Les *mu'tazilites* se caractérisent par la volonté d'introduire une forme de rationalité dans la compréhension du phénomène religieux, et seront conduits à affirmer l'existence d'une volonté humaine libre et autonome. Les *Ach'arites*²⁴³, nommés ainsi à la suite de *Al-Ach'ari*, forgeront une doctrine de la toute-puissance divine, en réaction au rationalisme des *mu'tazilites*. Chez eux, la révélation

²³⁸ *Ibid.*, pp. 207-209.

²³⁹ *Ibid.*, p. 204.

²⁴⁰ Ibn Khaldûn, 1953, *op. cit.*, pp. 443-444.

²⁴¹ Le mutazilisme est une des sectes les plus importantes de l'islam. Cette école s'est signalée comme la première des écoles de théologie spéculative (*kalâm*). Cette école, très influencée par la philosophie grecque, et notamment par l'Ecole péripatéticienne d'Aristote, prônait une approche de l'Islam par le rationalisme.

²⁴² La base de cette école a été la doctrine officielle de l'Islam sous le califat abbasside.

²⁴³ L'*Ash'arisme* est une école théologique, issue de l'école mutazilisme, qui s'inscrivait dans la droite lignée de la doctrine musulmane classique, en reprenant la théorie du *Kasb* ou " acquisition " des actes.

prime sur la raison²⁴⁴. À partir des débats entre ces écoles la pensée musulmane s'est développée²⁴⁵.

7.8. Place des examens

La fin des études n'était pas sanctionnée par une série d'examens standards: une attestation était simplement remise à l'étudiant, pour montrer qu'il avait terminé l'étude d'un sujet déterminé sous la direction de tel maître. L'attestation délivrée par le professeur était personnelle, et ne faisait nullement référence à l'établissement ni au titre scientifique. D'où la course régulière pour suivre les cours de professeurs célèbres, afin d'obtenir les attestations²⁴⁶.

Ici, se pose une question qui mérite d'être un sujet de thèse : pourquoi une religion qui a de si magnifiques réflexions sur une éducation complète de la personne et avec un grand idéal pour chaque élève ne montre-t-elle pas suffisamment ce visage dans la société qu'elle édifie ?

À notre avis, les raisons pour lesquelles les valeurs de l'Islam ne se reflètent pas dans les comportements du musulman, sont les suivantes :

- L'influence du contexte géographique.
- Le manque d'établissement d'enseignement religieux pour les enfants et les adultes.
- Le manque d'investissement des musulmans dans les projets éducatifs et religieux.
- L'ignorance des principes religieux et notamment dans la famille. Par exemple, l'enfant trouve des divergences entre les conseils des parents et leurs pratiques.
- Le manque d'union et de solidarité au sein de la communauté, (Trop de division).

²⁴⁴ Gardet Louis, « Quelques réflexions sur un problème de théologie et philosophie musulmanes : Toute puissance divine et liberté humaine », *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, N°13-14, 1973. pp. 381-394.

²⁴⁵ Al-Ghazâlî dans son ouvrage : *al-Iqtisâd fî al-I'tiqâd* (Le juste milieu dans la croyance), retrace une discussion, par rapport à la question de la justice divine, entre Al-Gubba'î, représentant de l'école *mu'tazilite*, et Al-Ach'arî.

²⁴⁶ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 210.

Chapitre 4 : Le Coran et La Sunna en tant que sources éducatives

1. Le Coran

Selon la théologie musulmane, le Coran est par essence miraculeux et inimitable, tant au point de vue du fond qu'au point de vue de la forme.

1.1. Définition et Description

1.1.1. Définition et Description

Linguistiquement: Le mot arabe *qur'ân* - قرآن - qui signifie étymologiquement « récitation » rythmée, ce qui correspondrait en français au terme « psalmodie » - dérive de la racine *qara'a* - قرأ, qui a plusieurs significations, comme lire ou réciter²⁴⁷.

Conventionnellement: Le Coran est trop célèbre pour être défini. Toutefois, les savants musulmans l'ont défini comme étant la Parole divine transmise par l'Archange Gabriel (*Jibra'îl* ou *Djbrîl* - جبريل) au Messager de Dieu Muḥammad Ibn 'Abdallâh, exprimée en langue arabe et contenant la Vérité. Il est à la fois une preuve de la prophétie de Muḥammad, une table de lois destinée à guider les hommes et une prière dont la récitation est un acte d'adoration de Dieu. Son texte écrit, le (*muṣḥaf* - مصحف) = volume) qui est constitué de 114 sourates, commence par la sourate (*Al-Fâtiḥa* - الفاتحة) (=Prologue ou Ouverture) et se termine par la sourate (*An-Nâs* - الناس) (=Les Hommes). Il a été transmis de génération en génération sans interruption, par écrit et oralement. Selon les savants musulmans Dieu l'a préservé de toute altération ou modification, et ils s'appuient sur ce verset: «En vérité, c'est Nous qui avons fait descendre le rappel et, certes, c'est Nous qui en sommes gardien» (*Coran*, 15. 9)²⁴⁸. La révélation du Coran s'est étendue sur 23 ans par séquences de versets selon les circonstances, les événements et les besoins éducatifs des musulmans. Une partie de la parole

²⁴⁷ Godin Asmaa, 1999, *op. cit.*, p. 22.

²⁴⁸ Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, *Les fondements du droit musulman*, traduit par Claude Dabbak et al., Paris : Édition Al-Qalam, 1997, p. 34.

divine fut révélée à la Mecque (les sourates mecquoises) et le reste à Médine ²⁴⁹ (les sourates médinoises). Les sourates n'ont pas la même longueur. Les sujets du Coran sont nombreux (croyances, pratiques religieuses, rapports humains, éthique.....). C'est une révélation récitée, une œuvre dont l'ordre de composition est inimitable ²⁵⁰.

1.1.2. Forme et contenu

Ce Livre, plus volumineux que le Pentateuque et les 4 Évangiles réunis ²⁵¹, se divise en 114 chapitres (appelés sourates -سورة-), qui sont classées approximativement par ordre décroissant de taille, leur longueur étant très inégale. Le classement de ces sourates a été opéré par les soins du Prophète sur ordre de Dieu, selon la foi musulmane. Chaque sourate est répartie en versets (appelés âya -آية-), dont le mot arabe correspondant signifie « signe », « preuve » ou « miracle » ²⁵². Les versets comme les sourates sont de longueurs très différentes, on en trouve de très courts, qui sont les versets de première révélation, et les plus longs sont des versets à caractère législatif. Chacune de ces sourates a un nom tiré d'un verset ou d'un épisode qui s'y trouve raconté. Globalement, les chapitres figurent dans l'ordre décroissant de longueur. On trouve au début du Coran une seule exception à ce principe au chapitre 1 (la *Fâtiha*, qui est relativement court avec 7 versets). Le chapitre 2 (La Vache) est le plus long, avec 286 versets, tandis que le chapitre 114 (Les Hommes), avec 6 versets, est le plus court. La langue utilisée dans le Coran est plus oratoire que poétique, le rythme cadencé, souvent prenant. Le style littéraire du Coran est particulier et unique. Il n'a jamais été imité, et c'est la première preuve de l'origine divine du livre pour les musulmans ²⁵³. Le Coran, composé de plus de 6236 versets, est aussi divisé en 60 parties (appelées *hizb* -حزب-), ou en 30 sections (nommées *djuz'* -جزء-). Pour le musulman, le Coran est tout : Le premier livre de lecture, une continuelle leçon de choses, un manuel de prière, un code de droit, une législation politique, un traité de morale et un guide détaillé de la vie de chaque jour. Il n'y a pas de famille musulmane qui n'ait pas un Coran chez elle. Dominique Sourdel dit que « le Qur'an se présente comme un code révélé religieux et social, d'où le caractère essentiellement juridique

²⁴⁹ La Mecque et Médine sont dans la péninsule, l'Arabie Saoudite actuellement.

²⁵⁰ Ac-Chawkânî, *Irchâd al-Fuhoûl* [= Orientation des intelligences], *Ar-Ryâd, dâr Al-Faḍîla*, 1^{ère} édition, 2000, vol. 1, p. 172.

²⁵¹ Ḥamidullah, 1959, *op. cit.*, p. 466.

²⁵² An-Ni'ma Ibrâhîm, *'Ulûm Al-Qur'ân* [= Sciences du Coran], 2^{ème} édition, 2008, p. 27.

²⁵³ Chabouh Jamil, « Le Coran, guide de la foi », [en ligne] http://www.caef.net/servir/sel_2002/2002_03_02_lecoranguidedelafoi.htm (consulté le 28 juin 2009).

de l'Islam, défini avant tout par la Loi (*chari'a*), s'appliquant à la seule communauté des croyants »²⁵⁴. Dans la tradition, les versets que Muḥammad dictait à ses compagnons auraient été retenus par cœur ou parfois enregistrés sur des supports divers comme des feuilles de palmier, des pierres plates, des omoplates de chameaux, des fragments d'os, de poterie, de cuir ou des peaux d'animaux, par souci de conservation²⁵⁵. Dans ce sens, Dominique Sourdel dit : « Le Coran n'a pas été établi du vivant du prophète (...), car presque tous les Croyants savaient par cœur les diverses sourates »²⁵⁶. Il faut attendre le califat de 'Uthmân pour voir apparaître la première vulgate coranique (*al-mushaf* - المصحف) officiellement²⁵⁷, et pour assister à la destruction des autres recensions²⁵⁸, notamment celle d'Ibn Mas'ûd.

1.1.3. Noms du Coran

Ibn Djarîr At-Tabarî dans l'introduction de son célèbre commentaire (*tafsîr* - تفسير) du Coran affirme que Dieu a donné quatre noms à la Révélation qu'Il fit descendre sur Son Prophète Muḥammad :

1. Le Coran : mentionné dans le verset suivant : ﴿ Par ce que Nous t'avons révélé en cette Prédication,²⁵⁹ ﴾ (*Coran*, 12. 3).
2. *Al-Furqân* - الفرقان (la Salvation ou le Discernement)²⁶⁰ : mentionné dans le verset : ﴿ Béni soit Celui qui fit descendre la Salvation sur Son serviteur, ﴾ (*Coran*, 25. 1).
3. *Al-Kitâb* - الكتاب (le Livre ou l'Écriture) : mentionné dans le verset ﴿ Louange à Allah qui fit descendre sur Son serviteur l'Écriture ﴾ (*Coran*, 18. 1).

²⁵⁴ Sourdel Dominique, *L'islam*, Paris : Édition Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je? », 1949, p.43.

²⁵⁵ An-Ni'ma, 2008, *op. cit.*, pp. 10-11.

²⁵⁶ Sourdel, 1949, *op. cit.*, p. 42.

²⁵⁷ Al-Ibrâhîm Mûsâ, *Buhûth Manhadjiyya fi 'Ulûm Al-Qur'ân* [= Recherches systématiques dans les sciences du Coran], 'Ammân, Dâr 'Ammâr, 2^{ème} édition, 1996, p. 52.

²⁵⁸ Stehly Ralph, « Une révélation de conciliation A propos de quelques aspects fondamentaux de l'islam et du Coran », *Mélanges François Boespflug*, Strasbourg, 2015, pp. 249-262.

²⁵⁹ Le mot « Prédication » mentionné dans ce verset a été traduit du mot « Coran ».

²⁶⁰ Le mot "Discernement" (*furqân*) vient de la racine (*faraq*) qui signifie séparer, distinguer, discerner. Ce nom désigne le Coran dont le contenu doit servir aux hommes à discerner le vrai du faux, le bien du mal, la réalité de ce qui est apparent.

4. *Al-Dhikr* - الذكر (le Rappel ou l'Édification) : mentionné dans le verset : ﴿ Nous, Vous avons fait descendre l'Édification et Nous sommes Celui qui la conserve. ﴾ (*Coran*, 15. 9).

Chacun de ces noms a une signification (At-Tabarî, p.89).

As-Suyûtî a mentionné cinquante-cinq noms de Coran, parmi lesquels: *At-Tanzîl* - التنزيل (la descente), *Al-Noûr* - النور (la lumière), *Al-Hudâ* - الهدى (le guide), *Al-Rahma* - الرحمة (la miséricorde), *Mubârak* - مبارك (béni), *Bachîr* - بشير (annonciateur), etc. Tous ces noms sont évoqués dans le Coran²⁶¹. Nous voyons que ces derniers sont des descriptions plus que de simples appellations.

1.2. Méthodes d'enseignement dans le Coran

Pour le musulman, le Coran est une source éducative. En dehors de son insistance sur le monothéisme, le Coran met un accent particulier sur l'acquisition de connaissances et l'éducation. On y trouve de nombreuses références à l'éducation, à la nécessité d'apprendre, ainsi qu'un encouragement à réfléchir sur notre environnement immédiat en particulier et sur l'univers en général : c'est un chemin qui mène à la réalité. Les tout premiers versets révélés au Prophète Muḥammad exaltent l'importance de la connaissance et montrent le moyen de l'acquérir (*Coran*, 96. 1-5). Ils soulignent la valeur de la lecture et du calame comme moyens d'acquisition de savoirs.

Méthodes d'enseignement dans le Coran :

Le Coran est une source pédagogique où l'on peut trouver des moyens et des méthodes utilisables dans l'enseignement et l'apprentissage²⁶². Dans cette section nous allons présenter l'ensemble des méthodes et des moyens mentionnés et employés dans le Coran, sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer en enseignant la religion et qui les aideront à réaliser parfaitement leur mission²⁶³.

²⁶¹ As-Suyûtî, *Al-Itqân fî 'Ulûm Al-Qur'ân* [= La perfection dans les sciences du Coran], 1^{ère} édition, *Mu'assaset Ar-Resâla*, 2008, pp. 114-115.

²⁶² Abû Churaykh Châhir, *Al-Asâlîb At-Tarbawîyya wa al-wasâ'il at-ta'limiyya fî Al-Qur'ân Al-Karîm* [= Les styles éducatifs et les méthodes d'enseignement dans le Coran], *Dâr Djarîr*, 'Amman, 2005.

²⁶³ La liste n'est pas exhaustive, pour les encadrer il incombe donc d'étudier ce livre et de méditer sur son contenu.

1.2.1. La plume

L'un des sujets de la première révélation (sourate 96 versets 1 à 5) est la valeur de la plume comme moyen essentiel de l'apprentissage : ﴿ qui enseigna par le Calame ﴾ (*Coran*, 96. 4). Dieu dans un autre verset jure par la plume pour nous montrer sa valeur : ﴿ Par la Calame et ce qu'ils écrivent! ﴾ (*Coran*, 68. 1). La Calame est l'un des prodiges que Dieu a créés pour rédiger le Destin et les lois divines, maintenir la Jurisprudence et sauvegarder les sciences.

1.2.2. La lecture

Dès le début de la révélation, « l'Islam fit de la lecture, au sens le plus large, la tâche initiale par laquelle il enjoit impérativement au Prophète et, à travers lui, aux croyants, de se pencher sur l'étude et l'enseignement »²⁶⁴. Le premier mot du Coran révélé au Prophète est : « Lis » (*iqra'* = اقرأ). C'est par la lecture, qui est la clé des connaissances, que commence l'éducation du Prophète, qui prend la place de l'apprenant, tandis que l'Archange Gabriel joue le rôle de l'enseignant. Nous lisons dans le Coran : ﴿ À Nous de le rassembler et de le prêcher ! (17) Quand Nous le prêchons, suis-en la prédication, ﴾ (*Coran*, 75. 17-18). Le verbe « prêcher » mentionné dans ces versets a été traduit du verbe « lire » (= *qara'* en arabe). Dieu instruit donc le Prophète en faisant lire les versets du Coran par l'ange et demande au Prophète de les répéter. Un autre verset affirme que c'est Dieu qui assume l'apprentissage et la formation de son Prophète : ﴿ Nous te ferons prêcher et tu n'oublieras pas, ﴾ (*Coran*, 87. 6). Après avoir mémorisé le Coran, le Prophète commence sa mission d'enseignant : ﴿ Une Prédication a été, par Nous, fragmentée pour que tu la prêches aux Hommes avec lenteur et Nous l'avons fait descendre d'une façon répétée. ﴾ (*Coran*, 17. 106). De fait, c'est par la lecture que le Prophète a appris le Coran et l'a transmis. Et c'est par la lecture qu'un adhérent devient un homme.

1.2.3. Les livres

Le mot « livre » se répète 146 fois dans le Coran dans plusieurs sens selon le contexte. Une fois il s'agit du Coran : ﴿ Cette Écriture – nul doute à son endroit –, est Direction pour les Pieux ﴾ (*Coran*, 2. 2). Le verset suivant parle de la Thora des juifs : ﴿ Ordonnez-vous la bonté pieuse (*birr*) aux Hommes, alors que vous-mêmes l'oubliez et que vous récitez (*talâ*) l'Écriture ? Eh quoi ! Ne raisonnerez-vous pas ? ﴾ (*Coran*, 2. 44). Un autre verset parle de

²⁶⁴ Scheuer Jacques et *al.*, 2003, *op. cit.*, p. 75.

l'utilité du Livre : ﴿ Les Hommes formaient une communauté unique. Allah envoya des Prophètes comme Annonceurs et Avertisseurs et fit descendre avec eux l'Écriture [chargée] de Vérité, pour juger entre les Hommes sur ce sur quoi ils s'opposèrent. ﴾ (Coran, 2. 213). Le livre est donc une source de vérité, où l'on doit chercher les savoirs et les moyens d'organiser la vie en société et de régler les problèmes.

Le livre est un moyen d'apprendre et de comprendre ²⁶⁵ : ﴿ [Rappelez-vous] quand Allah dit : « Ô Jésus, fils de Marie !, rappelle-toi Mon bienfait envers toi et envers ta mère, quand Je t'assistai de l'Esprit Saint. [te disant] : « Tu parleras aux Hommes dans ton berceau, comme un vieillard ». ﴾ (Coran, 5. 110).

1.2.4. Les cinq sens

Les cinq sens sont des bienfaits de Dieu permettant aux êtres humains de percevoir le monde autour d'eux et d'acquérir les connaissances. Le Coran sollicite les cinq sens, et principalement la vue et l'ouïe qui nous offrent les informations les plus pertinentes dans leur interaction avec l'environnement : ﴿ Ne lui avons-Nous pas donné deux yeux (8), une langue, deux lèvres ? ﴾ (Coran, 90. 8-9). Nous devons être reconnaissants envers Dieu en les utilisant dans le but pour lequel ils ont créés. Le Coran dit encore : ﴿ Dis : « C'est Lui qui vous a fait naître, qui vous a donné l'ouïe, la vue, les viscères. Combien peu vous êtes reconnaissants! » ﴾ (Coran, 67. 23). Il dit aussi : ﴿ Nous avons destiné à la Géhenne beaucoup de Djinns et de Mortels qui ont des cœurs avec lesquels ils ne comprennent point, - des yeux avec lesquels ils ne voient point, - des oreilles avec lesquelles ils n'entendent point. Ceux-là sont comme des bêtes de troupeaux (*an'âm*) ou plus égarés encore. Ceux-là sont les Insoucieux. ﴾ (Coran, 7. 179). Autre verset : ﴿ Nous leur avons donné ouïe, vue et cœur. À rien ne leur ont servi leur ouïe, leur vue et leur cœur quand ils nièrent les signes d'Allah, ﴾ (Coran, 46. 26).

Le Coran nous raconte l'histoire de Joseph et son père qui a senti l'odeur de vêtements de son fils : ﴿ Jacob dit: « Je décèle certes, l'odeur de Joseph. » ﴾ (Coran, 12. 94).

Un autre verset parle du sens de toucher comme un moyen de percevoir et distinguer les choses qui nous entourent : ﴿ Si Nous avons fait descendre sur toi [, Prophète !,] une Écriture [contenue] dans un [rouleau de] parchemin que [les infidèles] eussent palpé de leurs mains, ils diraient [encore] : « Ce n'est qu'une sorcellerie évidente ! » ﴾ (Coran, 6. 7).

²⁶⁵ At-Tabarî, 2001, *op. cit.*, vol. 11, p. 75.

En ce qui concerne le goût, nous lisons dans le Coran : « Allah propose la parabole d'une cité qui a été paisible et tranquille, qui a reçu ses dons en abondance de toutes parts et qui a nié les bienfaits d'Allah. Celui-ci, en punition de ce que les gens de cette cité ont accompli, leur a fait goûter la faim et la peur. » (Coran, 16. 112).

Les gens sont jugés dans le Coran à partir de l'opposition entre ceux qui utilisent bien les sens et ceux qui les utilisent mal. On doit donc les utiliser à bon escient en gardant à l'esprit le verset : « Ne suis point ce dont tu n'as pas connaissance ! L'ouïe, la vue, le cœur, de tout cela il sera demandé compte. » (Coran, 17. 36).

1.2.5. L'observation, la réflexion et la méditation sur l'univers et ses éléments

L'Islam met particulièrement l'accent sur la réflexion : on retrouve souvent dans le Coran des phrases comme : « Ne réfléchissez-vous point ? ». Et « voilà des signes pour ceux qui réfléchissent ». Les appels à la réflexion et les sujets de méditation sont illimités. Le Coran invite les gens à méditer sur de nombreux sujets, tel l'ordre extraordinaire de l'univers, les cieux, la terre, les êtres vivants sur terre, etc.

Le verset suivant invite les gens à réfléchir sur la création de l'univers : « Dans la création des cieux et de la terre, - dans l'opposition de la nuit et du jour, - dans le vaisseau voguant sur la mer avec le profit que cela vaut aux Hommes, - en l'eau qu'Allah fait descendre du ciel par laquelle Il fait revivre la terre après sa mort, dans ce qu'il fait pulluler de toute bêtes, - dans l'envol des vents et des nuages soumis, entre le ciel et la terre, [en tout cela] sont certes des signes pour un peuple qui raisonne. » (Coran, 2. 164).

Plusieurs versets invitent les gens à réfléchir sur les bienfaits dont ils jouissent : « C'est Lui qui étendit la terre, [qui] y mit des [montagnes] immobiles et des fleuves, [qui] fit croître deux éléments de couple pour tous les fruits. Il couvre le jour, de la nuit. En vérité, en cela sont certes des signes pour un peuple qui réfléchit. (3) Sur la terre sont des parcelles voisines les unes des autres, des jardins [plantés] de vignes, des céréales, des palmiers en touffes ou non en touffes. Nous arrosons [ces végétaux] d'une eau identique et [cependant] Il établit la supériorité des uns sur les autres, dans leurs produits. En vérité, en cela sont des signes pour un peuple qui raisonne. (4) » (Coran, 13. 3-4).

D'autres versets invitent à réfléchir sur l'homme lui-même : « Eh quoi ! N'ont-ils pas réfléchi en leur âme ? » (Coran, 30. 8). « Sur terre, sont des signes pour les convaincus. (20) [Il en est]

aussi en vous-mêmes. Eh quoi ! Ne voyez-vous point ? » (Coran, 51. 20-21). « Que l'homme considère de quoi il a été créé ! (5) Il a été créé d'un liquide éjaculé (6) qui sort d'entre les lombes et les côtes. (7) » (Coran, 86. 5-7). « Ne lui avons-nous pas donné deux yeux, (8) une langue, deux lèvres ? (9) » (Coran, 90. 8-9).

D'autres versets incitent l'être humain à observer la nature autour de lui : « N'avez-vous pas vu qu'Allah a soumis pour vous ce qui est dans les cieux et [sur] la terre et qu'Il a répandu sur vous Ses bienfaits manifestes ou cachés ? » (Coran, 31. 20).

Une telle méthode ne peut que nous mener vers un plus grand respect de Dieu Créateur de l'univers.

1.2.6. Les modèles

Selon le Coran, le Prophète apparaît, pour tous les musulmans, comme un modèle, « un paradigme »²⁶⁶ à suivre : « [Croyants !], vous avez dans l'Apôtre d'Allah, un bel exemple pour quiconque espère [en] Allah et au Dernier Jour et invoque (*dhakara*) Allah fréquemment. » (Coran, 33. 21). De plus, Dieu ordonne à son Prophète de suivre le chemin de ses prédécesseurs : « Voilà ceux qu'Allah a guidés. Par leur Direction, dirige-toi [, Prophète]! » (Coran, 6. 90).

Les modèles ne se limitent pas aux hommes. Le Coran nomme certaines femmes que Dieu a honorées. Il parle d'Assyâ, femme de Pharaon : « Allah a proposé [aussi] un exemple, à ceux qui croient : la femme de Pharaon, quand elle s'écria : « Seigneur !, construis-moi, auprès de Toi, une demeure dans le Jardin ! Sauve-moi de Pharaon et de ses œuvres ! Sauve-moi du peuple des Injustes ! » » (Coran, 66. 11).

Il y a aussi la femme d'Imran, la mère de Marie, qui a réservé le bébé qu'elle porte dans son sein pour servir le temple de Dieu : « [Rappelle] quand la femme de 'Imrân dit : « Seigneur !, je te voue, comme [t'] étant dévoué, ce qui est en mon ventre. Accepte-le de moi ! En vérité, Tu es l'Audient, l'Omniscient. (35) Quand elle eut mis [sa fille] au monde, [la femme de 'Imrân] s'écria : « Seigneur ! J'ai mis au monde une fille » - or Allah savait bien ce qu'elle avait mis au monde -. « L' [enfant] mâle n'est point comme fille. Je la nomme Marie. Je la mets sous Ta protection ainsi que sa descendance, contre le Démon maudit (*radjîm*). » (36) Son Seigneur reçut l'enfant avec faveur et la fit croître en belle croissance; Zacharie se charge d'elle. Or,

²⁶⁶ Stehly Ralph, 2013, *op. cit.*, pp. 45-52.

chaque fois que celui-ci entraît auprès d'elle, dans le sanctuaire, il trouvait auprès d'elle une subsistance nécessaire (*rizq*). Il dit : « Ô Marie! », demanda-t-il [un jour], « comment as-tu ceci ! »- « Ceci vient d'Allah », répondit-elle. « Il donne attribution à ce qui Il veut, sans compter. » (Coran, 3. 35-37).

À travers ces femmes vertueuses citées par le Coran, on trouve des qualités morales supérieures, dignes d'être le modèle à suivre pour toutes les femmes de tous les siècles.

1.2.7. Le voyage

L'acquisition des connaissances est une nécessité primordiale : on comprend donc qu'il soit nécessaire pour chaque musulman de rechercher la connaissance dans toutes les circonstances, même s'il doit effectuer un long voyage pour l'acquérir. Le Coran dit : ﴿ Pourquoi, de chaque fraction parmi eux, un groupe ne se lancerait-il point [en campagne] pour s'instruire en la Religion et avertir les siens, quand [ce groupe] reviendra à eux ? Peut-être seront-ils sur leur garde. ﴾ (Coran, 9. 122). Dans un autre verset : ﴿ Dis : « Parcourez la terre et considérez comment Il a commencé la création. Ensuite, Allah donnera la seconde naissance. Allah, sur toute chose, est tout-puissant. » ﴾ (Coran, 29. 20).

1.2.8. Les questions posées à ceux qui savent

En tant que voie d'accès au savoir, le fait de poser des questions occupe une place déterminante dans la formation des apprenants. Le Coran incite les gens à chercher le savoir chez les savants : ﴿ Avant toi, [Prophète !,] Nous n'avons envoyé avant que des hommes auxquels Nous adressions la Révélation. Si vous ne savez pas, interrogez les Détenteurs de l'Édification ! ﴾ (Coran, 16. 43). Un autre verset affirme la même idée : ﴿ Avant toi, [Prophète !,] Nous n'avons envoyé avant que des hommes auxquels Nous envoyons la Révélation. Interrogez les Détenteurs de l'Édification si vous ne savez point ! ﴾ (Coran, 21. 7).

1.2.9. L'apprentissage par problème

L'apprentissage par problème est une stratégie pédagogique essentielle pour bâtir et favoriser l'apprentissage. Le Coran nous raconte l'histoire du Prophète Abraham qui a suivi les étapes de résolution du problème pour atteindre un but précis : (connaître le vrai Dieu qui a créé tout l'univers).

- a. Définir le problème : Il s'agit, selon Abraham, de l'adoration des idoles comme divinités. Le Coran dit : ﴿ Et [rappelle] quand Abraham dit à son père Azar : « Prends-

tu des idoles comme divinités ? Je te vois, toi et ton peuple, dans un égarement évident. » » (Coran, 6. 74).

- b. Analyser le problème : Abraham développe devant son père les critères de son jugement : ﴿ quand il dit à son père: « Cher père ! pourquoi adores-tu ce qui n'entend ni ne voit ne te sert à rien? » » (Coran, 19. 42).
- c. Explorer les solutions possibles : Pour arriver à la vérité et reconnaître Son Seigneur, Abraham commence à méditer et réfléchir sur l'univers : ﴿ De même, Nous faisons voir à Abraham le royaume (*malakût*) des cieux et de la terre afin qu'il fût parmi les convaincus. » (Coran, 6. 75). Après une discussion inutile avec son père sur ce problème, Abraham quitte son peuple pour rechercher la vérité : ﴿ Je m'écarte de vous et de ce que vous priez, en dehors d'Allah. » (Coran, 19. 48).
- d. Choisir la solution : Les versets suivants nous racontent le scénario de résolution du problème : ﴿ Quand la nuit se fut étendue sur lui, [Abraham] vit un astre, [mais] quand celui-ci eut disparu, il dit : « Je ne saurais aimer les [astres] disparaissants. (76) Quand il vit la lune se levant, il s'écria : « Voici mon Seigneur ! » [Mais] quand elle disparut, il dit : « Certes, si mon Seigneur ne me dirige point, je serai parmi le peuple des Égarés. » (77) Quand il vit le soleil se levant, il s'écria : « Voici mon Seigneur ! Ceci plus grand ! » [Mais] quand il disparut, il s'écria : « O mon peuple ! je suis irresponsable de ce que vous associez [au Seigneur]. (78). Je tourne ma face en hanif vers Celui qui créa (*fatara*) les cieux et la terre, et je ne suis point parmi les Associateurs. » (79). » (Coran, 6. 76-79). Après avoir médité sur l'univers et tous ses grands éléments, Abraham prend sa décision définitive en adorant Celui qui a créé l'univers.
- e. Evaluer la solution : Abraham n'en reste pas là. Il a veut évaluer sa décision en demandant une preuve à Son Seigneur : ﴿ Et rappelle-toi quand Abraham dit : « Seigneur ! fais-moi voir comment Tu feras revenir les Morts ! » [Le Seigneur lui] répondit : « Eh quoi ! ne crois-tu point ? » - « Si ! », répondit [Abraham], « mais c'est pour que mon cœur soit tranquille. » - « Prends quatre oiseaux et serre-les contre toi [pour les broyer], puis, sur des monts séparés, mets-en un fragment ! Ensuite appelle [ces oiseaux] : ils viendront à toi à tire d'ailes. Sache qu'Allah est puissant et sage ! » (Coran, 2. 260).

1.2.10. Le récit

Le récit est l'un des principaux outils pédagogiques dans le Coran. ﴿ Par ce que Nous t'avons révélé en cette Prédication, Nous te contons les plus beaux contes, bien qu'avant cela tu aies certes été parmi les Insouciants. ﴾ (Coran, 12. 3). Les sourates du Coran abondent en passages narratifs. Il y a même une sourate intitulée « Le Récit القصص 28 ». D'autres portent les noms des Messagers et des Prophètes dont elles exposent l'histoire : Jonas, *Hûd*, Joseph, Abraham, *Tâhâ*, Les Prophètes, *Yâsîn*, Muḥammad, Noé. La vie de certains Prophètes tels que Adam, Noé, *Hûd*, Abraham, Lot, Jacob, Joseph, Job et Salomon, est en effet évoquée de manière assez détaillée dans le Coran, qui raconte, par exemple, l'histoire de Noé et décrit comment son peuple se moquait de lui pendant qu'il fabriquait son arche : ﴿ Il construisait donc l'arche et, chaque fois que passaient près de lui des grands [*malâ'*] de son peuple, ils se gaussaient de lui et il répondait : « Gaussez-vous de nous ! Bientôt nous nous gausserons de vous comme vous vous gaussez » ﴾ (Coran, 11. 38). De même, le Coran évoque l'histoire des peuples antérieurs comme le peuple de *Saba'*, les gens du Fossé ou ceux de l'éléphant. De ces derniers, il dit: ﴿ N'as-tu point vu comment ton Seigneur a traité les Hommes de l'Eléphant? (1) N'a-t-Il point fait tourner leur stratagème en confusion ? (2) N'a-t-Il point lancé contre eux des oiseaux, par vols, (3) qui leur jetaient des pierres d'argile, (4) en sorte que ton Seigneur en fit comme feuillage dévoré ? (5) ﴾ (Coran, 105. 1-5). On trouve aussi dans le Coran les récits de certains événements qui se sont déroulés à l'époque du Messager Muḥammad tels que les batailles de *Badr* - بدر, *Uḥud* - أُحُد et *Hunayn* - حُنين, mais aussi des récits décrivant les hypocrites et dévoilant leur intention. Prenons par exemple la bataille des coalisés qui s'est produite à l'époque du Messager : ﴿ Quand les Croyants virent les Factions, ils s'écrièrent : « Voilà ce dont nous ont menacés Allah et Son apôtre. Allah et Son Apôtre ont été véridiques ! » [Mais] cela n'a fait qu'accroître leur foi et leur soumission (22) ﴾ (Coran, 33. 22).

Les objectifs du récit coranique :

À chaque fois que le Coran en fait usage, c'est pour expliquer et élucider certaines choses au Messager de Dieu ainsi qu'aux musulmans. Selon Ṣâliḥ 'Abd Ar-Raḥmân *et al.* ²⁶⁷, les principaux objectifs des récits coraniques sont :

1. Montrer que Dieu est Le Tout Puissant, qu'Il détient la royauté de toute chose, et que lorsqu'Il veut une chose, Il dit seulement: « Sois » et la chose est. L'histoire de l'homme que Dieu a fait mourir puis ressusciter en est un exemple : ﴿ Ou comme celui

²⁶⁷ Ṣâliḥ 'Abd Ar-Raḥmân *et al.*, 1991, *op. cit.*, pp. 142-143.

qui, étant passé devant une cité déserte et subversée, s'écria : « Comment Allah pourrait-Il faire revivre cette cité déserte et subversée, après sa mort ? » Allah le fit mourir (sic), durant cent années, puis le rappela [à la vie] et [lui] demanda : « Combien es-tu demeuré [ainsi] ? » - « Je suis demeuré [ainsi] un jour ou une fraction d'un jour. » - « Non ! », répondit [le Seigneur], « tu es demeuré cent années. Regarde ta nourriture et ta boisson ! elles ne sont pas gâtées. Regarde ton âne ! Nous allons faire certes de toi un signe pour les Hommes. Regarde ces ossements comment Nous les ressuscitons et les revêtons de chair ! » Quand ce prodige se fut manifesté, cet incrédule s'écria : « Je sais qu'Allah, sur toute chose, est omnipotent » » (Coran, 2. 259).

2. Renforcer la vraie croyance chez le musulman à travers les histoires des Prophètes des générations antérieures qui appelaient leurs peuples à abandonner leurs idoles et à adorer Dieu seul sans associés. Le Coran dit: ﴿ Nous avons certes envoyé, dans chaque communauté, un Apôtre [qui dit] : « Adorez Allah et évitez *at-Tâghout* ! » Parmi les membres de cette communauté, il en est qu'Allah dirigea et il en est sur qui s'appesantit l'égarement. Parcourez la terre et voyez ce que fut la fin de ceux qui crièrent au mensonge ! » (Coran, 16. 36).
3. Consolider la crainte de Dieu en secret et en public chez le musulman à travers des récits qui évoquent la grandeur de Dieu et Sa connaissance de tout ce que l'homme fait ou pense faire.
4. Raffermer le Prophète par l'évocation de ses prédécesseurs. Le Coran dit: ﴿ Oui, Nous te rapportons, [tiré] des récits des Apôtres, ce par quoi Nous affermissons ton cœur. En ceci te viennent la Vérité, une Exhortation et Édification (*dikrâ*) pour les croyants. » (Coran, 11. 120).
5. Tirer des leçons des récits des communautés qui ont précédé la communauté musulmane. Le Coran dit: ﴿ Dans les dits sur ces Apôtres se trouve certes un Enseignement pour ceux doués d'esprit. » (Coran, 12. 111).

Le récit coranique a parfois valeur pédagogique, comme dans les versets suivants de la sourate 18 La Caverne, qui traitent de l'histoire de Moïse et du serviteur de Dieu.

1. L'acquisition de la connaissance : ﴿ Ayant trouvé un de Nos serviteurs à qui Nous avons donné Grâce [*rahma*] issue de Nous et à qui Nous avons enseigné Science émanant de Nous, » (65).

2. L'envie personnelle d'acquérir le savoir de celui qui l'a : ﴿ Moïse lui dit : « Puis-je te suivre à condition que tu m'enseignes [un peu] de ce qui te fut enseigné, en rectitude ? » ﴾ (66).
3. L'importance d'orienter l'apprenant vers la bonne manière d'acquérir le savoir : ﴿ - « Tu ne pourras [avoir] patience avec moi », lui répondit [ce serviteur]. (67) « Comment patienterais-tu devant ce que tu n'embrasses point en [ton] expérience ? » ﴾ (68).
4. Etre patient et obéir à l'enseignant afin d'acquérir le savoir : ﴿ [Mais Moïse] répondit : « S'il plaît à Allah, tu me trouveras patient et je ne désobéirai point à ton ordre. ﴾ (69).
5. Respecter la parole et les ordres de l'enseignant et ne pas l'irriter : ﴿ - « Si tu me suis », dit [alors ce serviteur], « ne m'interroge sur rien jusqu'à ce que je suscite pour toi d'en parler ». ﴾ (70).

Le récit utilisé comme un moyen d'enseignement peut aider les enseignants à attirer l'attention des élèves sur le sujet étudié, surtout les petits qui ressentent du plaisir en écoutant ces récits, il les aide à comprendre eux-mêmes.

1.2.11. Les pratiques

L'éducation islamique est une éducation pratique, elle exige autant de paroles et de conseils que de pratiques et de comportements pour qu'elle soit efficace. Selon l'Islam, il faut de la cohérence entre les paroles et les comportements : Dieu blâme ceux qui ne font pas ce qu'ils disent : ﴿ Ô vous qui croyez !, pourquoi dites-vous ce que vous ne faites point ? ﴾ (Coran, 61. 2). Abû Wâ'il rapporte qu'il a entendu le Prophète dire : « Au Jour de la Résurrection un homme sera amené et jeté en Enfer. Ses boyaux se déverseront hors de lui et il se mettra à tourner avec, comme un âne tourne autour la meule. Les habitants de l'Enfer tourneront autour de lui et lui diront : “Qu’as-tu untel, ne nous ordonnais-tu pas de faire le bien et ne nous défendais-tu pas de faire le mal ?” Il répondra : “J’ordonnais de faire le bien et ne le faisais pas et j’interdisais le mal et le faisais moi-même »²⁶⁸. En revanche, Dieu loue les hommes qui mettent leur foi en pratique : ﴿ Ceux qui ont dit : « Notre Seigneur est Allah ! », puis qui cheminent droit, sur eux les descendent les Anges [en disant] : « Ne craignez point ni ne vous attristez ! Réjouissez-vous du Jardin qui vous a été promis ! » ﴾ (Coran, 41. 30).

Dans la classe d'éducation religieuse, l'enseignant doit pratiquer et bien appliquer, devant ses élèves, tout ce qu'il enseigne, particulièrement en ce qui concerne les leçons qui traitent des

²⁶⁸ Bu. Début de la Création. 10, Des épreuves. 17; Mu. Le renoncement. 51; AH. 5-205, 206, 207.

rites d'adoration comme l'ablution et la prière. Le Coran est riche d'exemples montrant l'importance des pratiques pour bien apprendre, prenons celui d'Abraham : ﴿ Et rappelle-toi quand Abraham dit : « Seigneur ! Fais-moi voir comment Tu feras revenir les Morts ! » [Le Seigneur lui] répondit : « Eh quoi ! Ne crois-tu point ? » - « Si ! », répondit [Abraham], « mais c'est pour que mon cœur soit tranquille. » - « Prends quatre oiseaux et serre-les contre toi [pour les broyer], puis, sur des monts séparés, mets-en un fragment ! Ensuite appelle [ces oiseaux] : ils viendront à toi à tire d'ailes. Sache qu'Allah est puissant et sage ! 〉 (Coran, 2. 260). Dans cette histoire, Abraham a demandé une « preuve » du pouvoir de Dieu. Doutait-il ? Le début du verset indique que non, qu'il était certain que Dieu pouvait ressusciter les morts, mais il voulait cette preuve pour se rassurer. Qu'était alors la réponse de Dieu ? Dieu ne l'a pas damné, Il ne l'a pas déchu de sa place de Prophète, mais a répondu par une preuve visible et tangible de la possibilité de la résurrection, et a utilisé une méthode pratique (apprentissage par l'expérience), en demandant à l'apprenant de faire une expérience pour voir et pour se rassurer sur le pouvoir de Dieu, en utilisant les moyens locaux et disponibles dans la nature (oiseaux et montagnes). Dieu lui a montré des preuves de Sa grandeur pour augmenter encore sa foi : l'apprentissage par l'expérimentation imprime plus profondément et plus durable la connaissance dans l'esprit de l'apprenant.

1.2.12. Les paraboles

Les paraboles sont des outils pédagogiques très efficaces qui peuvent aider l'élève à comprendre des notions abstraites au moyen d'exemples concrets et familiers. Pour Al-Ghazâlî, la forme imagée est utilisée surtout pour les esprits moins développés : « Les expressions allégoriques (*mithâl* - مثال), dit-il, facilitent la compréhension pour les esprits faibles »²⁶⁹. Dans le Coran, les paraboles sont utilisées dans plusieurs passages. Elles constituent un rappel pour les hommes et leur permettent d'en tirer des leçons. Voici quelques versets qui vont dans ce sens : ﴿ Ces exemples, Nous les proposons aux Hommes, mais [seuls] les savants les comprennent. 〉 (Coran, 29. 43). ﴿ Si Nous avions fait descendre cette Prédication sur une montagne, tu aurais vu celle-ci humble, voler en éclats du fait de la crainte d'Allah. Ces paraboles, Nous les citons aux Hommes, [espérant que] peut-être ils réfléchissent. 〉 (Coran, 59. 21). Les paraboles expriment Son pouvoir infini et Sa Toute-puissance : ﴿ Et propose-leur la parabole de la Vie Immédiate comparée à une eau que Nous avons fait descendre du ciel et dont se gorgent les plantes de la terre. Celles-ci deviennent

²⁶⁹ Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 1352/1933, *op. cit.*, vol. 3, p. 6.

herbage desséché que dispersent les vents. Allah sur toute chose est tout-puissant. » (Coran, 18. 45). On use de paraboles pour mieux communiquer à l'esprit de l'auditeur le sens du message qu'on veut lui faire passer. Un exemple, c'est le cas de ce verset : « Ô vous qui croyez !, n'annulez point vos aumônes par rappel de celles-ci et tort, comme celui qui dépense son bien ostensiblement devant les Hommes, sans croire en Allah et au Dernier Jour. Il est à la ressemblance d'un rocher couvert de terre : une pluie diluvienne l'atteint et la laisse dénudé. [Les Hommes] ne peuvent rien [retirer] de ce qu'ils se sont acquis. Allah ne dirige pas le peuple des Infidèles. » (Coran, 2. 264). Le Coran utilise aussi la parabole du vrai et du faux : « Il a fait descendre une eau du ciel à laquelle des vallées servent de lit, selon leur grandeur. Le flot débordé a charrié une écume flottante et semblable à celle-ci est [l'] écume provenant de ce qu'on porte à fusion dans le feu pour [fabriquer] des bijoux et des ustensiles. Ainsi Allah représente en parabole la Vérité et le Faux: l'écume [du torrent et du métal fondu] s'en va, au rebut, tandis que [l'eau et les objets] utiles aux Hommes demeurent sur la terre. Ainsi Allah propose des paraboles » (Coran, 13. 17). La parabole est aussi utilisée parfois pour exprimer l'ignominie de certains comportements, notamment la médisance que le Créateur a présentée sous la forme la plus détestable et la plus répugnante. Il la compare en effet au fait de manger la chair du cadavre de son frère. Le Coran dit : « Ô vous qui croyez !, évitez de trop conjecturer [sur autrui] ! Certaines conjectures sont péchées. N'espionnez pas ! N'intriguez pas les uns des autres ! L'un de vous aimerait-il à manger la chair de son frère mort ? Vous l'auriez en horreur ! Soyez pieux envers Allah. En vérité, Allah est révocateur et miséricordieux » (Coran, 49. 12).

Dans le Coran, Allah, en utilisant les paraboles, fait une comparaison entre deux éléments, concret et abstrait, pour mettre l'un en évidence par rapport à l'autre. La parabole coranique est, donc, un élément qui porte la clé pour aider les gens à comprendre un concept étrange.

Mais l'objectif des paraboles ne se limite pas à fournir aux gens des explications. En suivant ces paraboles, nous remarquons qu'ils visent à atteindre les objectifs suivants :

- Clarifier les attributs et les caractéristiques de Dieu. Par exemple : « Dis : "Si la mer était une encre (pour écrire) les paroles de mon Seigneur, certes la mer s'épuiserait avant que ne soient épuisées les paroles de mon Seigneur, quand même Nous lui apporterions son équivalent comme renfort" » (Coran, 18. 109). « Quand bien même tous les arbres de la terre se changeraient en calames (plumes pour écrire), quand bien même l'océan serait un océan d'encre où conflueraient sept autres océans, les paroles

de Dieu ne s'épuiseraient pas. Car Dieu est Puissant et Sage ﴾ (*Coran*, 31. 27). Ces deux versets parlent de Science de Dieu. ﴿Ô mon enfant, fût-ce le poids d'un grain de moutarde, au fond d'un rocher, ou dans les cieux ou dans la terre, Dieu le fera venir. Dieu est infiniment Doux et Parfaitement Connaisseur ﴾ (*Coran*, 31. 16). ﴿C'est Lui qui envoie les vents comme une annonce de Sa Miséricorde. Puis, lorsqu'ils transportent une nuée lourde, Nous la dirigeons vers un pays mort (de sécheresse), puis Nous en faisons descendre l'eau, ensuite Nous en faisons sortir toutes espèces de fruits. Ainsi ferons-Nous sortir les morts. Peut-être vous rappellerez-vous ﴾ (*Coran*, 7. 57). ﴿Celui qui a fait descendre l'eau du ciel avec mesure et avec laquelle Nous ranimons une cité morte (aride). Ainsi vous serez ressuscités ﴾ (*Coran*, 43. 11). Ces versets parlent de puissance de Dieu. Le verset 35 de sourate 24 parle de Lumière de Dieu : ﴿ Allah est la Lumière des cieux et de la terre. Sa lumière est semblable à une niche où se trouve une lampe. La lampe est dans un (récipient de) cristal et celui-ci ressemble à un astre de grand éclat; son combustible vient d'un arbre béni: un olivier ni oriental ni occidental dont l'huile semble éclairer sans même que le feu la touche. Lumière sur lumière. Allah guide vers Sa lumière qui Il veut. Allah propose aux hommes des paraboles et Allah est Omniscient ﴾.

- Exhorter les gens à faire le bien en montrant la valeur des bonnes œuvres et leurs récompenses. Par exemple : ﴿Ceux qui dépensent leurs biens dans le sentier d'Allah ressemblent à un grain d'où naissent sept épis, à cent grains l'épi. Car Allah multiplie la récompense à qui Il veut et la grâce d'Allah est immense, et Il est Omniscient ﴾ (*Coran*, 2. 261). ﴿ Et ceux qui dépensent leurs biens cherchant l'agrément d'Allah, et bien rassurés (de sa récompense), ils ressemblent à un jardin sur une colline. Qu'une averse l'atteigne, il double ses fruits; à défaut d'une averse qui l'atteint, c'est la rosée. Et Allah voit parfaitement ce que vous faites ﴾ (*Coran*, 2. 265). ﴿ Lequel est plus méritant? Est-ce celui qui a fondé son édifice sur la piété et l'agrément d'Allah, ou bien celui qui a placé les assises de sa construction sur le bord d'une falaise croulante et qui croula avec lui dans le feu de l'Enfer? Et Allah ne guide pas les gens injustes ﴾ (*Coran*, 9. 109).
- Illustrer les délices du Paradis et les châtiments du Feu. Par exemple : ﴿ Tel est le paradis qui a été promis aux pieux: sous lequel coulent les ruisseaux; ses fruits sont perpétuels, ainsi que son ombrage. Voilà la fin de ceux qui pratiquent la piété, tandis que la fin des mécréants sera le Feu ﴾ (*Coran*, 13. 35). ﴿ Voici la description du Paradis qui a été promis aux pieux: il y aura là des ruisseaux d'une eau jamais

malodorante, et des ruisseaux d'un lait au goût inaltérable, et des ruisseaux d'un vin délicieux à boire, ainsi que des ruisseaux d'un miel purifié. Et il y a là, pour eux, des fruits de toutes sortes, ainsi qu'un pardon de la part de leur Seigneur. (Ceux-là) seront-ils pareils à ceux qui s'éternisent dans le Feu et qui sont abreuvés d'une eau bouillante qui leur déchire les entrailles? » (Coran, 47. 15). sourate 47, verset 15.

- Exprimer l'ignominie de certains comportements. Par exemple : le verset 92 de sourate 16 parle la violation des serments : « Et ne faites pas comme celle qui défaisait brin par brin sa quenouille après l'avoir solidement filée, en prenant vos serments comme un moyen pour vous tromper les uns les autres, du fait que (vous avez trouvé) une communauté plus forte et plus nombreuse que l'autre ». Le verset 26 de sourate 14 parle de la mauvaise parole : « Et une mauvaise parole est pareille à un mauvais arbre, déraciné de la surface de la terre et qui n'a point de stabilité ». Le verset 12 de sourate 49 parle de la médisance : « Ô vous qui avez cru! Evitez de trop conjecturer (sur autrui) car une partie des conjectures est péché. Et n'espionnez pas; et ne médisez pas les uns des autres. L'un de vous aimerait-il manger la chair de son frère mort? (Non!) vous en aurez horreur. Et craignez Allah. Car Allah est Grand Accueillant au repentir, Très Miséricordieux ».
- Inviter les gens à réfléchir, à s'exhorter et à méditer : « Et ces paraboles Nous les citons aux gens afin qu'ils réfléchissent » (Coran, 59. 21). « Dis: "Est-ce que sont égaux l'aveugle et celui qui voit? Ne réfléchissez-vous donc pas?" » (Coran, 6. 50). « La vie présente est comparable à une eau que Nous faisons descendre du ciel et qui se mélange à la végétation de la terre dont se nourrissent les hommes et les bêtes. Puis, lorsque la terre prend sa parure et s'embellit, et que ses habitants pensent qu'elle est à leur entière disposition, Notre Ordre lui vient, de nuit ou de jour, c'est alors que Nous la rendrons toute moissonnée, comme si elle n'avait pas été florissante la veille. Ainsi exposons-Nous les preuves pour des gens qui réfléchissent » (Coran, 10. 24). « L'un de vous aimerait-il avoir un jardin de dattiers et de vignes sous lequel coulent les ruisseaux, et qui lui donne toutes espèces de fruits, que la vieillesse le rattrape, tandis que ses enfants sont encore petits, et qu'un tourbillon contenant du feu s'abatte sur son jardin et le brûle? Ainsi Allah vous explique les signes afin que vous méditiez! » (Coran, 2. 266). Allah propose des paraboles à l'intention des gens afin qu'ils s'exhortent » (Coran, 14. 25). « C'est Lui qui envoie les vents comme une annonce de Sa Miséricorde. Puis, lorsqu'ils transportent une nuée lourde, Nous la dirigeons vers un pays mort (de sécheresse), puis Nous en faisons descendre l'eau, ensuite Nous en

faisons sortir toutes espèces de fruits. Ainsi ferons-Nous sortir les morts. Peut-être vous rappellerez-vous » (Coran, 7. 57).

Les paraboles servent à faciliter la compréhension des concepts et des abstraits en les présentant sous une forme plus concrète.

1.2.13. L'explication

Expliquer c'est démystifier les mots mystérieux et clarifier les idées vagues. Le Coran utilise, dans plusieurs endroits, la méthode d'explication : ﴿ Par le ciel et l'[Astre] Nocturne ? (1) et qu'est-ce qui te fera connaître ce qu'est l'[Astre] Nocturne ? (2) C'est l'étoile perçant la nuit (3) ﴾ (Coran, 86. 1-3) : le premier verset utilise une expression qui est expliquée dans les versets suivants; ﴿ [Pourtant] il ne s'est nullement engagé dans la Voie Ascendante ? (11) Et qu'est-ce qui t'apprendre ce qu'est la Voie Ascendante ? (12) C'est affranchir un esclave (13) ou bien, par un jour de disette, nourrir (14) un orphelin proche parent (15) ou un pauvre dans le dénuement (16) ﴾ (Coran, 90. 11-16). Le verset 11 utilise une expression qui est explicitée par trois exemples concrets dans les versets suivants.

1.2.14. L'apprentissage par des choses concrètes et réelles

L'histoire d'Abraham avec son peuple nous montre l'utilité des actions concrètes pour enseigner de nouvelles choses ou pour bien convaincre. Lisons par exemple les versets suivants : ﴿ Par Allah! Je bernerai²⁷⁰ certes contre vos idoles après que vous aurez le dos tourné. » (57) Et il les mit en pièces sauf la plus grande d' [entre] elles, [espérant que] peut-être [les Impies] s'en prendraient à elle. (58) [A leur retour, les idolâtres] dirent : « Celui qui a fait cela à nos divinités est certes parmi les Injustes. » (59) « Nous avons entendu », ajoutèrent-ils, « un jeune homme nommé Abraham, qui vilipendait [ces idoles]. (60) « Amenez-le-nous, au vu de la foule, pour qu'elle soit témoin ! ». (61) « C'est toi » demandèrent-ils, « ô Abraham ! Qui a fait ceci à nos idoles ? » (62) - « Non ! », répondit-il, « ceci a été fait par celle-ci, la plus grande d'entre elles. Interrogez-les si elles peuvent parler. » ﴾ (Coran, 21. 57-63). Après un discours inutile à son peuple, Abraham décide de s'appuyer sur des actions concrètes afin de leur faire comprendre combien est futile leur adoration, parce qu'ils adorent des divinités qu'ils ont eux-mêmes sculptées.

²⁷⁰ Selon d'autres traductions : Je circonviendrai vos idoles; Je ruserai certes contre vos idoles; Je jouerai un tour à vos idoles.

Selon l'histoire : une fois les gens quittèrent la ville pour assister à un festival religieux. On invita Abraham à y participer, mais il déclina l'invitation. Il sut qu'il avait devant lui une occasion à ne pas rater. Il a détruit toutes les idoles de son peuple sauf la plus grande, afin qu'il demande à son peuple d'aller l'interroger sur ce qu'il s'est passé. Quand les gens revinrent, c'est en état de choc qu'ils constatèrent le sacrilège, la destruction du temple et des idoles. Ils étaient à se demander qui avait bien pu faire cela à leurs idoles lorsque quelqu'un mentionna le nom d'Abraham et rappela qu'il avait à plusieurs reprises parlé contre elles. Lorsqu'ils le firent venir, Abraham tenta de leur faire comprendre l'absurdité de leur conduite : ﴿ « Non ! », répondit-il, « ceci a été fait par celle-ci, la plus grande d'entre elles. Interrogez-les si elles peuvent parler. » 》 (Coran, 21. 63). Quand Abraham leur eut parlé ainsi, ils restèrent confus. Ils se mirent à se blâmer mutuellement pour ne pas avoir monté la garde près des idoles et, évitant le regard d'Abraham, ils lui répondirent : ﴿ « Certes, tu sais que [ces idoles] ne parlent point ! » 》 (Coran, 21. 65). Abraham poursuivit : ﴿ - « Eh quoi ! », dit Abraham, « adorez-vous, en dehors d'Allah, ce qui ne vous est utile et ne vous est nuisible en rien ? (66) Fi de vous et de ce que vous adorez en dehors d'Allah! Eh quoi ! Ne raisonnez-vous pas ? 》 (Coran, 21. 66-67). Les accusateurs devinrent les accusés. Ils étaient accusés de ne point savoir raisonner, et ils ne savaient que répondre à Abraham. Et parce que le raisonnement de ce dernier était irréfutable, ils ne surent répondre que par une colère folle qui les poussa à condamner Abraham à être brûlé vif.

Autre exemple : l'histoire des deux fils d'Adam, Caïn (*Qâbîl* - قابيل) et Abel (*Hâbîl* - هابيل) : ﴿ Le meurtre de son frère lui ayant été suggéré par son âme, [le fils d'Adam] tua donc [son frère] et il se trouva au nombre des Perdants. (30) [Comme il ne savait comment faire disparaître le cadavre,] Allah fit surgir un corbeau qui gratta la terre afin de lui faire voir comment ensevelir la dépouille de son frère. « Malheur à moi ! », c'écria [le meurtrier]. « Je ne suis [même] pas capable d'être comme ce corbeau et d'ensevelir la dépouille de mon frère ! » et il fut parmi ceux que hante le remords. 》 (Coran, 5. 30-31). C'est grâce au corbeau, envoyé par Dieu, que Caïn a appris comment ensevelir le cadavre de son frère.

1.2.15. La discussion et le dialogue

L'importance du dialogue, dans le processus d'apprentissage, est évidente. Il est le moyen idéal pour parvenir à la vérité. Le Coran est toujours un livre de dialogue ouvert dont les portées et les horizons sont infinies. Le lecteur y trouve plusieurs exemples de dialogue avec différentes catégories de créatures de Dieu.

Les versets qui suivent illustrent le dialogue de Dieu avec les Anges : ﴿ ... [Rappelle] quand ton Seigneur dit aux Anges : « Je vais placer, sur la terre, un vicaire. » - « Y placeras-Tu quelqu'un qui y sèmera le scandale et y répandra le sang alors que nous, nous glorifions Ta louange et proclamons Ta sainteté ? » [Le Seigneur] répondit : « Je sais très bien ce que vous ne savez point. » (30) Et [Le Seigneur] apprit à Adam tous les noms, puis Il fit défiler, devant les Anges, [les êtres portant ces noms] et Il dit [Aux anges] : « Avisez-Moi des noms de ces êtres-ci, si vous êtes véridiques ! » (31) « Gloire à Toi ! », répondirent-ils. « Nous n'avons nulle science excepté ce que Tu nous as appris. Toi, Tu es l'Omniscient, le Sage. » (32) « Ô Adam, dit [le Seigneur], « avise-les des noms [de ces êtres] ! » Et quand [Adam] eut avisé [les anges] des noms [de ces êtres, le Seigneur] dit : « Ne vous avais-Je point dit que Je connais bien l'inconnaissable des cieux et de la terre et que Je connais bien ce que vous extériorisez et ce que vous tenez secret ? (33) ﴾ (Coran, 2. 30-33).

Grâce aux exemples précédents, nous voyons que le Coran, pour les musulmans, n'est pas seulement un livre de lecture ou un manuel de prière, mais aussi un guide pédagogique et une source éducative, et que ses méthodes d'éducation sont centrées sur l'apprenant.

2. La Sunna

À côté du Coran, le musulman se fonde sur les dires, les faits et les gestes du Prophète, considérés comme l'autre source de loi par excellence.

2.1. Définition de la Sunna dans la charî'a

À l'origine, le terme arabe *sunna* - سُنَّة signifie chemin, direction, voie, conduite ou manière d'agir²⁷¹. On utilise encore ce mot pour signifier le comportement habituel qu'il soit bon ou mauvais. C'est dans ce sens qu'on le trouve dans le *ḥadith* du Prophète Muḥammad rapporté d'après Djarîr Ibn 'Abdellâh: «Quiconque aura institué en Islam un bon usage, bénéficiera de sa récompense et de celle de tous ceux qui l'auront adopté après lui, sans que cela diminue en rien leur récompense; et quiconque aura institué en Islam, un usage blâmable, se chargera d'un péché et du péché de tous ceux qui l'auront adopté après lui, sans que cela diminue en rien leurs péchés »²⁷². Pour Al-Azharî, « le mot *sunna* signifie le comportement méritoire et droit. D'où l'expression : Untel fait partie des gens de la Sunna (*Ahl As-Sunna* أهل السنة - السُّنَّة), c'est-à-dire qu'il fait partie des gens du chemin louable »²⁷³. Selon Stehly²⁷⁴, la Sunna c'est la « manière de vivre du prophète ». Dans le contexte religieux, le mot *sunna* signifie les paroles et les actes du Prophète Muḥammad. Il s'agit de tout ce que le Prophète a commandé, interdit, ou recommandé oralement ou en pratique. C'est pour cette raison que l'on dit que les sources de la *charî'a* sont le Livre et la *Sunna*, c'est-à-dire le Coran et le *Ḥadith*²⁷⁵. Dans le Coran, ce mot signifie la coutume ininterrompue, le sort traditionnel et l'usage suivi²⁷⁶. Le Très-Haut dit en effet : ﴿ Le sort traditionnel [imparti aux Impies], avant vous, s'est accompli. ﴾ (*Coran*, 3. 137). Il dit également : ﴿ selon la coutume de ceux de nos Apôtres que Nous avons envoyés avant toi, coutume que tu trouveras immuable. ﴾ (*Coran*, 17. 77). Et ﴿ selon la coutume (*sunna*) d'Allâh qui fut antérieurement. Or tu trouveras la coutume d'Allah non

²⁷¹ Sourdel, 1949, *op. cit.*, p. 44.

²⁷² Mu. Science. 15, Aumône, 69; Na. Aumône. 64; AH. 4- 257, 259, 260, 261.

²⁷³ Hâchim Aḥmad, *As-Sunna An-Nabawiyya wa 'Uloûmuhâ* [= La Sunna prophétique et ses sciences], 2^{ème} édition, *Maktabat Gharîb*, sans date, p. 15.

²⁷⁴ Stehly Ralph, 2013, *op. cit.*, pp. 45-52.

²⁷⁵ Ibn Manzûr, *Lisân Al-Arab* [= La langue des Arabes], Beyrouth, édition *Dâr Ṣâder*, vol. 15, p. 225.

²⁷⁶ Sur la différence entre la Sunna, la *Sîra* et le Coran, et sur le *ḥadith* voir la contribution de M. Stehly « Textes fondateurs de l'islam : *Sunna* et *ḥadith* », in : Zwilling Anne-Laure (dir.), *Lire et interpréter, Les religions et leurs rapports aux textes fondateurs*, Genève, Labor et Fides, 2013, pp. 45-52.

modifiable. ﴿ (Coran, 48. 23). La sunna est donc une référence nécessaire pour qui souhaite accroître, perfectionner sa foi et obéir à Dieu comme il se doit²⁷⁷. Cette source a été légitimée par le Coran, puisque dans la sourate 3, verset 32, il y est dit: ﴿ Obéissez à Allah et à l'Apôtre﴾.

2.2. La place de la Sunna dans la religion musulmane

Les musulmans considèrent que la *sunna* constitue le second fondement de l'Islam après le Coran, qu'on doit donc la suivre et qu'il est interdit d'agir en contradiction avec cette source religieuse. Les preuves décisives sont multiples à cet égard. Ainsi, Dieu ordonne aux musulmans d'obéir à Son Prophète et explique que Muḥammad a été envoyé avec mission de transmettre et d'explicitier le Coran : ﴿ Ô Apôtre!, fais parvenir ce qu'on a fait descendre vers toi, de ton Seigneur ! Si tu ne [le] fais point, tu n'auras pas fait parvenir Son message (sic) et Allah te mettra hors d'atteinte des Hommes (sic). Allah ne saurait conduire le peuple des Impies. ﴾ (Coran, 5. 67). Dieu a donc envoyé le Prophète pour transmettre le message et pour l'enseigner aux gens, et il lui a facilité cette mission. À cette fin, Dieu déclare deux principes :

1. Il est obligatoire d'obéir au Prophète.
2. Le Messenger est investi de la mission d'expliquer aux gens le Message de leur Seigneur.

Ces deux principes démontrent que la *sunna* a valeur de preuve « car Dieu rendit obligatoire l'obéissance à Son Messenger du fait que ce dernier avait pour mission d'explicitier aux hommes la révélation qui leur était destinée »²⁷⁸.

Puisque le Coran et la Sunna sont les deux principales sources de théologie musulmane, des questions se posent aussitôt : Est ce qu'il y a des contradictions entre les versets du Coran et les *ḥadīth* du Prophète ? Si oui, quelle source aurait l'autorité suprême ?

Une comparaison entre le Coran et la Sunna conduit au résultat suivant :

²⁷⁷ Pour plus de détails, voir : Stehly Ralph, *Le Ṣaḥīḥ de Bukhārī. Texte avec versions parallèles, traduction et commentaire des ḥadīths 1 à 25, Contribution à l'étude du ḥadīth* (2 vol.), Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1998.

²⁷⁸ Hâchim Aḥmad, « La place de la sunna dans la religion », 25 décembre 2005, [en ligne] <http://www.islamophile.org/spip/La-place-de-la-sunnah-dans-la.html> (consulté le 02 juin 2011).

- Pour ce qui est de l'origine : tous les textes coraniques sont d'origine divine, sans le moindre doute possible. Un certain nombre de textes appartenant à la Sunna sont authentifiés comme émanant du Prophète. Il en est de même d'autres, mais de manière moins sûre, alors que l'origine prophétique de certains autres n'est que fort probable²⁷⁹.
- Pour ce qui est du contenu : certains textes coraniques sont indiscutables²⁸⁰ et d'autres conjecturaux²⁸¹. Quelque soit le degré de certitude lié à leur transmission, les textes de la sunna peuvent également être soit conjecturaux soit indiscutables.

En ce qui concerne la contradiction entre le Coran et la Sunna : selon une règle très connue et respectable chez les théologiens : il n'y a pas de contradiction entre deux indications juridiques que si elles sont de force probante égale²⁸². Par conséquent, la contradiction peut survenir entre un verset et un hadîth avéré. « Si la force probante de l'une est supérieure à celle de l'autre [comme le cas d'un verset et un hadith *âhâd*], c'est la prescription dégagée de l'indication ayant la plus grande force probante que l'on applique [le verset], et on ne tient pas

²⁷⁹ Les récits de la sunna se répartissent trois catégories selon le nombre et la qualité des personnes qui les rapportèrent du Prophète, à savoir :

- La Sunna *moutawâtira*, ou avérée regroupe tous les propos et actes du Prophète relatés par un si grand nombre de rapporteurs intègres et justes qu'on ne doute jamais de la véracité de leurs récits. Ceux-ci les ont transmis de génération en génération, formant ainsi une chaîne de rapporteurs continue depuis l'époque du Prophète jusqu'à aujourd'hui. Chaque maillon de cette chaîne est composé d'un grand nombre de personnes véridiques et dignes de confiance, appartenant à des générations successives.
- La Sunna qualifiée de notoire (*machhoûra*) comprend les paroles et actes du Prophète rapportées par un petit nombre de Compagnons, mais qui nous ont été transmises par un grand nombre de rapporteurs appartenant aux générations suivantes et successives. Donc, ceux qui relatèrent ce type de sunna directement du Prophète ne dépassaient pas le nombre de deux ou trois ; par contre, nombreux furent ceux qui la rapportèrent par la suite et ceci de génération en génération, jusqu'à aujourd'hui.
- La Sunna *âhâd*, quant à elle, consiste en des paroles ou actes du Prophète rapportés successivement par un petit nombre de personnes, ceci tout au long de la chaîne de transmission. (Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, *Les fondements du droit musulman*, traduit par Claude Dabbak et al., Paris : Édition Al-Qalam, 1997, p. 61-62). Pour plus des détails, voir : Ac-Chawkânî, *Irchâd al-Fuhoûl* [= Orientation des intelligences], *Ar-Ryâd, dâr Al-Fadîla*, 1^{ère} édition, 2000, vol. 1, p. 226-256.

²⁸⁰ Un texte indiscutable n'est susceptible que d'une seule et unique interprétation. Il n'y a pas lieu de le comprendre de deux manières différentes.

²⁸¹ Le texte qui peut être compris de différentes manières.

²⁸² Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, 1997, *op. cit.*, p. 354.

compte de la prescription différente qu'entraînerait l'application de l'indication la plus faible [le hadith *âhâd*]]²⁸³.

Selon une autre règle: « Lorsque deux textes paraissent se contredire²⁸⁴, il faut s'efforcer de les concilier par l'analyse et l'*ijtihâd*, selon l'un des procédés reconnus comme justes²⁸⁵. Si cela s'avère impossible, l'analyse et l'*ijtihâd* doivent s'efforcer de déterminer lequel des deux textes est prioritaire, selon l'un des procédés employés à cet effet²⁸⁶. Si cela aussi s'avère impossible, et que l'on connaît la date de chacun des deux textes, on considère que le texte postérieur abroge le texte antérieur. Enfin, si l'on n'en connaît pas la date, on n'applique ni l'un ni l'autre des deux textes »²⁸⁷. Selon Al-Khallâf : « cette dernière situation est toutefois purement hypothétique, et ne s'est pas présentée en réalité »²⁸⁸.

Prenons l'exemple suivant montrant la contradiction entre un verset coranique et une parole prophétique : Dieu, dans le Coran, interdit de manger les animaux morts : ﴿ Dis: " Dans ce qui m'a été révélé, je ne trouve d'interdit, à aucun mangeur d'en manger, que la bête (trouvée) morte, ou le sang qu'on a fait couler, ou la chair de porc - car c'est une souillure - ou ce qui, par perversité, a été sacrifié à autre qu'Allah" 》 (Coran, 6. 145). Le Prophète a dit, dans un *hadîth* authentique, à propos de la mer : « Son eau est purifiante et ses animaux morts sont licites [à manger] »²⁸⁹. Pour concilier ces deux textes, on considère que le *hadîth*

²⁸³ Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, 1997, *op. cit.*, p. 354.

²⁸⁴ Selon Ach-châtibî, il n'existe pas de contradiction véritable dans la Charf'a. (Ac-Chawkânî, 2000, *op. cit.*, vol. 2, p. 1114). Si deux textes semblent présenter une contradiction, la contradiction ne peut être qu'apparente et non véritable, « car le Législateur, dans Son infinie sagesse, ne saurait nous donner une indication entraînant l'application d'une prescription à un cas, et nous en donner une autre entraînant l'application d'une prescription au même cas en même temps ». (Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, 1997, *op. cit.*, p. 355).

²⁸⁵ Un des procédés permettant de concilier les textes consiste à interpréter l'un des textes, c'est-à-dire à y lire une autre signification que sa signification littérale. Un autre procédé consiste à considérer que l'un des textes restreint la portée générale de l'autre, ou que l'un qualifie les termes indéfinis de l'autre : on applique alors la restriction aux cas qu'elle concerne et la prescription générale aux autres cas, ou bien on applique la prescription qualifiée aux cas qu'elle concerne et la prescription indéfinie aux autres cas.

²⁸⁶ La priorité peut aussi venir du degré de clarté du texte : la signification explicite ou lexicale (*al-'ibâra*) est prioritaire sur la signification implicite ou sémantique (*al-ichâra*), et la signification expliquée (*al-moufassar*) est prioritaire sur la signification littérale (*adh-dhâhir*) ou sur la signification textuelle (*an-nass*).

²⁸⁷ Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, 1997, *op. cit.*, p. 353.

²⁸⁸ Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, 1997, *op. cit.*, p. 357.

²⁸⁹ Dâ. Ablutions. 52.

restreint la portée générale du verset. Ce verset interdit de manger les animaux morts et la sunna explique que cela ne concernait pas les animaux marins. En effet, Dieu confia au Prophète le soin d'élucider aux Musulmans certains versets au sens général ou indéfini, en lui disant : ﴿ Nous t'avons révélé le Rappel pour que tu expliques clairement aux hommes ce qui a été révélé à leur intention ﴾ (Coran, 16. 44).

Pour conclure, les prescriptions de la sunna sont soit confirmatives, soit explicatives, soit complémentaires à celle du Coran²⁹⁰. Elles se basent sur le Coran et ne peuvent être en contradiction avec lui. Dieu dit dans le Coran, en parlant de Son prophète Muhammad : ﴿ et il ne prononce rien sous l'effet de la passion; ce n'est rien d'autre qu'une révélation inspirée ﴾ (Coran, 53. 3-4). Selon la plupart des écoles musulmanes, le contenu de la Sunna est aussi de Dieu. La Sunna pour les savants musulmans est aussi un résultat d'une certaine forme d'inspiration²⁹¹. La différence entre le contenu de la Sunna et celui du Coran réside dans le fait que le premier « est cependant exprimé par les propres faits et dires du Prophète, alors que dans le cas du Coran, l'Ange Gabriel apporta le libellé et le contenu exacts au Prophète qui les

²⁹⁰ Les liens existants entre les prescriptions de la sunna et celles du Coran sont de trois sortes :

- Des rapports confirmatifs entre des paroles du Prophète et des versets coraniques dont elles viennent appuyer le contenu. Dans ce cas la sunna approuve et renforce les commandements du Coran. Certaines prescriptions proviennent donc de deux sources à la fois, le Coran et la sunna. Ce sont, par exemple : l'injonction de s'acquitter des actes cultuels – la prière, la *zakât*, le jeûne et le pèlerinage – et l'interdiction de commettre des péchés tels que l'idolâtrie, le faux témoignage, le reniement des parents, l'homicide etc.
- Des rapports explicatifs: Ils relient les paroles du Prophète aux versets coraniques en expliquant leur contenu, en le déterminant ou en le précisant. Dans ce cas la sunna détaille et élucide ce qui est vague, ou conditionne ce qui est généralisé, ou spécifie ce qui est général dans le Coran. Ainsi, il montra aux croyants de quelle manière accomplir la prière et leur expliqua comment s'acquitter de la *zakât* et effectuer le pèlerinage, le Coran se limitant à définir le caractère obligatoire de ces actes cultuels. Ce sont les paroles et actes du Prophète, la sunna qui a précisé le nombre de *raka'ât* (unité) par prière, le taux de la *zakât*, et les rites du pèlerinage.
- Des rapports complémentaires: c'est le cas lorsque la Sunna apporte et ajoute des prescriptions et des injonctions qui n'existent pas dans le Coran. Elle est considérée comme une source juridique complémentaire. Cela concerne les paroles du Prophète qui interdisent aux hommes d'avoir comme co-épouses une femme et sa tante, de porter des habits de soie et des bijoux en or ou qui déclarent illicite la chair des carnassiers et de rapaces. (Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, 1997, *op. cit.*, p. 60).

²⁹¹ Pour plus de détails voir : Ach-châfi'î, *Ar-Risâla*, [= Le message], Le Caire, 1938, p. 91-105.

reçut comme une révélation qu'il annonça exactement de la même manière qu'il l'avait reçue »²⁹².

La différence entre les deux formes a été illustrée par As-Souyoûtî (ensuite Jouwaynî) de la façon suivante : « La parole révélée de Dieu est de deux sortes : Pour la première, Dieu dit à l'ange Gabriel : Dis au Prophète, à qui Je t'ai envoyé, que Dieu lui dit de faire ceci et cela, et Il lui a ordonné cela. Alors Gabriel comprenait ce que Son Seigneur lui avait dit. Puis il descendait vers le Prophète et lui répétait ce que Son Seigneur lui avait dit, mais l'expression ne restait pas exactement la même, comme un roi disant à quelqu'un auquel il a confiance : « Dis à un tel : le roi te dit : Efforce-toi de le servir et rassemble ton armée pour combattre... », et lorsque le messenger va et dit « Le roi te dit : Ne faillis pas à me servir, et ne laisse pas l'armée se disperser et appelle au combat, etc. », alors il n'a ni menti ni diminué le message... « Et pour la deuxième sorte, Dieu dit à Gabriel : « Lis au Prophète un morceau de cet écrit », et Gabriel descendait, sans rien en altérer, exactement comme lorsqu'un roi écrit une instruction, la donne à son serviteur digne de confiance et lui dit : « Lis-le à un tel ». « As-Souyoûtî dit que le Coran appartient à la deuxième sorte alors que la première correspond à la *sounna*. Ainsi la *sounna*, rapportée par les Compagnons du Prophète, est conforme au sens des paroles du Prophète alors que le Coran est l'exacte Parole de Dieu »²⁹³.

Le Coran et la Sunna vont ensemble, main dans la main. Le Coran est la parole de Dieu, alors que la Sunna est aussi une révélation exprimée au travers des paroles et des actes du Prophète.

2.3. Le Prophète en tant qu'éducateur et le savoir : Organisation de Son enseignement

Le Coran énonce à plusieurs endroits que la mission du Prophète est l'enseignement (*Ta'lîm* تعليم) : ﴿ C'est Lui qui a envoyé, parmi les Gentils, un Apôtre [issu] d'eux qui leur communique Ses aya, les purifie, leur enseigne l'Écriture et la Sagesse. En vérité, [ces Gentils] étaient auparavant dans un égarement évident ﴾ (Coran, 62. 2). Le Prophète lui-même a indiqué que sa mission consiste à enseigner à l'humanité tout ce qui est nécessaire pour le bonheur dans les deux mondes. L'accomplissement de cette mission exige que le Prophète soit un enseignant. Eduquer n'est-il pas la vocation des Prophètes? 'Abdullâh Ibn 'Amr Ibn Al-Âs nous rapporte qu'un jour le Prophète entra dans la mosquée et s'aperçut qu'il

²⁹² Godin Asmaa, *Les sciences du Coran*, Paris, Edition Al-Qalam, 1999, p. 26.

²⁹³ Godin Asmaa, 1999, *op. cit.*, p. 26.

y avait deux catégories de personnes présentes: celles qui priaient et celles qui s'occupaient des études. Il remarqua : « Les deux groupes font le bien : il y en a qui demandent quelque chose à Dieu, et il dépend entièrement de Lui de leur accorder leurs désirs, tandis que les autres apprennent et chassent l'ignorance, et moi-même, j'ai été envoyé par Dieu comme un instituteur (*mu'allim* - معلم) »²⁹⁴. Disant cela, Il prit place dans le groupe qui s'occupait de l'enseignement. Par-là, le Prophète voulait montrer qu'il fallait encourager la science, propager l'instruction, exalter le mérite des précepteurs et des éducateurs.

Comment le Prophète Muḥammad organisa-t-il l'enseignement à son époque et quelles méthodes utilisa-t-il pour bien éduquer ses compagnons et pour rendre son enseignement efficace?

Organisation de Son enseignement

Au début de la naissance de l'Islam, le Prophète a commencé à transmettre le message de Dieu en secret. Tout d'abord, il réunit ses compagnons à *Dâr al-Arqam* - دار الأرقم à la Mecque, afin de leur enseigner le Coran et les pratiques religieuses. Ensuite, il les accueillit chez lui. Dans cette période mecquoise, il encourageait la mémorisation des versets coraniques par cœur aussi bien que par écrit, et à cette fin il s'entoura de secrétaires qui mettaient la révélation par écrit au fur et à mesure de sa divulgation. Cette attention qu'il prêtait à l'écriture montre qu'il considérait qu'elle était importante pour l'apprentissage, à une époque préislamique où elle était encore rare en Arabie. Selon Al-Balâdhurî (m. 279/892), « l'Islam apparut alors qu'il n'y avait guère que dix à vingt personnes au sein des Quraych qui savaient écrire ou lire »²⁹⁵.

Au moment de son arrivée à Médine, le Prophète construisit une mosquée contiguë à sa maison pour y enseigner. Cette mosquée était composée de trois parties distinctes : une cour découverte pour les offices, une *Suffa* - صفة, qui a été la première institution éducative islamique, et quelques petites chambres pour la famille du Prophète²⁹⁶. Après l'expansion de l'Islam, la *Suffa* ne suffit plus, et pour accueillir tous les nouveaux musulmans, le Prophète a

²⁹⁴ IM. Introduction. 17.

²⁹⁵ Al-Balâdhurî, *Futûḥ al-Buldân* [= Conquêtes des pays], Beyrouth, *Mu'assaset Al-Ma'âref*, 1987, p. 660.

²⁹⁶ Affes Ḥabîb, « La mosquée: lieu d'éducation et d'enseignement », 15 Mars 2005, [en ligne] http://www.sezamemag.net/La-mosquee-Lieu-d-education-et-d-enseignement_a220.html (consulté le 19 décembre 2010).

construit une nouvelle mosquée à Qubâ' ²⁹⁷قبا، où il se rendait souvent et surveillait l'enseignement. On y étudiait plusieurs chapitres du Coran afin d'apprendre à lire et à écrire, d'intégrer les fondements de la religion musulmane et ses pratiques, ainsi que les règles de la vie en société. Généralement, le Prophète recommandait aux parents d'enseigner aux enfants le tir, la natation ²⁹⁸, l'arithmétique, les éléments de la médecine et de l'hygiène, l'astronomie, la généalogie, l'histoire de l'Arabie, et la récitation du Coran ²⁹⁹. En ce qui concerne les convertis habitant en dehors de Médine, le Prophète a demandé à certains de ses compagnons de se charger de l'enseignement de ces tribus dans leur lieu de résidence : par exemple, Mu'âdh Ibn Djabal fut chargé de l'instruction des tribus du Yémen.

Le Prophète ne s'intéressa pas seulement à l'enseignement du Coran et des fondements de la religion musulmane, mais aussi à l'enseignement de l'écriture. D'après Ibn Hanbal dans son ouvrage *Al-Musnad* ^{المسند}, le Prophète conclut un accord avec les captifs de la bataille de Badr, selon lequel chacun de ceux qui savaient écrire pouvait racheter sa liberté en enseignant l'écriture à dix musulmans ³⁰⁰.

2.4. Méthodes islamiques en matière d'éducation

Il est très important que l'enseignant dispose de méthodes appropriées pour mener à bien sa mission. Elles sont semblables à la barque que le voyageur utilise pour gagner l'autre rive du fleuve : sans elles, l'enseignant est dans l'impasse. S' il est vrai que, partout et en tout temps, un enseignant a pour ambition de former des jeunes au bien en utilisant les méthodes éducatives correspondant à ses convictions et aspirations, celui qui enseigne la religion musulmane recourt, pour former la jeunesse, aux méthodes islamiques prônées par le Prophète, que l'on retrouve dans le Coran et qui sont attribuées au Créateur de l'univers et à Son Prophète Muhammad.

²⁹⁷ Banlieue sud de Médine.

²⁹⁸ Selon un *ḥadith* rapporté par Al-Bayhaqî, d'après Ibn 'Umar : « Enseignez à vos garçons le tir et la natation. Le meilleur amusement pour la femme dans sa maison est le fuseau ». (Al-Bayhaqî, *Chu'ab Al-Imân* [= Les branches de la foi], Beyrouth, *Dâr Al-Kotob Al-'ilmyya*, 1^{ère} édition, 2000, 60, 8663).

²⁹⁹ Al-Ghazâlî, Abû Hâmid, 1352/1933, *op. cit.*, vol. 1, p. 41.

³⁰⁰ AH. 1-247.

2.4.1. La progression graduelle

C'est une des méthodes les plus utilisées dans l'éducation islamique, et on la trouve très souvent dans le Coran; le Messenger de Dieu a également eu recours à elle pour éduquer ses compagnons : l'enseignant avance étape par étape dans l'éducation de l'enfant, du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus compliqué, des bases du savoir aux subtilités et ainsi de suite, toujours dans le cadre d'une ascension progressive. C'est un principe essentiel de la pédagogie.

À titre d'exemple, l'interdiction définitive de la consommation du vin s'est faite en quatre étapes décrites dans le Coran :

1. Le Coran est d'abord allusif. Dieu dit : ﴿Des fruits des palmiers et des vignes, vous retirez une boisson enivrante et un aliment excellent. En vérité, en cela, est certes un signe pour un peuple qui raisonne.﴾ (Coran, 16. 67).
2. Puis il indique que le vin a des inconvénients et qu'en boire constitue un grand péché. Dieu dit : ﴿ [Les Croyants] t'interrogent sur les boissons fermentées (*ḥarâm*) et le [jeu de] *maysir*. Réponds [-leur] : « Dans les deux, sont pour les Hommes un grand péché et des utilités, [mais] le péché qui est en eux est plus grand que leur utilité.﴾ (Coran, 2. 219).
3. Dieu interdit de faire la prière en étant ivre, afin que l'on prenne conscience de ce qu'on dit. Dieu dit : ﴿ Ô vous qui croyez !, n'approchez point de la Prière, alors que vous êtes ivres, avant de savoir ce que vous dites !﴾ (Coran, 4. 43).
4. Dieu interdit définitivement aux croyants de boire du vin et qualifie cet acte d'œuvre du Diable qu'il faut éviter. Dieu dit : ﴿ Ô vous qui croyez !, les boissons fermentées (*ḥarâm*), le [jeu de] *maysir*, les pierres dressées et les flèches [divinatoires] sont seulement une souillure [procédant] de l'œuvre du Démon. Évitez-la ! Peut-être serez-vous bienheureux.﴾ (Coran, 5. 90).

« Le Coran ayant été révélé par fragments, les interdictions sont établies par étapes : afin de ne pas heurter de front les plus désobéissants, il fallait préparer les esprits à recevoir les enseignements religieux »³⁰¹. Et à l'instar des interdictions qui ont été imposées avec le temps, les obligations ont été également inculquées par étapes.

³⁰¹ Megri-Cherraben Aïcha, 2005, *op. cit.*, p. 36.

On peut aussi constater cette progressivité dans le contenu de l'enseignement prophétique, et elle occupe une place primordiale dans l'enseignement du Prophète parce qu'il devait dépouiller l'homme de ses fausses croyances et les remplacer par la foi islamique. Quand les premiers musulmans abandonnèrent l'adoration des idoles pour adorer Dieu exclusivement, puis le Messager de Dieu leur apprit petit à petit le licite et l'illicite et toutes les choses de la religion. Un exemple nous en est donné par un *ḥadith* authentique rapporté par Bukhârî : selon Ibn 'Abbâs, le Prophète a envoyé, dans le Yémen, Mu'âz en lui disant : « Invite les gens de ce pays à attester qu'il n'y a d'autre divinité digne d'adoration qu'Allah et que je suis l'Envoyé d'Allah. S'ils se conforment à cette invitation, enseigne-leur qu'Allah leur a prescrit cinq prières pour chaque jour et chaque nuit. S'ils les pratiquent, enseigne-leur qu'Allah a prescrit de faire l'aumône en prenant une partie des biens des riches pour les remettre aux pauvres »³⁰². Ce *ḥadith* montre que l'islam est une religion de la progression graduelle, et que le Prophète souhaitait inviter les gens à la pratiquer par étapes et sans les brusquer.

2.4.2. Un enseignement adapté à la capacité de chacun

Un autre trait caractéristique de l'enseignement du Prophète est de prendre en considération les conditions dans lesquelles l'homme se trouve : l'âge, le niveau intellectuel, les habitudes, les conceptions, la capacité de compréhension, les tendances, etc.³⁰³. Voici par exemple un *ḥadith* d'Abû Mas'ûd al-Anṣârî: « Un homme s'écria : " Ô Prophète, je puis à peine terminer la prière, tant un tel nous la fait durer longtemps ". Jamais dans un prône je n'ai vu le Prophète entrer dans une colère plus violente que ce jour-là: " Ô gens, s'écria-t-il, vous arriverez à faire désertir la prière. Que celui qui³⁰⁴ conduit les fidèles dans la prière, la leur rende légère, car il y a parmi eux des malades, des gens affaiblis et d'autres qui ont des occupations »³⁰⁵. Pour rendre son enseignement accessible à tous, le Prophète l'exposait le plus simplement possible, pour que tous les gens puissent en profiter. D'après Anas, le

³⁰² Bu. Aumône. 1; Mu. Croyance. 29; AD. Aumône. 5; Ti. Aumône 6; Na. Aumône. 46; IM. Aumône. 1; AH. 1- 232.

³⁰³ Abu-Ghudda Abd Al-Fattâḥ, *Ar-Rasoûl Al-Mo'allim wa Asâlîboho fi At-Ta'lîm* [= Le Prophète en tant qu'enseignant et ses styles d'enseignement], *Ar-Ryâd*, 1417 H., p. 81.

³⁰⁴ Le Prophète n'a pas nommé la personne fautive, bien qu'il connût son identité, afin de ne pas l'humilier publiquement.

³⁰⁵ Bu. Science. 28; Appel à la prière. 63; Mu. Prière. 182-186; Ti. Prière. 61; Na. L'imamat. 25; IM. Appel à la prière. 48, 49; Dâ. Prière. 46; Mâ. Groupe. 12; AH. 2-256, 276, 317, 362, 486, 503, 527, 3- 75, 255, 4- 118, 119, 216, 218.

Prophète a dit: « Rendez la voie facile et non difficile. Annoncez des choses agréables et n'effrayez pas votre auditoire »³⁰⁶.

Le Prophète « adopte une manière différente selon l'interlocuteur, et répond plus ou moins différemment à la même question »³⁰⁷ : « Un jour un homme demanda au Prophète de lui citer l'acte le plus méritoire aux yeux de Dieu. La réponse pour lui était d'invoquer Dieu³⁰⁸. Pour une autre personne qui lui faisait la même demande, c'était le jeûne³⁰⁹, pour une troisième, c'était la prière »³¹⁰. Appliquons la manière du prophète, toute démarche pédagogique « doit pouvoir s'adapter à l'âge, au niveau d'études, aux acquis antérieurs, aux aptitudes et aux façons d'apprendre des élèves. Si, sur tous ces points, le professeur se trompe ou perçoit mal la situation réelle des élèves, sa démarche pédagogique risque fort de se trouver en porte-à-faux »³¹¹.

2.4.3. Enseigner par la bonne exhortation

C'est une approche efficace dont l'importance est soulignée par la fréquence de son utilisation dans le Coran, notamment ici : ﴿ Appelle au Chemin de ton Seigneur par la Sagesse et la Belle Exhortation ! ﴾ (*Coran*, 16. 125). Cette méthode ne peut donner de bons résultats que si elle provient d'une personne que l'élève aime et respecte, comme par exemple le père, la mère, ou l'enseignant. Le Prophète dit : « La religion est fondée sur le conseil sincère. » Les Compagnons présents demandèrent : « Pour qui³¹², Ô Messenger de Dieu ? ». Il répondit : « Pour Dieu, pour Son Messenger, pour Son Livre, pour les dirigeants des Musulmans et pour le commun des mortels »³¹³. Ce conseil passe ﴿ par la Sagesse et la Belle Exhortation ! Discute avec eux de la meilleure manière ! Ton seigneur connaît bien ceux qui sont égarés de Son chemin et Il connaît bien ceux qui sont dans la bonne direction. ﴾ (*Coran*, 16. 125). Qu'est-ce que « la sagesse et la bonne exhortation » pour l'enseignant de religion ? Il doit savoir choisir

³⁰⁶ Bu. Science. 11, Djihâd. 164; Mu. Djihâd. 5, AD. Politesse. 17; AH. 1-229, 283, 365, 4- 311, 412, 417.

³⁰⁷ Abu-Ghudda, 1417h, *op. cit.*, p. 81.

³⁰⁸ IM. Politesse. 53; Mâ. Toucher le Coran. 24; AH. 6- 447.

³⁰⁹ Na. Le jeûne. 43; AH. 4- 407, 5-241, 264.

³¹⁰ Bu. Horaires de prière. 5, Monothéisme. 48; Mu. Croyance. 139; Na. Horaires de prière . 51; AH. 1- 410, 439, 448.

³¹¹ Fossion André et *al.*, *Guide méthodologique pour l'enseignement religieux au cycle secondaire*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1990, p. 3.

³¹² "Pour" ici a le sens de : à, envers ou appartenir à.

³¹³ Bu. Croyance. 42; Mu. Croyance. 95.

le moment opportun et les moyens appropriés pour donner des conseils afin de ne pas être trop prolixe, ce qui pourrait ennuyer l'élève et le lasser. Cette définition se fonde sur le fait que le Messenger retenait l'attention des Compagnons dans ses sermons en les espaçant et évitait d'être trop prolixe de peur de les détourner du message de vérité, comme le rapporte Ibn Massoud : « Le Prophète retenait notre attention dans ses sermons en les espaçant, tant il lui répugnait de nous ennuyer »³¹⁴.

Si l'enseignant veut prodiguer un conseil, il ne doit pas le faire publiquement de peur d'embarrasser l'élève qu'il conseille. De plus, « les conseils doivent être donnés d'une manière aimable et douce. Celui qui prodigue le conseil doit expliquer à la personne ses erreurs et soutenir ses positions à l'aide de preuves tirées de la Législation islamique »³¹⁵. Le Messenger de Dieu nous montre la voie à suivre avec ce garçon qui ignorait la manière islamique de manger. Il s'adressa directement à lui pour lui indiquer comment faire de manière simple, sans rudesse ni violence, avec beaucoup de concision. Voyons l'anecdote en question : Omar fils d'Abû Salamâ raconte : « Alors que j'étais encore un jeune enfant, j'avais été placé sous la tutelle du Messenger de Dieu. Comme je promenais ma main dans tout le plat pour manger, il me dit : « O jeune enfant ! Invoque le nom d'Allah, mange avec ta main droite et prends ce qui se trouve devant toi ». Depuis ce jour, j'ai toujours observé cette façon de faire »³¹⁶. Il est raconté que « Hassan fils de Ali avait faim, alors il prit une datte qu'il avait trouvée par terre; quand le Prophète le vit faire cela, il lui dit Kikh kikh...ce qui signifie, crache! Ce qu'il fit. Puis il lui expliqua : « ne sais-tu pas que nous ne mangeons pas de la « sadaqa صدقة »³¹⁷, la charité ? »³¹⁸. Remarquons que le Prophète parle à un bébé, qui ne comprend pas comme un adulte. Pourtant, il est préférable de parler à l'enfant un langage d'adulte même s'il ne le

³¹⁴ Bu. Science. 11, 12, Mu. Les Hypocrites. 82, 83; Ti. La politesse. 72; AH. 1- 277, 287, 425, 427, 440, 462, 465, 466, 4-202.

³¹⁵ Islamweb, « Éthique du conseil », 20 juillet 2011, [en ligne] <http://consult.islamweb.net/frh/index.php?page=articles&id=169659&fromPart=49> (consulté le 11 septembre 2011).

³¹⁶ Bu. Aliments. 2; Mu. Boissons. 107-109; AD. Aliments. 19; Ti. Aliments. 47; IM. Aliments. 8; Dâ. Aliments. 8.

³¹⁷ Il est interdit au prophète Muḥammad et à sa famille de bénéficier de la charité.

³¹⁸ Bu. Aumône. 60, 57, Djihâd. 188; Mu. Aumône. 161; Dâ. Prière. 312, Aumône. 16; AH. 1-200, 206, 3-460, 4- 248.

comprend pas, et il vaut mieux expliquer à l'enfant la raison pour laquelle on a interdit un comportement.

La bonne exhortation peut aussi se faire d'une manière indirecte, elle aura alors un effet sur la personne concernée mais aussi sur le reste de l'auditoire. Revenons sur le *ḥadith* rapporté par Abû Mas'ûd Al-Anṣârî.

2.4.4. Les récits édifiants

Le récit est l'un des principaux outils pédagogiques en Islam, et le Coran en fait un usage abondant : ﴿ Par ce que Nous t'avons révélé en cette Prédication, Nous te contons les plus beaux contes, bien qu'avant cela tu aies certes été parmi les Insouciants. ﴾ (*Coran*, 12. 3). Les sourates du Coran abondent en passages narratifs. Il y a même une sourate intitulée « Le Récit ». Les récits sont d'une grande efficacité car ils captivent et passionnent de la même manière les grands et les petits dans la mesure où il est dans la nature de l'homme de prendre plaisir aux narrations.

L'enseignant doit donc exploiter cet atout pour atteindre ses objectifs pédagogiques (par exemple, apprendre à l'élève les vertus islamiques que sont la véracité, la droiture, l'honnêteté, etc., les règles de bienséance, l'attitude à adopter avec ses parents et les autres personnes, qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants...). En ce qui concerne le choix des récits, l'enseignant doit éviter les récits légendaires et imaginaires qui font perdre du temps à l'élève et peuvent avoir des effets négatifs sur sa psychologie.

Les *ḥadiths* abondent en passage narratifs où on lit les récits des actions de Prophètes. Chaque Prophète représente un exemple idéal à suivre : Joseph la chasteté en vue de Dieu, Abraham la recherche de la vérité de Dieu, Jésus la clémence, etc. An-Naḥlâwî relève trois qualités du récit prophétique³¹⁹:

1. Un style simple, détaillé, clair le rendant accessible aux enfants comme aux adultes.
2. La répétition de certains mots et expressions, pour mettre en exergue l'objectif du récit.
3. L'originalité du sujet, qui retient l'attention : chaque récit se distingue des autres par son sujet, son style et son objectif.

³¹⁹ An-Naḥlâwî, 1983, *op. cit.*, p. 243.

2.4.5. Les paraboles

Le Prophète, en suivant l'approche coranique, a, lui aussi, utilisé des paraboles à plusieurs occasions pour rendre plus explicite son enseignement. À titre d'exemple, le Messager de Dieu a comparé la générosité du message céleste et les différentes catégories d'hommes à une pluie abondante qui profite à certaines terres tandis que d'autres n'en tirent aucun bénéfice, selon la fertilité du sol, comme le rapporte Abû Mûsâ : « La bonne voie et la science que Dieu m'a donné mission de répandre sont comparables à une pluie abondante qui arrose le sol. Là où se trouve un terrain fertile, l'eau est absorbée et les plantes, les herbes et les arbustes y poussent en grand nombre. Ailleurs, il est des endroits peu perméables qui retiennent les eaux. Dieu les fait servir aux hommes pour boire, pour abreuver les animaux et pour irriguer. Enfin il existe une autre catégorie d'endroits où l'eau tombe, ce sont des terrains plats qui ne retiennent pas les eaux et où il ne pousse aucune herbe. De même il y a trois catégories d'hommes : ceux qui se sont instruits dans la religion d'Allah et à qui profitent les choses pour lesquelles Allah m'a envoyé, ceux qui savent et qui enseignent, et ceux qui ne daignent point lever la tête et qui n'acceptent point la voie droite qu'Allah m'a envoyé leur apporter »³²⁰. Autrement dit, dans ce *hadith*, le Prophète compare sa mission à une pluie abondante, et les gens qui la reçoivent sont répartis en trois catégories. Il y a d'abord les hommes qui reçoivent la religion, la pratiquent et la répandent, puis ceux qui mémorisent les fondements de la religion pour que les autres en profitent, et enfin les hommes qui refusent d'être guidés. Pour donner une idée de la supériorité du croyant qui lit le Coran par rapport à celui qui ne le lit pas, Abû Mûsâ rapporte que le Prophète a dit : « Le croyant qui récite le Coran est comme l'orange parfumée à l'odorat et au goût. Le croyant qui ne récite pas le Coran est pareil à la datte qui n'a pas d'odeur mais qui a un goût sucré. L'hypocrite qui récite le Coran est comme le buis dont le parfum est agréable et la saveur amère. L'hypocrite qui ne lit pas le Coran est pareil à la coloquinte qui n'a pas de parfum et dont la saveur est amère »³²¹. De son côté, Abu Hurayra a dit: « J'ai entendu le Messager de Dieu dire: " Si l'un de vous avait devant sa porte une rivière où il se laverait cinq fois par jour, est-ce qu'il lui resterait quelque chose de sa saleté?" Ils répondirent : " Il ne lui en resterait rien ". Il reprit : " Telle est l'image des cinq prières quotidiennes par lesquelles Dieu efface les fautes" »³²² : l'un des buts

³²⁰ Bu. Science. 20; Mu. Supériorités. 15; AH. 4-399.

³²¹ Bu. Aliments. 20, Mérites de Coran. 17, 26. Monothéisme. 57. Mu. Voyageurs. 342; AD. Politesse. 16; Ti. Politesse. 79; Na. Croyance. 23; IM. Introduction. 16; Dâ. Mérites de Coran. 8; AH. 4-297, 404, 408.

³²² IM. Appel à la prière. 193; AH. 1-72.

de la prière est de purifier l'âme du croyant et d'effacer les péchés; comme cette notion abstraite de la purification est difficile à comprendre le Prophète l'explicite par le rapprochement avec le lavage du corps.

Les versets coraniques et les *hadiths* prophétiques cités auparavant ont vertu éducative en ce qu'ils expliquent l'abstrait par le concret³²³.

De fait, les paraboles constituent un outil pédagogique très efficace, et l'on peut recommander aux enseignants d'utiliser cette méthode qui capte l'attention de l'élève et l'oriente vers des valeurs et des comportements vertueux, à condition d'exploiter les circonstances propices et de prendre en considération l'âge de l'élève pour choisir les exemples qui lui conviennent.

2.4.6. Le bon exemple

Il prend une personne comme modèle à suivre dans ses paroles et ses actes : le Messager de Dieu, Ses compagnons et les savants; suivre un bon exemple contribue à développer la personnalité et à corriger sa conduite dans tous les domaines, et cette influence ne se limite pas à l'enfance, mais s'étend à toutes les étapes du développement de l'individu. Comme dans la classe, c'est l'enseignant que l'élève prend pour modèle, il lui incombe de ne pas agir contrairement à la morale islamique qu'il recommande à ses élèves de suivre, comme le dit An-Nahlâwî³²⁴ : « À l'école aussi, l'enfant a besoin de voir en chaque enseignant un bon exemple pour être convaincu que ce qu'il apprend est précieux, il faut qu'il puisse effectivement constater que le comportement exemplaire qu'on exige de lui est utile et applicable et que le vrai bonheur dépend de cette application ». 'Amro Ibn 'Utba disait à l'éducateur de ses enfants : « Commence à corriger la conduite de mes enfants en veillant à ta propre bonne conduite car leurs yeux sont rivés sur toi. Pour eux, le bien c'est ce que tu fais, et le mal c'est ce que tu délaisses »³²⁵. Comme l'enfant copie les actions des personnes qu'il

³²³ Ibn Ach-charîf Maḥmūd, *Al-Amthâl fi Al-Qur'ân* [= Les paraboles dans le Coran], 2^{ème} édition, Dâr 'Ukâz, sans date, p. 126.

³²⁴ An-Nahlâwî, 1983, *op. cit.*, p. 257.

³²⁵ Al-Ibrâchî, 1986, *op. cit.*, p. 141.

aime, il convient que l'enseignant essaye de traduire ses paroles en actions concrètes, au risque de ne pas avoir d'influence sur ses élèves³²⁶.

Pour qu'ils soient à la hauteur de leur rôle de modèles, il sera recommandé aux enseignants de prendre Muḥammad, le Messager de Dieu, comme modèle à suivre dans toutes leurs paroles et dans tous leurs actes. Le Coran dit : « [Croyants !], vous avez dans l'Apôtre d'Allah, un bel exemple pour quiconque espère [en] Allah et au Dernier Jour et invoque (*dhakara*) Allah fréquemment. » (Coran, 33. 21); « Par l'étoile quand elle s'abîme!, (1) votre contribule³²⁷ n'est pas égaré ! Il n'erre point. (2) Il ne parle pas par propre impulsion. (3) C'est seulement là une Révélation qui lui a été transmise, » (Coran, 53. 1-4). Tout musulman doit suivre l'exemple du Messager de Dieu et de ses Compagnons, dans tous les domaines de leur vie, notamment dans l'adoration, la morale et la conduite. Par exemple, c'est au Messager d'Allah qu'il se réfère pour accomplir les prières : « Accomplissez la prière comme vous m'avez vu l'accomplir »³²⁸.

2.4.7. La promesse de récompense

Les versets coraniques exhortant les croyants à augmenter le nombre de leurs bonnes actions pour gagner des récompenses, comme le Paradis, sont nombreux : « Dis [aux Croyants] : « Vous aviserez-vous de ce qui est meilleur que cela ? Pour ceux qui auront été pieux, seront, auprès de leur Seigneur, des Jardins sous lesquels coulent les ruisseaux, où, immortels, ils auront des épouses purifiées et satisfaction d'Allah. » Allah est clairvoyant sur [Ses] serviteurs » (Coran, 3. 15); « Quant à ceux qui se seront écartés d'*at-Taghout*, se refusant à l'adorer, et qui seront venus à résipiscence à Allah, à eux la Bonne Nouvelle. Annonce cette Bonne Nouvelle à Mes serviteurs (17) qui écoutent la Parole (*qawl*) et suivent le meilleur d'elle ! Ceux-là sont ceux qu'Allah a guidés. Ceux-là sont eux doués d'esprit. (18) » (Coran, 39. 17-18); « Et j'ai dit : « Implorez le pardon de votre Seigneur ! En vérité, Il est absolu. (10) Il déchaînera le ciel sur vous [en pluies] abondantes. (11) Il vous assistera dans vos biens et vos fils. Il vous donnera des jardins. Il vous donnera des ruisseaux. (12) » (Coran, 71. 10-12).

³²⁶ 'Alī Sa'īd Ismā'īl, *As-Sunna An-Nabawiyya, Ru'ya Tarbawiyya* [= La Sunna prophétique, une vision pédagogique], 1^{ère} édition, Le Caire, *Dār Al-Fikr Al-'Arabī*, 2002, p. 358.

³²⁷ Selon d'autres traductions : Votre compagnon (le Prophète).

³²⁸ Bu. Appel à la prière. 18, Politesse. 27, Unique = Âhâd. 1; Dâ. Prière. 42; AH. 5-52.

Le Prophète a utilisé aussi cette méthode pour former et motiver ses compagnons. Il les incitait par exemple à accomplir des actes méritoires. C'est ainsi qu'Il leur parlait des bienfaits de la prière du lever du soleil ou de celle de la nuit, de ceux du jeûne surérogatoire et de bien d'autres bonnes actions. Il était de la tradition du Messenger de Dieu de faire aimer les actes d'adoration à ses compagnons et de les encourager à les accomplir : d'après Ibn Mas'ûd, le Prophète a dit : « Celui qui lit une lettre du Livre d'Allah a une bonne action à son actif, et toute bonne action est récompensée au décuple. Je ne dis pas que *alif lâm mîm* font une seule lettre, mais *alif* est une lettre, *lâm* est une lettre et *mîm* est une lettre » Ti. Récompense du Coran. 16); « Celui qui suit un chemin dans lequel il cherche à acquérir le savoir, Allah lui fait suivre un chemin du Paradis » ³²⁹; d'après 'Abd Allâh Ibn 'Umar, le Messenger de Dieu a dit : « Le musulman est le frère du musulman, il ne doit ni l'opprimer ni l'abandonner. Celui qui viendra en aide à son frère, Allah lui viendra en aide. Celui qui délivrera un musulman d'une angoisse, Allah le délivrera d'une des angoisses du jour de la Résurrection. Celui qui couvrira un musulman, Allah le couvrira le jour de la Résurrection » ³³⁰.

Dans l'éducation et la formation des enfants, il est envisagé deux sortes :

- La récompense matérielle : par exemple, si l'enseignant demande à un élève d'apprendre une sourate quelconque par cœur et que l'élève réussit à l'apprendre, il peut lui offrir un cadeau en guise de récompense pour cette mémorisation.
- La récompense morale : remerciement, éloge, approbation et exaltation du travail de l'élève devant les autres, ce qui suscite de la confiance chez lui et l'encourage à accomplir d'autres bonnes choses.

L'enseignant peut recourir à la récompense matérielle ou morale, ou peut les utiliser conjointement. Cela dépend du cas de l'élève et du contexte de l'enseignement. Mais on considère qu'il est utile d'utiliser la récompense matérielle avec l'élève au début de son enseignement, jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de raison. À partir de ce moment, la récompense morale peut avoir plus d'effet sur lui que la récompense matérielle. Et, il est très important de tenir sa promesse, car si l'enseignant promet de récompenser son élève dès qu'il aura effectué un travail demandé et qu'il n'honore pas sa promesse, l'élève perdra la confiance en son maître.

³²⁹ AD. Science. 1; Bu. Science. 10; Ti. Coran. 10, Science. 19; IM. Introduction. 17; AH. 2-252, 225, 407.

³³⁰ Bu. Actes injustes. 2; Mu. La bonté pieuse. 23; AD. La politesse. 28; Ti. Les lois d'Allah = *hudûd*. 2, La bonté pieuse. 18, Interprétation de sourate 9; AH. 2-9, 68, 5-24, 71.

2.4.8. L'avertissement

Il est utilisé dans plusieurs passages du Coran : ﴿ S'ils se détournent, dis [-leur] : « Je vous avertis de [la menace d'] une foudre semblable à celle des 'Aad et des Thamoud ﴾ (Coran, 41. 13); ﴿ Il n'est, parmi vous, personne qui n'arrive point à elle³³¹! C'est, pour ton Seigneur, un arrêt décidé, (71) [mais] ensuit Nous sauverons ceux qui furent pieux, laisserons là, agenouillés, les Injustes (72) ﴾ (Coran, 19. 71-72); ﴿ Ô vous qui croyez !, préservez vos personnes et vos familles d'un feu dont les Hommes et les pierres seront l'aliment ! Autour de [ce feu] seront des Anges gigantesques et puissants qui ne désobéissant point à Allah dans ce qu'Il leur commande et qui font ce dont ils ont reçu ordonne. (6) ﴾ (Coran, 66. 6).

Le Messager de Dieu l'a également utilisé dans des situations où il était nécessaire d'expliquer le châtement qu'encourt celui qui commet un acte qui n'est pas conforme à la législation islamique et courrouce Dieu. Il exhortait en effet sans cesse les compagnons à éviter les actes blâmables, comme on peut le voir dans plusieurs *hadith* : Abû Hurayra rapporte que le Prophète a dit : « Il y a trois catégories d'hommes dont Je serai l'adversaire au jour de la Résurrection : l'homme qui aura promis de donner en Mon nom puis manquera à son engagement; celui qui aura vendu un homme libre et mangé l'argent qui en aura été le prix; celui qui, ayant pris à gages un ouvrier, ne lui paiera pas son salaire lorsque cet ouvrier aura accompli son travail »³³²; d'après Ibn Mas'ûd, le Prophète a dit : « Défiez-vous du mensonge ! En effet, le mensonge mène à l'impudicité, et l'impudicité conduit à l'Enfer. Il y a des hommes qui mentent au point qu'ils sont inscrits auprès d'Allah sous le nom de menteurs (de profession) »³³³; 'Abd Allâh Ibn 'Umar rapporte que le Prophète a dit : « Quatre choses, lorsqu'elles se rencontrent chez un individu, en font un parfait hypocrite. Celui chez qui se trouve une seule de ces quatre choses sera taxé d'hypocrisie jusqu'au moment où il s'en sera débarrassé. [Voici ces quatre choses] : Trahir la confiance que l'on a inspirée ; mentir quand on parle ; manquer à l'engagement pris; être de mauvaise foi lorsqu'on discute »³³⁴.

La menace est l'inverse de la promesse de récompense. Dans certaines situations, le recours à cette méthode s'impose, mais il ne doit pas être exclusif ni prédominant, car il peut avoir des

³³¹ L'Enfer.

³³² Bu. Ventes. 106, Loyer. 10; IM. Gages. 4; AH. 2, 258.

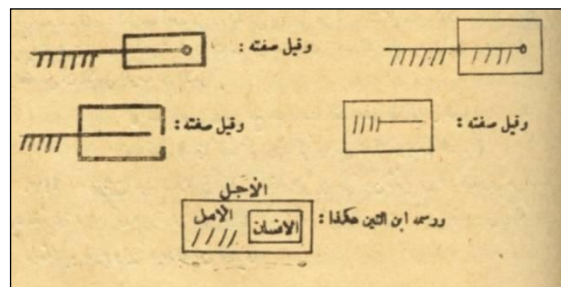
³³³ Bu. La bonté pieuse. 103-105; AD. Politesse. 80; Ti. La bonté pieuse. 46; IM. Introduction. 4, 5, 7; Mâ. Parole. 16; AH. 1-3, 5, 7, 8, 384, 432.

³³⁴ Bu. Croyance. 24; Mu. Croyance. 106. Le Tribut. 17; AD. Sunna. 15.

effets négatifs sur la psychologie de l'enfant et sur sa personnalité. La stimulation du désir par la promesse présente en revanche peu de contre-indications.

2.4.9. Les dessins et les illustrations

Le Prophète s'est appuyé sur des dessins pour illustrer des concepts abstraits. Selon 'Abd Allâh Ibn Mas'ûd, il dessina une ligne sur le terrain en disant : « c'est le droit chemin de Dieu », puis il dessina des lignes à droite et à gauche en disant : « ce sont les sentiers de Satan », puis il récita le verset suivant : ﴿ Ceci est Ma Voie [s'étendant] droite. Suivez-la et ne suivez point les *dhemins* qui vous sépareraient de Son Chemin ! Voilà ce qu'Il vous a commandé, [espérant que] peut-être vous serez pieux. (153) ﴾ (Coran, 6. 153) »³³⁵. Ibn Hajar, dans son ouvrage *Fath Al-Bâri* [= La victoire du Créateur]³³⁶, en expliquant ce *hadith*, reproduit plusieurs dessins des savants musulmans :

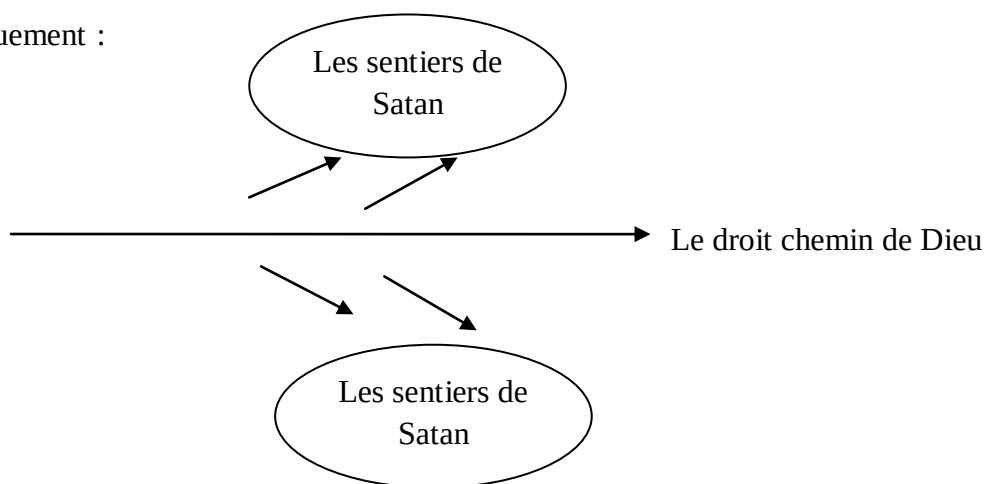


(*Fath Al-Bâri*, 11\237)

³³⁵ Dâ. Introduction. 32; AH.1-425, 465.

³³⁶ Ahmad ibn 'Alî ibn Hajar Al-'asqalânî, *Fath Al-Bâri* [= La victoire de Créateur], Le Caire, *Al-maṭḥa'a As-Salafyya*, 1380h, vol. 11, p. 237.

Schématiquement :



2.4.10. Le choix du moment approprié à la suite des questions posées par Ses Compagnons

Plusieurs *ḥadiths* nous montrent que le Prophète a profité des occasions chaque fois qu'elles se présentaient pour donner une leçon frappante et pour faire un enseignement efficace. Par exemple, au moment d'une éclipse du soleil, il fit une prière particulière, puis il donna une leçon de *tawḥīd* توحيد (sur l'unicité de Dieu) en disant : « la lune et le soleil sont des signes de Dieu et ils ne s'éclipsent pas à cause de la mort ou de la naissance de quelqu'un et il faut dire : " Allahu akbar (Dieu est plus grand) " quand on assiste à une éclipse »³³⁷.

2.4.11. La répétition

Anas rapporte que « chaque fois que le Prophète prononçait des paroles, il les répétait trois fois afin qu'on le comprît mieux »³³⁸. Le Prophète avait pour habitude d'utiliser la répétition en toutes occasions, principalement dans son prêche, pour attirer l'attention des auditeurs. Dans un *ḥadith*, Il dit : « Par Dieu, il ne croit pas, par Dieu, il ne croit pas, par Dieu, il ne croit pas ! – Et qui donc, O Envoyé de Dieu, lui demanda-t-on, ne croit pas? » Il répondit : « c'est celui dont le voisin peut redouter la méchanceté »³³⁹.

³³⁷ Bu. Eclipse. 1, 12, Début de création. 4; Mu. Eclipse. 6, 9, 33, 38; AD. La prière pour solliciter la pluie. 2; Na. Eclipse. 16; IM. Introduction. 153. Dâ. Prière. 187; AH. 2-109, 118, 4-122, 354, 6-168, 188.

³³⁸ Bu. Science. 20, Ablution. 27, 69, Appel à la prière. 6, 60, Demander la permission. 12, Appels. 52; Mu. Invocation. 79; AD. Science. 6, Mariage. 49, Divorce. 27, Djihâd. 74, Epreuves. 1; Ti. Prière. 79, 108; Na. Ouverture. 7, Pèlerinage. 162, 170, 172, 180, Imamat. 23, Talion. 24; IM. Jeûne. 8, Politesse. 57; Mâ. Djihâd. 22, Jeunement. 11; AH. 5-36, 43, 122.

³³⁹ Bu. Politesse. 29; Mu. Croyance. 72; Ti. Résurrection. 60; AH. 1-287, 2-288, 336, 373, 2-154, 4-31, 6-385.

2.4.12. L'allégorie et la prosopopée

Quand le Prophète veut parler des concepts abstraits, Il les personnifie dans une forme de mise en scène, où ils parlent, discutent, etc. Dans un fameux *ḥadith* montrant l'importance de la parenté, le Prophète imagine le dialogue suivant entre Dieu et la Parenté : « Dieu acheva l'œuvre de la Création, et lorsqu'elle fut terminée, la Parenté se dressa : - " Tout doux ! ", lui dit Dieu – " Voici le moment, répondit-elle, de te demander la protection contre ceux qui manqueront aux devoirs de la parenté " - " Oui, répondit Dieu, ne serais-tu pas satisfaite que J'aime ceux qui t'aiment et que Je M'éloigne des autres ? " – " Oui, Seigneur", répondit-elle – " Tu auras ce que tu demandes", répondit Dieu " »³⁴⁰.

2.4.13. La démonstration par l'exemple

Le Prophète ne se limitait pas aux consignes, mais Il montrait comment il fallait faire. D'après Abû Sa'îd Al-Khudrî le Prophète passa un jour devant un garçon qui dépeçait un mouton, et observa que ce garçon n'avait pas suffisamment d'expérience pour le faire correctement. Il lui dit : « Je vais te montrer comment dépecer ce mouton, mets-toi un peu de côté ». Il le dépeça et découpa la viande³⁴¹. Il n'a pas dit au garçon : va-t-en, tu ne sais pas comment dépecer le mouton, il lui a demandé de se mettre de côté pour lui montrer comment il doit faire, il ne lui a pas donné des orientations ou des ordres, mais l'a instruit par l'exemple.

Autre occurrence : au cours de l'an six de l'hégire, le Messenger de Dieu, après avoir conclu le pacte d'*Al Hudaybiya* الحديبية avec les Qurayshites, donna l'ordre à ses compagnons d'immoler leurs offrandes puis de se raser afin de quitter l'état de sacralisation, il réitéra cet ordre à trois reprises, mais personne ne s'exécuta; alors il décida de joindre le geste à la parole, selon le conseil de son épouse *Ummu Salama*, et se leva pour immoler l'offrande et se raser, et c'est seulement à ce moment-là que ses compagnons obéirent à son ordre³⁴².

Le Prophète a donc utilisé plusieurs moyens pédagogiques pour enseigner les fondements de la religion, faciliter la compréhension et augmenter l'efficacité avec le souci de respecter les principes énoncés dans le Coran. Ces méthodes, on peut aussi les appliquer en classe.

³⁴⁰ Bu. Interprétation de sourate 74, Monothéisme. 25; Mu. La bonté pieuse. 16; AH. 3-220, 282, 406.

³⁴¹ Rapporté par Al-Bayhaqî dans son ouvrage *As-Sonan Al-Kobrâ* [= Les Grandes Sonan], *Maktabat Dâr Al-Bâz, Macca Al-Mokarrama*, 1994, vol. 1, p. 22, 10 volumes.

³⁴² Al-Ghazâlî Muḥammad, *Fiqh As-Sîra* [= la jurisprudence de la biographie prophétique], *Dâr Ac-Chorôq*, Le Caire, 2^{ème} édition, 2003, p. 257.

3. Conclusion

Nous avons vu que l'islam est une religion du savoir. Dans sa tradition, la recherche de la science est un devoir incombant aux croyantes et aux croyants afin de mieux comprendre les enseignements de la religion. Le Prophète dit: « La recherche du savoir est une obligation pour chaque musulman »³⁴³. Ici, le mot "savoir" est entendu dans son sens le plus large. Le mot « musulman » ici est générique; il englobe aussi bien le musulman que la musulmane. À l'unanimité, la musulmane et le musulman ont la même obligation vis-à-vis de la science — même si le terme « musulmane » n'est pas mentionné dans le *ḥadith*³⁴⁴.

Nous avons vu que l'éducation fait « partie de l'identité de la musulmane et du musulman »³⁴⁵. Et pour cela, les tout premiers versets révélés au Prophète Muḥammad exaltent l'importance du savoir. De plus, Dieu a distingué les savants des hommes qui ne savent pas en leur donnant un degré très élevé.

Puisque la recherche de science est une obligation religieuse pour tous et toutes, une première question se pose aussitôt : Est-ce que tous les savoirs méritent d'être recherchés ? 'Alī répond : « Le Coran invite l'homme à poursuivre, non le savoir en lui-même, mais le savoir utile qui aurait une efficacité dans tous les domaines »³⁴⁶. Ce savoir peut envelopper tant le domaine des sciences religieuses que celui des sciences profanes; car en islam il n'y a point de contradiction entre les deux domaines. Ceux qui marient les connaissances aux valeurs éthiques et spirituelles sont dignes de porter le nom de Savants. Ḥamidullah explique que « les sciences religieuses et les sciences physiques ou utilitaires vont de pair »³⁴⁷. La seule condition mise à l'acquisition de la connaissance, est que celle-ci doit être authentique et utile à la société.

³⁴³ IM. Introduction. 17.

³⁴⁴ En théologie musulmane, si le mot " Musulman ou Croyant " a été employé dans une parole coranique ou prophétique, il englobe les deux sexes : homme et femme. Nous lisons dans le Coran des versets qui commencent par le mot " O croyants ", ou des autres versets qui utilisent " les Musulmans ", les savants musulmans disent que les prescriptions mentionnées dans ces versets englobe aussi bien l'homme que la femme. Donc s'il n'y a pas de précision, le terme masculin englobe les femmes.

³⁴⁵ Ramadan, 2004, *op. cit.*, p. 119.

³⁴⁶ 'Alī Sa'īd Ismā'īl, *Al-Qur'ān Al-Karīm ro'ya tarbaoyia* [=Le Saint Coran, une vue éducative], Le Caire, *Dār Al-Fekr Al-'Arabī*, 1^{ère} édition, 2001, p. 293.

³⁴⁷ Ḥamidullah, 1959, *op. cit.*, p. 514.

Pour montrer la position supérieure du savoir et de ceux qui le possèdent, Dieu a sollicité le témoignage des oulémas sur Son unicité : ﴿ Il a attesté [à l'égard d'] Allah, ainsi que les Anges et les Possesseurs de la Science, qu'il n'est de divinité que Lui, se dressant avec l'équité, nulle divinité que Lui, le Puissant, le Sage. ﴾ (Coran, 3. 18). C'est pourquoi les oulémas de l'Islam occupent une grande position qui les place au-dessus des autres aussi bien ici-bas que dans l'au-delà.

L'Islam incite à la recherche du savoir en ouvrant « à l'homme les horizons du ciel et de la terre et lui recommande de scruter la nature pour en connaître les lois »³⁴⁸, car il est dit dans le Coran: ﴿ Dis [aux Infidèles] : « Considérez ce qui est dans les cieux et [sur] la terre ! » ﴾ (Coran, 10. 101). Et le Prophète a montré que la qualité du savant par rapport à celui du dévot est comme la lune comparée aux autres astres et que les oulémas sont les héritiers des Prophètes qui, eux, n'avaient légué ni *dînâr* دينار ni dirham, mais un savoir. La personne qui acquiert ce savoir a bien de la chance. En plus, le Prophète a dit que la voie du savoir nous guide vers le paradis.

L'Islam encourage à l'apprentissage de l'ensemble des domaines scientifiques utiles. Les connaissances sont classées en catégories. Les meilleures sont celles qui portent sur la religion, parce qu'elles nous permettent de connaître notre Seigneur, Son Prophète et Ses enseignements. Puis il y a le reste des sciences. L'Islam ne demande pas à ses adeptes d'être tous des savants, mais chaque musulmane, chaque musulman doit maîtriser un certain nombre des règles fondamentales lui permettant de mieux connaître son Créateur. En fait, le savoir que le musulman recherche n'est pas une science particulière qui a un début et une fin. « En effet, ce qui élargit les horizons de la réflexion enlève les obstacles devant l'esprit assoiffé de plus de connaissances, et tout ce qui raffermir les liens de l'homme avec l'Existence lui ouvre de grandes perspectives pour plus de découvertes et de perception, lui apporte le bonheur dans le monde, la maîtrise de ses forces et de l'exploitation de ses richesses : tout cela doit être recherché par le musulman. Car ce sens global est attesté par les versets coraniques et la sunna »³⁴⁹.

³⁴⁸ Trigano Shmuel et al., *Le monothéisme: un Dieu, trois religions*, Montréal : Édition Fides, Coll. « Métissage », 2003, p. 207.

³⁴⁹ Al-Ghazâlî, Muḥammad, 1933, *op. cit.*, p. 298.

Un simple coup d'œil à ce qui a été dit précédemment dans ce chapitre nous montre que l'islam a garanti le droit à apprendre et le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. En ce qui concerne le droit à l'éducation et à l'apprentissage, nous avons vu par des preuves traditionnelles comment l'islam a exhorté à apprendre et à distribuer la science, et que, il a garanti ce droit gratuitement. L'instruction, l'éducation et l'enseignement sont l'âme de l'Islam, dont la sauvegarde de la substance et la garantie de la pérennité ne peuvent exister que par eux, et les hommes au regard de l'Islam sont de deux types : soit un étudiant qui recherche la rectitude, soit un savant qui recherche davantage de perfection.

Concernant la liberté de conscience et de religion, Le Très puissant dit : «Nulle contrainte en la religion ! » (Coran, 2. 256). L'islam n'accepte en rien la foi d'un contraint, parce que la foi acceptable est celle qui vient après la réflexion et la conviction³⁵⁰. Donc, la liberté de religion est garantie pour tous. Le Très-Haut dit: « Et dis : « La vérité émane de votre Seigneur. Quiconque le veut, qu'il soit croyant, et quiconque le veut, qu'il soit infidèle ! » (Coran, 18. 29). Il dit aussi : « Dis: « Hommes !, la Vérité est venue à vous de votre Seigneur. Quiconque

³⁵⁰ L'islam n'encourage aucunement les conversions forcées, dont l'interdiction est clairement mentionnée dans les textes sacrés. L'une des vérités fondamentales établies par les textes sacrés est que nul ne peut être forcé d'embrasser l'islam. Donc quiconque souhaite embrasser l'islam est libre de le faire, et quiconque souhaite continuer sur sa religion est aussi libre de le faire. Nul ne devrait jamais être menacé ni lésé de quelque façon que ce soit s'il refuse de devenir musulman. Parmi les textes très clairs à cet égard, nous retrouvons les suivants : « Si ton Seigneur l'avait voulu, tous ceux qui sont sur la terre auraient cru. Est-ce à toi de contraindre les gens à devenir croyants? » (Coran, 10. 99). « S'ils te contredisent, dis leur: "Je me suis entièrement soumis à Allah, moi et ceux qui m'ont suivi". Et dis à ceux à qui le Livre a été donné, ainsi qu'aux illettrés: "Avez-vous embrassé l'Islam?" S'ils embrassent l'Islam, ils seront bien guidés. Mais; s'ils tournent le dos... Ton devoir n'est que la transmission (du message). Allah, sur (Ses) serviteurs est Clairvoyant » (Coran, 3. 20). Il n'incombe au Messager que de transmettre (le message) » (Coran, 5. 99). Il est important de souligner que ces deux derniers versets furent révélés à Médine. Cela revêt une importance particulière dans la mesure où cela démontre qu'ils ne s'adressaient pas aux musulmans alors qu'ils étaient encore à la Mecque et donc, en position de faiblesse et d'infériorité. Donc, la conversion demandée parfois sous la pression n'est pas conforme au Coran et aux règles de *Charî'a*. Dans sa lettre au gouverneur romain Héraclius, le Prophète écrivit : « Je vous invite à embrasser l'islam. Si vous le faites, vous serez en sécurité et Dieu vous récompensera doublement. Mais si vous vous détournez, vous porterez le fardeau des péchés de vos sujets qui vous auront suivi. » (Bu. Début de révélation. 6, Djihâd. 102, Interprétation de sourate 2; Mu. Djihâd. 47; IM. Introduction. 10; AH. 1, 262, 4, 257, 278). Forcer les gens à devenir musulmans en leur mettant une épée sous la gorge, cela n'a tout simplement pas sa place, en islam.

est dans la bonne direction ne l'est que pour soi-même. Quiconque est égaré, ne l'est que contre soi-même. ﴿ (Coran, 10. 108).

En ce qui concerne les droits de l'enfant à l'éducation et à l'enseignement, nous avons vu que l'Islam, dans ses principes, accorde une importance toute particulière à l'éducation. C'est grâce à cette activité qui est considérée comme « un droit inaliénable et imprescriptible »³⁵¹ que la nouvelle société fondée sur les prescriptions de la religion musulmane verra le jour. Partant de cette considération, les grands philosophes musulmans font l'éloge de l'éducation qui assure le développement de l'individu. Mais la prépondérance est accordée à la formation religieuse. Les autres aspects sont subordonnés. Cette éducation ne devrait pas consister seulement en permissions et en interdits. Il est souhaitable qu'elle amène la transformation intérieure de l'individu, qu'elle le conduise à la véritable liberté dans la pratique de l'islam. Son objectif sera de former des hommes pleinement conscients de leurs devoirs envers Dieu et leurs semblables. La religion musulmane insiste donc sur la bonne éducation de l'enfant³⁵², qui doit lui procurer les bonnes mœurs, et le Prophète dit: « nul père n'offre à son enfant un don meilleur qu'une bonne éducation »³⁵³. Dans ce sens 'Alī Ibn Abī Tāleb dit : « Traitez vos enfants avec déférence »; et 'Alī Ibn Al-Ḥusain confirme ce précepte en disant: « Le droit de l'enfant c'est... qu'on l'instruise avec clémence »³⁵⁴.

Ainsi, l'Islam peut facilement adopter les dispositions des articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant concernant l'enseignement obligatoire et démocratique; l'Islam étant international, n'acceptant pas la discrimination raciale et croyant à la liberté religieuse, il n'y aura aucune réserve vis-à-vis des alinéas a-e de l'article 29³⁵⁵.

³⁵¹ Trigano et al., 2003, *op. cit.*, p. 207.

³⁵² Garçon ou fille.

³⁵³ Ti. La bonté pieuse. 33; AH. 3-412, 4-77, 78.

³⁵⁴ Al-ḥarrânî Al-ḥasan Ibn Chu'ba, *Présenter aux esprits tout ce qu'il est venu de famille du Prophète* [= Toḥaf El-'Uqûl 'an Aâl Al-Raûl], Beyrouth, *Manchôrât Mu'assaet El-A'lâ lilmaṭbô'ât*, 6^{ème} édition, 1996, pp. 187 et 192.

³⁵⁵ Article 28 : Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances.

Article 29 Observation générale sur son application< 1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : < a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;

Notre recherche nous a conduit à définir l'éducation comme étant un ensemble de processus, de procédés, de concepts, de valeurs, d'expériences, de croyances, de compétences et de vérités extraits de la révélation divine qui a été faite par Dieu à Ses Prophètes, afin que l'être humain atteigne progressivement la fin en vue de laquelle il a été créé (adorer Dieu) et que les ressources humaines (physiques, morales) soient orientées vers le progrès, la prospérité et la créativité pour le bien de toute l'humanité.

Elle poursuit les objectifs suivants : développer les facultés physiques et les compétences intellectuelles de l'homme, nourrir son humanisme et cultiver sa personnalité. La première institution d'éducation religieuse du monde islamique fut la famille. Elle était chargée de transmettre le message divin révélé dans le Coran et la Sunna du Prophète. Puis vint l'école, qui joue un rôle très important dans la formation des hommes et des femmes.

L'éducation musulmane est une éducation divine, continuelle, globale, pratique, humaine, individuelle aussi bien que sociale. Ses sources sont le Coran, la Sunna du Prophète et le patrimoine islamique. Nous avons vu que le Coran est la première ressource de la Foi musulmane et de l'éducation. Nous lisons dans le Coran des versets traitant de sujets éducatifs et mentionnant des moyens et des méthodes que nous pouvons utiliser pour enseigner et apprendre. À côté du Coran, les philosophes musulmans se fondent sur les *hadîth* du Prophète pour construire leur philosophie éducative. Le Prophète a été envoyé comme un enseignant. Sa mission principale consiste à enseigner et à former ses compagnons, en utilisant des méthodes efficaces, afin de les guider et de les orienter vers le bien. Selon les théories pédagogiques, pour mesurer la valeur d'un enseignant on doit observer ses disciples; or Dieu dit dans le Coran, en décrivant la nation musulmane : ﴿ Vous êtes la meilleure communauté qu'on ait fait surgir pour les Hommes : vous ordonnez le Convenable, interdisez le Blâmable et croyez en Allah. ﴾ (Coran, 3. 110)

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

L'éducation islamique est fondatrice de l'identité musulmane. Elle applique les principes de la démocratie, de la liberté et de l'égalité des chances, ce qui n'est pas étonnant puisque la quête du savoir est une obligation religieuse dans l'islam. Les traditions confirmant ces propos sont nombreuses et elles entrent toutes dans l'idée globale que, pour l'homme comme pour la femme, un vaste savoir est la condition d'une foi profonde.

Dans la perspective de l'éducation religieuse, les éducateurs sont vénérés et presque assimilés aux Prophètes. Quant aux élèves, ils bénéficient de la sollicitude de toute la société. Ils jouissent des facilités dans leurs études. En contrepartie, certaines vertus sont exigées de la part de professeurs et des élèves, notamment la conscience professionnelle, la compétence, la patience, la persévérance, la fidélité, la politesse...

Nous avons vu que le Coran est un livre sacré révélé au Prophète pour organiser la vie de musulmans dans tous les domaines. Donc Il est une source éducative par excellence. Nous avons mentionné des versets coraniques qui contiennent des orientations visant à réformer l'individu et guidant la communauté vers le bien et le droit. De plus, en étudiant le contenu du Coran nous trouvons que le Coran a employé des moyens et des méthodes facilitant l'apprentissage de la religion musulmane. À côté du Coran, on se base sur la Sunna du Prophète, considérée comme une deuxième source éducative. La mission du Prophète ne se limite pas à transmettre aux musulmans des renseignements divins. Elle vise à enseigner la religion et à éduquer les croyants en utilisant tous les moyens et les méthodes pédagogiques.

Quant à la méthode d'éducation et d'enseignement, elle doit être souple et préserver la dignité de l'enfant.

Rappelons qu'en Syrie,

L'enseignement est obligatoire de l'âge de 6 ans à l'âge de 15 ans, soit de la première à la neuvième classe (réforme de 2002, l'équivalent français du CP à la 3^{ème}). Vient ensuite, une formation générale ou professionnelle de trois ans (lycée). C'est le Ministère de l'éducation qui décide et prépare les curriculums et les manuels scolaires. L'enseignement de la religion commence dans la première année de l'enseignement primaire et continue pour toute la durée de la scolarité. Les élèves profitent de deux heures de religion par semaine. Ils apprennent cette matière auprès de professeurs spécialisés dans les sciences religieuses.

Chapitre 5 : Approches et paradigmes majeurs en enseignement et en éducation

Ce chapitre porte sur les apports de la psychologie behavioriste, humaniste et cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage, il présente également le paradigme de l'enseignement et celui de l'apprentissage en tant que grands paradigmes en éducation.

1. Différentes approches de l'enseignement

L'enseignement est un secteur qui met à pratique d'autres sciences, dont la psychologie, pour se développer. Il s'appuie sur des théories qui traitent des facteurs susceptibles de favoriser l'acquisition des connaissances dans la classe : la psychologie behavioriste³⁵⁶, la psychologie humaniste³⁵⁷, et la psychologie cognitive³⁵⁸. On peut constater un véritable changement au niveau théorique dans l'approche de l'apprentissage au cours de ces cinquante dernières années³⁵⁹, en particulier dans le passage de l'approche behavioriste de l'apprentissage à l'approche cognitive³⁶⁰ que certains auteurs considèrent « comme une

³⁵⁶ Courant de la psychologie scientifique, qui consiste à se concentrer sur le comportement observable et qui ne prend en considération que les relations directes entre les stimulus et les réponses (Roy Stéphane, « Behaviorisme et cognitivisme », in Annick Weil-Barais et Cup Dominique, *100 fiches de psychologie*, 2^{ème} édition, Bréal, 2008, p. 24-25). Cette théorie explique les effets des renforcements positifs et négatifs sur le comportement de l'élève.

³⁵⁷ La psychologie humaniste fait de la personne humaine le cœur de son champ d'intérêt. Elle respecte sa liberté telle qu'elle se manifeste dans ses choix réels. Elle lui accorde le droit à s'autodéterminer, et insiste particulièrement sur les compétences des personnes et leur potentiel de changement.

³⁵⁸ La psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information, Elle tente de préciser et de décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre.

³⁵⁹ Philippe Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme*, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 2002, p. 13.

³⁶⁰ Paquette Gilbert, *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*, Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, 2002, p. 400.

révolution scientifique »³⁶¹. Ce changement porte à la fois sur les buts de l'apprentissage, sur le rapport au contenu et à l'acquisition des connaissances, sur les nouveaux rôles de l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances, et sur la nouvelle mission de l'enseignant.

En Syrie, le système scolaire a subi une réforme majeure en 2002, en adoptant le modèle de l'enseignement fondamental. Ces changements sont le résultat des recherches dans le domaine éducatif, visant à améliorer l'ancien système.

Nous traiterons d'abord des influences de trois courants de la psychologie sur l'enseignement, à savoir : la psychologie behavioriste, la psychologie humaniste et la psychologie cognitive³⁶². Puis, nous comparerons les deux formes d'enseignement : l'enseignement traditionnel et l'enseignement renouvelé. À travers l'analyse de ces courants, nous insisterons sur la psychologie cognitive, de laquelle est issu l'enseignement stratégique, qui est la question centrale de notre étude³⁶³.

Nous n'avons pas l'ambition de présenter tout l'ensemble des théories de l'apprentissage, mais plutôt de rappeler en quoi consistent ces courants, ce qui va nous permettre de situer l'approche que nous avons adoptée dans notre travail.

Nous présentons, dans les pages qui suivent, les principaux effets de ces courants sur l'enseignement et l'apprentissage tels qu'ils sont indiqués par Jacques Tardif.

1.1. Apports de la psychologie behavioriste à l'enseignement et à l'apprentissage

Cette théorie, apparue au début du XX^e siècle, étudie les comportements objectivement observables de l'être humain³⁶⁴. Elle a gardé une position dominante jusqu'aux années 1950 chez les chercheurs en psychologie et en éducation. C'est le fondateur, John

³⁶¹ Roy Stéphane, 2008, *op. cit.*, p. 25.

³⁶² Cette section est particulièrement redevable à Tardif Jacques dont le livre *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive* est une référence de qualité.

³⁶³ Tout au long de ce travail, lorsqu'il est question d'enseignement stratégique, le chercheur fait référence au modèle de Jacques Tardif (1992).

³⁶⁴ Rigal Robert, *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2: Développement moteur*, 3^{ème} édition, Presse de l'université du Québec, 2003, p. 283.

Broadus Watson (1878-1957) qui, aux Etats-Unis, « allait donner ses lettres de noblesse au béhaviorisme »³⁶⁵, et c'est lui « qui a été le premier à utiliser le terme béhavioriste »³⁶⁶. Le béhaviorisme, qui a critiqué l'utilisation de l'introspection, « a contribué à faire de la psychologie une discipline scientifique respectable »³⁶⁷. Mais selon Legendre, le behaviorisme « réduit la science de l'homme à une observation de ses comportements acquis par conditionnement »³⁶⁸. Pour Tardif³⁶⁹, la psychologie béhavioriste est reconnue « pour avoir eu l'influence la plus grande et la plus prolongée » sur la pédagogie et la didactique. Le béhaviorisme est considéré comme une psychologie des comportements observables. Les béhavioristes n'admettent pas que les processus mentaux puissent donner lieu à des règles des comportements humains, puisqu'ils ne sont pas observables, contrairement aux comportements, et ils insistent sur le fait que « les comportements à étudier sont des comportements publiquement observables, mesurables et contrôlables »³⁷⁰.

Hilgard et Bower définissent l'apprentissage dans une vue béhavioriste comme un « [...] changement produit dans le comportement d'un sujet dans une situation donnée par suite d'expériences répétées du sujet dans cette situation, à condition que ce changement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet à la réponse, par la maturation ou des états temporaires »³⁷¹. Dans l'environnement éducatif, cela se traduit par une analyse des produits de l'élève plutôt que des processus d'apprentissage, c'est-à-dire par la prédominance des résultats sur les processus qui ont permis de les atteindre. La priorité est donnée à ce qui est observable³⁷². Pour les béhavioristes, il y a apprentissage lorsque l'élève « donne une réponse correcte à un stimulus donné »³⁷³. Les méthodes d'enseignement les plus utilisées dans une

³⁶⁵ Nicolas Serge et Ferrand Ludovic, *Histoire de la psychologie scientifique*, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 1999, pp. 98-99.

³⁶⁶ Bertrand Annie et Garnier Pierre-Henri, *Psychologie cognitive*, Levallois-Perret : Studyrama, 2005, p. 30.

³⁶⁷ Lemaire Patrick, *Psychologie cognitive*, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 1999, p. 22.

³⁶⁸ Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal: Éditions Guérin, 1993, p. 134.

³⁶⁹ Tardif Jacques, 1992, *op. cit.*, p. 61.

³⁷⁰ Lemaire, 1999, *op. cit.*, p.22.

³⁷¹ Hilgard Ernest R. et Bower Gordon H., *Theories of learning*, 5^{ème} édition, Englewood Cliffs : Prentice Hall International, 1981, p. 17.

³⁷² Tardif, 1992, *op. cit.*, p.63.

³⁷³ Basque Josianne et al., « Une approche pédagogique pour l'école informatisée », *École informatisés Clés en main*, Montréal : ÉICEM, Coll. « Comment informatiser l'école », mars 1998, p. 5.

classe dirigée selon l'approche behavioriste sont l'exposé magistral et la pratique répétée qui est destinée à renforcer le maintien des apprentissages. L'enseignant se préoccupe plus du comportement observable de l'élève, c'est-à-dire de la réponse donnée, que des stratégies qui conduisent à cette réponse. Selon cette optique, la matière à enseigner est morcelée en unités hiérarchisées, la première étant préalable à la compréhension de la seconde. Pour préparer un enseignement selon cette théorie, l'enseignant doit tout d'abord formuler les objectifs d'apprentissage à atteindre de manière très précise et en termes de comportements observables, puis décomposer « le contenu en petites unités logiques d'apprentissage, avec une séquence précise d'apprentissage »³⁷⁴. Lesgold et Glaser mentionnent que l'apprenant, dans une classe guidée par cette orientation, est « considéré comme un être passif, qui absorbe d'une façon microscopique des connaissances morcelées »³⁷⁵. Il est considéré comme une sorte de réservoir dans lequel on verse des informations, ce qui n'éveille pas chez lui la créativité et le rend malheureusement inactif, réduit au rôle de simple exécutant. L'évaluation qui vient fréquemment après chaque enseignement systématique d'une unité a pour objet de déterminer le niveau de maîtrise atteint par l'élève à partir des normes fixées au départ. « Dans une conception behavioriste, l'évaluation formative ³⁷⁶ concerne toujours le produit de la performance et non les stratégies qui permettent l'atteinte d'une telle performance »³⁷⁷. Cette conception de l'enseignement considère que les comportements, humains ou animaux, s'acquièrent par imitation et dans un contexte stimulus-réponse, où « il devient nécessaire de bien hiérarchiser l'ensemble des activités offertes à l'élève »³⁷⁸. Dans ce contexte, les behavioristes insistent beaucoup sur l'importance de la rétroaction qui ne porte, elle aussi, que sur le produit de la performance de l'élève et qui sanctionne un niveau de réussite. En ce qui concerne les aspects affectifs, les renforcements externes sont importants en psychologie

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 5.

³⁷⁵ Tardif Jacques, « Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation », *Revue québécoise de psychologie*, 1995, vol. 16, n° 2, pp. 175-208.

³⁷⁶ « L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. » (Scallon Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I: La réflexion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 155).

³⁷⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.64.

³⁷⁸ *Ibid.*, p.65.

béhavioriste et agissent directement sur la motivation de l'élève³⁷⁹. Ce renforcement peut être soit positif (on récompense l'élève qui donne les bonnes réponses par toutes sortes de moyens verbaux et non verbaux) soit négatif (l'élève qui donne des réponses inexactes est sanctionné). La présence soutenue du renforcement fait que les élèves gardent leur motivation et leur intérêt.

Les apprentissages recherchés chez les enseignants béhavioristes sont de l'ordre de la mémorisation du contenu et du rappel des savoirs. Donc l'enseignant répète un concept une ou plusieurs fois lorsqu'il remarque à travers le comportement observé que le concept en question n'est pas maîtrisé par les élèves; l'élève, de son côté, doit répéter ce concept d'une façon juste et montrer qu'il connaît la réponse exacte. Or, vu que nous nous intéressons aux processus mentaux et aux stratégies que l'élève utilise pour apprendre, alors que cette approche de la psychologie s'intéresse plus aux résultats observables de l'enseignement qu'au processus d'apprentissage et analyse la performance de l'élève plutôt que ses processus ou ses stratégies d'apprentissage, ce courant n'est pas celui qui nous intéresse dans le cadre de notre étude. Bereiter (1990) affirme notamment que les béhavioristes et les néo-béhavioristes³⁸⁰ sont toujours incapables d'expliquer pourquoi l'apprentissage est si difficile dans certains cas, tandis que la psychologie cognitive s'intéresse de plus en plus à ces problèmes et fournit des modèles de remplacement aux psychologues et aux pédagogues³⁸¹.

Néanmoins, en dépit de ses limites, on ne saurait négliger les avantages du béhaviorisme : l'élève sait ce que l'enseignant attend de lui à la fin de cours grâce à la connaissance des objectifs précis de l'enseignement; par ailleurs, la décomposition du contenu en petits échelons facilite la compréhension, parce que l'élève va de la notion la moins complexe à la notion la plus complexe.

³⁷⁹ *Ibid.*, p.65.

³⁸⁰ « Le néo-behaviorisme tient compte des facteurs internes et personnels dans l'évolution du comportement humain. Précisons toutefois que les néo-behavioristes, théoriciens de l'apprentissage social, se sont progressivement éloignés de la doctrine behavioriste initiale. Leur principal représentant est Bandura. Il estime que les conceptions behavioristes ne permettent pas de rendre compte du processus de socialisation et des processus cognitifs » (Saint-Yves Aurèle, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1982, p. 14).

³⁸¹ Deschênes André-Jacques , « Psychologie cognitive et formation à distance », *Revue québécoise de psychologie*, 1992, vol.13, n° 3, pp. 29-49.

En bref, le comportementisme s'intéresse plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage, et aux résultats observables de l'élève plutôt qu'aux stratégies utilisées, à la différence des autres théories de l'apprentissage qui seront présentées.

1.2. Apports de la psychologie humaniste à l'enseignement et à l'apprentissage

Selon le dictionnaire de Legendre, l'approche humaniste, qui s'est développée dans les années 1960 et 1970³⁸², « pose que la finalité de l'éducation est le développement intégral de la personne et qu'à ce titre, l'éducateur est un facilitateur ou une personne ressource visant l'actualisation du potentiel de l'élève, principal agent de son développement »³⁸³. Bien que moins perceptibles dans le monde éducatif³⁸⁴, les influences de la psychologie humaniste sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage dans la vie scolaire ne sont pas négligeables. La théorie humaniste la plus reconnue est celle de Carl Rogers³⁸⁵, pour qui « la personne est réputée connaître ce qui est nécessaire pour assurer sa croissance personnelle et elle peut trouver les moyens d'actualiser cette croissance dynamiquement dans la mesure où l'environnement met à sa disposition ce qu'il faut pour qu'elle découvre ce qui est important pour elle. Fondamentalement, elle sait ce qui est essentiel pour sa propre évolution et sa réalisation personnelle »³⁸⁶.

Dans le domaine éducatif, l'humanisme se traduit par une certaine liberté de l'apprenant. Celui-ci sait lui-même ce qui est utile à sa croissance cognitive et affective, l'enseignant ne fait donc que créer pour l'élève un environnement riche et varié dans lequel il choisit lui-même les activités qu'il a envie de pratiquer. On favorise des activités qui correspondent aux intérêts et à la motivation de l'élève plutôt que de présenter un ensemble de connaissances auxquelles il doit accéder. Dans cette conception de l'apprentissage, l'enseignant agit comme animateur et accompagne l'élève dans sa démarche en lui offrant une

³⁸² Gaucher Renaud, *La psychologie positive : ou l'étude scientifique du meilleur de nous-mêmes*, Paris : Édition L'Harmattan, 2010, p. 14.

³⁸³ Legendre, 1993, *op. cit.*, p.689.

³⁸⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.67.

³⁸⁵ Carl Rogers (né en 1902 à Oak Park, Illinois - mort en 1987 à La Jolla, Californie) est un psychologue humaniste nord-américain. Il a surtout œuvré dans le champ de la psychologie clinique, la relation d'aide (counselling) et l'éducation.

³⁸⁶ *Ibid.*, p.67.

rétroaction concernant seulement sa croissance personnelle. L'évaluation sommative³⁸⁷ n'existe pas. Le côté affectif de l'élève est très important et l'enseignant doit en tenir compte dans les activités proposées, qui ne sont pas hiérarchisées, mais plutôt déterminées selon les goûts et les intérêts de l'élève; selon Tardif « le choix des activités ne s'établit donc pas d'une façon formelle par un contenu prédéterminé, étant plutôt géré par les intérêts mêmes de l'élève et par la connaissance qu'il a de lui-même comme apprenant et auto-éduquant »³⁸⁸. Dans le contexte de la psychologie humaniste, l'élève est actif, choisit lui-même les activités, et est motivé par ses besoins de croissance personnelle. En ce sens, l'humanisme nous paraît plus intéressant que le béhaviorisme en fonction des objectifs de notre étude; cependant, il n'est pas tout à fait conforme à notre vue de l'apprentissage. Il nous semble qu'il sert à éduquer l'intelligence et la sensibilité, mais pas à apprendre la religion. Nous pensons que cette approche ouvre l'esprit de l'élève et le prépare à la spiritualité.

Selon cette approche, il n'y a pas un ensemble de connaissances ou de « doctrines » que l'élève doit apprendre, il y a donc une liberté de choisir les sujets ou les questions à aborder. Il faut préciser ici que cette liberté n'est pas possible dans le cadre de l'éducation islamique, dont le programme est construit dans une façon graduelle.

On enseigne tout d'abord : toutes les questions qui se rapportent aux six piliers de la foi islamique : la foi en Dieu (Ses noms et Ses attributs), les Anges, les Prophètes, les Livres, le jour du Jugement dernier et la prédestination. Et également toutes les questions qui se rapportent aux cinq piliers de l'islam : l'attestation de foi, la prière, l'aumône légale, le jeûne et le pèlerinage, l'enseignement de ces articles et piliers s'effectue progressivement. Puis, on enseigne des principes fondamentaux de l'éthique ou la morale islamique qui déterminent la conduite en tant que musulmans exemplaires (la sincérité, loyauté, respect, solidarité et ainsi de suite. Après ces bases de connaissances, on révèle la vraie image de la Prophète à travers divers épisodes de sa vie, et on fournit quelques épisodes tirés d'histoires musulmanes qui

³⁸⁷ L'évaluation sommative est « effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'études, ou encore à la suite d'un apprentissage extrascolaire; elle a pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décision relative, entre autres, au passage dans la classe supérieure, à la sanction des études et à la reconnaissance des acquis expérimentiels » (Legendre, 1993, *op. cit.*, p. 586).

³⁸⁸ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 68.

mettent en scène des personnages pieux. En fin, on traite des sujets qui se rapportent à la famille et à la société.

Dans ce cas, l'élève n'est pas libre ou ne peut pas intervenir dans le choix des sujets qui correspondent à ses intérêts dans le cours de l'Islam qui nécessite qu'on connaisse la logique et la cohérence et les contenus de foi. Le Coran lui-même applique cette stratégie. Les thèmes principaux des versets mecquois, qui ont été transmis avant l'hégire où les musulmans n'étaient qu'une petite minorité faible, persécutée et ne disposant d'aucune autorité, sont : Dieu et Son unicité, la Résurrection et le Jugement dernier pour rappeler aux hommes que leurs comptes seront faits au jour de la Résurrection, la prière qui est un élément fondamental du culte musulman, une conduite vertueuse : être honnête, sincère, fraternel, juste...

Tandis que, les versets médinois, qui ont été livrés après l'hégire où les musulmans se sont installés à Médine et y ont formé la première ville islamique avec son administration, ses lois et son armée, répondirent aux exigences de cette nouvelle situation en abordant les rapports des hommes entre eux, et réglémentant ces rapports.

Prenons l'exemple de l'interdiction progressive de l'alcool : dans le premier verset suivant : ﴿ Des fruits des palmiers et des vignes, vous retirez une boisson enivrante et un aliment excellent. [...] ﴾ (*Coran*, 16. 67), il n'y a que de simples allusions pour attirer l'attention sur son caractère purement nocif sans encore l'interdire d'une façon explicite. C'était le premier verset abordant la question d'alcool. Le deuxième verset a été descendu avec une plus grande clarification à ce sujet : ﴿ Ils t'interrogent sur le vin et les jeux de hasard. Dis : "Dans les deux il y a un grand péché et quelques avantages pour les gens ; mais dans les deux, le péché est plus grand que l'utilité." [...] ﴾ (*Coran*, 2. 219). Ce verset explique ainsi que l'alcool est plus néfaste que bénéfique. Après avoir préparé un peu plus les âmes, le Coran voulut mettre un terme à l'addiction des gens à l'alcool et interdit aux musulmans de prier en état d'ébriété et dit : ﴿ Ô les croyants ! N'approchez pas de la Salât alors que vous êtes ivres [...] ﴾ (*Coran*, 4. 43). Enfin, l'ordre final de ne pas approcher l'alcool vint lorsque le Coran dit : ﴿ Ô les croyants ! Le vin, le jeu de hasard, les pierres dressées, les flèches de divination ne sont qu'une abomination, œuvre du Diable. Écartez-vous-en en, afin que vous réussissiez ﴾ (*Coran*, 5. 90).

1.3. Apports de la psychologie cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage

Selon Tardif, la psychologie behavioriste et la psychologie humaniste sont reconnues pour avoir eu l'influence la plus grande et la plus prolongée sur le domaine éducatif. La psychologie cognitive n'est donc pas la première à revendiquer une réelle contribution à ce domaine³⁸⁹, d'autant plus qu'elle partage certaines caractéristiques avec l'approche behavioriste³⁹⁰. Pour Goupil et Lusignan³⁹¹, deux approches majeures en psychologie de l'éducation influent sur les conceptions de l'apprentissage, l'approche behavioriste et l'approche cognitive. La première, comme nous l'avons vu, met l'accent sur la modification des comportements par l'environnement, alors que l'approche cognitive s'appuie sur les diverses activités mentales reliées à la résolution de problèmes et au traitement de l'information. D'apparition récente (autour des années 1950³⁹²), elle affiche sa différence : alors que le behaviorisme insiste sur les comportements observables, et que l'approche humaniste met l'accent sur le développement de la personne et les relations interpersonnelles, l'approche cognitive se centre sur les structures et les processus mentaux³⁹³, plus préoccupée par les stratégies cognitives d'apprentissage que par le produit fini. Plusieurs disciplines ont contribué au développement de la psychologie cognitive, principalement la psychologie de la Gestalt³⁹⁴, la linguistique, ainsi que les sciences de l'informatique et de la communication³⁹⁵.

³⁸⁹ *Ibid.*, p.61.

³⁹⁰ Claudette Fortin et Robert Rousseau, *Psychologie cognitive*, Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 10.

³⁹¹ Goupil Georgette et Lusignan Guy, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaétan Morin, 1993, p. 12.

³⁹² Benedetto Pierre, *Psychologie cognitive : concepts fondamentaux*, Levallois-Perret, Studyrama, 2008, p. 7.

³⁹³ Matlin Margaret W, *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*, traduit de la 4^{ème} édition américaine par Alain Brossard, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 2001, p. 18.

³⁹⁴ Ce mot désigne en allemand la structure, le modèle, la configuration et la forme. Est une théorie psychologique, philosophique et biologique, selon laquelle les processus de la perception et de la représentation mentale traitent spontanément les phénomènes comme des ensembles structurés (les formes) et non comme une simple addition ou juxtaposition d'éléments.

³⁹⁵ Claudette et Robert, 1992, *op. cit.*, p.27.

Le terme " cognitif ", vient du latin *cognitio* : connaissance³⁹⁶. Il « a été introduit dans la langue française en 1801 par Charles de Villers »³⁹⁷. La cognition peut être définie comme « l'ensemble des activités mentales impliquées dans nos relations avec l'environnement : la perception d'une stimulation, sa mémorisation, son rappel, la résolution de problème ou la prise de décision »³⁹⁸. Selon cette définition on peut diviser les fondements de la cognition en trois bases : les processus perceptuels, la mémorisation et la résolution de problèmes. Pour définir la pédagogie cognitiviste, Legendre fait référence à Caron et *al.* (1991) pour qui « une pédagogie cognitiviste mise sur la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage »³⁹⁹. La psychologie cognitive est une branche de la psychologie qui étudie la cognition⁴⁰⁰. Selon Tardif⁴⁰¹, elle est principalement axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. Elle s'intéresse aussi à la reproduction de ces processus et aux mécanismes qui permettent à l'élève l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Elle vise ainsi à développer une science de l'apprentissage permettant l'acquisition de connaissances par une série de procédures utilisant les processus mentaux. Elle cherche à expliquer comment les êtres « perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre »⁴⁰². L'apprentissage et l'enseignement étant des activités de traitement d'informations, la psychologie cognitive s'intéresse donc à comprendre comment l'humain acquiert, intègre et réutilise ses diverses connaissances, ainsi qu'à cerner les « stratégies d'enseignement qui sont les plus susceptibles de favoriser la construction graduelle

³⁹⁶ Nevid Jeffru et *al.*, *Psychopathologie*, traduit par Bertrand Michèle et *al.*, Paris : Édition de Pearson Education France, 7^{ème} édition, 2009, p. 44.

³⁹⁷ Pétaud Jean Pierre, *Psychologie sociale premier et second cycles universitaires*, Bréal, 2^{ème} édition, 2007, p. 79.

³⁹⁸ Claudette et Robert, 1992, *op. cit.*, p.3.

³⁹⁹ Legendre, 1993, *op. cit.*, p.208.

⁴⁰⁰ Claudette et Robert, 1992, *op. cit.*, p.3.

⁴⁰¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.28.

⁴⁰² *Ibid.*, p.28.

de la connaissance de l'élève selon ses composantes affectives, cognitives et métacognitives, et selon la logique inhérente au contenu d'enseignement »⁴⁰³.

Dans le domaine éducatif, cette approche incite les pédagogues à accorder une grande attention au processus, tout en ne négligeant pas le produit. « Cependant, le produit en soi a beaucoup moins d'importance que dans le cadre de la psychologie behavioriste »⁴⁰⁴. En effet, Lesgold et Glaser soulignent que la psychologie cognitive « a changé le statut de l'élève et de l'enseignant, en leur reconnaissant à la fois plus de responsabilités dans le processus d'apprentissage et des rôles plus complexes »⁴⁰⁵. Il est alors évident que l'élève est au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage, et que, dans un tel contexte, il se doit d'être actif. En effet, pour que l'enseignant stratégique puisse soutenir l'élève dans son développement métacognitif⁴⁰⁶, ce dernier, comme le mentionne Presseau, doit être motivé à faire les efforts nécessaires à la réalisation des apprentissages⁴⁰⁷. Weinstein et Hume vont dans le même sens en affirmant qu'« [...] apprendre est un processus actif et [...] [que les apprenants] doivent en assumer partiellement la responsabilité »⁴⁰⁸. Pour favoriser l'apprentissage, enseignants et élèves doivent donc travailler ensemble.

Cette grande place occupée par la psychologie cognitive dans le domaine pédagogique pourrait s'expliquer, selon Tardif, par une certaine insatisfaction par rapport aux promesses des courants psychologiques précédents. Il voit que les influences de la psychologie cognitive

⁴⁰³ *Ibid.*, p.28.

⁴⁰⁴ Tardif, 1995, *op. cit.*, p.183.

⁴⁰⁵ *Ibid.*, p.182.

⁴⁰⁶ Le mot "métacognition" se compose de "Cognition" : faculté de connaître, acte mental par lequel on acquiert une connaissance, opération cognitive relative à la connaissance; et "Méta " : du grec méta – au delà de – après – qui indique le changement – la postérité, la supériorité, le dépassement. En psychologie, la métacognition est la « cognition sur la cognition » (le préfixe μετά signifiant « sur, à propos » en grec ancien). Autrement dit, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire « penser sur ses propres pensées ». Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, le terme désigne la composante du savoir d'un individu qui concerne les processus mêmes du savoir (acquisition, perpétuation, modification), en quelque sorte « ce qu'il sait de sa façon de savoir ».

⁴⁰⁷ Presseau Annie, 2004, *op. cit.*, p. 5.

⁴⁰⁸ Weinstein Claire Ellen et Hume Laura, *Stratégies pour un apprentissage durable*, traduit par Marianne Aussanaire-Garcia, 1^{ère} édition, De Boeck Université, 2001, p. 23.

sont à « plusieurs égards et de plusieurs niveaux »⁴⁰⁹, puisqu'elle s'est intéressée à la compréhension du traitement de l'information chez l'humain et a montré l'importance des connaissances antérieures, de l'utilisation de stratégies d'apprentissage, de l'organisation des connaissances, de la création d'un environnement riche et du développement affectif et social de l'apprenant. L'enseignement cognitif se fonde sur les connaissances antérieures de l'élève, mais aussi et surtout sur ses stratégies cognitives et métacognitives. Donc l'influence de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage tient principalement au fait que l'accent est mis sur les stratégies cognitives et métacognitives permettant l'apprentissage de l'élève par construction graduelle des informations qui seront mises en relation avec les connaissances antérieures. Selon cette optique, il est important de s'intéresser aux stratégies que l'élève applique afin de mener à bien l'apprentissage et non seulement au produit atteint. Les pratiques pédagogiques doivent permettre le plus possible à l'élève de construire ses connaissances et son système cognitif. Celui-ci est actif dans son processus d'apprentissage et construit lui-même son savoir⁴¹⁰. Cet élève sera motivé dans la classe, donc il peut facilement retenir l'essentiel d'un contenu, parce qu'il a participé lui-même à construire son savoir en partant de ses connaissances antérieures et en appliquant des stratégies efficaces.

L'apport de la psychologie cognitive est très important pour l'enseignant, car elle lui permet de « mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et elle permet aussi de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques susceptibles de faciliter et de provoquer l'apprentissage de l'étudiant »⁴¹¹. L'enseignant remplit le rôle d'entraîneur, mais aussi celui de médiateur entre les connaissances et l'élève, car il incite l'élève à être conscient des facteurs susceptibles de le faire réussir. Ses interventions sont donc fréquentes et fournissent à l'élève de constantes rétroactions sur ses connaissances et ses stratégies. Les composantes affectives de l'apprenant sont aussi prises en compte : il est considéré comme agent cognitif, affectif et aussi social.

La première phase de l'apprentissage cognitif est l'activation des connaissances antérieures, qui permet à l'élève de construire son savoir à partir des connaissances qu'il a déjà acquises. On sait maintenant qu'un apprenant arrive dans une nouvelle classe avec tout son bagage,

⁴⁰⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.16.

⁴¹⁰ *Ibid.*, pp. 72 et 78-81.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 16.

toutes ses connaissances antérieures, qu'il n'est donc pas le « vase vide » que l'on croyait⁴¹². La deuxième phase est l'élaboration des nouveaux savoirs, qui vont s'organiser autour des connaissances antérieures de l'élève, qui devra s'appuyer sur des stratégies d'apprentissage afin de s'approprier les nouvelles connaissances. Ces stratégies différeront selon les connaissances à acquérir: connaissances déclaratives⁴¹³, conditionnelles⁴¹⁴ ou procédurales⁴¹⁵. C'est grâce à l'orientation cognitive que les psychologues de l'éducation « voient maintenant l'apprenant comme une personne qui construit le savoir⁴¹⁶ d'une façon intelligente plutôt que comme une personne qui l'absorbe inconditionnellement »⁴¹⁷.

L'insistance sur ce modèle de l'enseignement et de l'apprentissage apparaît justifiée lorsqu'il s'agit d'encourager et de garantir le développement de la pensée, l'analyse et la critique des élèves, même dans les cours d'enseignement religieux. L'approche cognitive répond plus que les deux autres courants cités précédemment au but de notre étude, qui est d'évaluer les influences de l'enseignement stratégique sur les progrès des élèves de secondaire, dans la classe d'éducation religieuse, car elle met l'accent sur des concepts tels que les connaissances antérieures, les stratégies cognitives ainsi que le côté affectif de l'élève. C'est pourquoi la méthode cognitive apparaît primordiale dans notre recherche.

Deschenes écrit : « l'intérêt premier de la psychologie cognitive est le concept de connaissances, leur organisation et leur représentation en mémoire; l'apprentissage s'effectue par la construction de connaissances, l'apprenant y joue donc un rôle actif; l'apprentissage s'effectue dans un processus cumulatif où les connaissances initiales de l'apprenant doivent

⁴¹² Giasson Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, p 27.

⁴¹³ Les connaissances déclaratives correspondent à un ensemble de connaissances théoriques telles que des faits, des lois, des règles ou des principes.

⁴¹⁴ Les connaissances conditionnelles, quant à elles, se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales peuvent être utilisées. Plus précisément, elles concernent le quand et le pourquoi du recours à une démarche ou à une stratégie dans le but d'accomplir une tâche donnée.

⁴¹⁵ Les connaissances procédurales concernent les étapes nécessaires à la réalisation d'une action.

⁴¹⁶ Il faut montrer ici que le but de l'enseignement religieux ne se limite pas à présenter aux élèves des différents éléments à connaître ou acquérir : il les aide à comprendre ces éléments dans leur cohérence et leur logique de relations les uns avec les autres. Dans cette perspective, l'enseignement religieux permet aux élèves d'équilibrer entre la théorie et la pratique. Il les stimule à manifester, à la maison, à l'école ou à la société, qu'ils ont bien compris ce qu'ils ont appris en les appliquant dans des contextes différents.

⁴¹⁷ Tardif, 1995, *op. cit.*, p.182.

être prises en compte lors de l'acquisition de nouvelles informations; l'apprentissage suppose la mise en œuvre de processus de niveau supérieur identifiés à la métacognition; le but de l'apprentissage se définit relativement aux processus cognitifs ou de construction des connaissances; les habiletés s'appuient sur des connaissances de type procédural qui renvoient à des significations et non à des comportements; l'apprentissage est largement dépendant des stratégies de l'apprenant; ces stratégies sont de deux types : cognitives pour l'atteinte des objectifs de la tâche et métacognitives pour la gestion de l'apprentissage; la motivation en psychologie cognitive vient du contrôle qu'a l'apprenant sur son processus d'apprentissage; pour l'enseignement, les démarches de l'apprenant pour acquérir des connaissances importent plus que celles de l'enseignant ». De fait, la psychologie cognitive a influencé le domaine de l'éducation en mettant en place un modèle pédagogique, l'enseignement stratégique, qui est le plus récent qui « n'est pas un mode »⁴¹⁸, mais qui prend en compte, selon Tardif, la majorité des suggestions et des orientations des autres modèles.

Le tableau « Les influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage » (pages suivantes) récapitule les ressemblances et les différences de ces trois courants de la psychologie, et résume leurs influences sur la conception de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'élève, de l'évaluation et du rôle de l'enseignant⁴¹⁹. Cette synthèse des apports de ces approches psychologiques permet de mieux saisir la nature du changement en cours dans ses différentes composantes pédagogiques et leurs conséquences sur la planification de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages.

⁴¹⁸ Presseau, 2004, *op. cit.*, p.VIII.

⁴¹⁹ Tableau adapté de Tardif, 1992, pp. 66,-69 et 72.

Tableau 3 : Les influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage

Eléments de comparaison	Psychologie behavioriste	Psychologie humaniste	Psychologie cognitive
Conception de l'enseignement	— création d'un environnement axé sur le développement de comportements; — qui morcelle le contenu; — création d'un environnement qui organise le contenu d'un préalable à un autre; — création d'un environnement coercitif par l'enseignant.	— création d'un environnement riche et très varié; — axé sur la croissance personnelle; — à partir des besoins de l'élève; — création d'un environnement de tâches complètes et significatives; — création d'un environnement libre.	— création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève; — axé sur les stratégies cognitives et métacognitives; — création d'un environnement de tâches complètes et complexes.
Conception de l'apprentissage	— l'apprentissage se fait par association stimulus-réponse; — par imitation; — l'apprentissage se fait par approximations successives.	— l'apprentissage se fait par découverte personnelle; — découverte collective; — par exploration; — s'effectue à partir d'un contenu global.	— l'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances; — par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations; — l'apprentissage exige l'organisation des connaissances; — se fait à partir de tâches globales.

Conception du rôle de l'enseignant	— l'enseignant intervient très fréquemment; — il est un entraîneur.	— l'enseignant intervient très fréquemment; — il est un animateur.	— l'enseignant intervient très fréquemment; — il est un entraîneur; — un médiateur entre les connaissances et l'élève.
Conception de l'évaluation	— l'évaluation est fréquente; — elle concerne les comportements produits; — elle est souvent formative, parfois sommative; — la rétroaction ⁴²⁰ concerne le produit de la performance.	— l'évaluation est inexistante; — la rétroaction concerne essentiellement la croissance personnelle.	— l'évaluation est fréquente; — elle porte sur les connaissances ainsi que sur les stratégies cognitives et métacognitives; — elle est souvent formative, parfois sommative; — la rétroaction est axée sur les stratégies utilisées; — la rétroaction est axée sur la construction du savoir.

⁴²⁰ Le terme « rétroaction » est utilisé en lieu et place de l'expression anglaise « feed-back ». Rétroaction : effet de ce qui est rétroactif. Techniquement, processus déclenché automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action correctrice en sens contraire. Définition tirée du dictionnaire «Le petit Larousse». En pédagogie, la rétroaction :

- vient en réponse à un travail de l'apprenant ;
- propose une correction commentée ;
- exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et
- argumenté ;
- a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir.

Conception de l'apprenant	— l'apprenant répond aux stimuli de l'environnement; — il est réactif; — il a une motivation contrôlée par des renforcements extérieurs.	— l'apprenant est actif; — il choisit lui-même les activités; — il a une motivation intérieure issue de ses besoins de croissance personnelle.	— l'apprenant est actif; — il est constructif; — il a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite.

Selon Tardif : « La conception que l'enseignant a de l'enseignement et de l'humain, implicite ou explicite, commande ses actions en classe, et la conscience de sa conception lui permet non seulement d'analyser ses actions professionnelles et de comprendre leurs origines, mais également de générer plus facilement de nouvelles stratégies, voire de nouvelles avenues »⁴²¹.

Dans les classes les trois courants sont représentés. Certains enseignants s'appuient sur les orientations de la psychologie humaniste, alors que d'autres s'inspirent de la psychologie behavioriste; c'est l'enseignement traditionnel. La réforme éducative adoptée par le Ministère de l'Éducation en Syrie aspire à renouveler tout le secteur éducatif. Mais comme elle insiste seulement sur le contenu des manuels scolaires, elle ne suffit pas.

Pour voir comment on peut renouveler la pédagogie, il convient au préalable de définir les deux paradigmes majeurs en éducation.

2. Définition des grands paradigmes en éducation

En éducation, il y a deux paradigmes majeurs: le paradigme centré sur l'enseignement et le paradigme centré sur les apprentissages. Précisons rapidement ce que paradigme veut dire au sens large et sociologique de Khan qui a popularisé l'usage de ce terme : « l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné »⁴²².

⁴²¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.63.

⁴²² Lessard-Hébert Michelle et al., *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 1997, p. 15.

Adopter un paradigme en enseignement religieux signifie se fonder sur des références guidant les enseignants dans leur rapport avec le contenu à enseigner et avec leurs élèves. Langevin et Bruneau soutiennent « qu'adopter un paradigme, c'est vivre son rôle d'enseignant d'une certaine manière, [...] c'est développer une identité professionnelle spécifique et cohérente à une culture pédagogique définie »⁴²³. Dans le domaine éducatif, le paradigme renvoie donc à une conception de la place accordée au contenu d'apprentissage et des rôles attribués aux enseignants et aux apprenants.

2.1. Le paradigme de l'enseignement

Le paradigme de l'enseignement qui se réfère à l'enseignement traditionnel désigne un « enseignement où la transmission des connaissances s'effectue à sens unique de l'agent vers le sujet »⁴²⁴. Selon ce paradigme, les savoirs sont dispensés par l'enseignant, qui est la seule personne responsable du processus d'enseignement dans la classe. En analysant cette définition on peut dégager les caractéristiques suivantes :

- la relation entre l'enseignant et l'élève est à sens unique, du maître qui a le savoir vers l'élève qui n'a qu'à être à l'écoute pour mémoriser ce savoir;
- par conséquent, la mémorisation de savoirs est la seule capacité développée;
- les besoins et les intérêts de l'élève ne sont pas pris en compte;
- la transmission verbale de connaissances est la méthode d'apprentissage privilégiée.

En classe dirigée par ce type d'enseignement magistral qui se focalise sur l'enseignant et le contenu à enseigner, il y a une transmission de savoirs « de celui qui sait vers celui qui ne sait pas »⁴²⁵. Dans ce contexte, la responsabilité principale d'un enseignant est la maîtrise du contenu⁴²⁶. Le seul rôle de l'élève dans ce processus est de mémoriser par cœur ces connaissances pour les appliquer ou les réutiliser rarement à l'extérieur de l'école. L'enseignement est donc considéré comme un processus linéaire par lequel sont transmis les

⁴²³ Langevin Louise et Bruneau Monik, *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, Éditions ESF, 2000, pp. 19-21.

⁴²⁴ Legendre, 1993, *op. cit.*, p. 539.

⁴²⁵ Ruano-Borbalan Jean-Claude, « Ce que «transmettre» veut dire », *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Paris : Éditions Démos, 2003, p.9-12.

⁴²⁶ Tardif Jacques et Presseau Annie, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, Paris : Éditions ESF, 1998, p. 37.

savoirs à l'apprenant sans qu'il y ait d'interactions ou d'échanges de point de vue entre les deux sujets impliqués dans la relation d'enseignement. Dans cette perspective, l'enseignant qui s'érige comme le détenteur de ce savoir, est placé au rang de maître, de conférencier, d'expert, qui transmet le contenu à ses élèves sous la forme d'exposé⁴²⁷. Dans une classe dirigée selon ce paradigme, l'élève est maintenu principalement dans une position d'auditeur. Il doit être attentif, imiter, répéter et appliquer. Certains enseignants considèrent le cerveau de l'élève comme une « boîte vide ou boîte noire » qu'il s'agirait de remplir.

En enseignement religieux, le paradigme centré sur l'enseignement se traduit par une démarche pédagogique privilégiant la transmission et la mémorisation par les élèves d'un savoir religieux, avec des objectifs fixés d'avance⁴²⁸.

Pratiquer le paradigme de l'enseignement ne suppose pas de négliger l'apprentissage et l'apprenant mais se préoccupe essentiellement de la transmission du savoir qui lui sera nécessaire. Langevin et Bruneau écrivent : « Avoir une préoccupation d'enseignement ne veut pas dire que l'on ne s'intéresse pas aux étudiants mais qu'on s'y intéresse à travers des préoccupations de contenu à couvrir et non pas en fonction de compétences que l'on souhaite voir se développer chez l'étudiant »⁴²⁹.

Adopter ce type d'enseignement dans les classes implique donc que :

- L'enseignement, c'est la transmission d'un savoir par l'enseignant.
- L'apprentissage, c'est l'accumulation de ce savoir par l'élève.
- En conséquence, le rôle de l'apprenant est passif, et c'est l'enseignant qui dirige tout le processus d'enseignement dans la classe.
- Les relations entre l'enseignant et l'élève « sont didactiques plutôt qu'interactives »⁴³⁰.

L'enseignement est donc défini en fonction du résultat plutôt que du processus et évalue la capacité de l'apprenant à mémoriser et à reproduire des savoirs. Dans ce type de relation d'enseignement, le rôle de chacun est bien défini : l'un enseigne et l'autre apprend, ce qui renvoie à une pédagogie traditionnelle issue du courant de pensée behavioriste centré sur l'enseignant et sur le contenu et non sur la relation pédagogique.

⁴²⁷ Langevin et Bruneau, 2000, *op. cit.*, p. 22.

⁴²⁸ C'est le cas de l'enseignement religieux en Syrie.

⁴²⁹ Langevin et Bruneau, 2000, *op. cit.*, p. 23.

⁴³⁰ Tardif, 1998, *op. cit.*, p.37.

Dans le chapitre 1 nous avons souligné que l'enseignement dispensé d'une façon traditionnelle en éducation islamique est fondé sur la mémorisation et la reproduction exacte du contenu, ce qui réduit la motivation des élèves et ne répond pas aux exigences de la vie contemporaine.

2.2. Le paradigme de l'apprentissage

La réforme du manuel scolaire d'éducation islamique qui a été mise en place dans les écoles syriennes devrait s'accompagner d'un changement profond qui ferait passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage.

Ce changement de paradigme « signifie que l'accent est mis sur le rapport dynamique de l'élève au savoir et non plus sur la personne de l'enseignant qui enseigne un savoir »⁴³¹. « Il s'agit de modifications en profondeur dans notre approche quotidienne de l'apprentissage scolaire : une révolution paradigmatique »⁴³².

Selon Chevalier⁴³³, les motifs de ce changement sont multiples : « des raisons conjoncturelles, culturelles, ainsi que les développements intensifs des technologies de l'information et du multimédia dans l'enseignement modifient profondément le rôle et la place des institutions de formation dans notre société. Implicitement, ces bouleversements modifient aussi le rôle des enseignants et des étudiants eux-mêmes ».

Les recherches des dernières années nous apprennent que l'apprentissage est un processus actif et constructif d'acquisition de connaissances qui sont spécifiques à un domaine⁴³⁴, où les connaissances antérieures jouent un rôle important et où le sujet organise ses connaissances. Selon Morissette⁴³⁵ : « Les connaissances récentes ont donné naissance à une nouvelle conception de l'apprentissage. On parle maintenant de construction de savoirs plutôt que de transmission des connaissances. Il s'agit d'un changement en profondeur qui touche à [...] nos croyances pédagogiques [...]. C'est ce qu'on appelle un changement de paradigme ». Jonnaert

⁴³¹ Desaulniers Marie-Paule et Jutras France, *L'éthique Professionnelle en Enseignement: Fondements et Pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006 p. 141.

⁴³² Jonnaert, 2002, *op. cit.*, p.8.

⁴³³ Chevalier Pierre-André et Jannuzzo Diego, « L'enseignement, l'apprentissage », *Cahier de pédagogie des hautes écoles*, Publication n°1, janvier 2007, p. 5, [en ligne] https://staff.ti.bfh.ch/jzd1/Lehren_Lernen_im_Wandel_fr.pdf (consulté le 15 novembre 2012).

⁴³⁴ Ghiglione Rodolphe et Richard Jean-François, *Cours de psychologie 6 , Processus et applications*, Paris, Dunod, 1995, p. 65.

⁴³⁵ Morissette Rosée et Voynaud Micheline, *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 2002, p.12.

et Vander Borght, faisant l'analyse du concept d'apprentissage à l'intérieur de certains courants, résumant en soulignant que « les conceptions de l'apprentissage vont de l'accumulation passive à la création de connaissances. »⁴³⁶

Dans le nouveau paradigme d'apprentissage, qui devrait dominer aujourd'hui⁴³⁷, le rôle de l'enseignant est profondément modifié : « il n'est plus seulement le transmetteur du savoir mais devient celui qui aide l'enfant à apprendre »⁴³⁸, et l'élève prend une part plus active dans son apprentissage⁴³⁹.

Chevalier⁴⁴⁰ va dans le même sens : « Selon le paradigme d'apprentissage, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant sont redistribués. D'un côté, l'apprenant devient pleinement responsable d'effectuer un travail actif de sélection, de structuration et d'intégration des connaissances. De l'autre, l'enseignant occupe une position tout aussi importante, mais réorientée dans une direction différente : il devient « vecteur » de connaissances et « catalyseur » d'apprentissages. [...] Selon ce point de vue, l'enseignant devient un « guide », un « tuteur », un « mentor » pour les apprenants. » L'élève est donc considéré comme un constructeur actif de ses connaissances, et l'enseignement est compris comme un processus de facilitation de l'apprentissage dans lequel l'apprenant joue le rôle d'acteur principal. L'enseignant est donc un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. Selon Blondin, « en situant l'élève ou l'étudiant dans un contexte d'activités [...], on maximise ses chances d'apprendre et de comprendre ce qu'il fait, on le place dans un contexte où il peut construire progressivement son savoir, son savoir-faire, sa capacité de juger, bref, ses compétences »⁴⁴¹.

⁴³⁶ Jonnaert Philippe et Vander Borght Cécile, *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1999, p. 264. « Coll. Perspectives en éducation ».

⁴³⁷ Pallascio Richard et Lafortune Louise, *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2000, p. 115.

⁴³⁸ Nicole Tremblay (dir.), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 95.

⁴³⁹ Staccini Pascal et al., *Formation médicale et technologies de l'information et de la communication*, Paris, Springer, 2002, pp. 4-5.

⁴⁴⁰ Chevalier, 2007, *op. cit.*, pp. 6-7.

⁴⁴¹ Blondin Denis, « Apprendre : un phénomène essentiel à comprendre pour mieux enseigner », *Pédagogie collégiale*, 2002, vol. 16, n° 1, pp. 12-16. [en ligne] http://www.infiressources.ca/bd/recherche/pedagogie_collégiale/16_1/Blondin_Denis.pdf (consulté le 11 octobre 2012).

En enseignement religieux, le paradigme centré sur l'apprentissage se traduit par une démarche pédagogique visant à développer la capacité des élèves à analyser et à traiter des informations en les mettant dans un contexte complexe et complet et en les orientant vers des stratégies efficaces⁴⁴².

L'école s'est peu à peu vue dépossédée de son statut d'unique « fournisseur de connaissance »⁴⁴³, et contrainte à redéfinir son rôle. L'objectif de l'école d'aujourd'hui devrait être d'aider les élèves à jouer un rôle plus actif dans leur apprentissage et à devenir des apprenants efficaces, pour toute la vie, en les aidant « à apprendre à apprendre »⁴⁴⁴. Donc il faut adopter des méthodes qui se concentrent sur le rôle de l'élève dans le processus d'acquisition des connaissances, car la pratique traditionnelle de l'enseignement ne permet pas de véritables apprentissages, particulièrement en enseignement de religion. Tardif⁴⁴⁵ écrit que « l'enseignement isolé des connaissances [l'enseignement traditionnel], peu importe le champ de connaissances dont il s'agit, va directement à l'encontre du développement de la capacité de traiter simultanément des informations en provenance de plusieurs sources. L'enseignement stratégique s'oppose à une telle pratique ... »

Aujourd'hui, l'élève n'est plus défini comme au temps des behavioristes. C'est désormais une personnalité qui traite activement les connaissances qu'il reçoit; il n'est plus une simple boîte dans laquelle on déverse ces connaissances. Jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement traditionnel ne s'est pas avéré efficace comme le montrent les résultats de notre mémoire⁴⁴⁶. La mémorisation de concepts par l'élève dans une classe régie par l'enseignement traditionnel

⁴⁴² En islam, cela implique qu'on doit être instruit pour savoir comment vivre, comment se comporter avec les autres indépendamment de leur appartenance religieuse. Dans les cours de l'éducation islamique, on doit accorder une valeur égale à deux sortes de connaissances : la connaissance expérimentale et la connaissance théorique. pour que notre éducation soit réussie, on doit présenter aux élèves un contenu adapté aux conditions de sa vie dans une période historique donnée. Partant de ce principe, on doit accorder une importance particulière à certaines valeurs, (la liberté religieuse, le terrorisme, la discrimination ...), pour que l'élève musulman réussisse à affronter efficacement ses conditions de vie.

⁴⁴³ Chevalier, 2007, *op. cit.*, p. 5.

⁴⁴⁴ Weinstein et Hume, 2001, *op. cit.*, p. 9.

⁴⁴⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.312.

⁴⁴⁶ Ebaji Safwan, *Un manuel scolaire syrien d'enseignement de la religion musulmane, présentation et analyse*, Mémoire de Master 2 en Théologie protestante, Université de Strasbourg, 2010, 159 pages.

ne donne pas les résultats souhaités. Il faut donc repenser la méthode d'enseignement, qui est aussi importante que ce qu'on enseigne, « car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même »⁴⁴⁷.

Selon Tardif⁴⁴⁸, « alors que le premier [paradigme de l'enseignement] met l'accent sur la séquence des activités ou des cours auxquels les élèves doivent participer, le second [paradigme de l'apprentissage] se préoccupe des apprentissages qu'ils ont effectivement réalisés dans le cadre de ces activités ou de ces cours. Le premier insiste sur la logique curriculaire et sur la séquentialité théorique des activités à l'intérieur d'un programme, alors que le second insiste sur la base de connaissances construites progressivement par les élèves et sur les probabilités de réutilisation des connaissances en question ».

Afin de clarifier la compréhension du paradigme centré sur l'apprentissage, les implications de ce nouveau paradigme sur les élèves et les nouveaux rôles de l'enseignant, nous faisons référence au tableau de Tardif et Presseau dans lequel les particularités du paradigme d'apprentissage sont comparées avec celles du paradigme d'enseignement⁴⁴⁹.

Tableau 4 : Paradigme de l'enseignement et paradigme de l'apprentissage d'après Tardif et Presseau

	Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
Conception de l'apprentissage	Accumulation et association d'informations et de connaissances	Transformations et intégration des connaissances dans des schémas cognitifs
Conception de l'enseignement	À partir de l'enseignant, exercices, mémorisation, relations didactiques	À partir de l'élève, projets et problèmes, relations interactives, réponses à des questions complexes

⁴⁴⁷ Barth Britt-Mari, *Le Savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Éditions Retz, 1993, p. 18.

⁴⁴⁸ Tardif Jacques, « La construction des connaissances 2 : Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, 1997, vol. 11, n° 3, pp. 4-9. [en ligne] [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignant/Tardif,%20Jacques%20\(11,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignant/Tardif,%20Jacques%20(11,3).pdf) (consulté le 10 janvier 2013).

⁴⁴⁹ Tardif et Presseau, 1998, *op. cit.*, p.35.

Rôles de l'enseignant	Expert, transmetteur d'informations	Etayage et désétayage ⁴⁵⁰ , parfois apprenant
Rôles de l'élève	Récepteur passif	Constructeur actif, collaborateur, parfois expert

La réforme du manuel scolaire et la modification de son contenu sans l'intégration des nouvelles méthodes et technologies de l'information dans la classe ne produisait pas l'effet escompté. Partant de cette considération, nous avons décidé de choisir l'enseignement stratégique qui peut se présenter comme un modèle efficace de l'enseignement renouvelé parce qu'il place l'acte d'apprendre au centre de ses préoccupations et favorise l'intégration et le transfert des apprentissages en insistant sur la nécessité de participation de l'élève dans la construction de ses savoirs.

⁴⁵⁰ L'étayage et le désétayage sont deux phases au cours de l'apprentissage. L'une est celle durant laquelle l'enseignant soutient l'apprenant en prenant appui sur les savoirs qu'il a déjà acquis, et il prolonge son développement en mettant en place des situations qui lui permettent de progresser.

L'autre est celle durant laquelle l'apprenant acquiert l'autonomie vis à vis de l'apprentissage. On permet progressivement à l'élève de se passer de toutes les aides qu'on lui a proposées afin d'être suffisamment solide pour que de nouveaux dispositifs puissent s'appuyer sur ce qu'il vient d'acquérir et engager un nouveau progrès.

Chapitre 6 : L'enseignement stratégique

Ce chapitre porte sur l'enseignement stratégique, ses six principes pédagogiques, ses phases, les rôles de l'enseignant stratégique et la motivation scolaire. Nous nous sommes référés aux sources pédagogiques traitant de la psychologie cognitive et de l'enseignement stratégique.

1. Une vision cognitiviste de l'apprentissage et de l'enseignement

Définir l'enseignement comme un processus qui consiste à transmettre un message est une définition difficilement acceptable, car elle réduit l'acte d'enseignement à une activité de transmission de l'information. C'est la raison pour laquelle nous adoptons la définition de Gagné : « Enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissage »⁴⁵¹. L'enseignant propose à ses élèves un certain nombre de situations qui visent à provoquer l'apprentissage visé. Pour Tsafak, « le but de l'enseignement est de promouvoir l'apprentissage »⁴⁵². Le concept d'apprentissage, ou *learning* en anglais, « vient du verbe *apprendre* dérivé du mot latin *apprehendere*, apprendre, saisir, s'emparer, acquérir »⁴⁵³. Pour Raynal et Rieunier, selon la conception cognitiviste, « apprendre » comprend quatre aspects :

- Comprendre.
- Acquérir des informations, des capacités.
- Intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive.
- Modifier ses représentations⁴⁵⁴ et sa façon d'agir, de penser, etc. Tous ces processus sont réalisés par l'apprenant.

L'apprentissage est défini de différentes manières, selon l'école à laquelle les chercheurs appartiennent, et selon l'importance qu'elle accorde à tel ou tel élément.

⁴⁵¹ Raynal Françoise et Rieunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005, p. 128.

⁴⁵² Tsafak Gilbert, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 27.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁵⁴ Rayan et al., *op. cit*, p. 32.

Traditionnellement, tous les modèles d'enseignement qui se sont préoccupés de la transmission de savoirs donnaient à l'apprenant un rôle très passif. Ces modèles ont été peu efficaces pour former une génération instruite et novatrice.

La psychologie cognitive considère l'apprentissage et l'enseignement comme deux paradigmes bien distincts qui vont jusqu' à s'opposer⁴⁵⁵, car dans le paradigme insistant sur l'apprentissage, l'élève se trouve au centre de ce processus et est invité à construire lui-même ses connaissances, tandis que du côté du paradigme d'enseignement, il demeure passif, car les relations qu'il établit avec son enseignant sont didactiques plutôt qu'interactives et les démarches d'enseignement ne sont pas négociées avec l'élève. Mais, pour nous, ces deux paradigmes sont liés, car c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. De fait, Tardif utilise les deux termes (apprentissage, enseignement) dans le même contexte, et particulièrement dans l'introduction de son ouvrage, il indique qu' « il est très important de les concevoir en union continue »⁴⁵⁶. Meyor va dans ce sens, en affirmant que l'enseignement est lié à l'apprentissage comme une face de la médaille à l'autre⁴⁵⁷. Tochon souligne que « l'apprentissage de même que l'enseignement sont des phénomènes interactifs »⁴⁵⁸. Tardif explique de plus que l'enseignement est « la science de la construction du savoir, de la construction de la connaissance »⁴⁵⁹. Dans son métier, écrit-il, l'enseignant est sans cesse confronté aux problèmes de sélection des activités, des démarches et des situations qui amènent l'apprenant à apprendre et à réutiliser les connaissances acquises. L'enseignement est alors décrit comme un processus entièrement externe, réalisé par l'enseignant en vue de rendre possible l'apprentissage. « L'enseignement est un ensemble de stratégies mises en place pour contribuer à l'acquisition, l'intégration et la réalisation de connaissances par l'apprenant »⁴⁶⁰. L'enseignant crée ainsi un environnement permettant à l'élève de développer ses propres stratégies de contrôle et de gestion de ses actions. Ainsi, selon Guy et Rouzier « entre

⁴⁵⁵ Tardif et Presseau, 1998, *op. cit.*, p.32.

⁴⁵⁶ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.17.

⁴⁵⁷ Meyor Catherine, *L'affectivité en éducation: pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p 103.

⁴⁵⁸ Tochon François, *L'enseignement stratégique : Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse : Édition universitaire du sud, 1994, p. xvii.

⁴⁵⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.16.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 32.

l'enseignement et l'apprentissage s'interposent des comportements d'étude de l'élève, aussi bien dans la salle de classe qu'à l'extérieur de la salle de classe »⁴⁶¹, si bien que l'enseignant doit connaître les caractéristiques des apprenants. Enfin, l'enseignement et l'apprentissage visent le même objet, à savoir la construction des connaissances. Selon Tardif⁴⁶², l'apprentissage se définit par « l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser fonctionnellement ». Le succès de ce processus « apprentissage-enseignement » dépend de l'interaction entre l'enseignant et l'élève. « Le rôle de l'enseignant est de guider l'élève dans ses comportements d'étude »⁴⁶³. Par ailleurs, chacun des acteurs de l'enseignement/apprentissage joue un rôle bien précis : « l'enseignant traite constamment un grand nombre d'informations: il traite des informations sur le champ de connaissances retenues à des fins d'enseignement; il traite des informations sur les composantes affectives de l'élève; il traite des informations sur les composantes cognitives de l'élève [...] Il traite également des informations relatives à la gestion de la classe. L'élève traite également une multitude d'informations. Il traite des informations affectives qui viennent plus particulièrement de ses expériences scolaires antérieures (buts poursuivis par la nouvelle tâche, valeur attribuée à cette tâche et perception du contrôle possible sur sa réussite); il traite des informations cognitives; il met les nouvelles informations en relation avec ses connaissances antérieures, choisit les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir la tâche, il traite aussi des informations métacognitives (prise de conscience constante de ses stratégies, de son engagement personnel et de sa persistance au travail)...»⁴⁶⁴.

Les cognitivistes considèrent que l'apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances, qui se construisent graduellement. Désautels⁴⁶⁵ déclare : « Ni table rase, ni cire vierge, l'élève est à la fois acteur et auteur de sa cognition : il compare, traduit, symbolise, transforme ». Selon Guy et Rouzier « l'apprentissage est un processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information

⁴⁶¹ Hermann Guy et Rouzier Gilbert, *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*, Victoriaville : Cegep de Rimouski, Service de Recherche et Perfectionnement, 1992, p. 55.

⁴⁶² Tardif, 1992, *op. cit.*, p.32.

⁴⁶³ Guy et Rouzier, 1992, *op. cit.*, p.55.

⁴⁶⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 26-27.

⁴⁶⁵ Désautels, 1994, p. 140, cité dans Tardif, 1995.

nouvelle, modifiant ainsi sa structure cognitive »⁴⁶⁶. L'apprentissage est un processus en grande partie interne qui est accompli par l'apprenant lui-même.

L'enseignement et l'apprentissage sont donc souvent liés, même s'il est possible d'apprendre sans enseignement et de ne pas apprendre malgré l'enseignement.

2. Vers une interaction enseignement-apprentissage

Notre époque est caractérisée par un développement global et rapide de la technologie. Cette évolution exige que la personne soit en mouvement constant d'acquisition et de traitement de nouvelles informations. L'élève que nous préparons aujourd'hui aura besoin, demain, « des stratégies et de moyens pour agir dans le monde et influencer sur son évolution »⁴⁶⁷.

Si l'école a comme mission irremplaçable d'instruire les élèves de demain qui pourront conduire leur vie personnelle et professionnelle en pleine responsabilité, elle doit en conséquence assumer un enseignement efficace et signifiant. Autrement dit : elle doit préparer l'élève à sa vie en lui plaçant au centre les moyens d'apprentissage et en lui offrant non seulement des connaissances mais aussi des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail qui lui permettent de développer ses talents.

Placer l'élève au cœur du processus d'apprentissage ne consiste pas à effacer le rôle de l'enseignant qui occupe une grande place dans le contexte scolaire syrien. La question qui se pose est : comment concilier le rôle décisif de l'enseignant dans les classes syriennes et les nouvelles tendances pédagogiques ?

Nous définissons l'enseignement comme l'ensemble des démarches par lesquelles l'enseignant permet à l'élève de prendre en charge lui-même son apprentissage. L'enseignant devient donc un médiateur entre l'élève et le savoir. En ce qui concerne l'apprentissage nous le définissons comme l'ensemble des démarches par lesquelles l'élève acquiert et intègre des nouveaux savoirs. L'apprenant est donc le responsable de son apprentissage.

Pensés de cette façon, l'enseignement et l'apprentissage deviennent deux paradigmes conciliables dans nos classes : on reformule les rôles de l'enseignant et des élèves, on réduit le

⁴⁶⁶ Guy et Rouzier, 1992, *op. cit.*, p.57.

⁴⁶⁷ Tardif, 1998, *op. cit.*, p. 32.

rôle de l'enseignant pour laisser à l'élève la place la plus grande dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Selon cet esprit, le rôle de l'enseignement religieux consiste, par les cours de religion, à former des élèves responsables et conscients de leur rôle dans la classe et à les préparer à devenir maîtres d'eux-mêmes.

Pour notre thèse, ainsi que pour nos interventions pédagogiques dans l'expérimentation effectuée dans la classe du groupe expérimental, nous adoptons le concept double « enseignement-apprentissage » en activant le rôle des élèves avec la planification et l'encadrement de l'enseignant.

Proposer des tâches qui constituent un défi réaliste et modéré et les présenter comme telles peut mener les élèves à s'y engager et à persévérer. En ce qui concerne l'enseignement religieux, plutôt que de proposer des textes faciles qui ne permettent pas aux élèves d'augmenter leurs connaissances ou leurs compétences, il est préférable de placer l'élève devant un problème nouveau représentant un défi plutôt élevé pour l'élève et voir comment il mobilise ses connaissances pour le résoudre.

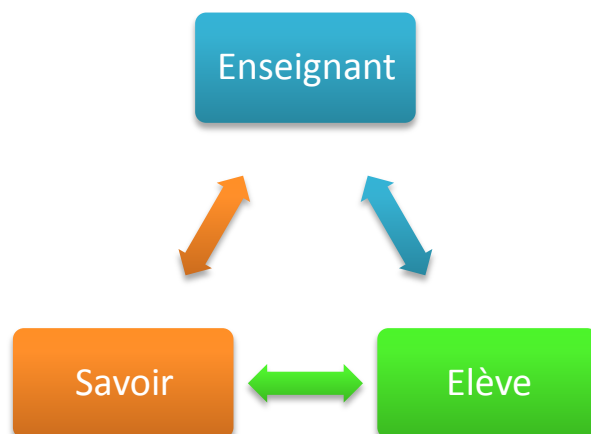
L'enseignant peut adopter, par exemple, une idée s'opposant aux bases de croyance de ses élèves, il déclare l'énoncé suivant : " Dieu n'existe pas ", " le Coran n'est pas une parole de Dieu mais c'est Muhammad qui l'a écrit" ou " l'Islam est une religion de terrorisme", puis il discute avec ses élèves qui essayent de défendre leur croyance en " l'existence de Dieu", " l'origine divine du Coran", " la tolérance ou la miséricorde de l'islam", enfin, il leur demande de chercher des arguments pouvant rejeter son opinion. Il choisit des ouvrages ou des articles et demande à ses élèves de les lire et d'extraire les idées principales pour argumenter leurs opinions.

En appliquant cette stratégie, l'élève apprend comment chercher les idées, comment les employer dans un débat ou discours, et comment argumenter son opinion.

On admet que l'enseignement/apprentissage est un processus dynamique qui touche non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi des valeurs, et qu'il est donc un processus actif et constructif qui rend explicites pour l'apprenant les stratégies à utiliser pour réaliser la tâche demandée, et qui rend l'enseignant aussi bien que l'élève responsables de l'apprentissage. Dans ce processus, il y a trois éléments: l'enseignant, l'élève et le savoir.

Selon la présentation classique, chacun de ces éléments occupe un des « sommets d'un triangle »⁴⁶⁸.

Figure 1 : Les éléments du processus de l'apprentissage



Il est vrai que le rôle de l'enseignant dans ce processus est le plus important, mais les nouvelles théories pédagogiques visent à modifier son rôle, qui était jusqu'à récemment celui d'un expéditeur, en le transformant en un organisateur « régulateur, modérateur », dont la tâche est de diriger « les études plus que d'exposer le savoir »⁴⁶⁹. Tous les pédagogues appellent également à rendre l'apprenant plus actif et enthousiaste dans la classe, c'est-à-dire à modifier son rôle en faisant de lui non plus un destinataire, mais un chercheur de savoir. Ces courants voudraient que les élèves fassent des productions concrètes au lieu de mémoriser les contenus.

Dans les deux figures suivantes, on représente les rôles attribués à l'enseignant et à l'élève selon la théorie de Tardif.

⁴⁶⁸ Wiame Bernadette, *Pour une inculturation de l'enseignement religieux*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1997, p. 91.

⁴⁶⁹ Join-Lambert Arnaud, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, Bruxelles : Édition Lumen Vitae, 2007, p. 27, « Coll. Haubans n° 2 ».

Figure 2 : Rôles de l'enseignant stratégique

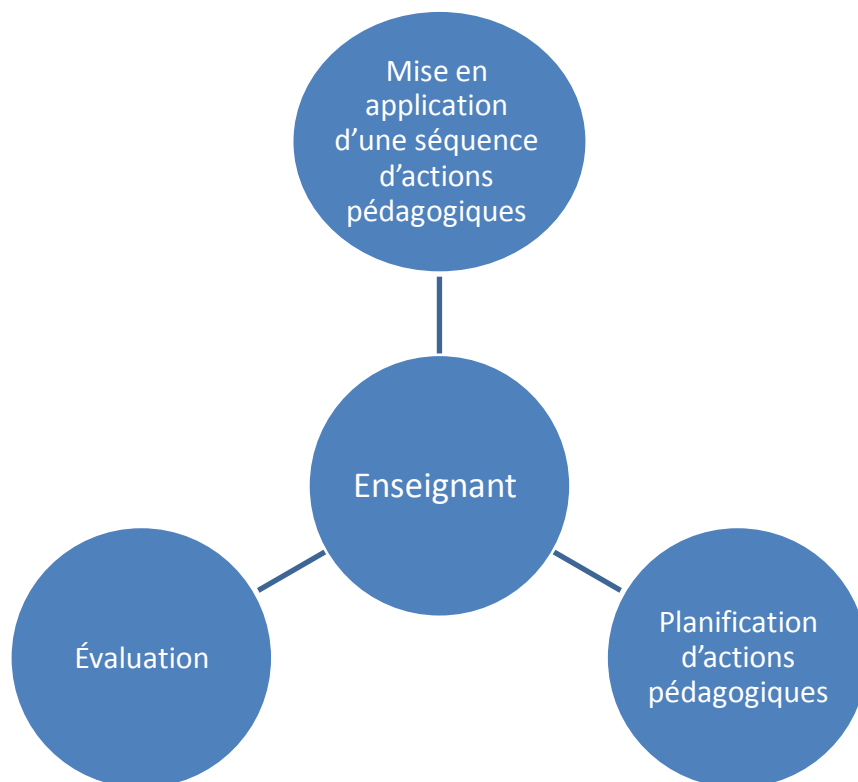
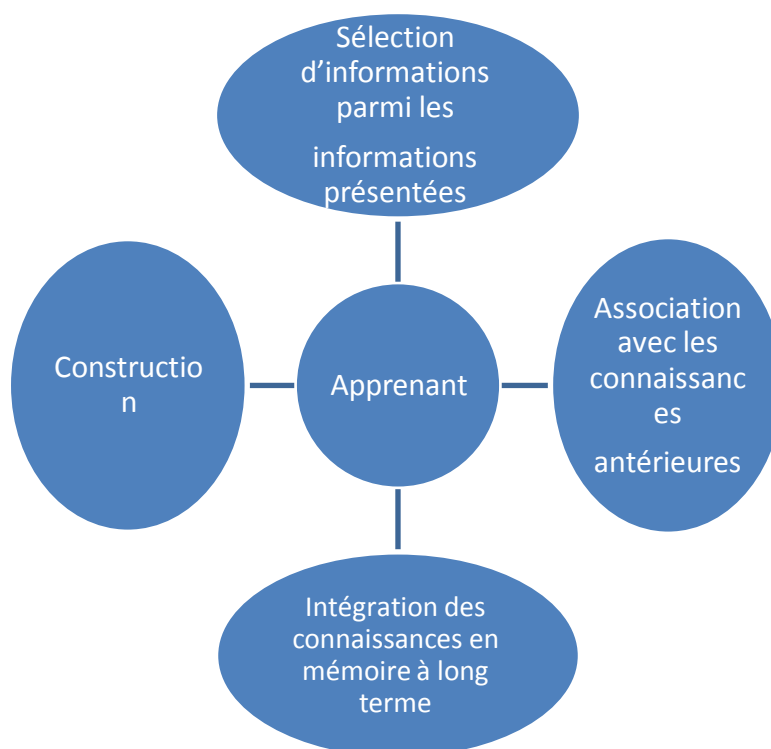


Figure 3 : Rôles de l'apprenant stratégique



Lorsqu'on se préoccupe du pôle « enseignement », on s'intéresse aux stratégies qu'utilise l'enseignant dans la classe pour aider l'élève à devenir un apprenant stratégique; lorsqu'on met l'accent sur le pôle « apprentissage », on tient compte des tâches que l'élève réalise pour apprendre : la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives, le traitement de l'information et l'utilisation de la mémoire, l'activation des connaissances antérieures, etc. Cette approche permet de mieux comprendre ce qu'est l'enseignement stratégique qui prend en considération tous les éléments de la relation didactique qui s'établit entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir à apprendre.

3. Pourquoi le modèle d'enseignement stratégique de Tardif ?

Ayant été utilisé dans divers domaines d'apprentissage, le modèle d'enseignement stratégique de Tardif nous semble le plus approprié pour l'enseignement de la religion, car il répond à nos besoins sur plusieurs plans. D'une part, il tient compte de l'apport de la psychologie cognitive qui préconise — tout comme nous le désirons — de placer l'élève au centre de son projet d'apprentissage et de le rendre de plus en plus autonome et capable de traiter l'information et les processus qui l'aideront à intégrer ses connaissances et à les utiliser

dans divers contextes. D'autre part, il nous sert non seulement à colliger les informations spécifiques à la religion afin de structurer leur mise en œuvre lors de situations d'enseignement, mais aussi à enrichir la démarche proposée en précisant les rôles du professeur et les stratégies favorisant l'intégration des différents types de connaissances garantes de progrès.

4. L'enseignement stratégique

Comme nous l'avons vu, trois courants de la psychologie ont influencé les enseignements et les apprentissages : le béhaviorisme, l'humanisme et le cognitivisme. Les « grands principes de la psychologie cognitive tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique »⁴⁷⁰. Le modèle d'enseignement stratégique a été élaboré en référence aux théories cognitives de l'apprentissage, fondées sur le processus de traitement de l'information, lequel est articulé comme suit : le rappel des connaissances, l'exploration et le questionnement, la recherche de l'information, la synthèse, le réinvestissement et l'évaluation formative. Selon Tardif⁴⁷¹, « l'enseignement stratégique est, à ce jour, le modèle d'enseignement qui semble le plus approprié et le plus efficace pour créer et réaliser des interventions avec l'élève, qui soient cohérentes avec la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage, avec les principes de la psychologie cognitive ». Ce modèle qui est un des visages de l'enseignement renouvelé, est « un transfert des résultats de la recherche cognitive »⁴⁷². Nous allons le définir et présenter ses caractéristiques, ses six principes pédagogiques de base, ses phases pédagogiques et les rôles de l'enseignant stratégique et de l'élève, et nous terminerons par la motivation scolaire.

4.1. Définition de l'enseignement stratégique : ses caractéristiques

L'apport de la psychologie cognitive dans les théories de l'apprentissage a permis aux enseignants de prendre de plus en plus en considération l'importance des différentes stratégies déployées par les élèves dans leurs apprentissages. Historiquement, « l'enseignement

⁴⁷⁰ Conseil des ministres de l'Éducation, *Guide pédagogique : Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12e année)*, Montréal (QC), Éditions de la Chenelière, 2008, p. 12.

⁴⁷¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 371.

⁴⁷² Tochon François, « Les savoirs de recherche sont-ils pratiques? », *Recherche et Formation*, Avril 1992, n° 11, pp. 33-50.

stratégique a émergé au moment où la recherche sur la cognition semblait parvenir à une maturité suffisante pour qu'on puisse songer à lui concevoir un répondant en formation des enseignants »⁴⁷³. Et dès le début des années 1990, il est devenu un courant majeur aux États-Unis. Au Québec, Jacques Tardif a rédigé sur le sujet un ouvrage complet, paru aux Éditions logiques en 1992. Le modèle de Tardif sur lequel nous nous appuyons dans notre recherche est « proposé par Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987) comme un transfert des résultats de recherche sur l'apprentissage dans le curriculum et dans l'instruction »⁴⁷⁴. Le but de l'équipe de Jones était double : 1). indiquer comment enseigner à penser et à réfléchir; 2). transférer en formation les résultats de la recherche cognitive en indiquant leur applicabilité dans des domaines de contenus disciplinaires⁴⁷⁵. Le modèle proposé par Jacques Tardif touche de nombreux thèmes propres à l'éducation : l'apprentissage, l'enseignement, la mémoire, les types de connaissances, la motivation, les tâches, les stratégies et leur application. De plus, il « accorde une place importante à la question du transfert »⁴⁷⁶ des acquis scolaires hors de l'école. Pour ces théoriciens les facteurs affectifs sont aussi importants que les facteurs cognitifs. D'après Tochon, « le modèle d'enseignement stratégique s'inspire de plusieurs courants dont il fait la somme. Il est issu, d'une part, de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, qui s'était fixé pour tâche de mettre en lumière les « capacités-noyaux » (core-skills) interdisciplinaires nécessaires à la réussite scolaire, et d'autre part, de la recherche sur la pensée des enseignants, dont un secteur d'intérêt récent porte sur les différences entre enseignants novices et experts »⁴⁷⁷. Selon Weinstein et Hume, « les définitions spécifiques que les chercheurs emploient pour expliquer l'apprentissage stratégique varient, mais elles suivent toutes les mêmes grandes lignes et tendent toutes vers les mêmes conclusions »⁴⁷⁸.

Définissons donc, sans tarder, ce qu'est l'enseignement stratégique. Selon Presseau, il s'agit d'« un ensemble organisé d'informations dont l'objet premier est le rôle de

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 38.

⁴⁷⁴ Tochon, 1994, *op. cit.*, p. XV.

⁴⁷⁵ Tochon, 1992, *op. cit.*, p. 34.

⁴⁷⁶ Toupin Louis, *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : Édition ESF, 1995, p. 138.

⁴⁷⁷ Tochon François, « Didactique stratégique du français au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 1990, vol. 16, n° 2, p. 239-254.

⁴⁷⁸ Weinstein et Hume, 2001, *op. cit.*, p. 23.

l'enseignement dans l'apprentissage. Ces informations permettent à la fois de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus ». Pour elle, l'enseignement stratégique est un modèle pédagogique qui prend en considération des facteurs purement cognitifs et aussi certains facteurs d'ordre affectif. Elle considère également que la motivation scolaire des élèves est un élément important pris en compte dans l'enseignement stratégique⁴⁷⁹.

Tardif⁴⁸⁰, quant à lui, conçoit cet enseignement comme « une guidance visant à rendre l'élève autonome par le développement signifiant des connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles ». Il constate que « cette notion d'enseignement stratégique est plutôt récente dans les écrits pédagogiques et didactiques et qu'elle est de plus en plus reconnue comme une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée. L'enseignement stratégique implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée »⁴⁸¹. Pour lui, l'enseignement stratégique se centre également sur la construction du savoir, qui constitue l'objet de l'enseignement stratégique. L'élève doit être autonome face au processus d'apprentissage et doit prendre conscience des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir. Not voit que l'enseignement stratégique est une nouvelle expression qui désigne « celui qui s'organise en fonction des interactions, prévues ou observées, entre données d'ordre épistémologique, caractéristiques d'un objet à apprendre, et réactions psychologiques du sujet mis en rapport d'apprentissage avec cet objet »⁴⁸².

Pourquoi Tardif a-t-il choisi cette expression d'« enseignement stratégique » ? C'est que, constatant que les enseignants sont souvent préoccupés des résultats de leurs élèves, il considère, lui, qu'« il est tout aussi important d'analyser les stratégies et les processus qui ont mené à ces résultats »⁴⁸³. Cette approche place les stratégies d'apprentissage du contenu, en récitation des versets coraniques par exemple, au centre de l'enseignement et de l'apprentissage. Conséquemment, la récitation devient « essentiellement un ensemble de

⁴⁷⁹ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 2.

⁴⁸⁰ Tochon, 1994, *op. cit.*, p 40.

⁴⁸¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 21-22.

⁴⁸² Tochon, 1994, *op. cit.*, p XI.

⁴⁸³ Toupin, 1995, *op. cit.*, p. 138.

stratégies ou de connaissances générales que l'élève développe pour augmenter son pouvoir sur l'environnement, pour accroître ses connaissances spécifiques ». Mais la stratégie ne constitue pas une fin en soi : elle est « essentiellement un moyen d'atteindre une fin »⁴⁸⁴. Selon Moisan, l'un des dangers qui guette l'enseignant stratégique, c'est de considérer l'acquisition des stratégies comme une fin en soi, par exemple d' « enseigner les stratégies de lecture plutôt que la compréhension de la lecture »⁴⁸⁵.

En enseignant le Coran, la majorité des enseignants s'intéresse à apprendre à leurs élèves des versets du Coran sans les comprendre. Nous pensons qu'il faut insister sur la compréhension avant la mémorisation, car comprendre le sens de ce qu'on apprend facilite l'apprentissage ou la mémorisation par cœur. Il faut donc présenter la sourate ou les versets avec une explication simplifiée de quelques termes conformément à l'âge des élèves.

Notre travail dans la classe ne se limite pas à expliquer et à comprendre les textes coraniques, on doit entraîner les élèves à savoir comment et quand ou doit employer ses versets en tant qu'arguments dans un débat.

La mémorisation du Coran réussie est celle qui commence par une lecture superficielle, qui permet de cerner le sens global, suivie par une lecture plus approfondie, qui aide l'élève à réfléchir à chaque verset. Plus nous lisons, plus nous réfléchissons, plus nous comprendrons. Par conséquent, plus nous appliquerons les enseignements de religion dans la vie.

Le Coran est le livre le plus lu au monde islamique. Mais malheureusement, c'est le livre le moins compris lors de sa lecture. La plupart des élèves, comme la majorité des musulmans, lisent le Coran sans le comprendre. Par conséquent, le contact entre eux est médiocre, et ils n'en tirent qu'un bienfait minimal. Comment pouvons-nous pratiquer une religion sans comprendre son livre saint ? Sans comprendre ce Livre, il ne pourrait pas être utilisé comme source théologique.

Sachez que tous les textes coraniques ou prophétiques, traitant l'apprentissage du Coran, insiste sur la valeur de la compréhension. Nous lisons dans le Coran, sourate 59, verset 21 : ﴿Si Nous avions fait descendre ce Coran sur une montagne, tu l'aurais vu s'humilier et se

⁴⁸⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 300.

⁴⁸⁵ Moisan Mario, « L'enseignement stratégique, c'est... », 2003, [en ligne] sur le site *Formation générale des jeunes* : http://www2.cslaurentides.qc.ca/FGJ/article.php3?id_article=133 (consulté le 20 décembre 2010).

fendre par crainte d'Allah. Et ces paraboles Nous les citons aux gens afin qu'ils réfléchissent». Le Prophète dit : « Les meilleurs parmi vous sont ceux qui ont appris le Coran et l'ont enseigné par la suite »⁴⁸⁶.

La philosophie de l'enseignement stratégique consiste à enseigner les connaissances générales⁴⁸⁷ dans le cadre de connaissances spécifiques⁴⁸⁸. En effet, « il est capital que l'enseignant agisse directement sur les connaissances spécifiques de l'élève, sur la construction de sa base de connaissances spécifiques [...] l'enseignement stratégique est axé sur l'intégration des matières et l'enseignement des connaissances ou des stratégies générales doit être systématiquement intégré à l'enseignement des connaissances ou des stratégies spécifiques

⁴⁸⁶ Bu. Mérité du Coran. 21; Dâ. L'imair.; Ti. Récompense du Coran. 15; IM. Introduction. 16; Dâ. Mérité du Coran. 2.

⁴⁸⁷ Les connaissances générales sont, selon Glover et *al.* (1990) (cité dans Tardif, 1992, pp. 54 – 55), « des connaissances appropriées à un vaste ensemble de tâches sans être reliées à aucune d'entre elles en particulier. Les connaissances spécifiques sont, pour leur part, étroitement liées à des contenus disciplinaires ou à des champs de connaissances particuliers ». Dans notre recherche, l'éducation religieuse est d'un ensemble de stratégies ou de connaissances spécifiques. À titre d'exemple de connaissances générales, on peut mentionner la connaissance procédurale de l'écriture ou de la lecture d'un texte littéraire, scientifique, historique, géographique ou autre. Dans cette perspective, la lecture d'un texte est considérée comme une connaissance ou une stratégie générale tandis que la compréhension du texte est considérée comme une connaissance ou une stratégie spécifique. Les connaissances générales en lecture sont des connaissances utiles et importantes, mais elles ne peuvent nous permettre de comprendre un texte pour lequel nous n'avons pas de connaissances spécifiques. Si nous demandons à un calligraphe qui n'a pas la base des connaissances spécifiques nécessaires concernant un sujet particulier, d'écrire une page sur ce sujet, il n'arrivera pas à écrire ou il écrira comme un novice.

⁴⁸⁸ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 299.

»⁴⁸⁹. Pour Tardif⁴⁹⁰, une stratégie cognitive générale n'est pas enseignée pour elle-même, mais elle est « un moyen qui permet d'atteindre une fin »⁴⁹¹.

Le but de cette approche pédagogique est de montrer à l'élève, par la participation directe et active de l'enseignant stratégique, comment traiter les informations d'une manière indépendante et efficace. La tâche de l'enseignant stratégique dépasse la transmission des connaissances. Elle « vise à amener les élèves à acquérir un ensemble de stratégies de lecture qui l'aideront dans sa tâche »⁴⁹². Dans la classe de religion, l'élève se trouve dans un milieu où l'objectif premier est la construction de sa base de connaissances, mais il a besoin de l'assistance directe de l'enseignant pour réaliser cette tâche, et c'est l'enseignement stratégique qui « permet de déterminer les principaux paramètres qui font en sorte que l'enseignant aide l'élève d'une façon significative dans le processus de la construction graduelle de la connaissance »⁴⁹³.

Le but est de former de véritables enseignants de religion, qui ne s'intéressent pas seulement au contenu mais aussi aux stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour traiter ce contenu, qui cherchent non seulement à transmettre le contenu à leurs élèves, mais également à les aider à réinvestir ce contenu d'une situation à une autre, soit dans la classe, soit à l'extérieur dans la vie quotidienne. L'enseignant a, selon Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987) « un double programme : il doit avoir clairement en tête les objectifs de contenu qu'il poursuit avec l'élève et aussi connaître les stratégies cognitives et métacognitives dont l'élève a besoin

⁴⁸⁹ *Ibid.*, pp. 287 et 299.

⁴⁹⁰ Tardif parle d'un débat important sur l'enseignement des connaissances générales et spécifiques aux élèves. « Est-il préférable d'enseigner les connaissances ou les stratégies générales à partir d'un programme particulier construit à cette fin ou est-il plus efficace d'enseigner ces stratégies dans le cadre de l'enseignement des connaissances ou des stratégies spécifiques, c'est-à-dire les connaissances disciplinaires? Comme il a été mentionné, bien que ce débat soit toujours présent et qu'il n'y ait pas encore de consensus définitif à ce sujet, les recherches disponibles ont permis de conclure qu'il était plus efficace d'enseigner les connaissances ou les stratégies générales dans le cadre de connaissances ou de stratégies spécifiques que de les enseigner isolément par l'intermédiaire d'un programme constitué spécialement à cette fin » (Tardif, 1992, p. 299).

⁴⁹¹ *Ibid.*, p. 300.

⁴⁹² Nyssen Marie-Claire et al., *L'apprentissage de la lecture en Europe*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2001, p. 62.

⁴⁹³ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 297.

pour traiter ce contenu »⁴⁹⁴. Il facilite ainsi chez ses élèves le recours systématique à des stratégies cognitives et métacognitives efficaces et économiques relatives au contenu, et les rend « conscients du rôle actif qu'ils ont à jouer dans leur processus d'apprentissage et de la nécessité de faire eux-mêmes de plus en plus de choix stratégiques »⁴⁹⁵. Ces stratégies vont permettre à l'élève d'interagir significativement avec le contenu présenté, en le reliant avec ses connaissances antérieures et en le réutilisant dans des contextes variés. La tâche de l'enseignant ne se limite pas à présenter aux élèves les stratégies efficaces : il leur apprend à utiliser ces stratégies. Selon Presseau, l'enseignant « vise à outiller l'élève, à lui enseigner à utiliser des stratégies de façon efficace »⁴⁹⁶.

Cette stratégie concerne aussi bien les élèves que les enseignants : en ce qui concerne l'élève, l'enseignement stratégique « vise à montrer à l'élève comment penser et agir de façon efficace et autonome »⁴⁹⁷; en ce qui concerne les enseignants, il vise à leur montrer « comment établir

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 298.

⁴⁹⁵ Weinstein et Hume, 2001, *op. cit.*, p. 107.

⁴⁹⁶ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 2.

⁴⁹⁷ Ici, se pose une question vitale concernant l'autonomie du croyant. Ce dernier doit être complètement fidèle aux enseignements de religion ? Ou il a un espace d'autonomie ?

L'autonomie en religion est au centre de la préoccupation de toute religion. Or cette question est conçue sous un double aspect, tantôt en terme de libre arbitre, tantôt en terme de prédétermination. Dans l'histoire de la pensée islamique, cette question a été un sujet de discussion et de controverse entre les penseurs et les théologiens préoccupés par la nature de l'univers, de Dieu, de l'homme et du phénomène religieux en tant que Révélation et Loi divines. La croyance en la prédestination, bonne ou mauvaise, consiste le sixième article de la foi islamique. Il s'agit de croire que tout ce qui se passe dans l'Univers a déjà été déterminé depuis l'Eternité par Allah, qui est l'Omniscient et le Tout Puissant. Donc, tout ce qui se passe dans cette vie arrive avec la connaissance de Dieu et sa volonté.

Cette question de la prédestination et la prédétermination est très complexe. Et cette complexité tient principalement dans les contradictions (apparentes) qui existent aussi bien au niveau des références islamiques qui traitent de la question que des indications rationnelles qui s'en rapportent. On trouve ainsi certains versets du Coran qui indiquent que l'être humain agit de son propre gré et suivant sa propre volonté et il choisit ce qu'il veut : « Ce n'est pas pour les expressions gratuites dans vos serments qu'Allah vous saisit : Il vous saisit pour ce que vos cœurs ont acquis. Et Allah est Pardonneur et Patient » (*Coran*, 2. 225). « En vérité, Allah ne modifie point l'état d'un peuple, tant que les [individus qui le composent] ne modifient pas ce que est en eux-mêmes » (*Coran*, 13. 11). « Et dis : "La vérité émane de votre Seigneur". Quiconque le veut, qu'il croit, et quiconque le veut qu'il mécroie » (*Coran*, 18. 29).

Face à ces références, on en trouve d'autres qui indiquent que l'homme n'agit que suivant la Volonté divine: « Ceci est un rappel. Que celui qui veut prenne donc le chemin vers son Seigneur ! Cependant, vous ne saurez

vouloir, à moins qu'Allah veuille. Et Allah est Omniscient et Sage.. » (Coran, 76. 30-31). « Allah a scellé leurs coeurs et leurs oreilles; et un voile épais leur couvre la vue; et pour eux il y aura un grand châtiment » (Coran, 2. 7). Nous lisons aussi les versets suivants indiquant tout ce qui arrive ne se réalise que par la volonté d'Allah, qu'il s'agisse de ce qui est lié à Ses actes ou de ce qui est lié aux actes des créatures. Allah dit en ce qui concerne Ses actes : « Ton Seigneur crée ce qu'Il veut et Il choisit. » » (Coran, 28. 68). « Et Allah fait ce qu'Il veut » (Coran, 14. 27). « C'est Lui qui vous donne forme dans les matrices, comme Il veut » (Coran, 3. 6). Allah dit en ce qui concerne les actes des créatures : « Si Allah avait voulu, Il leur aurait donné l'audace (et la force) contre vous, et ils vous auraient certainement combattus » (Coran, 4. 90). « Si ton Seigneur avait voulu, ils ne l'auraient pas fait ; laisse-les donc avec ce qu'ils inventent » (Coran, 6. 112). Les versets suivants montrent que tous les êtres sont créés par Allah avec leurs essences, leurs attributs et leurs mouvements : « Allah est le Créateur de toute chose, et de toute chose Il est Garant. » (Coran, 39. 62). « ...et Il a créé toute chose en lui donnant ses justes proportions » (Coran, 25.2). « ...Alors que c'est Allah qui vous a créés, vous et ce que vous fabriquez » (Coran, 37. 96).

Pour simplifier, on pourrait dire qu'à ce sujet, il y a principalement quatre thèses :

- Les Fatalistes (*jabriyyah*) qui soutiennent que l'homme n'a aucune marge de libre arbitre et qu'il est entièrement prédestiné.
- Les Auto-déterministes (*qadariyyah*) qui refusent l'idée de prédestination (*qadar*) et qui prétendent que l'homme est un être qui s'autodétermine, et qu'il est seul créateur de ses actes.
- Les Mu'tazilites qui soutenaient que l'homme dispose d'une totale liberté d'agir et qu'il est le propre créateur de ses actes, de sorte que Dieu ne prend connaissance des actes de l'homme qu'au moment de leur survenue.
- Les Acharites, qui représentent l'opinion des sunnismes, refusent l'idée des Mu'tazilites et réaffirment la doctrine coranique selon laquelle la Science de Dieu embrasse toute chose passée et future, que Dieu est le Créateur de tout, y compris des actions bonnes et mauvaises, et que l'homme dispose d'une liberté de choix qui fait qu'il agira de telle ou telle manière, qu'il choisira telle bonne action créée par Dieu ou telle mauvaise action tout aussi créée par Dieu.

La foi en la prédestination n'empêche pas que l'individu ait une volonté et un pouvoir sur ses actes délibérés. Nous lisons dans le Coran : « Que celui qui veut prenne donc refuge auprès de son Seigneur » (Coran, 78. 39). « Allez à votre champ comme [et quand] vous le voulez » (Coran, 2. 223). Et au sujet du pouvoir, nous lisons : « Craignez Allah, donc autant que vous pouvez » (Coran, 64. 16). « Allah n'impose à aucune âme une charge supérieure à sa capacité. Elle sera récompensée du bien qu'elle aura fait, punie du mal qu'elle aura fait » (Coran, 2. 286). De plus, chacun sait qu'il a une volonté et un pouvoir par lesquels il agit ou s'abstient d'agir, et fait la différence entre les actes volontaires comme la marche, et les actes involontaires comme le grelottement. Toutefois, la volonté de l'individu et son pouvoir ne se réalisent que par la volonté d'Allah et Son pouvoir. Allah dit en effet : « Pour celui d'entre vous qui veut suivre le chemin droit. Mais vous ne pouvez vouloir, que si Allah veut, [Lui], le Seigneur de l'Univers » (Coran, 81. 28-29). Comme l'univers tout entier est une propriété d'Allah, rien ne s'y passe donc sans Sa connaissance et Sa volonté.

Pour plus des détails, voir : 'Alî Ibn ismâ'îl Al-Ach'arî, *Maqâlât Al-Islâmiyyîn Wa Ikhtilâfât Al-Musallîn* [= Les Doctrines islamiques et leurs Divergences], *Al-Maktaba Al-'asriyya*, Beyrouth, 1990; 'Umar Ibn ishâq Al-ghaznaouî, *Charh Al-'aqîda At-tahâwiyya* [= L'explication de dogme Tahawoui], Dâr Al-karaz, Caire, 2009, p.

clairement les objectifs à atteindre, préparer les problèmes et les situations d'apprentissage, et évaluer et modifier ses propres stratégies et planifications »⁴⁹⁸. L'objectif de cette approche est d'amener l'élève à comprendre le quoi, le comment et le pourquoi, Alors que dans la classe actuelle, le quoi et le comment sont montrés, beaucoup plus rarement le pourquoi.

Ce modèle part « de l'hypothèse que toute construction de connaissance ne peut se produire que dans un contexte de tâches complexes, complètes et signifiantes »⁴⁹⁹. Dans le cadre de l'enseignement stratégique, c'est par le traitement significatif de contenus spécifiques que l'élève doit développer ses connaissances générales, et c'est l'enseignant qui a la responsabilité de « décaper »⁵⁰⁰, pour les élèves, les concepts et les principes généraux qui leur permettront de traiter de façon adéquate et significative une donnée, et d'autres données ultérieurement. « C'est également lui qui a la compétence et le devoir d'articuler ces concepts généraux dans un ensemble théorique cohérent qui en assurera la solidité et en permettra le transfert à des contextes de plus en plus variés »⁵⁰¹.

4.2. Les six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique

La psychologie cognitive émerge, en réaction au béhaviorisme, sous l'influence de l'intérêt croissant pour comprendre comment l'être humain traite les informations dans sa tête. L'intérêt pour l'apprentissage dépasse donc les simples comportements observés, pour se centrer sur ce qui se passe au niveau mental. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est effectif lorsqu'il y a un changement dans les structures mentales de l'apprenant. Dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement, la psychologie cognitive « porte sur l'analyse des conditions [...] qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances chez l'apprenant »⁵⁰². Elle s'appuie sur quelques grands principes clés qui permettent la construction du savoir. Tardif

143-147; Ibrâhîm Al-laqqânî, *Hidâyatu Al-murîd li Djawharet At-tawhîd* [= Le guide de disciple à l'essence du monothéisme], *Dâr Al-basâ'ir*, Le Caire, 2009, Vol. 1, p. 538-548. 2 volumes.

⁴⁹⁸ Rigal, 2003, *op. cit.*, p. 383.

⁴⁹⁹ Tardif, 1995, *op. cit.*, p. 193.

⁵⁰⁰ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 300.

⁵⁰¹ Désilets Mario et Tardif Jacques « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences », *Pédagogie collégiale*, décembre 1993, vol. 7, n° 2, pp. 19-23.

⁵⁰² Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 28.

énonce les cinq principes suivants qui doivent orienter la description que l'on fait de l'apprentissage dans une perspective cognitive. Ces principes nous permettent de développer nos actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. De son côté, Ouellet⁵⁰³ en ajoute un sixième concernant la motivation scolaire. Voici ces six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique qu'il nous faut garder à l'esprit quand nous considérons notre rôle d'enseignants.

4.2.1. L'apprentissage est un processus actif et constructif.

En psychologie cognitive, l'apprentissage est conçu comme une construction personnelle de l'individu⁵⁰⁴. Selon cette conception, l'élève, « qui apprend, ne reste pas passif devant ce qui lui est présenté »⁵⁰⁵. Au contraire, il joue un rôle primordial dans l'apprentissage, car l'acquisition de connaissances est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue : le sujet fait une sélection des informations qui lui parviennent de l'extérieur et qu'il juge importantes, et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions; il ne doit pas seulement être actif mais il doit être, dans le même temps, toujours conscient de ce qui se passe à l'extérieur, dans l'environnement qui l'entoure, et, à l'intérieur de lui, de ses processus, de ses stratégies préférentielles, de ses sentiments, etc., quand il apprend. En effet, l'élève construit son savoir de façon personnelle et progressive selon un processus intérieur actif. L'enseignant aide, en jouant le rôle de médiateur, « à la création de règles justes et efficaces grâce à des dispositifs pédagogiques appropriés »⁵⁰⁶. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées⁵⁰⁷. Donc, l'enseignant doit faire très attention aux exemples qu'il donne; parce que c'est à partir de ces exemples que les élèves construisent leurs règles.

⁵⁰³ Ouellet Yolande, « Un cadre de référence en enseignement stratégique ». *Vie pédagogique*, septembre-octobre 1997, n° 104, pp. 4-11.

⁵⁰⁴ Tardif, 1995, *op. cit.*, p. 183.

⁵⁰⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 34.

⁵⁰⁶ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 34.

⁵⁰⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 70-71.

4.2.2. L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures.

Apprendre c'est faire l'arrimage entre une nouvelle information et la connaissance antérieure⁵⁰⁸. Selon Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987), « l'apprentissage est - conçu comme - l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures »⁵⁰⁹. Lemire et Martel, quant à eux, considèrent que « l'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs dans lequel l'apprenant crée des liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations) »⁵¹⁰. À cela s'ajoute, pour Tardif, l'idée qu'il est essentiellement un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. Ce principe n'est toutefois pas nouveau puisqu'il avait été énoncé par Ausubel en 1968⁵¹¹. Depuis fort longtemps, les écrits pédagogiques sont remplis d'informations et de suggestions au regard du rôle décisif des connaissances antérieures dans l'enseignement et l'apprentissage⁵¹².

Selon la psychologie cognitive, on ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà⁵¹³. D'après Richard, « le point de vue cognitiviste sur l'apprentissage insiste sur l'importance des connaissances antérieures : une connaissance ne se construit pas à partir de rien, cette construction suppose une connaissance existante »⁵¹⁴. La majorité des études démontrent un effet positif des connaissances antérieures des individus sur leur performance de compréhension. Les personnes « qui possèdent plus de connaissances dans un domaine avant la lecture d'un texte portant sur ce domaine rappellent un plus grand nombre d'informations,

⁵⁰⁸ Guy et Rouzier, 1992, *op. cit.*, pp. 66-67.

⁵⁰⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 37.

⁵¹⁰ Lemire Louise et Martel Gaétan, *L'approche systémique de la gestion des ressources humaines, Le contrat psychologique des relations d'emploi dans les administrations publiques du XXI^e siècle*, Presses de l'université du Québec, 2007, p. 354.

⁵¹¹ Tardif, 1995, *op. cit.*, p. 184.

⁵¹² Tardif Jacques, « Pour un enseignement de plus en plus stratégique », *Québec français*, 1993, n° 89, pp. 35-39.

⁵¹³ Gauthier Clermont et al., *Mots de passe pour mieux enseigner*, Laval, Presses de l'Université, 2003, p. 23.

⁵¹⁴ Richard Jean-François, *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 158.

les organisent mieux et font moins d'erreurs que les autres »⁵¹⁵. Avoir une connaissance dans un domaine nous aide à acquérir et à organiser une nouvelle connaissance. Par conséquent, il nous est évidemment impossible d'acquérir une nouvelle information dans un domaine dont nous ignorons tout. « Pour prendre un exemple un peu caricatural, supposons que soit présenté un texte en langue chinoise à quelqu'un qui ignore tout du Chinois. On imagine aisément qu'il puisse rester des heures face au texte, sans apprendre quoi que ce soit de pertinent. En revanche, confronté à un texte d'une langue qu'il ne maîtrise que partiellement, il est tout à fait susceptible d'acquérir la signification de nouveaux mots grâce à ceux qu'il connaît déjà »⁵¹⁶. Les recherches sur l'apprentissage menées en psychologie cognitive indiquent que l'acquisition de nouvelles connaissances résulte de l'établissement de liens explicites avec ce que l'élève connaît déjà⁵¹⁷. La connaissance va du connu vers l'inconnu, de l'ancien vers le nouveau.

Pour montrer l'effet et l'importance des connaissances antérieures que l'élève a déjà en mémoire à long terme, Tardif affirme que ces connaissances « déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises »⁵¹⁸. Selon ce point de vue, l'enseignant doit absolument tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, « sinon, il prend le risque que celles-ci aient prédominance sur les nouvelles connaissances qu'il veut développer »⁵¹⁹. En somme, les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans « l'enseignement de la morale ou des sciences humaines, [...] les connaissances sont essentiellement cumulatives et en interrelation »⁵²⁰. Et lorsque l'enseignant est persuadé que

⁵¹⁵ Deschenes, 1992, *op. cit.*, pp. 29-49.

⁵¹⁶ Claude Bastien et Mireille Bastien, *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 91.

⁵¹⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 40.

⁵¹⁸ Voir à ce propos : Roschelle Jeremy, « Apprendre dans des environnements interactifs : connaissances antérieures et nouvelle expérience », [en ligne] <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-406.htm> (consulté le 19 décembre 2011).

⁵¹⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 32.

⁵²⁰ *Ibid.*, pp. 40-41.

les élèves ne « savent rien » sur un sujet donné, c'est que cet enseignant n'a pas réussi à relier à leurs pré-connaissances les nouvelles connaissances à transmettre⁵²¹.

Dans l'enseignement de religion, il faut donc que l'enseignant accorde beaucoup d'attention aux connaissances antérieures de l'élève parce qu'elles permettent le traitement significatif des informations. « C'est à ce prix seulement que la compréhension est possible »⁵²². Il faut toujours partir des connaissances antérieures de l'élève⁵²³ « pour pouvoir rapprocher son savoir ancien du savoir nouveau »⁵²⁴, et élargir son bagage cognitif et culturel.

4.2.3. L'apprentissage touche aussi bien les connaissances déclaratives que les connaissances procédurales et conditionnelles.

Les connaissances qui forment le contenu d'une matière scolaire ne sont pas toutes de la même nature : elles ont des caractéristiques différentes quant aux perceptions, au traitement, à la mémorisation par l'élève, qui elle-même s'effectue par des processus divers. « Certains types de connaissances sont de niveau plus élevé que d'autres, et leur apprentissage

⁵²¹ Lecavalier Jacques, « L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial », *Québec français*, 1993, n° 90, pp. 65-79.

⁵²² Tardif Jacques, « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », in Hivon René (dir.) *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Québec, Université de Sherbrooke, Édition du CRP, 1993, pp. 27-56.

⁵²³ Il faut noter ici que les connaissances antérieures, que l'élève syrien a déjà acquises sur quelque notion religieuse, viennent, tout d'abord, de la famille qui constitue le premier espace de d'éducation religieuse de l'enfant, et le lieu de conservation et de transmission des éléments culturels et religieux hérités par les parents. Ces connaissances sont surtout les pratiques rituelles " les ablutions et la prière", l'éthique islamique sous le titre le licite et l'illicite. De plus, la majorité des parents préfère envoyer leurs enfants, garçons et filles, à la mosquée pendant les vacances d'été, pour les motivations variées : apprentissage du Coran et des hadîths ou acquisition des règles morales. Pour ceux qui ne vont pas à la mosquée pendant l'été, ils profitent de prêches de vendredi. En écoutant l'imam on reçoit beaucoup des messages religieux.

C'est pour ces raisons que les élèves viennent à l'école avec un bagage riche des connaissances religieuses : comment faire les ablutions et la prière, mémorisation par cœur des sourates et connaître des histoires. Mais parmi ces connaissances, il y a des connaissances erronées qui sont fondées sur des légendes transmises par les parents.

⁵²⁴ Lommel René, « Les objectifs terminaux et les nouveaux programmes (Synthèse de plusieurs publications pédagogiques légitimant les nouveaux choix) », p. 8, [en ligne] http://158.64.89.13/activinno/reforme_division_admin/pdf/objectifstern.pdf (consulté le 25 janvier 2011).

est conditionné par l'acquisition préalable de connaissances de niveau inférieur »⁵²⁵. Il devient donc important pour l'enseignant de se demander, avant de planifier un cours, quelle catégorie de connaissances il veut faire acquérir⁵²⁶, de réfléchir aux diverses stratégies pouvant en favoriser l'apprentissage et de planifier son enseignement en conséquence. Selon la conception cognitiviste, il y a fondamentalement trois grandes catégories de connaissances distinctes et complémentaires: les connaissances déclaratives (le « quoi »), les connaissances procédurales (le « comment faire ») et les connaissances conditionnelles ou stratégiques (le « quand » et le « pourquoi » utiliser une connaissance déclarative et procédurale)⁵²⁷. Pour Tardif, ces trois catégories de connaissances sont étroitement reliées entre elles, et elles « sont extrêmement importantes dans la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage puisqu'elles commandent des stratégies d'enseignement fort différentes et qu'elles sont présentées différemment dans la mémoire à long terme »⁵²⁸. Tardif note qu'elles s'organisent différemment dans la mémoire à long terme et rappelle qu'il est important d'effectuer des interventions pédagogiques spécifiques pour chacune d'elles. Cette classification « des connaissances en trois catégories est relativement nouvelle; en effet, ce n'est que depuis que Schoenfeld (1985) a reconnu la nécessité de développer la connaissance des conditions d'utilisation des procédures qu'une division de la connaissance procédurale a été réalisée pour partager cette dernière en connaissances procédurales et conditionnelles »⁵²⁹. Tardif⁵³⁰ fait référence au philosophe Ryle (1949) et au chercheur Anderson (1983) qui ont été les premiers à établir la distinction entre les connaissances déclaratives et procédurales « knowing that » et « knowing how »⁵³¹. L'importance de cette classification tient au fait que des stratégies d'enseignement différentes s'appliquent à chacune des trois catégories⁵³². Donc ces distinctions « ne sont pas anodines lorsque l'on considère qu'elles impliquent des modalités

⁵²⁵ Chevalier Pierre-André et Jannuzzo Diego, « L'enseignement, l'apprentissage », *Cahier de pédagogie des hautes écoles*, Janvier 2007, n°1, pp.3-32.

⁵²⁶ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 5.

⁵²⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 47.

⁵²⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁵²⁹ Boulet Albert et al., *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Presses de L'université du Québec, 1996, p. 8.

⁵³⁰ Tardif, 1995, *op. cit.*, p. 188.

⁵³¹ Ryle Gilbert, *The Concept of Mind*, London, Routledge, 2009, p. 16.

⁵³² Boisvert Jacques, *La formation de la pensée critique: Théorie et pratique*, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 1999, p. 61.

différentes d'acquisition »⁵³³. Il est fondamental qu'un enseignant de religion sache que l'on ne construit pas les connaissances procédurales comme on acquiert des connaissances déclaratives ou conditionnelles. Voyons maintenant en quoi consiste chacune d'elles.

Catégories de connaissances :

Nous allons d'abord expliquer les types de connaissances en les définissant, puis en fournissant des exemples issus notamment de l'enseignement religieux.

Les connaissances déclaratives : « sont celles qui s'expriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique »⁵³⁴. Elles sont constituées de faits, de règles, de concepts, de lois et de principes. Elles sont des connaissances « factuelles - des savoirs – »⁵³⁵ qui sont « statiques plutôt que dynamiques et elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles »⁵³⁶. Chez l'expert, elles sont organisées dans la mémoire en réseaux fortement hiérarchisés. Plus ce réseau est vaste et organisé, plus il permet de comprendre et d'apprendre. Elles sont considérées comme verbalisables⁵³⁷.

Les connaissances déclaratives sont les connaissances théoriques, « que l'on aura mémorisées, par exemple une date, un nom, un théorème, une loi, et que l'on doit formuler verbalement pour pouvoir les utiliser ou pour donner la preuve de leur acquisition »⁵³⁸. En enseignement religieux, la définition de la prière, la description des caractéristiques des croyants, l'énoncé des règles d'ablution et la connaissance des noms de Dieu sont des connaissances déclaratives.

Les connaissances procédurales : correspondent au comment faire, aux étapes d'une action (séquences d'action), aux procédures, bref à ce qu'on appelle généralement des savoir-faire⁵³⁹.

⁵³³ Martineau Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris : Édition L'Harmattan, 1999, p. 172.

⁵³⁴ Develay Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, 2^{ème} édition, Paris : Éditions ESF, 1999, p. 36.

⁵³⁵ Boisvert, 1999, *op. cit.*, p. 61.

⁵³⁶ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 48.

⁵³⁷ Cordier Françoise et al., « Connaissances et Représentations », in Richard Jean-François et al. *Traité de psychologie cognitive, tome 2, le traitement de l'information symbolique*, Paris, Dunod, 1990, pp. 33-102.

⁵³⁸ Defays Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Liège, Pierre Mardaga, 2003, p. 163.

⁵³⁹ Cordier et al., 1990, *op. cit.*, p. 94.

Dans le cadre d'une action, elles font référence à la question « comment », c'est-à-dire : « comment exécuter cette action »; elles permettent l'utilisation des connaissances déclaratives; elles se différencient des connaissances déclaratives, car il s'agit de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques.

En classe, les connaissances procédurales sont très nombreuses. À titre d'exemples : une méthode de résolution d'un problème, la réalisation d'un protocole expérimental, la rédaction d'une dissertation sur un thème donné. On peut considérer qu'elles sont la mise en application des connaissances déclaratives. En enseignement religieux, on récitera des versets où il y a des règles de récitation correspondant au phonème de prolongation « A, O et I », on écrira un texte avec l'intention de persuader ou on fera une prière.

Les connaissances conditionnelles : on dit aussi parfois les « connaissances stratégiques » chez certains auteurs⁵⁴⁰. D'après Boulet et al.,⁵⁴¹, « La connaissance conditionnelle (le fait de savoir quand et pourquoi faire) renvoie à la connaissance stratégique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les conditions (le quand et le pourquoi) d'utilisation d'une connaissance déclarative ou d'application d'une connaissance procédurale », et cela en fonction des objectifs que l'on s'est fixé et de la situation dans laquelle on se trouve. Elles se réfèrent essentiellement aux conditions de l'action en répondant à la question « à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-il adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? »⁵⁴².

C'est la catégorie de connaissances la plus négligée en milieu scolaire⁵⁴³, alors que ces connaissances conditionnelles sont celles qui sont responsables du transfert des apprentissages, qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel et constituent un support à la flexibilité autant personnelle que professionnelle⁵⁴⁴. En enseignement religieux, reconnaître des lettres de prolongation dans un texte coranique, distinguer les devoirs d'obligation stricte de l'ablution des circonstances où elle est

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 52.

⁵⁴¹ Boulet et al., 1996, *op. cit.*, pp. 9-10.

⁵⁴² Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 52.

⁵⁴³ Boisvert, 1999, *op. cit.*, p. 61.

⁵⁴⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 53.

simplement recommandée, et connaître les cas où l'on fait l'ablution avec du sable à la place de l'ablution normale sont des connaissances conditionnelles.

Ces « connaissances conditionnelles conduisent à des niveaux supérieurs de compétences que la personne peut développer et exercer. Elles engendrent la maîtrise des concepts et des connaissances apprises. Une personne est experte si elle peut, dans différents contextes, appliquer efficacement des connaissances déclaratives, procédurales et stratégiques »⁵⁴⁵. Il ne suffit donc pas qu'un apprenant connaisse « par cœur » la définition d'un mot pour considérer qu'il y a un apprentissage : il doit également savoir appliquer cette définition (connaissance procédurale) et connaître les conditions d'application (connaissance conditionnelle).

On peut associer les « types de connaissances » à différents « types de savoirs ». Ainsi, les connaissances déclaratives sont associées aux « savoirs » théoriques, les procédurales réfèrent aux « savoir-faire » qui sont l'application, la mise en pratique, le traitement, la transposition ou le réinvestissement en action des connaissances déclaratives. En plus de référer à un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales, les connaissances conditionnelles sont également associées au « savoir agir » et au « savoir dire ». Enfin, les attitudes associées au « savoir-être » sont présentes dans tous les types de connaissances.

Dans le contexte de l'enseignement religieux, il ne suffit plus d'enseigner aux élèves à lire correctement un texte coranique, mais de faire réaliser des apprentissages que les élèves peuvent réutiliser dans la vie courante. Cela implique une nouvelle lecture de ce texte visant à retrouver l'esprit du contexte où elle a pris naissance

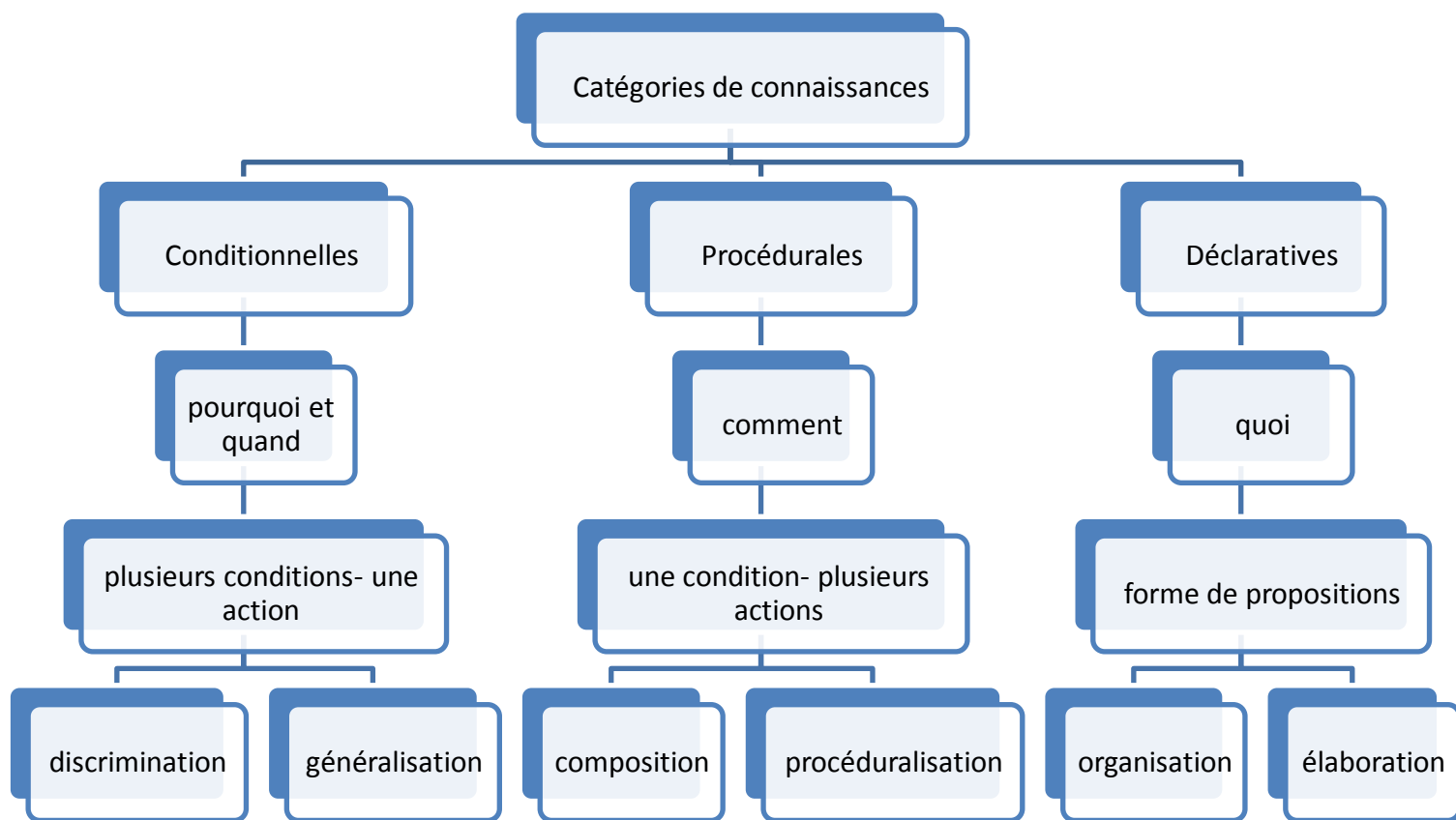
Pour étudier un texte coranique, composé de plusieurs versets et traitant un sujet contemporain : la liberté religieuse, l'interdiction de tuer les autres " assassinat ou attentat", le terrorisme, l'égalité, la discrimination, par exemple, l'enseignant propose aux élèves des versets et indique où ils se trouvent dans le Coran, et propose aussi des ouvrages d'exégèse peuvent aider les élèves à bien comprendre ces versets. Il leur demande de rédiger un texte montrant que l'islam assure la liberté religieuse ou l'Islam interdit le terrorisme.

⁵⁴⁵ Chevalier et Jannuzzo, 2007, *op. cit.*, pp. 10-11.

Pour réaliser cette tâche, l'élève peut, tout d'abord, connaître la signification de chaque mot et la structure du texte (connaissances déclaratives). L'analyse du texte s'appuie aussi sur la compréhension de cause de la révélation. Ainsi l'élève suit une procédure de recherche dans des ouvrages d'exégèse s'intéressant aux causes de la révélation, puis, il s'inspire d'une manière de structurer son plan du travail, d'élaborer sa propre explication, d'ordonner ses idées ou de construire son raisonnement (connaissances procédurales). Il va rédiger son analyse en mobilisant et en combinant des ressources variées, justifier ses choix, faire des liens en fonction de circonstances, d'une perspective ou d'un contexte donné (connaissances conditionnelles). A la fin du cours, l'enseignant organise un petit débat sur le sujet et permet aux élèves de discuter et d'échanger les idées. Les élèves apprendront notamment à :

- Chercher, et contacter directement les ouvrages.
- Structurer leur avis, puis l'exprimer.
- Prendre la parole en public pour verbaliser leur réflexion.
- Ecouter et respecter les autres.
- Prendre en considération la parole des autres.
- Prendre en compte l'opinion des autres dans l'élaboration de leur propre réflexion.
- Participer collectivement à la construction d'une réflexion.

Figure 4 : Les catégories de connaissances selon la conception cognitive



Cette figure résume les trois types de connaissances en reliant les stratégies qui en favorisent l'acquisition.

4.2.4. L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.

Apprendre c'est organiser l'information⁵⁴⁶. L'apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances⁵⁴⁷. Le rôle de l'enseignant sera d'amener systématiquement l'élève « à organiser ses connaissances - qu'il a enregistrées dans sa mémoire à long terme - en réseaux: il doit faire des résumés et des synthèses »⁵⁴⁸. La vraie différence entre l'efficacité de l'élève expert et celle de l'élève novice s'affiche dans le fait que

⁵⁴⁶ Guy et Rouzier, 1992, *op. cit.*, pp. 68-69.

⁵⁴⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 41.

⁵⁴⁸ Commission pédagogique A.Q.P.F., « Vers un enseignement stratégique de la langue maternelle », *Revue Québec français*, 1994, n° 92, pp. 69-71, [en ligne] <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1229567/44487ac.pdf> (consulté le 19 octobre 2012).

les informations sont bien organisées dans la structure cognitive du premier, alors qu'elles ne le sont pas encore dans celle de l'autre. Selon Tardif, « cette forme d'organisation hiérarchique est même un trait qui distingue les personnes expertes des personnes novices »⁵⁴⁹, et « l'organisation des connaissances dans la mémoire est un trait caractéristique de l'expertise »⁵⁵⁰.

Cette organisation permettra à l'élève de rappeler et de récupérer facilement les connaissances pertinentes dont il dispose et de les activer rapidement dans les situations qui les exigent. Tardif, en s'appuyant sur les résultats de plusieurs recherches, affirme que « plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement »⁵⁵¹. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant expose des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables. Cette organisation développe la capacité de rappel chez l'élève en produisant une représentation mentale des anciens et des nouveaux concepts.

L'enseignant de religion doit assumer la responsabilité d'organiser les connaissances avec et pour les élèves, au lieu de laisser faire ce travail d'organisation des connaissances par les élèves eux-mêmes. Quand, à titre d'exemple, on pense aux règles relatives à la récitation coranique, aux cinq piliers de l'islam ou aux conditions de prière, il y aurait une organisation des connaissances à réaliser qui serait fort significative pour les élèves. Ce travail « d'organisation ferait en sorte que ces règles soient beaucoup moins éparses pour les élèves; il permettrait surtout que les connaissances des élèves soient réutilisables fonctionnellement et transférables sans surcharger inutilement leur mémoire de travail »⁵⁵².

⁵⁴⁹ Tardif, 1995, *op. cit.*, p. 185.

⁵⁵⁰ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 41.

⁵⁵¹ *Ibid.*, pp. 41-42.

⁵⁵² Tardif, 1993, *op. cit.*, p. 38.

4.2.5. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.

Dans l'approche cognitive, l'apprentissage est l'acquisition de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives⁵⁵³. De plus en plus, on reconnaît en éducation l'importance de l'enseignement des stratégies, que ce soit en enseignement religieux ou dans d'autres champs de connaissances. Les recherches en psychologie cognitive menées depuis les trois dernières décennies se sont particulièrement intéressées aux stratégies d'apprentissage, « ont démontré l'influence positive de l'enseignement des stratégies sur la performance »⁵⁵⁴, et ont mis en lumière le rôle capital des connaissances liées aux stratégies dans l'exécution de tâches.

Dans le point 4.3, nous décrirons la nature et les types des stratégies, en définissant d'abord ce qu'est une stratégie, puis en expliquant comment on enseigne une stratégie, et en donnant enfin une liste de stratégies utiles à montrer et à enseigner dans le contexte (scolaire).

4.2.6. La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

L'enseignant doit comprendre que la motivation scolaire est influencée par la conception que l'élève se fait de l'intelligence et des buts de l'école ainsi que par la perception qu'il a de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche. L'enseignant doit donc agir directement sur ces éléments afin de motiver l'élève. La motivation scolaire sera approfondie au point 5.

Ces six principes, qui montrent que l'apprentissage est une activité complexe dans laquelle l'enseignant et l'élève ont leur rôle à jouer, tiennent lieu d'assises au modèle pédagogique qu'est l'enseignement stratégique : son objet principal est de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus⁵⁵⁵.

⁵⁵³ *Ibid.*, p. 25.

⁵⁵⁴ Roy Sylvie, *Enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation [ressource électronique] : module d'autoperfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Montréal, Table de concertation en alphabétisation, Île de Montréal, 1996, p. 51.

⁵⁵⁵ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 2.

4.3. Stratégie : définition et démarches d'enseignement

4.3.1. Qu'est-ce qu'une stratégie?

Le concept de stratégie s'impose graduellement dans plusieurs domaines et fait partie de notre vie quotidienne. On parle aussi de stratégie dans la façon de jouer, de travailler et, bien sûr, dans l'enseignement et l'apprentissage. Généralement, une stratégie désigne une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique »⁵⁵⁶. Plus concrètement, il s'agit, selon Legendre aussi, d'un « plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus ». Tardif confirme que les stratégies sont des connaissances, que l'on peut enseigner et emmagasiner dans la mémoire à long terme des élèves.

4.3.2. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement sont des stratégies pédagogiques qu'il convient de ne pas confondre. Selon Legendre⁵⁵⁷, les stratégies d'enseignement se définissent comme un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même ». L'enseignant prépare donc des activités et des exercices qui contribuent à l'apprentissage chez les élèves. D'un autre côté, une stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »⁵⁵⁸. Tardif insiste sur l'aspect intentionnel et pluriel de cette stratégie : « une stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif »⁵⁵⁹.

Dans le contexte scolaire, on adopte l'expression « stratégies d'apprentissage » pour nommer un ensemble d'opérations, de procédés et de démarches conscientes mises en œuvre par l'élève pour acquérir une nouvelle connaissance, l'intégrer d'une manière sensée à son système cognitif afin de pouvoir les réutiliser plus tard.

⁵⁵⁶ Legendre, 1993, *op. cit.*, p. 1184.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p. 1185.

⁵⁵⁸ *Ibid.*, p. 1185.

⁵⁵⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 23.

Dans la classe actuelle d'enseignement religieux, la majorité des activités de l'enseignant consistent à dire à l'élève ce qu'il faut réaliser sans montrer comment il faut le faire. Les situations d'enseignement proposent des activités variées aux élèves, mais ceux-ci n'ont que très exceptionnellement accès aux stratégies qui leur permettraient de les réaliser adéquatement. Les enseignants ne montrent pas à leurs élèves les stratégies au moyen desquelles ils réussiraient les tâches d'apprentissage qu'ils leur demandent. Il est donc capital que l'enseignant indique à ses élèves quelles stratégies utiliser, dans quels contextes et comment les utiliser. Pour permettre le développement de l'autonomie des élèves, les enseignants doivent leur montrer comment il est possible de faire ce qu'il faut faire, et non pas seulement ce qu'il faut faire, leur montrer explicitement les stratégies les plus efficaces et les plus économiques tout en précisant leur contexte d'utilisation : « la stratégie sera efficace si elle aide à résoudre la difficulté, elle sera économique si elle est rapide et perturbe le moins possible l'action »⁵⁶⁰.

Nous avons choisi l'enseignement stratégique « parce qu'il y a une très forte insistance non seulement sur les stratégies qu'il est nécessaire d'utiliser, mais également sur les conditions qui commandent le recours à telle ou telle stratégie »⁵⁶¹. L'enseignement stratégique est bien autre chose que de donner des informations : il s'agit plutôt de développer des comportements stratégiques, c'est-à-dire d'encourager les élèves à être présents, actifs et dynamiques pendant l'apprentissage, de les aider à être plus conscients des stratégies qu'ils utilisent ou qu'ils pourraient utiliser, puis de les soutenir dans la gestion de leurs problèmes de compréhension.

4.3.3. L'enseignement des stratégies

Comment intégrer une stratégie dans l'enseignement? Le terme « enseignement » signifie toute pratique planifiée cherchant à « initier, activer et supporter l'apprentissage »⁵⁶² des stratégies chez l'élève, en visant à la fois la consolidation des anciennes stratégies déjà apprises et l'acquisition des nouvelles. Dans l'optique de la psychologie cognitive, les stratégies d'apprentissage sont considérées comme des connaissances qui peuvent s'acquérir⁵⁶³. Afin de réaliser efficacement une tâche demandée, l'élève a besoin de connaître des stratégies utiles (connaissances déclaratives), de savoir comment pratiquer ces stratégies

⁵⁶⁰ Roy, 1996, *op. cit.*, p. 57.

⁵⁶¹ Tardif, 1993, *op. cit.*, pp. 35-39.

⁵⁶² Legendre, 1993, *op. cit.*, p. 507.

⁵⁶³ Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998, p. 104.

(connaissances procédurales) et de savoir quand et pourquoi il doit les utiliser (connaissances conditionnelles).

L'acquisition d'une stratégie demande du temps, de l'effort, de la concentration. Le rôle que l'enseignant a à jouer est très important pour aider ses élèves à devenir autonomes. Il doit les guider activement dans la maîtrise de la stratégie, en leur offrant un soutien important au début et qui diminuera graduellement au fur et à mesure qu'ils mûriront⁵⁶⁴. Pour enseigner une stratégie, on passe par plusieurs étapes importantes : tout d'abord, on doit se préparer, choisir la stratégie et l'identifier, donner des explications et présenter des modèles explicites devant les élèves; ensuite, on leur fournit l'occasion de pratiquer cette stratégie, dans un premier temps guidée par l'enseignant; la responsabilité de l'utilisation des stratégies pourra alors passer de l'enseignant à l'élève. Donc trois phases⁵⁶⁵ :

- le modelage;
- la pratique guidée;
- la pratique autonome.

Une base essentielle de l'enseignement stratégique est le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage: au début de l'enseignement d'une stratégie, l'enseignant la présente à ses élèves : c'est le modelage; puis, au cours des pratiques guidées, il transmet progressivement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves, jusqu'à ce que ceux-ci utilisent la stratégie de façon autonome et confirment qu'ils savent la transférer à de nouvelles situations. Tout au long de l'apprentissage, il est nécessaire de leur présenter des exemples et des contextes variés pour leur montrer les avantages de cette stratégie. De plus, on leur montre un exemple et un contre-exemple de son usage en s'assurant qu'ils ont la capacité de distinguer la différence entre les deux cas.

La première étape de l'enseignement d'une stratégie consiste donc en un modelage, c'est-à-dire que l'enseignant présente en pratique comment on fait lorsque l'on utilise cette stratégie. Durant cette étape, les élèves regardent, observent la pratique de l'enseignant et interagissent en fonction de ses explications, et l'élève qui a l'occasion d'observer la stratégie exécutée

⁵⁶⁴ Roy, 1996, *op. cit.*, p. 78.

⁵⁶⁵ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 4.

devant lui avec explications a beaucoup plus de chances de savoir la réutiliser⁵⁶⁶; de plus, l'enseignant explique comment, quand et pourquoi on procède lorsque l'on a à utiliser cette stratégie. Cette étape de modelage est primordiale, on peut la répéter au besoin. La deuxième étape est celle de la pratique guidée où l'on invite les élèves à pratiquer cette stratégie en s'appuyant sur les règles énoncées pendant la première étape, et l'enseignant tourne dans la classe pour observer leur comportement et répondre aux demandes d'aide au besoin : cette étape durera jusqu'au moment où les élèves montreront la capacité d'appliquer parfaitement la stratégie enseignée. La troisième étape est celle de la pratique autonome, c'est-à-dire de l'utilisation autonome et appropriée de la stratégie en contexte réel, et elle intervient au moment où l'enseignant juge que la stratégie est bien intégrée chez les élèves. Durant cette étape, on évalue la pratique des élèves en observant si la stratégie que l'on a enseignée est intégrée dans le système cognitif des élèves.

Le rôle de l'enseignant est évidemment essentiel dans le développement d'un comportement stratégique des élèves : il doit, non plus seulement inculquer des connaissances, mais apprendre à apprendre, guider les élèves dans la maîtrise des stratégies, loin de les laisser seuls aux prises avec ce nouvel apprentissage, et créer un climat favorable dans la classe, en plaçant les élèves devant des défis raisonnables, en leur montrant qu'ils peuvent contrôler davantage leur apprentissage, en les incitant à se poser des questions et à expérimenter.

Le tableau suivant, inspiré de Giasson Jocelyne (1990)⁵⁶⁷, décrit la démarche d'enseignement d'une stratégie, et nous verrons plus tard les applications qu'on peut en faire dans le cadre de l'enseignement religieux.

⁵⁶⁶ Chouinard Roch, « L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : théorie et intervention », *Traces*, 1992, vol. 30, n° 5, décembre, pp.19-30.

⁵⁶⁷ Giasson Jocelyne, 1990, *op. cit.*, p. 31.

Tableau 5 : Démarches d'enseignement d'une stratégie

Quoi	Je définis la stratégie à enseigner. • Je donne un exemple et un contre-exemple de la stratégie. • Je formule la définition de la stratégie avec les élèves. J'écris la définition au tableau
Pourquoi	J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant : • A quoi sert cette stratégie? • Pourquoi est-ce que je l'utilise? • Comment m'aidra-t-elle à mieux apprendre? J'écris le pourquoi de la stratégie au tableau.
Comment	J'enseigne explicitement la stratégie dans un contexte d'apprentissage significatif. <u>Le modelage</u> • Je me présente comme modèle devant les élèves. • Je fais une démonstration de la stratégie devant un petit groupe d'élèves en expliquant à haute voix ce qui se passe, pendant que le reste de la classe observe. • Je reviens avec les élèves sur la démonstration qu'ils viennent d'observer et nous formulons ensemble les étapes de la démarche que j'écris au tableau. <u>La pratique guidée</u> • J'invite mes élèves à faire la démonstration de la stratégie en leur assurant que je serai là pour les guider. • Je circule entre les élèves. • J'aide les élèves selon les besoins. <u>La pratique autonome</u> • J'invite les élèves à utiliser la stratégie enseignée et je n'interviens que si je l'estime nécessaire. • J'observe les élèves. • Je repère ceux qui ont de la difficulté à appliquer la stratégie et je les aide.
Quand	Je précise le moment où cette stratégie peut être utile. J'écris ces informations au tableau.

En nous appuyant sur le modèle présenté par Giasson, et en nous référant aux travaux traitant des stratégies et méthodes d'apprentissage⁵⁶⁸, nous présentons dans l'annexe 2 des tableaux où nous examinerons un certain nombre de stratégies particulières qui sont applicables dans la classe d'enseignement religieux.

⁵⁶⁸ Guimar Marie-Germaine et Hébert Daniel, *Repères méthodologiques : aide à l'apprentissage de méthodes de travail*, Québec : Éditions Renouveau pédagogique, 1995.

Romainville Marc et Gentile Concetta, *Des méthodes pour apprendre*, Paris : Éditions d'Organisation, 1990.

L'enseignant se doit d'organiser la matière et de choisir la stratégie qui peut motiver l'élève tout au long de son cheminement. Il a donc plusieurs rôles à jouer. Ces rôles seront approfondis au point suivant.

4.4. Rôle de l'enseignant stratégique

La conception pédagogique de l'enseignant stratégique est très exigeante et complexe, et on est bien loin d'une simple transmission de savoirs. Il doit être actif et jouer différents rôles dans ses interventions pédagogiques auprès de ses élèves, il doit les assister et les soutenir sans pour autant nuire au déploiement de leur indépendance. Pour y parvenir, il devra trouver le type d'assistance à offrir à chacun de ses élèves et s'impliquer activement et directement dans la construction de leur savoir.

Puisque l'enseignement stratégique « est une conception pédagogique très exigeante », chaque enseignant⁵⁶⁹ qui veut adopter cette approche dans sa classe doit, selon Knoll (1987)⁵⁷⁰ :

- Maîtriser la matière qu'il enseigne.
- Pouvoir évaluer les connaissances antérieures de ses élèves et tenir compte de leurs besoins.
- Être capable d'analyser le matériel didactique et pédagogique offert.
- Connaître les stratégies cognitives relatives au contenu disciplinaire dont il est responsable.

Outre les compétences exprimées plus haut, Knoll souligne aussi que l'enseignant stratégique a le rôle de planificateur de l'apprentissage et celui de médiateur entre la connaissance et l'élève. Pour Jones et *al.*, (1987)⁵⁷¹, l'enseignant a un rôle d'organisateur (manager) des événements de sa classe et un rôle de leader dans la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, notamment, l'enseignant ne doit pas être esclave du matériel publié, et il lui revient de sélectionner et de gérer ce qui sera présenté à l'élève. Dans cette orientation, Jones et *al.* donnent cinq rôles à l'enseignant stratégique : il est un penseur, un preneur de décisions, un expert de contenu, un modèle et un médiateur.

⁵⁶⁹ Avertissement : le masculin utilisé dans cette étude est purement grammatical; il renvoie à des collectifs composés d'hommes et de femmes.

⁵⁷⁰ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 302.

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 302.

À partir des rôles proposés par Knoll et par Jones et son équipe, et en s'appuyant sur les orientations de la psychologie cognitive, Tardif propose six rôles que l'enseignant devra endosser :

1. Un penseur.
2. Un preneur de décisions.
3. Un motivateur.
4. Un modèle.
5. Un médiateur.
6. Un entraîneur.

Avant de présenter ces rôles, soulignons qu'un « bon enseignant doit aussi assumer d'autres rôles et fonctions (par exemple, mettre en place des routines et assurer une certaine gestion de classe) »⁵⁷². Actuellement, l'enseignant se reconnaîtra facilement dans plusieurs de ces rôles. Cependant, au regard des caractéristiques de la psychologie cognitive, certains de ces rôles sont relativement inédits et impliquent une nouvelle conception de la relation enseignant-élèves. Voici une brève description des différents rôles auprès d'élèves.

4.4.1. Un penseur

L'enseignant stratégique exerce le rôle de penseur « en raison de son expertise quant au contenu abordé »⁵⁷³. Il prend compte des connaissances antérieures de l'élève, de ses perceptions et de ses besoins, également des objectifs de matière qu'il enseigne, des exigences des tâches demandées et de l'utilisation effective de stratégies d'apprentissage appropriées dans les tâches qu'il propose aux élèves; il s'assure que le contenu proposé est adéquat pour faciliter un transfert des connaissances à l'extérieur de l'école. Tardif donne à l'enseignant stratégique la possibilité d'« écarter de son enseignement l'ensemble des matériels publiés [...], [s]'il les juge inadéquats pour l'évolution cognitive de l'élève », ou de modifier les séquences⁵⁷⁴.

Malheureusement, le contenu enseigné jusqu'à présent en classe ne mentionne pas, à part quelques exceptions, les stratégies cognitives et métacognitives qui assurent un traitement

⁵⁷² Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 28.

⁵⁷³ Radford Robert, *Guide pour une pédagogie cognitiviste*, Morrisville, Lulu, 2007, p. 30.

⁵⁷⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 304.

plus significatif des informations. Par conséquent, l'enseignant doit déterminer pour ses élèves les stratégies nécessaires pour bien résoudre les tâches proposées. Également, le rôle de penseur requiert une évaluation du niveau de difficulté des tâches sur le plan du contenu et des stratégies relatives à ce contenu, ainsi qu'une sélection des « activités pour qu'elles représentent un niveau de difficulté avec laquelle l'élève peut interagir de façon significative »⁵⁷⁵.

4.4.2. Un preneur de décisions

L'enseignant stratégique est invité « à prendre de multiples décisions suite à ses évaluations affective, environnementale, académique et pédagogique de sa cohorte estudiantine mais aussi en raison des situations d'échecs, d'erreurs et de succès qui, au fil des sessions, modifieront constamment son enseignement et ses interventions »⁵⁷⁶. Il est un preneur de décisions car il lui incombe « de planifier les activités qu'il propose à ses élèves autant que de contrôler ce qui se passe dans sa classe; son rôle est de gérer cette activité dans son ensemble »⁵⁷⁷. Selon cette optique, il est tout le contraire d'un technicien qui se contente de suivre un chemin. Son principal objectif est que l'élève devienne autonome; il prend des décisions non seulement au sujet du contenu, mais aussi lors des séquences de présentation des activités, il appréhende les erreurs que pourrait commettre l'élève et il « fournit des exemples et des contre exemples » afin de les contrecarrer⁵⁷⁸; il décide, selon les exigences de la leçon et les connaissances antérieures des élèves, le type de fonctionnement qu'il leur proposera dans la réalisation des activités. Ses décisions incluent aussi le facteur affectif⁵⁷⁹. Afin de soutenir la motivation des élèves il doit leur montrer les retombées de sa matière et les rendre évidentes pour tous.

4.4.3. Un motivateur

Tout au long de l'enseignement stratégique, l'enseignant joue un rôle important en ce qui concerne la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves. Il facilite l'engagement, la persévérance et l'investissement de l'élève à l'égard d'un problème complexe, concret, adapté à

⁵⁷⁵ *Ibid.*, pp. 304-305.

⁵⁷⁶ Radford, 2007, *op. cit.*, p. 30.

⁵⁷⁷ Meyor Catherine, 2002, *op. cit.*, p.103.

⁵⁷⁸ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 29.

⁵⁷⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 305.

ses capacités et signifiait pour lui. Selon Radford⁵⁸⁰, enseigner demande « un bon sens de motivation, surtout en regard des taux d'abandons et d'échecs élevés dans le système scolaire ». L'enseignant assume ce rôle par le choix des activités qu'il présente à l'élève⁵⁸¹. Il s'assure aussi que les élèves comprennent, dans la vie de tous les jours, l'utilité de la tâche qu'ils ont à réaliser. La démonstration des retombées des activités joue un rôle primordial quand il s'agit de motiver l'élève et d'influencer son engagement, sa participation et sa persistance dans la tâche. Mais il faut également montrer les liens de ces retombées avec le monde réel, en dehors de la classe, où l'élève aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises. On ne doit pas omettre les expériences scolaires antérieures de l'élève et leurs influences sur sa compétence personnelle comme apprenant. Dans cette perspective, l'enseignant doit choisir « des activités susceptibles d'influer sur ce sentiment », et bien faire comprendre aux élèves que son but est de les aider à apprendre, à acquérir des connaissances et des compétences⁵⁸².

L'enseignement actuel a malheureusement trop tendance à porter des jugements définitifs sur ce que l'élève sait et sur ce qu'il ne sait pas. Pour résoudre ce problème, on doit annoncer, au début de l'enseignement, que l'élève a effectivement droit à l'erreur et que cette erreur permet l'apprentissage. Pour Tardif, il n'y a pas d'intérêt psychologique à démontrer que l'élève est incompetent⁵⁸³, mais il faut lui expliquer qu'il est maître de ce qui lui arrive, et que tout le contenu est contrôlable par lui-même, et s'assurer que l'élève prend conscience des facteurs favorisant son succès ou son échec et lui démontrer qu'il peut contrôler ces facteurs, que l'apprentissage n'est pas magique, qu'il ne provient pas d'un don, mais d'un effort constant. On peut encourager l'élève dans son effort pour provoquer sa motivation en insistant sur le fait que les buts poursuivis sont des buts d'apprentissage plutôt que des buts d'évaluation⁵⁸⁴.

4.4.4. Un modèle

Tant que les élèves n'ont pas atteint un certain niveau d'expertise, l'assistance de l'enseignant est capitale. Le type d'assistance le plus approprié au départ semble être celui du

⁵⁸⁰ Radford, 2007, *op. cit.*, p. 30.

⁵⁸¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 306.

⁵⁸² Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 30.

⁵⁸³ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 307.

⁵⁸⁴ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 30.

modèle⁵⁸⁵ explicite. « Une fois que les élèves ont développé un minimum d'autonomie, l'enseignant les entraîne dans une démarche de pratique guidée puis, ultérieurement, de pratique autonome »⁵⁸⁶, alors qu' « un enseignant démotivé pourrait également être un moteur de démotivation pour plusieurs de ses élèves »⁵⁸⁷. Selon Presseau et Martineau, « ce type de soutien qui consiste à rendre explicites une démarche et le fondement rationnel sur lequel elle prend appui, est pertinent quand la maîtrise d'une compétence, chez les élèves, est relativement faible »⁵⁸⁸. L'enseignant doit offrir à l'élève un modèle explicite de la réalisation des tâches demandées (Tardif, 1992, p. 308)⁵⁸⁹. Il est également « un modèle sur le plan des processus cognitifs et métacognitifs car, lors de son enseignement stratégique, il explicite clairement la démarche appropriée permettant la résolution de problèmes : il modélise ainsi à voix haute, et devant les élèves, son propre parcours cognitif lors d'une réalisation de tâche afin de leur permettre de voir les savoirs ainsi que les stratégies mis en œuvre par un expert »⁵⁹⁰.

Selon cette optique, il offre essentiellement trois types de soutien aux élèves en fonction de leur degré de compétence : il agit d'abord en tant que modèle en présentant à voix haute les connaissances qu'il sollicite dans la réalisation d'une tâche; puis, il réduit un peu son soutien en laissant place aux pratiques guidées pendant lesquelles il aide l'élève par ses questions et son appui et aux pratiques coopératives pendant lesquelles l'élève profite du soutien de ses

⁵⁸⁵ En Syrie, deux étapes attendent celui qui souhaite devenir un enseignant de religion, comme pour les autres matières (histoire, langues, lettres, maths, etc.). La première étape est de décrocher une licence. A Seconde étape est de réussir le concours de recrutement organisé par le ministère de l'éducation dans le but de sélectionner les futures enseignants. Donc, l'obtention du diplôme de théologie musulmane est indispensable pour exercer ce métier, sans être vraiment un pratiquant de la religion. Il suffit d'être expert de l'Islam comme science religieuse. Beaucoup des jeunes ont étudié la théologie islamique tout simplement parce que leur moyen de baccalaureat ne leur a pas permis d'accéder à un autre domaine. Et ils sont devenu des professeurs de religion sans pratiquer vraiment cette religion.

⁵⁸⁶ Gauthier Clermont et *al.*, *Mots de passe pour mieux enseigner*, Laval, Presses de l'Université, 2003, p. 134.

⁵⁸⁷ Radford, 2007, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁸⁸ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 125.

⁵⁸⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 308.

⁵⁹⁰ Meyor, 2002, *op. cit.*, p. 103.

camarades; enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, il valide ses initiatives et ses démarches lors de la pratique autonome⁵⁹¹.

C'est ainsi que l'élève rencontre le plus grand nombre d'occasions possible de voir d'autres personnes, à savoir l'enseignant et les autres élèves, accomplir le genre de travail qu'on lui demande de faire. Selon Resnick et Klopfer (1989), « ce type d'observation permet à l'élève de prendre connaissance des critères normatifs qui sont utilisés pour juger sa propre performance », et « le modèle est une façon efficace de rendre évidentes pour l'élève toutes les exigences et toutes les composantes de la tâche »⁵⁹², aussi bien au moment où les élèves ont à réutiliser des connaissances qu'au cours de l'apprentissage de nouvelles connaissances : « à ce moment, l'enseignant rend accessibles aux élèves les contextes de réutilisation des connaissances qu'il entrevoit et, de nouveau, les conditions qui l'amènent à considérer que les connaissances pourront être réutilisées. Si, au départ, la modélisation gagne à être assumée par l'enseignant, elle peut aussi graduellement l'être par des élèves " bons transféreurs " »⁵⁹³.

4.4.5. Un médiateur

Selon Raynal et Rieunier, « La médiation est l'ensemble des aides et des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc.) »⁵⁹⁴. L'enseignant a un rôle de médiateur en raison de son suivi constant du cheminement de l'élève⁵⁹⁵. Ce rôle « consiste à être l'élément intermédiaire entre le contenu et l'élève, ici encore en termes de ressource première en ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage »⁵⁹⁶. C'est par ce rôle que l'enseignant stratégique assure le passage de l'élève de la dépendance à la pratique guidée, de la pratique guidée à l'indépendance dans l'apprentissage. En exerçant ce rôle, l'enseignant

⁵⁹¹ Conseil des ministres de l'éducation, « Document de fondement : Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire Document de fondement », *Projet pancanadien de français langue première*, Canada, Montréal (QC), Les Éditions de la Chenelière, 2008, p. 21.

⁵⁹² Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 309.

⁵⁹³ Gauthier et al., 2003, *op. cit.*, p. 134.

⁵⁹⁴ Raynal Françoise et Rieunier Alain, 1997, *op. cit.*, p. 220.

⁵⁹⁵ Radford, 2007, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁹⁶ Meyor, 2002, *op. cit.*, p. 103.

travaille directement au développement des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève⁵⁹⁷.

Tout au long de l'enseignement stratégique, l'enseignant, par son rôle de médiateur, conduit les élèves à se recentrer sur l'objet d'apprentissage. « Il les mène aussi à voir qu'ils peuvent surmonter les difficultés qui se présentent et à prendre conscience qu'ils peuvent apprendre »⁵⁹⁸; il parle avec l'élève de sa perception de la difficulté de l'apprentissage, de ses chances de réussir et des facteurs qui peuvent soit y contribuer, soit y nuire; il rappelle à l'élève ses connaissances antérieures qui peuvent être mises à profit pour l'exécution d'une tâche demandée. Ainsi, il amène l'élève à deviner les difficultés et à trouver les solutions. Raymond Nickerson avance que l'objectif principal de l'enseignement « est de faire de l'élève un habile utilisateur de connaissances »⁵⁹⁹. Ce but ne se réalise pas simplement par un enseignement magistral où l'enseignant donne aux élèves le savoir, mais s'il les place devant des contextes où ils pourront prendre conscience de leur processus d'apprentissage, en ayant la possibilité d'en résoudre les problèmes. Selon Raymond Nickerson, « la façon la plus efficace reconnue par les chercheurs pour arriver à ce résultat est la médiation. L'enseignant doit " médiatiser " les apprentissages, c'est-à-dire se donner comme modèle et entraîneur cognitif auprès des élèves »⁶⁰⁰.

L'enseignant exerce le rôle de médiateur et guide l'élève dans la réalisation effective de l'activité en montrant les stratégies cognitives et métacognitives efficaces et économiques auxquelles peut recourir l'élève pour réaliser une tâche. Ce rôle ne s'arrête pas à ce point, il est « sans cesse en mouvement dynamique »⁶⁰¹; en effet, il continue après l'exécution de la tâche en offrant des rétroactions sur l'exactitude et la vitesse d'exécution d'une stratégie. Cela signifie, pour l'enseignant stratégique, qu'il n'intervient que selon la demande explicite de l'élève lui-même, au bon moment, car il doit laisser à l'élève le temps d'explorer, de chercher et de juger pour qu'il construise ses connaissances, s'il intervient trop tôt, il peut brimer les élèves créateurs, et s'il agit trop tard, le découragement peut s'installer; il peut profiter aussi

⁵⁹⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 309.

⁵⁹⁸ Dumas Benoît et Leblond Mélanie, « Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet », *Pédagogie Québec français*, n° 126, 2002, pp. 64-66.

⁵⁹⁹ Martineau Robert, 1999, *op. cit.*, p. 210.

⁶⁰⁰ *Ibid.*, p. 211.

⁶⁰¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 310.

d'autres élèves qui peuvent être d'excellents médiateurs : cette médiation des autres élèves est non seulement possible, mais très fortement suggérée et elle est reconnue par les recherches comme extrêmement efficace⁶⁰².

4.4.6. Un entraîneur

L'enseignant « va promouvoir l'application des habiletés présentées en cours de formation à l'extérieur même de la salle de classe »⁶⁰³. Selon Resnick et Klopfer (1989), « un grand défi de l'école est de présenter toujours à l'élève des tâches complètes et réelles, c'est-à-dire des activités qu'il est susceptible de rencontrer en dehors de la classe »⁶⁰⁴.

Entraîner l'élève signifie le mettre dans des contextes de résolution de problèmes où il aura à réaliser des tâches complexes, significantes et globales qui le rejoignent dans sa réalité « extra-scolaire »⁶⁰⁵, c'est-à-dire le mener vers l'autonomie dans les activités d'apprentissage; « il lui revient d'initier l'élève aux connaissances et aux stratégies, de le diriger dans les démarches d'acquisition et d'exercice jusqu'à ce qu'il en ait intégré les processus »⁶⁰⁶.

Tardif souligne que l'enseignement stratégique est « une conception pédagogique très exigeante »⁶⁰⁷; l'enseignant doit maîtriser les contenus à enseigner, pouvoir évaluer les connaissances antérieures de l'élève et tenir compte de ses besoins, être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches significantes et connaître les stratégies d'apprentissages que l'élève devra utiliser en vue d'accomplir les tâches proposées. Il a donc un rôle de leader dans la planification et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage; il doit s'assurer que, dans toute activité d'apprentissage, l'élève passe d'une phase d'enseignement dirigé (modelage) à une phase de pratique guidée, puis à une phase de pratique autonome. Sa tâche est donc plus complexe que la simple transmission d'un contenu défini dans un curriculum scolaire.

⁶⁰² *Ibid.*, p. 310.

⁶⁰³ Radford, 2007, *op. cit.*, p. 31.

⁶⁰⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 310.

⁶⁰⁵ *Ibid.*, p. 211.

⁶⁰⁶ Meyor, 2002, *op. cit.*, p. 103.

⁶⁰⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 302.

Outre ces rôles mentionnés, l'enseignant donne une grande importance et déploie beaucoup d'énergie à la préparation de ses enseignements; il sait pourquoi il choisit telle action à la place d'une autre; il sélectionne des tâches en lien avec l'évolution cognitive et affective de ses élèves. Pour lui, l'apprenant est un être cognitif, mais également affectif, et il se donne comme mission de dresser un portrait complet à l'élève de la tâche exigée afin que celui-ci ait un aperçu précis et global de ce qui lui sera présenté et pour donner du sens à ce qui lui est demandé de faire. Le but final de l'enseignant est de développer les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève de façon efficace afin qu'il devienne un expert dans la matière. L'élève est donc amené à acquérir des connaissances procédurales, conditionnelles et déclaratives, et ses apprentissages doivent être signifiants et représentatifs afin qu'il soit en mesure de les réinvestir dans d'autres tâches ou dans d'autres contextes. L'apprenant s'attend à ce qu'on lui enseigne des stratégies qui lui permettront de relier ses nouvelles connaissances aux anciennes; il désire également profiter d'une assistance adéquate de la part de l'enseignant lorsqu'il en a besoin. Bref, l'apprentissage stratégique accroit chez l'apprenant sa compréhension globale de son apprentissage et lui concède un plus grand pouvoir d'action sur lui-même.

L'enseignant stratégique organise un environnement propice aux apprentissages significatifs mais fait aussi émerger les connaissances antérieures de l'élève et le fait travailler sur ses stratégies; selon Tardif, il a connaissance que le système cognitif de l'élève doit non seulement contenir des données factuelles, mais également des stratégies cognitives et métacognitives.

Ainsi, « l'enseignant soutient l'élève dans la construction de connaissances et dans le développement de compétences qui sont réutilisables dans différents contextes, tant scolaires que dans la vie de tous les jours »⁶⁰⁸. En résumé, comme le disent Weinstein et Hume⁶⁰⁹, « enseigner consiste en grande partie à aider les élèves à négocier le transfert de la responsabilité d'apprendre de l'enseignant vers l'élève ». C'est d'ailleurs ce qu'illustrent les phases de l'enseignement stratégique.

⁶⁰⁸ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 2.

⁶⁰⁹ Weinstein et Hume, 2001, *op. cit.*, p. 26.

Pour une compréhension simple et facile des rôles de l'enseignant stratégique et en nous appuyant sur le tableau de Presseau (2004), nous présentons les fonctions de l'enseignant stratégique dans le tableau ci-dessous:

Tableau 6 : Fonctions de l'enseignant stratégique

Fonctions de l'enseignant en tant que penseur :
L'enseignant s'interroge sur la pertinence des activités proposées en tenant compte des connaissances antérieures des élèves et des compétences visées dans les programmes.
Il s'interroge sur les exigences des tâches demandées. Il choisit des tâches présentant un défi pour ses élèves.
Il détermine les stratégies d'apprentissage requises pour réussir les tâches proposées.
Il s'interroge sur l'adéquation du matériel qu'il met à la disposition des élèves.
Il s'interroge sur la séquence de présentation des activités, et il a le droit de la modifier ou de proposer une nouvelle activité s'il la trouve inadéquate.
Fonctions de l'enseignant en tant que preneur de décisions :
L'enseignant prévoit les erreurs que pourraient commettre les élèves pendant le processus d'apprentissage.
Il donne des exemples et des contre-exemples extraits de la réalité pour éviter la mémorisation de règles erronées.
Il discute avec ses élèves des règles qui suscitent chez eux les comportements cognitifs.
Il choisit le type de fonctionnement privilégié lors de la réalisation des activités.
Il montre aux élèves la pertinence des activités demandées afin de les motiver.
Fonctions de l'enseignant en tant que modèle :
L'enseignant illustre devant les élèves toutes les phases de réalisation d'une tâche demandée.
Il énumère toutes les étapes qu'ils doivent respecter pour accomplir le travail.
Il fait état des principales interrogations soulevées, des connaissances antérieures nécessaires, de la manière de réutiliser ces connaissances antérieures.
Il présente et explique les stratégies à employer, en montrant le moment où il faut s'appuyer sur telle ou telle stratégie et la raison de son utilisation.
Il discute de ce qu'il faut faire quand on ne sait plus trop quoi faire.
Fonctions de l'enseignant en tant que médiateur :

L'enseignant garantit le passage de la dépendance à la pratique guidée, et de la pratique guidée à la pratique autonome.
Il invite les élèves à interpréter les exigences de la tâche.
Il discute avec eux des perceptions qu'ils ont de leurs chances de réussir et des facteurs qui sont susceptibles de les conduire à la réussite.
Il les amène à rappeler dans leur mémoire de travail les connaissances qu'ils ont emmagasinées dans leur mémoire à long terme.
Il rend explicites l'efficacité et le caractère économique des stratégies employées par les élèves.
Il fournit une rétroaction précise et fréquente au regard des points forts et des points faibles.
Il propose des correctifs appropriés aux erreurs observées chez les élèves.
Avec les élèves en difficulté, il n'attend pas d'être sollicité mais prend plutôt les devants.
Le rôle de médiateur peut aussi être assumé par des élèves.
Fonctions de l'enseignant en tant qu'entraîneur :
L'enseignant présente toujours des exercices complets, réels et globaux qui répondent à un besoin ressenti par les élèves.
Puis, il donne une tâche qui nécessitera la réutilisation des connaissances construites au moyen de l'exercice dans un contexte signifiant.
Il crée un environnement où l'élève est obligé de coordonner plusieurs types de connaissances.
Fonctions de l'enseignant en tant que motivateur :
L'enseignant précise explicitement les retombées de chaque activité proposée en classe.
Il présente des activités susceptibles d'influer sur le sentiment de compétence de l'apprenant.
Il insiste sur le fait que l'élève peut réaliser les activités demandées s'il emploie les stratégies appropriées.
Il annonce qu'il est prêt à aider les élèves à développer ces stratégies.
Il insiste sur le fait que le but est d'apprendre, et que l'apprenant a droit à l'erreur.
Il fait en sorte que les apprentissages soient contrôlables par l'étudiant.

Maintenant que nous avons défini les rôles de l'enseignant stratégique, abordons maintenant les caractéristiques et les rôles de l'apprenant stratégique.

4.5. L'apprenant stratégique : caractéristiques et rôles

Bien que tous les enseignants aient l'expérience de leurs élèves et de leur niveau de compétences, quel que soit ce niveau, il nous paraît utile de nous pencher sur quelques points de repère utiles pour identifier l'apprenant stratégique et ses rôles dans l'apprentissage. Selon Weinstein et Hume⁶¹⁰, un apprenant stratège est celui qui est « capable d'employer stratégies et méthodes d'étude ou d'apprentissage ». Afin d'être un apprenant stratège on doit connaître et savoir mettre en œuvre un certain nombre de connaissances indispensables qui « se répartissent en cinq catégories :

- a) la connaissance de l'existence et de l'usage de diverses stratégies d'étude et d'apprentissage (connaissance des stratégies);
- b) la connaissance d'eux-mêmes en tant qu'apprenants (connaissance de soi);
- c) la connaissance de divers types de tâches et d'activités scolaires, et de ce qu'il faut faire pour les réussir (connaissance de la tâche);
- d) la connaissance actuelle du contenu en question (connaissance du contenu);
- e) la connaissance du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage (connaissance du contexte) ».

L'apprenant stratégique est celui qui se connaît lui-même et connaît ses capacités; est conscient de ses connaissances intérieures; comprend la nature de la tâche, les buts et le contenu d'apprentissage, la fonction de ce qu'il apprend afin de le transférer; emploie consciemment des stratégies diverses et pertinentes à la tâche d'apprentissage pour acquérir, intégrer, et appliquer de nouvelles connaissances; et « intègre ses stratégies d'apprentissage des langues dans son système éducatif général »⁶¹¹.

Pour que nos élèves deviennent des apprenants stratégiques, il est fortement conseillé à l'enseignant d'insister sur les stratégies qui facilitent l'apprentissage et son transfert dans de nouveaux contextes, en commençant tout d'abord par les stratégies de base que tous les élèves ont besoin d'utiliser pour réussir. Tardif souligne aussi que « l'enseignant doit non seulement

⁶¹⁰ Weinstein et Hume, 2001, *op. cit.*, p. 25.

⁶¹¹ Carapet Tatianna, « La formation stratégique des apprenants de Langue Seconde », *Education Canada*, Autumn 2010, pp. 34-36.

intervenir dans le contenu lui-même, mais encore dans le développement des stratégies cognitives et métacognitives, efficaces et économiques, qui vont permettre à l'élève d'interagir d'une façon significative avec ce contenu »⁶¹².

Comme l'enseignant, l'élève a un certain nombre de rôles à jouer dans ses apprentissages. La responsabilité qui lui revient dans la classe classique n'est rien d'autre que celle de réaliser les activités demandées : il n'intervient ni dans l'organisation, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage. Ce n'est pas le même cas dans le cadre de l'enseignement stratégique : l'élément principal est qu'il prenne la part la plus active possible à son apprentissage.

Tout au long de son apprentissage, l'élève veille à traiter et intégrer les nouvelles connaissances à celles qu'il a acquises déjà, et également à les organiser dans sa mémoire. Il est donc le premier acteur actif dans son apprentissage. Il participe au cours de la préparation, en choisissant le sujet étudié, en activant ses connaissances et en se donnant un objectif d'apprentissage. Il sélectionne les informations importantes, organise les nouvelles données et ajuste ses connaissances antérieures en fonction de celles-ci. Il classe ses nouvelles connaissances en schémas, les relie à différents contextes et les utilise dans des situations plus complexes⁶¹³. Il est également appelé à s'auto-évaluer et à se préparer à une évaluation formelle⁶¹⁴.

Voici un tableau qui présente les rôles de l'enseignant et de l'élève dans chaque phase de l'enseignement stratégique :

⁶¹² Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 301.

⁶¹³ L'élève est ici plus autonome pour ce qu'il souhaite étudier et pratiquer, mais cela ne signifie pas l'absence complète de l'enseignant. L'élève a besoin de l'expérience de son enseignant pour éviter, par exemple, une interprétation fautive des versets coraniques et des hadiths ou une mauvaise compréhension de notion religieuse.

⁶¹⁴ Bilodeau Karina et *al.*, « Ce que tu as toujours voulu savoir sur l'enseignement stratégique », [en ligne] <http://juliecouet.johnnycouture.com/joomla/Documents/EnseignementStrategique.pdf> (consulté le 2 septembre 2012).

Tableau 7 : Rôles de l'enseignant et de l'élève selon la phase de l'apprentissage

Phases d'apprentissage	Rôles de l'enseignant	Rôles de l'élève
Phase de préparation à l'apprentissage	L'enseignant veille à informer les élèves sur la nature de la tâche à accomplir, à leur présenter les ressources nécessaires, à les motiver pour qu'ils se mettent à la tâche en connaissant son importance et ses retombées. Il est donc un motivateur qui doit permettre à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé. Il crée un environnement où l'élève se questionne et tente d'anticiper tout en faisant des liens avec les connaissances acquises antérieurement.	L'élève participe en activant ses connaissances et en se donnant un objectif d'apprentissage.
Phase de présentation du contenu	L'enseignant joue le rôle de guide et d'accompagnateur. Il place l'élève en situation de conflit cognitif en lui posant souvent des questions pour le guider dans ses apprentissages. Lorsqu'il présente la	Il doit questionner, sélectionner les informations importantes et être conscient des stratégies qu'il utilise pour évaluer leur efficacité. Il lie les nouvelles connaissances avec ses connaissances antérieures.

	matière, il fait des liens avec les connaissances antérieures des élèves et met l'emphase sur les stratégies cognitives et métacognitives à utiliser. Il facilite le traitement de l'information par le biais du modelage, de la pratique guidée, puis autonome. Il favorise l'intégration et l'assimilation des connaissances en guidant le raisonnement de l'élève et l'agencement des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures.	
Phase d'application et de transfert d'apprentissage	Il crée des lieux et des moments favorables à l'application et au transfert des apprentissages. Il veille à l'évaluation formative, puis sommative.	Il organise ses nouvelles connaissances en schémas pour les utiliser dans des situations plus complexes.

La formation d'un apprenant stratégique est une des missions de l'enseignant stratégique, et pour réaliser cette mission, l'enseignant se reconnaît la responsabilité de :

- Offrir à ses élèves un ensemble de méthodes et de stratégies d'apprentissage.
- Présenter des activités permettant aux élèves d'être indépendants.
- Donner le soutien adéquat selon le besoin.

- Proposer des occasions de transmettre les apprentissages d'une situation à une autre.
- Fournir des réactions pour les aider à s'évaluer eux-mêmes.

Abordons maintenant les phases de l'enseignement stratégique.

4.6. Phases de l'enseignement stratégique

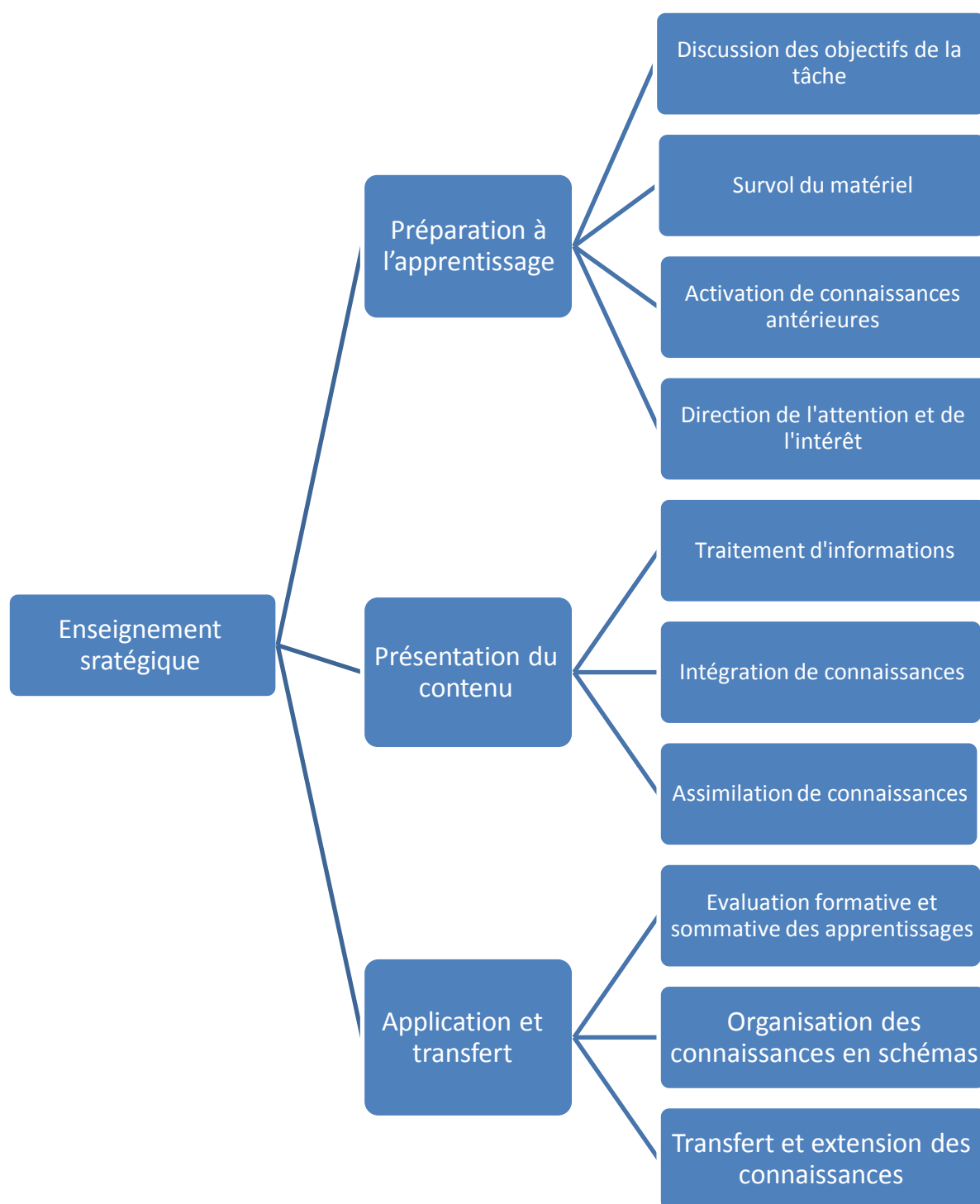
Selon Jones et *al.* (1987)⁶¹⁵, ce modèle comporte trois phases (Figure 6), se divisant chacune en plusieurs étapes dont nous décrirons maintenant les déroulements : 1- la préparation à l'apprentissage, 2- la présentation du contenu, 3- l'application et le transfert des connaissances. Proulx résume en trois mots (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation) ce que Tardif appelle les « trois phases de l'enseignement stratégique »⁶¹⁶. Dans une classe, ces phases sont des références pour tout enseignant qu'il soit stratégique ou non, mais pour Tardif, le mérite de ce modèle est « d'avoir explicité les stratégies d'enseignement importantes dans chacune de ces phases »⁶¹⁷. Concernant la phase d' « application et transfert des connaissances », Jones et *al.* parlent plutôt d'application et d'intégration des connaissances.

⁶¹⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 324.

⁶¹⁶ Lebrun Marcel, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition, 2002, p. 164.

⁶¹⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 324.

Figure 5 : Modèle de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992)



4.6.1. Phase 1 : la préparation à l'apprentissage

La première phase, où l'enseignant prépare ses élèves à l'apprentissage, se divise, comme l'indique la figure 6, en quatre sous-étapes:

- la discussion des objectifs de la tâche;
- le survol du matériel;
- l'activation des connaissances antérieures;
- la direction de l'attention et de l'intérêt.

Cette phase « permet à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé, et c'est l'enseignant qui le guide dans l'attribution de cette signification puisque c'est lui qui a sélectionné cette tâche à des fins spécifiques »⁶¹⁸. Il s'agit de préparer un contexte où l'élève se questionne et tente d'anticiper tout en faisant des liens avec ses connaissances antérieures. Il incombe à l'enseignant, à ce moment-là, d'intervenir au regard des composantes de la motivation scolaire de l'élève en précisant « les retombées de la réalisation de cette activité »⁶¹⁹.

Lors de la discussion des objectifs de la tâche, l'enseignant définit la nature de cette tâche. Il précise très clairement à ses élèves les objectifs spécifiques à atteindre, « car, dans le cadre de l'enseignement stratégique, les activités présentées sont des activités complexes, et il est plus difficile pour l'élève, dans ce contexte, de percevoir quels sont les objectifs d'apprentissage »⁶²⁰. Il indique les retombées que la réalisation de cette activité aura ou pourrait avoir pour lui. L'élève d'aujourd'hui a de moins en moins envie de faire des choses peu signifiantes, et afin de le motiver, l'enseignant doit donner sens aux activités qu'il est appelé à réaliser en montrant leurs retombées. En dernier lieu, il discute avec ses élèves de la façon dont l'apprentissage va se dérouler et des « critères qui seront utilisés pour évaluer leurs performances »⁶²¹. C'est grâce à cette présentation des critères d'évaluation de la tâche que « l'élève peut travailler avec assurance et mettre en pratique ses stratégies métacognitives »⁶²².

Lors de la deuxième étape, l'enseignant stratégique survole avec l'élève le matériel qu'il a préparé, dans le but de le familiariser avec son organisation, sa redondance et ses lacunes, et

⁶¹⁸ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 324.

⁶¹⁹ *Ibid.*, p. 325.

⁶²⁰ *Ibid.*, p. 325.

⁶²¹ *Ibid.*, p. 325.

⁶²² *Ibid.*, p. 326.

lui indique comment et par quels moyens celui-ci peut les combler. Il explique comment l'utiliser et comment distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Il lui incombe de signaler à l'élève où porter son attention, son énergie cognitive en déterminant « les endroits où l'élève doit être plus attentif, les endroits qui véhiculent les informations essentielles »⁶²³. Il donne des consignes et des directives qui permettront aux élèves de bien exécuter la tâche demandée. Si nécessaire, il peut aussi leur proposer du matériel complémentaire.

La troisième étape est celle qui concerne plus spécifiquement l'activation des connaissances antérieures qui sont nécessaires au regard du contenu de la tâche afin d'aborder une nouvelle information. Toute acquisition d'une connaissance nouvelle prend appui sur l'activation d'une connaissance antérieure⁶²⁴. Sur le plan cognitif, cette activation est nécessaire pour donner un point d'ancrage significatif permettant de réaliser l'intégration des nouvelles connaissances⁶²⁵, qui doivent être reliées aux connaissances existantes pour que l'élève puisse se les approprier. Ces connaissances antérieures peuvent être justes ou erronées, et elles ont un rôle prédominant dans l'apprentissage, qui consiste en fait à établir des liens explicites entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures, soit pour y ajouter des connaissances, soit pour les confirmer, soit pour les modifier, soit pour les nuancer ou pour les remettre en question.

L'activation des connaissances antérieures est une étape importante qui doit susciter l'intérêt des élèves; mais comment activer les connaissances antérieures ? La stratégie la plus célèbre est celle du brainstorming : l'enseignant pose des questions afin que les élèves fassent émerger leurs connaissances sur un thème ciblé, et note les connaissances présentées par ses élèves de manière organisée à l'aide d'une carte sémantique; à cette étape, il accepte toutes les réponses et ne tente pas de les valider ou de les invalider, ce qui devra être fait par les élèves ultérieurement. On peut également activer les connaissances antérieures en se rappelant un souvenir, une activité, des explications fournies, des exemples ou des démonstrations, un dessin, un schéma, une organisation des connaissances, ou une carte d'exploration, dans le but

⁶²³ *Ibid.*, p. 326.

⁶²⁴ Claude Bastien et Mireille Bastien, *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 91.

⁶²⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 327.

de préparer les élèves à acquérir de nouvelles connaissances⁶²⁶. Il est souhaitable que les élèves gardent à l'esprit les connaissances rappelées lors de cette période d'activation. « Si ses connaissances sont suffisantes au regard de cette nouvelle information, l'enseignant signale leur importance dans la résolution de la tâche et il incite l'élève à les rendre disponibles pour l'apprentissage à venir. Si les connaissances requises ne sont pas suffisantes, il est de la tâche de l'enseignant d'introduire systématiquement de nouvelles informations pour créer des points d'ancrage avec ce qui sera présenté [...] C'est aussi lors de cette étape d'activation des connaissances antérieures que l'enseignant aborde les conceptions erronées que l'élève peut avoir dans sa mémoire à long terme. L'enseignant discute donc ouvertement avec l'élève de ces mauvaises conceptions et il propose des solutions de remplacement à ces conceptions [...] Enfin, au cours de cette étape, les interventions portent autant sur le contenu lui-même que sur la forme, c'est-à-dire l'organisation de ce contenu [...] Il est essentiel que l'élève prenne conscience des canevas ou des patrons réguliers que les personnes utilisent pour comprendre ou produire de l'information »⁶²⁷.

La dernière étape concerne la direction de l'attention et de l'intérêt de l'élève par des questions auxquelles devrait tenter de répondre sa démarche d'apprentissage : « Pourquoi j'apprends ce concept? », « Qu'est-ce que j'aurai appris à la fin de ma lecture? ». Pour y parvenir, l'enseignant peut poser des questions sur les buts et les intérêts de la tâche demandée. Cette étape est cruciale pour le déclenchement de la motivation scolaire de notre apprenant. C'est également lors de cette étape que l'enseignant stratégique intervient plus systématiquement encore dans les composantes de la motivation scolaire de l'élève en précisant à l'élève l'importance de réaliser l'activité présentée pour ce qui est des portées personnelle, sociale et, idéalement, professionnelle. Il « est aussi très préoccupé par l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche, et il intervient directement à cet égard en abordant avec lui sa perception de la tâche ainsi que la perception qu'il a de son contrôle sur la réussite de cette activité »⁶²⁸. Cette dernière étape permet à l'enseignant d'agir sur la motivation scolaire de l'élève puisque c'est à ce moment qu'il le place devant un problème, soulève des questions

⁶²⁶ Boucher Andrée-Caroline et al., « Les situations d'apprentissage et d'évaluation », *Commission scolaire des Patriotes*, mars, 2006, p. 9, [en ligne] http://www.recitarts.ca/IMG/pdf/SAE_lexique_final_mp-3.pdf (consulté le 11 janvier 2012).

⁶²⁷ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 326-327.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 328.

qui lui permettent de formuler des hypothèses et discute avec lui de sa perception de la tâche à faire.

À ce stade du processus, l'enseignant donne donc aux élèves une définition claire de la tâche, puis les aide à se fixer des objectifs d'apprentissage⁶²⁹, discute avec eux de la façon dont l'apprentissage va se dérouler, s'informe de ce qu'ils savent déjà sur le sujet et de ce qu'ils veulent savoir et leur dit comment ils vont être évalués; enfin, il survole avec eux le matériel mis à leur disposition, active leurs connaissances antérieures, et les motive en leur montrant les retombées de la tâche.

4.6.2. Phase 2 : la présentation du contenu

Le traitement des informations, l'intégration des connaissances et leur assimilation sont les trois étapes rattachées à la présentation du contenu où l'enseignant joue le rôle de guide et d'accompagnateur.

Lors de l'étape du traitement des informations, il s'assure que l'élève recourt à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche à accomplir, qu'il les fait interagir avec les nouvelles informations, et qu'il utilise adéquatement différentes stratégies cognitives et métacognitives, il l'aide à examiner si ses anticipations, qui ont été effectuées lors de la première phase, sont exactes et interagissent avec les nouvelles informations présentées, il peut le guider également en lui posant des questions, au fur et à mesure, sur les stratégies appliquées, afin de développer en lui une conscience de leur valeur, en terme d'efficacité et d'économie. Le premier objectif de l'enseignant stratégique « est de fournir à l'élève les instruments pour qu'il devienne de plus en plus autonome dans ses propres démarches d'apprentissage »⁶³⁰.

La deuxième étape concerne l'intégration des connaissances qui consiste à « insérer la représentation des connaissances nouvelles dans une structure préexistante la rendant plus familière et plus facilement récupérable »⁶³¹. Des activités comme l'essai, l'opinion et la synthèse peuvent favoriser l'intégration de connaissances complexes. C'est plus

⁶²⁹ Van Grunderbeeck Nicole et al., *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal, 2004, p. 128.

⁶³⁰ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 328-329.

⁶³¹ Deschênes André-Jacques, « La lecture : une activité stratégique », *Acte des entretiens Nathan sur la Lecture, 10 et 11 novembre*, Paris, Nathan, 1991, p 29-49.

particulièrement à cette étape que l'enseignant guide ses élèves pour qu'ils retiennent les points importants, les organisent afin de garder en tête les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives qui leur ont été utiles. Il peut, pour aider l'élève à retenir ces points importants, construire avec lui « un schéma qui regroupe les informations les plus importantes et qui leur donne ainsi plus de signification »⁶³².

À la troisième et dernière étape, il aide ses élèves à assimiler les connaissances, en insistant sur les changements survenus dans leur base de connaissances. Le groupe de coopération, selon Tardif⁶³³, s'avère efficace à cette étape, puisqu'il permet aux élèves de mesurer la pertinence des stratégies qu'ils utilisent. Il peut leur rappeler leurs connaissances antérieures sur le sujet étudié et les relier avec les connaissances acquises pour montrer les changements et pour favoriser l'assimilation.

Donc, à cette étape, la préoccupation de l'enseignant stratégique porte sur les connaissances antérieures auxquelles l'élève recourt pour effectuer la tâche demandée en les faisant interagir avec les nouvelles connaissances; « il s'assure que les élèves sont maintenant prêts à mettre en œuvre leurs stratégies et à les évaluer, c'est-à-dire capables de dire si les stratégies utilisées fonctionnent ou pas après les avoir essayées dans la lecture de textes divers »⁶³⁴; il veillera aussi à ce que l'élève retienne les points les plus importants des informations traitées. Ainsi, il modèlera et guidera l'orchestration des nouvelles informations avec les connaissances antérieures et mettra en relief les changements escomptés.

4.6.3. Phase 3 : l'application et le transfert des connaissances

La troisième phase consiste pour l'élève à mettre en application et à transférer les nouvelles connaissances acquises dans les nouveaux contextes « de la vie réelle en dehors de la classe »⁶³⁵. De fait, ce transfert ne consiste pas, par exemple, dans la réutilisation d'une notion d'un chapitre à un autre, mais plutôt dans l'adaptation du contexte scolaire à la vie de tous les jours. Pour Tardif, « un des rôles fondamentaux de l'école est de développer des connaissances que la personne peut généraliser »⁶³⁶. Mais, malheureusement, nos écoles ne

⁶³² Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 330.

⁶³³ *Ibid.*, p. 330.

⁶³⁴ Van Grunderbeeck et al., 2004, *op. cit.*, p. 129.

⁶³⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 330.

⁶³⁶ *Ibid.*, p. 176.

mettent pas encore le doigt sur les mécanismes qui permettraient à tout coup le transfert des apprentissages, qui sont encore déconnectés de la vie professionnelle, et tout ce que les élèves apprennent ne quitte pas les murs de la classe. « Dans ce domaine, le problème du transfert des apprentissages se pose avec une très grande acuité »⁶³⁷. Ce transfert est défini comme la capacité à utiliser les connaissances dans de nouveaux contextes, c'est-à-dire comme « la recontextualisation de [la connaissance], une sorte de « transport » de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à N + 1 situations »⁶³⁸.

Pour un cours de l'Islam, on enseigne aux élèves une sourate de Coran ou des versets coranique, sans expliquer les raisons de la révélation. Le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter à expliquer ces raisons ou causes de la révélation. L'enseignant doit montrer les circonstances particulières de ces versets et montrer comment nous pouvons comprendre ces versets aujourd'hui. La connaissance des raisons de la révélation "*asbâb an-nouzoûl* " aide pour comprendre les circonstances selon lesquelles une révélation précise fut donnée, qui éclairent ainsi ce qu'elle implique, et permettent de diriger l'exégèse (*tafsîr*) et l'application du verset en question pour d'autres situations. Cela aide l'élève à comprendre « l'esprit » du texte et par conséquent, à appliquer les enseignements du Coran partout et d'ailleurs. De nouveau, ici on insiste sur la compréhension profonde du Coran avant même de s'intéresser à le mémoriser par cœur.

Du point de vue sémantique, il convient de définir le transfert des apprentissages. Selon Tardif⁶³⁹, le transfert fait référence au « [...] mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ». En d'autres mots, il s'agit de « la capacité qu'a une personne de résoudre de nouveaux problèmes en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes »⁶⁴⁰. Le transfert inclut aussi la mobilisation de stratégies et ne se limite pas à la mobilisation de connaissances. Pour Presseau, « les buts de cette réutilisation de connaissances peuvent être la construction de nouvelles connaissances, le développement de

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 271.

⁶³⁸ Tardif Jaques et Meirieu Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril 1996, pp. 4-7.

⁶³⁹ Tardif Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques, 1999, p.58.

⁶⁴⁰ Frenay Marianne et Bédard Denis, « Le transfert des apprentissages », in : Etienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (éds), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, pp. 123-135.

nouvelles compétences ou l'accomplissement de tâches inédites »⁶⁴¹, et pour Moffet « le transfert est un processus: c'est plus que du rappel d'informations, c'est du traitement de l'information », il « existe en situation d'apprentissage et en situation de résolution de problèmes, car apprendre correspond à résoudre des problèmes »⁶⁴².

Le transfert des connaissances doit être distingué de l'application des connaissances, qui s'opère dans un contexte similaire, alors que le transfert suppose qu'il y a un problème à résoudre, et chaque situation de transfert correspond à un nouveau contexte, ce qui différencie clairement le transfert de l'application des apprentissages. Pour Tardif, « le trait distinctif du transfert est le passage d'une connaissance d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, que ce soit dans le cas d'un apprentissage, d'une tâche à réaliser ou d'un problème à résoudre »⁶⁴³, et Presseau ajoute : « après avoir analysé cette situation et déterminé les éléments communs à cette nouvelle situation et à des situations connues ayant permis l'acquisition des connaissances qui, potentiellement, sont maintenant utiles »⁶⁴⁴. Pour assurer un transfert efficace des apprentissages, l'élève doit posséder les connaissances de base utiles au contexte de transfert : selon Tardif « le transfert des apprentissages exige que l'élève ait, dans sa mémoire à long terme, c'est-à-dire dans sa base de connaissances, les connaissances spécifiques nécessaires pour le problème en question ou pour la tâche à exécuter »⁶⁴⁵.

Selon Tardif encore, cette troisième phase de l'enseignement stratégique se subdivise en trois sous-étapes: l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des idées en un tout cohérent, et le transfert et l'extension des connaissances.

Lors de la première étape, et afin d'évaluer les apprentissages, l'enseignant stratégique place l'élève dans un contexte qui lui permet de prendre connaissance explicitement de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances et l'informe des correctifs à apporter. Pour Tardif, cette étape de diagnostic est très importante « puisqu'elle doit fournir à l'élève l'occasion de

⁶⁴¹ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 9.

⁶⁴² Moffet Jean-Denis, « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, 1995, pp. 95-120.

⁶⁴³ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 277.

⁶⁴⁴ Presseau, 2004, *op. cit.*, p. 9.

⁶⁴⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 281.

connaître à quel niveau il est parvenu dans la maîtrise des nouvelles connaissances »⁶⁴⁶. L'enseignant procède à une évaluation formative, en aidant les élèves à se demander si les objectifs sont atteints, et sommative, en évaluant les connaissances acquises.

L'évaluation formative, selon Scallon⁶⁴⁷, a pour objet d'assurer la progression de chaque élève dans une démarche d'apprentissage. Elle se fait de façon continue et le prépare à l'évaluation sommative qui est effectuée à la fin de l'apprentissage et destinée à préciser le degré d'acquisition de connaissances de l'élève et à le sanctionner. Elle sert donc de bilan aux apprentissages réalisés. « Si les objectifs n'ont pas été atteints, l'enseignant demande aux élèves de lui indiquer les stratégies qui se sont révélées inefficaces et de trouver les stratégies les meilleures pour atteindre les buts »⁶⁴⁸. Après cette évaluation, l'enseignant participe à la construction de la connaissance en discutant avec l'élève « de la valeur de ses connaissances, des éléments qui doivent être améliorés et des éléments qui ont déjà atteint un niveau très acceptable de maîtrise »⁶⁴⁹.

Dans une deuxième étape, l'enseignant aide l'élève à organiser ses nouvelles et ses anciennes connaissances en un tout cohérent, sous forme de schémas, afin de les relier à l'ensemble des connaissances concernant le même objet et de les mémoriser à long terme. L'organisation consiste à « construire des relations entre les informations afin d'élaborer une représentation mentale cohérente formant un tout. [...] Elles [les stratégies d'organisation] comprennent le regroupement, la mise en séquence temporelle, la production de schéma ou toute autre forme de structuration de l'information »⁶⁵⁰. Elle peut prendre la forme de graphiques comme les cartes sémantiques ou les diagrammes de concepts. C'est à ce moment que l'enseignant amène son élève à créer des liens entre ses connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et qu'il détermine avec lui des situations nouvelles où il pourrait les utiliser. L'organisation des connaissances est essentielle pour l'élève, puisque c'est une des caractéristiques particulières des experts par rapport aux novices. Selon Tardif, plus les informations sont organisées, plus il sera facile de les rappeler en mémoire.

⁶⁴⁶ *Ibid.*, p. 331.

⁶⁴⁷ Scallon Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages, Tome I: La réflexion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 155.

⁶⁴⁸ Van Grunderbeeck et al., 2004, *op. cit.*, p. 130.

⁶⁴⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 331.

⁶⁵⁰ Deschênes, 1991, *op. cit.*, p. 37.

Le transfert et l'extension des connaissances constituent la troisième étape de la phase d'application et de transfert. Cette question a été traitée à l'étape précédente mais théoriquement, parce que l'élève n'a encore jamais eu l'occasion d'utiliser effectivement ces nouvelles connaissances dans des contextes de transférabilité. Selon Tardif, pour que le transfert se réalise, certaines conditions sont nécessaires : l'élève doit percevoir les points de ressemblance entre les contextes, porter son attention sur les données de base du problème, acquérir des connaissances spécifiques au regard des problèmes présentés, et avoir la faculté d'extraire des règles à partir des nombreux exemples présentés⁶⁵¹. Observant que Tardif présente la résolution d'un problème comme une activité favorisant le transfert⁶⁵². Le but de l'enseignant est d'aider l'élève à transférer ses connaissances en prévoyant des tâches plus complexes et des contextes variés et en présentant des conditions qui facilitent ce transfert.

À cette étape du processus, l'enseignant aide donc les élèves à évaluer les stratégies utilisées pour accomplir la tâche demandée « pour soit en conserver certaines (utiles et efficaces), soit en éliminer d'autres (inutiles ou inefficaces), soit encore en modifier ou en réajuster d'autres pour des tâches similaires à venir »⁶⁵³. Et à l'étape suivante, il procède à l'évaluation pour savoir si les objectifs ont été atteints. Puis, il organise avec ses élèves les nouvelles connaissances acquises. Enfin, pour que l'élève parvienne à transférer ses nouvelles connaissances dans des contextes différents, il planifie des tâches complètes qui lui permettront de décontextualiser les connaissances qu'il a acquises.

Pour une compréhension simple et facile des actes de l'enseignant stratégique pendant les trois phases, voici un tableau montrant les gestes d'enseignement stratégique présentés à

⁶⁵¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 285.

⁶⁵² Nous savons que la majorité des versets coranique a des causes de révélation, donc chaque verset avait une signification à l'époque du prophète, mais la question qui se pose : est-ce que cette signification peut s'appliquer aujourd'hui à d'autres réalités? Le Coran lui-même répond à cette question. Nous lisons le verset suivant : ﴿ Nous n'avons rien omis d'écrire dans le Livre ﴾ (*Coran*, 6. 38), et aussi le verset suivant : ﴿ Et Nous avons fait descendre sur toi le Livre, comme un exposé explicite de toute chose, ainsi qu'un guide, une grâce et une bonne annonce aux Musulmans ﴾ (*Coran*, 16. 89). Selon la majorité des exégètes du Coran, comme As-Suyûṭī et Al-Qurṭubī, le mot arabe *chay'* شيء traduit en français par " chose", mentionné dans ces deux versets, a un sens général concernant toutes les choses, tous les domaines et toutes les sciences.

Donc, on dépendant de cet opinion, on peut confirmer que la question du transfert, qui est une base de l'enseignement stratégique, peut s'appliquer pour l'enseignement sur le Coran.

⁶⁵³ Van Grunderbeeck et *al.*, 2004, *op. cit.*, p. 129.

l'annexe 2 du rapport de recherche *La formation par projet et l'enseignement stratégique d'Auger* (1996). Les 23 gestes se répartissent en dix étapes, elles-mêmes réparties en trois phases. Chacun des 23 gestes se compose d'un certain nombre d'actes auxquels l'enseignant peut recourir pour le poser. En accord avec l'auteur du modèle, nous avons répertorié 68 actes⁶⁵⁴ d'enseignement répartis dans les 23 gestes.

Tableau 8 : Gestes d'enseignement stratégique répartis selon les phases du modèle théorique de Tardif (1992) et selon la grille d'Auger (1996).

GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE	ACTES D'ENSEIGNEMENT ASSOCIES A CES GESTES
Phase I : La préparation de l'apprentissage But: Donner un sens à ce qui est demandé à l'apprenant	
ÉTAPE 1 : Discussion des objectifs de la tâche	
G1- L'enseignant définit la nature de la tâche.	A1- Il présente ce en quoi consiste la tâche qu'il demande de faire. A2- Explique les exigences de la tâche. A3- Explique en quoi la tâche est appropriée à la situation. A4- Démonstre ce que l'élève peut retirer de la tâche, aux plans personnel, professionnel ou social. A5- Situe le niveau de difficulté de la tâche.
G2- L'enseignant indique les objectifs spécifiques d'apprentissage reliés à cette tâche.	A6- Il présente les objectifs spécifiques de la tâche ou les résultats à atteindre. A7- Vérifie l'interprétation que l'élève se fait des objectifs de la tâche. A8- Fait le lien entre cette tâche et les connaissances qui s'y rattachent.
G3- L'enseignant définit de façon opérationnelle, en présence de l'élève, les critères qui seront utilisés pour évaluer sa performance.	A9- Il indique comment se fera l'évaluation relativement à cette tâche. A10- Précise ce que l'élève doit maîtriser et ce qui sera effectivement évalué par rapport à cette tâche.
ÉTAPE 2 : Survol du matériel	
G4- L'enseignant familiarise l'élève avec le matériel qu'il a préparé et qu'il met à sa disposition.	A11- Il présente l'ensemble du matériel disponible pour faire la tâche. A12- Indique les avantages du matériel mis à sa disposition. A13- Relève les limites ou les inconvénients de ce matériel.

⁶⁵⁴ Auger Denis, *La formation par projet et l'enseignement stratégique*, Sherbrooke : Édition Collège de Sherbrooke, 1996.

	A14- Suggère du matériel complémentaire.
G5- L'enseignant distingue ce qui est important de ce qui l'est moins dans le matériel disponible.	A15- Il souligne ce qui est important dans le matériel disponible.
G6- L'enseignant fournit les patrons d'organisation de la tâche.	A16- Il guide l'élève quant à la façon d'utiliser le matériel et les informations. A17- Explique les étapes de réalisation de la tâche.
ÉTAPE 3 : Activation des connaissances	
G7- L'enseignant fait appel aux connaissances disponibles dans la mémoire à long terme de l'élève pour traiter une nouvelle information.	A18- Il vérifie, avant de traiter une nouvelle matière, les connaissances antérieures que l'élève possède sur le sujet. A19- S'assure que les connaissances antérieures sont exactes et suffisantes. A20- Etablit les liens avec les connaissances antérieures et les autres connaissances à acquérir. A21- Incite l'élève à se souvenir de ses connaissances (mémoire à long terme) pour accomplir la tâche (mémoire à court terme).
G8- L'enseignant introduit les préalables qui soutiennent le transfert des connaissances.	A22- Il indique à l'élève dans quelles conditions il peut mettre ses connaissances en pratique. A23- Introduit des contre-exemples de situations où les connaissances antérieures de l'élève ne s'appliquent pas (pour limiter les erreurs d'application et la surgénéralisation).
ÉTAPE 4 : Eveil de l'intérêt	
G9- L'enseignant propose une série d'interrogations dirigées vers le but de la tâche.	A24- Il place l'élève face à un problème à résoudre, une solution à trouver et crée un déséquilibre cognitif. A25- Insiste sur les buts de la tâche proposée : apprendre et connaître. A26- Soulève des questions sur le « pourquoi » de la tâche proposée.
G10- L'enseignant aborde avec l'élève ce à quoi il attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche et il insiste sur les stratégies cognitives ou métacognitives appropriées.	A27- Il vérifie à quoi l'élève attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche. A-28 Insiste sur l'importance de savoir traiter les informations et de réutiliser ses connaissances (importance des stratégies cognitives). A29- Démontre de manière claire que l'élève peut avoir le contrôle sur ses apprentissages.

Phase II: La présentation du contenu But: Assurer l'acquisition des connaissances	
ÉTAPE 1 : Le traitement des informations	
G11- L'enseignant s'assure que l'élève recourt à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche.	A30- Il présente un modèle d'exécution de la tâche en illustrant ses différentes phases de réalisation. A31- Fournit une rétroaction à l'élève sur les liens qu'il fait entre ses anciennes connaissances et les nouvelles informations.
G12- L'enseignant pose fréquemment des questions tant sur le fond que sur la forme.	A32- Il pose des questions sur le contenu, en particulier sur les connaissances nouvelles. A33- Pose des questions sur la façon de traiter les informations. A34- Met en évidence les informations importantes. A35- Illustre la procédure à suivre ou la séquence des actions pour accomplir la tâche (connaissances procédurales). A36- Montre dans quelles conditions (circonstances) l'élève peut utiliser ses connaissances (connaissances conditionnelles).
G13- L'enseignant discute avec l'élève des forces et des faiblesses de ses stratégies.	A37- Il commente la logique de l'élève dans sa façon de traiter et d'utiliser l'information. A38- Relève les forces et les faiblesses de l'élève quant à sa façon de traiter l'information. A39- Vérifie avec lui dans quelle mesure sa façon de traiter les informations lui permet d'arriver au but avec rapidité. A40- Lui propose des façons de traiter les informations comme le ferait un expert en la matière. A41- Lui suggère des correctifs permettant de développer des nouvelles connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles).
ÉTAPE 2 : L'intégration des connaissances	
G14- L'enseignant collabore étroitement avec l'élève à la sélection de ce qui est important dans la tâche qu'il a réalisée.	A42- Il met en évidence le fait que l'élève construit lui-même ses connaissances. A43- Insiste sur sa façon de traiter et d'utiliser ses connaissances, sur les stratégies cognitives qu'il utilise. A44- Donne des exemples et invite l'élève à donner lui-même de tels exemples. A45- Fait des schémas, des plans, des

	tableaux pour l'aider à organiser ses connaissances, ou il l'invite à procéder de cette façon. A46- Quand il y a une procédure à apprendre, il présente la séquence complète des actions à faire (connaissances procédurales). A47- Lorsqu'il y a une procédure relativement élaborée à apprendre, il la décompose en étapes. A48- Lorsqu'une tâche dépend de plusieurs conditions, il énumère toutes les conditions requises pour l'appliquer (connaissances conditionnelles : le quand et le pourquoi des choses, distinguer, reconnaître, choisir, classer, catégoriser, évaluer...). A49- Utilise des situations comportant des erreurs (exemples erronés, contre-exemples) pour aider l'élève à distinguer les cas de mauvaise application de ses connaissances.
ÉTAPE 3 : L'assimilation des connaissances	
G15- L'enseignant modèle ou guide, selon le niveau d'autonomie de l'élève, l'orchestration des nouvelles informations avec les connaissances antérieures.	A50- Il lui demande d'identifier les nouvelles connaissances acquises. A51- Fait préciser par l'élève les liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures. A52- Avec lui, il met en relief les changements survenus dans ses connaissances. A53- Il lui demande de déterminer son degré d'efficacité dans la façon de traiter et d'utiliser l'information (dans l'usage de ses stratégies cognitives).
G16- L'enseignant provoque l'interaction entre les élèves.	A54- Il place l'élève dans une situation l'obligeant à coopérer ou à interagir avec les autres élèves. A55- Il lui demande d'agir à titre d'expert (comme personne-ressource) sur le sujet auprès de collègues.
Phase III: L'application et le transfert des connaissances But: Appliquer les nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe	
ÉTAPE 1 : Evaluation des apprentissages	
G17- L'enseignant place l'élève dans un contexte qui lui permet de prendre connaissance objectivement de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances.	A56- Il fait en premier lieu des évaluations formatives qui ont pour but d'informer l'élève sur ce qu'il a appris. A57- Il procède à des évaluations sommatives, si cela est nécessaire.

G18- L'enseignant discute avec lui du degré de certitude de ses connaissances.	A58- Il le rend conscient de ce qu'il maîtrise et ne maîtrise pas et de ce qui constitue des connaissances incertaines.
G19- Après l'évaluation formative, l'enseignant discute avec l'élève de la valeur de ses nouvelles connaissances.	A59- Il l'aide à relever ses forces (éléments de connaissances qui ont atteint un niveau très acceptable de maîtrise). A60- Il l'aide à relever ses faiblesses (éléments de connaissances qui doivent être améliorés).
ÉTAPE 2 : L'organisation des connaissances en schémas	
G20- L'enseignant structure avec l'élève les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales qui ont trait à un même sujet.	A61- Il l'aide à relier lui-même ses connaissances à un même sujet ou à un même ensemble dans la mémoire à long terme A62- Il l'aide à faire lui-même les liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures. A63- Il l'amène à créer des liens entre les différentes catégories de connaissances. A64- Il le place en situation de reconnaître lui-même dans quelles conditions (professionnelles ou de la vie courante) il peut utiliser ses connaissances.
ÉTAPE 3 : Le transfert et l'extension des connaissances	
G21- L'enseignant insiste sur les connaissances conditionnelles (à la base du transfert).	A65- Il fait en sorte que l'élève exerce ses nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle, en dehors de la classe; il propose des exercices de transfert à cet effet. A66- Détermine avec lui les moments et les lieux où il est adéquat de recourir à ces nouvelles connaissances.
G22- L'enseignant précise les conditions à la base du transfert.	A67- Il distingue avec l'élève les conditions essentielles des conditions secondaires au transfert des connaissances, les conditions essentielles permettant de mettre en pratique ses connaissances.
G23- L'enseignant favorise le transfert des connaissances en présentant des méthodes de résolution de problèmes.	A68- Il enseigne explicitement des stratégies de résolution de problèmes.

5. La motivation scolaire

Dans la classe, on rencontre des élèves qui rechignent à faire les activités demandées, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire. Pourquoi certains élèves abandonnent-ils leurs activités, alors que d'autres persévèrent jusqu'à la fin ? Pourquoi les uns vont-ils à l'école pour ne rien faire, alors que d'autres s'engagent dans leurs études ? Comment peut-on mobiliser et motiver les élèves ?

L'apprentissage est une réalité complexe influencée par plusieurs variables, dont la motivation, que l'on ne peut négliger si l'on désire vraiment aider l'élève à apprendre; il y a donc une relation entre la réussite scolaire et le degré de motivation⁶⁵⁵. Temprado nous rappelle qu'« il ne peut y avoir apprentissage sans motivation de l'élève »⁶⁵⁶, et Vallerand que le manque de motivation joue un rôle essentiel dans l'abandon des études⁶⁵⁷.

Toutes les recherches affirment donc le rôle de la motivation dans l'apprentissage et la réussite scolaire, et la majorité des enseignants sont convaincus qu'elle est essentielle, mais la plupart d'entre eux se découragent.

Nous examinerons, dans cette section, le sujet de la motivation, un pilier de l'enseignement stratégique, et nous présenterons de nombreuses théories et définitions de la motivation, ses différents types, ses facteurs, les caractéristiques des personnes qui motivent les élèves et les caractéristiques des élèves motivés et enfin l'optique cognitive.

5.1. Les principales théories de la motivation

L'histoire de la psychologie est riche en théories de la motivation, qui s'inspirent toutes d'une certaine vision de l'être humain et d'un paradigme psychologique. Nous présentons brièvement en particulier trois théories qui s'intéressent à ce processus, à savoir : la théorie béhavioriste, la théorie humaniste et la théorie cognitive.

⁶⁵⁵ Viau Roland, *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Bruxelles, Éditions De Boeck et Lardier, 1997, p 1, « Coll. Pédagogies en développement ».

⁶⁵⁶ Temprado Jean-Jacques, « Apprentissage moteur : Quelques données actuelles », *Revue EP.S*, n° 267, 1997, pp. 20-23.

⁶⁵⁷ Vallerand Robert J., « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », in : Vallerand Robert J. et Thill Edgar E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec : Édition Études vivantes, pp. 533-582.

5.1.1. La théorie behavioriste

Cette théorie accorde surtout de l'importance aux stimuli et aux influences extérieures sur le comportement plutôt qu'aux facteurs psychologiques internes à l'individu. « Les behavioristes voient dans les renforcements c'est-à-dire les rétroactions venues de l'extérieur le mobile principal sinon exclusif de l'action des individus »⁶⁵⁸. Cette approche néglige donc les émotions et les facteurs mentaux. Selon Forget, « pour une théorie behavioriste, le comportement est causé par des événements qui se déroulent dans le temps et se situent dans l'espace : ces événements sont des stimuli externes (sociaux, physiques, matériels), internes (proprioceptifs) ou des comportements »⁶⁵⁹. Pour motiver les élèves, selon la théorie behavioriste, il faut utiliser des récompenses externes et des encouragements comme les bonnes notes, les prix, etc.

5.1.2. La théorie humaniste

Pour les humanistes, « les actions dans lesquelles s'engage l'individu répondent à des besoins ou des intérêts qui lui sont propres et satisfont une orientation ou une tendance spécifique »⁶⁶⁰. La motivation selon cette approche s'exprime par une dynamique interne : les besoins, les sentiments, les intérêts et le désir de l'être humain qui agit dans son environnement « afin de sentir qu'il est compétent et qu'il est l'origine (ou la cause) de ses propres actions »⁶⁶¹, ce sentiment ce que nous appelons la motivation intrinsèque et que nous expliquerons plus tard. Pour motiver les élèves, selon cette théorie, il faut créer un contexte répondant à leurs besoins où ils peuvent découvrir qu'ils ont un contrôle personnel et actif sur le contenu d'apprentissage.

5.1.3. La théorie cognitive

Elle se concentre sur les processus mentaux et sur les buts conscients qui interviennent dans la motivation et qui poussent l'individu à réagir. En référence à divers travaux issus de la psychologie cognitive, Tardif définit la motivation comme « l'engagement, la participation et

⁶⁵⁸ Crahay Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck, 3^{ème} édition, 2007, p. 246.

⁶⁵⁹ Forget Jacques, « Les motivations incitatives », in : Vallerand Robert J. et Thill Edgar E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec : Édition Études vivantes, 1993, pp. 315-358.

⁶⁶⁰ Crahay, 2007, *op. cit.*, p. 246.

⁶⁶¹ Pelletier Luc G. et Vallerand Robert J., « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination », in : Vallerand Robert J. et Thill Edgar E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec : Édition Études vivantes, 1993, pp. 233-281.

la persistance de l'élève dans une tâche ». Cet engagement est déterminé par les représentations que l'individu se fait de lui-même et de la tâche. « Cette motivation est conçue comme une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école [...]. Négliger cette variable capitale revient à ignorer le rôle de la responsabilité et de la volonté de la participation de l'élève à ses apprentissages [...] »⁶⁶². Ce courant, qui est en rupture avec la théorie béhavioriste, insiste sur l'engagement de l'élève dans le processus de l'enseignement et c'est sa conscience qui est le premier déterminant du comportement motivé. Pour les psychologues cognitivistes, la motivation fait partie du système métacognitif de l'apprenant. Selon Tardif, « l'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs; il en tire des conclusions, il en extrait des règles, des lois »⁶⁶³. La motivation scolaire a une grande influence sur les tâches que réalise l'élève en classe, influence son degré d'engagement personnel, sa participation et sa persévérance.

Il semble, d'après cette brève présentation des théories de la motivation, qu'aucune d'elles ne peut toute seule expliquer la motivation, parce que chaque théorie s'intéresse à une partie. La motivation est un processus complexe qui fait intervenir autant les dimensions individuelles que les conditions environnementales. De plus, elle « n'est pas un état stable »⁶⁶⁴, elle change sans cesse au cours du temps et d'un contexte à l'autre. Un même élève motivé pour une tâche pourra, au fil du temps, perdre de l'intérêt pour son travail, en fonction de plusieurs raisons internes ou externes à lui : de frustrations, de conflits, de nouvelles aspirations, des récompenses, des punitions, etc. Il est donc vain, selon Lévy-Leboyer, de vouloir rechercher « la » bonne théorie des motivations.

5.2. Définition de la motivation

Si la question de la motivation est effectivement ancienne, le mot lui-même n'est apparu en français qu'au XIX^e siècle⁶⁶⁵. La motivation désigne la force qui pousse la personne

⁶⁶² Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 91-92.

⁶⁶³ *Ibid.*, p. 92.

⁶⁶⁴ Lévy-Leboyer Claude, *La motivation au travail : Modèles et stratégies*, Paris : Édition d'organisation, 3^{ème} édition, 2000, p. 10.

⁶⁶⁵ Sahuc Caroline, *Comment motiver votre enfant*, Levallois-Perret, Groupe Studyrama, 2006, p. 9. « Coll. Éclairages »; Fourcade René, *Motivations et pédagogie : leur donner soif d'apprendre*, Paris : Édition ESF, 1975, p. 17.

à agir⁶⁶⁶; sans ce stimulant, elle avance aussi peu qu'une voiture dépourvue de moteur; c'est l'énergie qui nous fait bouger vers un but, laquelle peut être définie de différentes façons selon le point de vue ou l'approche que nous adoptons.

Le terme « motivation » est un substantif, dérivé de « motif » (du latin *motivum*, relatif au mouvement = ce qui dans la conscience porte à l'action et la justifie;... synonyme de raison) qui a entraîné la formation du verbe « motiver » (justifier par des motifs ou des raisons... provoquer...)⁶⁶⁷. Devenu assez récemment un concept à la mode dans le vocabulaire psycho – pédagogique⁶⁶⁸ («motiver un groupe, une classe, un élève, c'est opérer de telle sorte qu'ils ressentent finalement en eux-mêmes un besoin de savoir ou d'apprendre ce à quoi on les prépare »)⁶⁶⁹, il avait déjà conquis les domaines des sciences psychiques, sociales et économiques⁶⁷⁰. Les définitions de la motivation sont multiples et se rattachent souvent à des théories ou à des écoles particulières⁶⁷¹. Chacune de ces théories explique une ou plusieurs dimensions ou parties de ce concept. Voyons quelques-unes de ces définitions.

Selon Legendre, la motivation est un « ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin »⁶⁷². Il s'agit d'un facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages.

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, la motivation est définie comme un « état ou disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement »⁶⁷³. D'une manière un peu plus

⁶⁶⁶ Vianin Pierre, *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre?*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 23.

⁶⁶⁷ Foulauie Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris : Édition P.U.F., 1991, pp. 324-325.

⁶⁶⁸ René, 1975, *op. cit.*, p. 18.

⁶⁶⁹ Mucchielli-Bourcier Arlette et Muchielli Roger, *Lexique de la psychologie*, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1969, p. 113.

⁶⁷⁰ René, 1975, *op. cit.*, p. 18.

⁶⁷¹ Vianin, 2006, *op. cit.*, p. 23.

⁶⁷² Legendre, 1993, *op. cit.*, pp. 881-882.

⁶⁷³ Le Ny, J.-F., « Motivation », in Champy Philippe et Etévé Christine (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2000, pp. 681-683.

pragmatique, Lévy-Leboyer articule la motivation à la notion d'effort, en insistant sur la dynamique qui fait passer de l'intention à l'action : « la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint »⁶⁷⁴. Dans le *Dictionnaire des sciences humaines*, nous trouvons que la motivation est rattachée à la volonté d'agir pour atteindre un but : « au sens courant, « être motivé », c'est vouloir quelque chose intensément et volontairement (pour arrêter de fumer, réussir un examen, pratiquer un sport avec ardeur, etc.). La psychologie donne à la motivation un sens plus large : elle recouvre tout ce qui nous pousse à agir, volontairement ou non, qu'il s'agisse d'instincts, de pulsions ou de désirs »⁶⁷⁵.

Vianin présente différentes définitions de la motivation⁶⁷⁶. Entre autres, pour Pantanella la motivation est « une énergie qui nous fait courir ». Auger et Bouchelart parlent de « créer les conditions qui poussent à agir, [...], donner du mouvement ». Selon Decker, « La motivation, c'est la recherche préférentielle de certains types de satisfactions ». Nuttin met en évidence l'importance du but en définissant la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but ». Selon cette optique, la motivation est conçue comme une source d'effort pour parvenir à un but. Enfin, Diel affirme que la motivation est « la dynamique de l'individu »⁶⁷⁷.

Si ces définitions expriment bien la place et le rôle de la motivation dans les actions de l'individu, elles ne révèlent toutefois pas la complexité et la diversité de son origine.

Dans cette recherche, nous parlons de la motivation en contexte scolaire. Nous avons observé au fil de nos lectures qu'une définition semblait être partagée par un grand nombre d'auteurs, celle que nous propose Viau (1997); s'inspirant des travaux de chercheurs ayant une approche sociocognitive⁶⁷⁸ (Schunk, 1990; Zimmerman, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992), elle se présente comme suit : « un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un

⁶⁷⁴ Lévy-Leboyer Claude, « La motivation : définition, modèles et stratégies », *Educateur Magazine*, octobre n°10, 1999, 8-10.

⁶⁷⁵ Dortier Jean-François (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre : Édition Sciences Humaines, Auxerre, 2004, p. 572.

⁶⁷⁶ Vianin, 2006, *op. cit.*, pp. 23-25.

⁶⁷⁷ Diel Paul, *Psychologie de la motivation : théorie et application thérapeutique*, Paris, Payot, 1969, p. 37.

⁶⁷⁸ Elle propose de fonder l'étude de phénomènes humains comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue.

élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »⁶⁷⁹. Viau postule une interaction entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels, et considère les facteurs comportementaux comme des marques de la motivation et les facteurs internes et environnementaux comme des origines. D'après cette définition, la motivation est un phénomène dynamique dans lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement. Nous avons choisi cette définition car elle fait dépendre tout le comportement de la personne de facteurs personnels internes qui ont leur origine dans l'environnement : la motivation est un facteur intrinsèque nécessaire à l'apprentissage (elle est la force qui pousse l'individu à se placer en situation d'apprendre ou de développer des compétences et à s'investir dans cette démarche de développement), et il y a interaction entre la personne et l'environnement où elle agit; de plus, ce modèle de motivation prend en compte le rôle des deux principaux acteurs dans la classe : la motivation « influence ses comportements [ceux de l'élève] et la relation pédagogique qui s'établit entre lui, l'enseignant et la matière, mais n'oublions pas qu'elle est également influencée par ceux-ci »⁶⁸⁰. Pour Viau, la motivation est une caractéristique individuelle de l'élève dont il ne faut pas oublier l'importance dans les apprentissages scolaires.

Quelle que soit la définition de la motivation, elle a comme objectif d'atteindre un but, soit pour le plaisir et la satisfaction assurés par la réalisation d'une activité, soit pour avoir des récompenses obtenues de l'extérieur. Il y a donc deux types de motivations : intrinsèque et extrinsèque.

5.3. Types de la motivation

En psychologie, on distingue deux types de motivation : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque⁶⁸¹.

5.3.1. La motivation extrinsèque

Elle dépend de facteurs externes à l'élève, tels que des renforcements (des notes, de l'argent, des médailles, etc.), la satisfaction du professeur, ou bien même l'évitement d'une punition. « La motivation est dite extrinsèque lorsqu'elle est provoquée par une force

⁶⁷⁹ Viau, 1997, *op. cit.*, p. 7.

⁶⁸⁰ *Ibid.*, p. 29.

⁶⁸¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 91.

extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur »⁶⁸². C'est le type privilégié chez les psychologues behavioristes. Un élève est extrinsèquement motivé lorsqu'il participe aux activités proposées par son enseignant pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter des punitions; son activité ne lui apporte pas en soi de plaisir; il ne réalise donc pas cette tâche pour elle-même, mais pour les renforcements extérieurs à lui; il travaille pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents ou à ses professeurs; pour obtenir ces bonnes notes, il peut développer des stratégies efficaces pour obtenir tout ce qui le motive, « mais sans construire des apprentissages durables », et c'est le problème de la motivation extrinsèque comme l'indique Guillemette⁶⁸³.

5.3.2. La motivation intrinsèque

Au contraire, ce type prend sa source dans le désir de satisfaction personnelle chez l'apprenant, qui pratique volontiers l'activité demandée, sans attendre de récompense extrinsèque ni chercher à éviter un quelconque sentiment de faute : l'élève s'engage dans les actions d'apprentissage parce qu'elles répondent à ses besoins et à ses intérêts; il est donc intrinsèquement motivé lorsqu'il participe aux activités proposées par son enseignant de bon gré et pour le plaisir, au-delà de son désir d'obtenir de bonnes notes. Pour les psychologues humanistes, l'école devrait soutenir uniquement ce type de motivation⁶⁸⁴, qui dépend de l'individu lui-même en tant qu'il « se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et que le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés »⁶⁸⁵.

La motivation intrinsèque est une composante essentielle de l'engagement d'un élève dans les tâches d'apprentissage, plus que la motivation extrinsèque. Selon Guillemette en effet, la motivation intrinsèque favorise le développement de l'autonomie : « la motivation intrinsèque influence directement la qualité des apprentissages parce qu'elle favorise des processus cognitifs comme l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques »⁶⁸⁶. En prenant

⁶⁸² Raynal Françoise et Rieunier Alain, 1997, *op. cit.*, pp.237-240.

⁶⁸³ Guillemette François, « Enseignement stratégique et autonomisation », in : Presseau Annie, *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, pp. 141-162, 2004.

⁶⁸⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 91.

⁶⁸⁵ Raynal Françoise et Rieunier Alain, 1997, *op. cit.*, p. 239.

⁶⁸⁶ Guillemette, 2004, *op. cit.*, p. 145.

le rôle d'un modèle, d'un leader ou d'un entraîneur, l'enseignant stratégique peut favoriser le développement de la motivation intrinsèque chez ses élèves, mais à condition d'être lui-même « intrinsèquement motivé » selon l'expression de Guillemette.

« Les exemples de motivation intrinsèque sont plus difficiles à mettre en évidence dans la classe »⁶⁸⁷ : lorsqu'un élève travaille beaucoup une matière, on peut dire qu'il semble motivé. Mais est-ce qu'il est motivé intrinsèquement ou extrinsèquement ? S'il a effectué ce travail pour obtenir ou éviter quelque chose, il n'est pas guidé par l'intérêt personnel, mais par un facteur extérieur; or, « le fait de centrer les élèves sur des motivations extrinsèques est une erreur stratégique »⁶⁸⁸, alors que la motivation intrinsèque joue un rôle moteur auquel contribuent la confiance et « l'estime de soi ». Pour favoriser ce type de motivation, Guillemette conseille aux enseignants de « présenter des activités contenant un élément de nouveauté, tout en soulignant le lien qui existe entre cette nouveauté et ce que les élèves connaissent déjà »⁶⁸⁹. Comme cette motivation intrinsèque est plus délicate à percevoir, on peut proposer un questionnaire en demandant à l'élève d'indiquer « le plaisir ou la satisfaction ressentie lors de l'exécution d'une tâche »⁶⁹⁰.

5.4. Facteurs de la motivation scolaire

Selon l'optique cognitive, l'élève construit sa motivation à partir d'un ensemble de facteurs : ses expériences, ses réussites et ses échecs; et pour exercer une influence sur cette construction l'enseignant doit agir sur ces facteurs⁶⁹¹.

Suivant les travaux de Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990), de Dweck (1989) et de McCombs (1988), Tardif mentionne deux ensembles de facteurs de la motivation scolaire : les systèmes de conception celle des buts de l'école et celle de l'intelligence et les systèmes de perceptions celle de la valeur de la tâche, celle de ses exigences et celle de sa contrôlabilité⁶⁹², soulignant ainsi qu'il y a l'importance à intégrer ces différents facteurs composant la

⁶⁸⁷ Fenouillet Fabien, « La motivation à l'école », in : Actes du colloque *Apprendre autrement aujourd'hui* 10^{èmes} entretiens de la Villette, Paris, 1999, pp. 22-25.

⁶⁸⁸ Guillemette, 2004, *op. cit.*, p. 147.

⁶⁸⁹ *Ibid.*, p. 148.

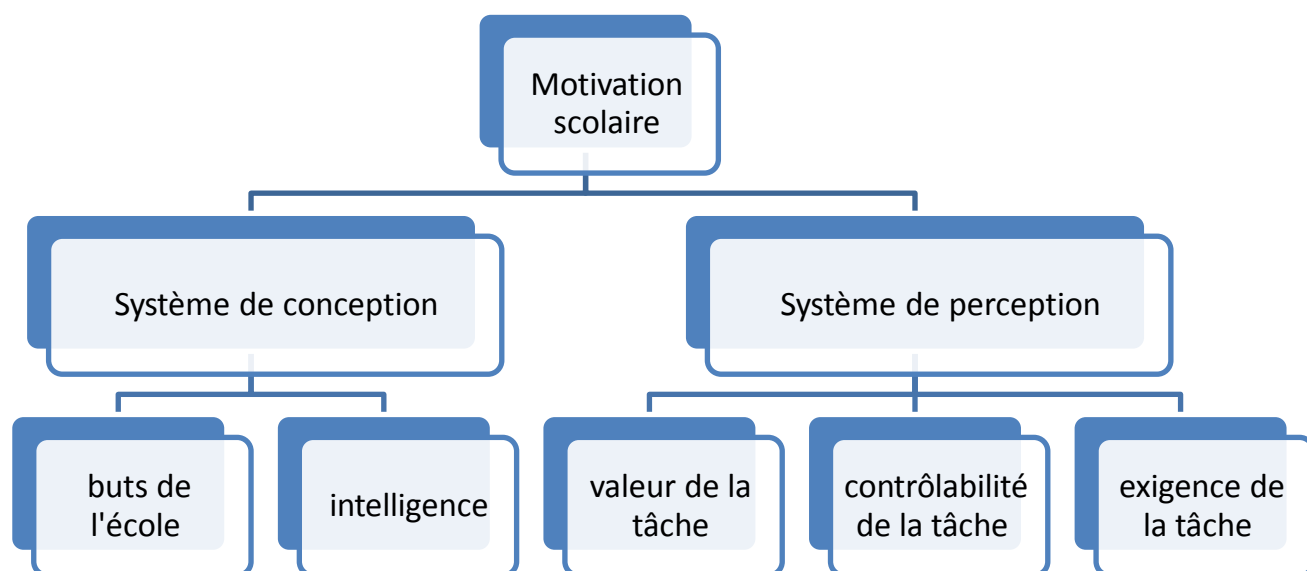
⁶⁹⁰ Pelletier et Vallerand, 1993, *op. cit.*, p. 255.

⁶⁹¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 92.

⁶⁹² *Ibid.*, p. 92.

motivation scolaire pour permettre « une gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage »⁶⁹³. La figure suivante présente ces facteurs.

Figure 6 : Facteurs de la motivation scolaire selon Tardif



Voyons maintenant en quoi consiste chacun d'eux.

⁶⁹³ *Ibid.*, p. 93.

5.4.1. Les systèmes de conception

5.4.1.1. La conception des buts poursuivis par l'école

Selon les études de Dweck (1989), de Rholes et *al.* (1980), de Stipek (1981, 1984) et de Weisz (1980) « la conception que l'élève a des buts poursuivis par l'école change radicalement au cours de sa scolarité »⁶⁹⁴. L'élève de première année se représente l'école comme un lieu d'apprentissage, alors que son aîné considère que l'évaluation constitue une fonction principale de l'école. De fait, d'après Dweck (1989), Dweck et Elliott (1983) et Elliott et Dweck (1981)⁶⁹⁵, deux types de buts sont poursuivis à l'école :

- des buts d'apprentissage qui stimulent l'élève à acquérir de nouvelles connaissances et à augmenter ses compétences e;
- des buts axés sur l'évaluation de la performance qui encouragent l'élève à obtenir de bons résultats, à voir sanctionner sa compétence et à rechercher un jugement positif pour son rendement scolaire.

Selon l'accent que l'élève mettra plutôt sur l'un ou sur l'autre de ces buts, sa conception aura des conséquences et des influences sur son engagement, sa persistance dans les activités scolaires et sur les risques qu'il est prêt à prendre dans les démarches d'apprentissage. En effet, l'élève qui considère que l'école poursuit des buts d'apprentissage perçoit « l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage »⁶⁹⁶, et est donc prêt à entreprendre des tâches plus risquées; il conçoit également son intelligence comme évolutive, en ce sens que ses habiletés et sa capacité à apprendre peuvent se développer. En revanche, « l'élève qui poursuit des buts de performance a tendance, lui, à manifester plus de réactions défensives face à des situations comportant certains risques et semble également plus vulnérable affectivement »⁶⁹⁷, il conçoit plutôt l'intelligence comme non évolutive et croit donc qu'il ne peut pas devenir plus intelligent. Covington justifie le choix que font certains élèves des activités plus faciles, en

⁶⁹⁴ Crahay, 2003, *op. cit.*, p. 246.

⁶⁹⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 98.

⁶⁹⁶ Barbeau Denise, « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7 n° 1, octobre 1993, a, pp. 20-27.

⁶⁹⁷ Barbeau Denise, « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire », *Actes de la Conférence nationale 1993 et du 13^e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement*, Chicoutimi, AQPC, JP1.6, 1993b, p 4.

montrant que « l'élève a un système de défense visant à protéger son estime de soi. Pour cela, il cherche à éviter les jugements négatifs sur ses performances »⁶⁹⁸.

Donc, selon Tardif, « sur le plan de la motivation scolaire, plus l'élève se représente que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage, plus les probabilités qu'il s'engage, qu'il participe et qu'il persiste dans les démarches proposées sont élevées »⁶⁹⁹; Crahay ajoute que cette conception « influence également les risques qu'il est prêt à prendre, le niveau de réussite qu'il se fixe et les émotions qu'il ressent » (2003, p 247)⁷⁰⁰. Nous ajoutons que la motivation de l'élève qui considère l'école comme un lieu d'évaluation est extrinsèque et le pousse à ne participer qu'aux activités faciles dans le but d'avoir de bonnes notes et de paraître intelligent devant la classe, alors que l'élève qui perçoit l'école comme un lieu d'apprentissage est intrinsèquement motivé, stimulé dans sa soif de nouvelles connaissances et compétences et dans son désir de parfaire son intelligence : il est alors prêt à participer à des activités plus risquées et ne redoute pas de commettre des erreurs dont il sait qu'elles le feront progresser. Les buts du curriculum scolaire doivent donc être étudiés avec attention, et on insistera sur les buts d'apprentissage plus que sur les buts d'évaluation.

5.4.1.2. La conception de l'intelligence

C'est « une composante appréciable de la motivation scolaire de l'élève »⁷⁰¹. Selon Crahay, l'intelligence « est la résultante d'un ensemble de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives [...] (qui) peuvent évoluer dans le temps » (2003, p 248)⁷⁰². Dweck⁷⁰³ identifie chez les élèves deux conceptions de l'intelligence : une première où l'intelligence est considérée comme stable, fixe, non modifiable dans le temps et une seconde qui conçoit l'intelligence comme une caractéristique évolutive et mobile, pouvant évoluer et se développer au cours de la vie.

Considérer l'intelligence comme évolutive ou stable a des influences décisives sur la motivation scolaire. Cependant, avant d'aborder ces influences, il serait important de

⁶⁹⁸ Crahay, 2003, *op. cit.*, p. 247.

⁶⁹⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 133.

⁷⁰⁰ Crahay, 2003, *op. cit.*, p. 247.

⁷⁰¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 111.

⁷⁰² Crahay, 2003, *op. cit.*, p. 248.

⁷⁰³ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 111.

souligner, selon les résultats des recherches de Covington (1981), Nicholls (1978) et Stipek (1981), le changement de conception qui s'effectue lors du passage de l'élève à l'école primaire : au début, l'élève croit que l'intelligence est en constante évolution, mais au fur et à mesure de son parcours, il abandonne rapidement cette conception pour adopter une représentation plus statique de l'intelligence. Dweck considère l'enseignant comme seul responsable de ce changement, parce qu'il prête une attention exclusive à l'exactitude des réponses des élèves; Tardif rajoute que l'enseignant n'enseigne pas à ses élèves les stratégies qui permettraient de trouver la réponse exacte, considérant « le produit au détriment des stratégies », d'autant plus qu'il a lui-même une conception qui se réfère à la stabilité de l'intelligence⁷⁰⁴. Résumons et synthétisons :

- Des recherches signalent que les enfants qui considèrent l'intelligence comme étant évolutive ont beaucoup plus tendance que ceux qui la considèrent comme stable à adopter des buts axés sur l'apprentissage.
- Il y a une relation étroite entre la conception que l'élève a des buts poursuivis par l'école et la conception qu'il a de l'intelligence : l'élève qui considère que l'intelligence est évolutive considère également que l'école poursuit des buts d'apprentissage; à l'inverse, si un élève se représente que l'intelligence est stable, il est fort probable qu'il se figure aussi que l'école ne poursuit que des buts d'évaluation.
- Enfin, l'élève qui se représente que l'intelligence est une composante stable refuse de participer à des activités où sa compétence est susceptible d'être mise en doute ou carrément niée (il « préfère apprendre moins et être jugé intelligent que d'apprendre plus en prenant le risque de ne pas l'être »)⁷⁰⁵; en revanche, celui qui considère que l'intelligence est évolutive « accepte de prendre des risques en apprentissage parce qu'il a conscience que les erreurs commises et les difficultés rencontrées ne seront pas utilisées pour juger son intelligence, mais bien pour discuter et développer d'autres connaissances et d'autres stratégies »⁷⁰⁶.

Les élèves seront plus motivés s'ils considèrent l'intelligence comme étant évolutive, et l'enseignant doit en tenir compte dans ses pratiques pédagogiques.

⁷⁰⁴ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 112-114.

⁷⁰⁵ *Ibid.*, p. 115.

⁷⁰⁶ *Ibid.*, p. 115.

5.4.2. Trois systèmes de perception

La motivation scolaire est également la résultante de trois systèmes de perception : celle de la valeur de la tâche, celle de ses exigences et celle de sa contrôlabilité. Ces trois facteurs sont des composantes essentielles de la motivation, et Tardif souligne que « ce ne sont pas les capacités réelles de l'élève qui ont le plus de poids dans sa motivation scolaire, dans sa décision de s'engager et de participer, mais la perception même qu'il a de ses capacités, les capacités qu'il croit vraiment avoir »⁷⁰⁷.

5.4.2.1. La perception de la valeur de la tâche

Elle réfère à l'importance personnelle et sociale, à la signification et à la portée que l'élève attribue à une activité scolaire. Cette signification émerge de « la valeur que la société (la famille, l'école, et les professeurs) accorde à la tâche à accomplir et ces perceptions de l'élève évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire »⁷⁰⁸. Selon Viau, cette perception se façonne par le « jugement qu'un élève porte sur l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit »⁷⁰⁹.

À l'école, l'élève cherche à connaître les portées et les retombées cognitives, affectives et sociales des activités scolaires « dans lesquelles il lui est demandé de s'engager et auxquelles il lui est demandé de participer »⁷¹⁰. Le rôle de l'enseignant est donc de donner une signification à chaque tâche présentée à l'élève, « c'est une de ses premières responsabilités »⁷¹¹. Dans la classe, l'élève est disposé à s'engager et à investir de l'énergie et des efforts « dans la mesure où il reconnaît que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle ou future »⁷¹². Sa perception de la valeur de l'activité détermine son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette activité. Autrement dit, si la tâche lui paraît utile ou a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle ou future, il est motivé, sinon la motivation pourra en être affectée.

⁷⁰⁷ *Ibid.*, p. 117.

⁷⁰⁸ Barbeau Denise, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep, Méta-analyse*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, p. 20.

⁷⁰⁹ Viau, 1997, *op. cit.*, p. 44.

⁷¹⁰ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 119.

⁷¹¹ *Ibid.*, p. 118.

⁷¹² *Ibid.*, p. 119.

Dans le cadre scolaire actuel, l'enseignant n'explique pas à ses élèves les buts d'une matière et ses retombées sociales, personnelles, affectives, de plus laisse à l'élève le soin de les découvrir. En comprenant toutes ces retombées, l'élève sera conscient de l'importance d'accomplir la tâche, il va participer davantage et sa motivation sera plus élevée. Selon Tardif, « ce n'est pas le rôle de l'élève de trouver la signification des activités dans un élan de créativité; c'est un des rôles majeurs de l'enseignant »⁷¹³.

Mais comment favoriser la perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école ?

Selon Maehrs, « une façon d'aider l'élève à accorder de l'importance à une tâche est de lui offrir l'occasion de donner un sens à cette tâche » en montrant son importance soit pour l'immédiat soit pour le futur. Il est utile également « de percevoir le lien entre l'actualisation de soi, l'avancement social et la formation scolaire ». Pour Parent et ses collaborateurs, l'enseignant « doit donner un sens au travail demandé aux élèves en leur expliquant les objectifs visés » et en proposant des activités signifiantes. Selon Barbeau, « un deuxième élément est fondamental dans la perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école : l'apprentissage à réaliser doit offrir un défi à l'élève. Si la tâche n'offre aucun défi à l'élève, elle peut lui apparaître comme peu importante »⁷¹⁴.

5.4.2.2. La perception des exigences de la tâche

La motivation d'un élève est aussi influencée par la perception qu'il se fait des exigences d'une tâche demandée ou, selon la dénomination de Paris et Winograd (1990), par « le jugement métacognitif de l'élève »⁷¹⁵. Pour évaluer les exigences d'une activité, l'élève se réfère, en un premier temps, aux connaissances antérieures qu'il croit posséder ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage dont il dispose pour réaliser adéquatement cette activité. S'il pense qu'il possède les connaissances et les stratégies requises, il va continuer activement dans l'accomplissement du travail, et sa motivation sera positive jusqu'à cette étape. Ensuite, l'élève évaluera quelles sont les étapes de réalisation de l'activité et leurs difficultés. Il est de la tâche de l'enseignant de choisir les activités qui présentent à l'élève un niveau surmontable de défi, parce que si l'élève rencontre de graves obstacles en réalisant les activités, sa motivation baissera. En revanche, si les étapes de la réalisation peuvent être franchies sans difficulté ou avec l'aide de l'enseignant, l'élève a de bonnes chances d'être motivé. Enfin, les critères de

⁷¹³ *Ibid.*, p. 120.

⁷¹⁴ Barbeau, 1993, *op. cit.*, p. 8.

⁷¹⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 122.

réussite influencent la participation et la motivation de l'élève dans une activité; sa façon d'évaluer la réalisation du travail peut augmenter ou réduire sa motivation. Par exemple, si l'enseignant insère dans les démarches d'une activité « des évaluations formatives qui aident l'élève à chacune des étapes de la réalisation, le niveau de motivation de celui-ci est plus élevé que si le travail ne donne lieu qu'à une évaluation finale et sommative »⁷¹⁶.

Cette perception comporte donc quatre composantes : les connaissances intérieures dont dispose l'élève avant de commencer une activité; les stratégies qui sont requises pour la conduire à terme; les étapes qui sont nécessaires à sa réalisation; et enfin, les critères que l'élève se représente comme la norme à laquelle il doit se conformer pour réussir une activité donnée. Plus ces quatre composantes seront claires et explicitées par l'enseignant, plus l'élève participera aux activités.

5.4.2.3. La perception de la contrôlabilité de la tâche

Elle se réfère au degré de contrôle que l'élève pense avoir sur le déroulement de la tâche à accomplir, et est définie comme étant « le sentiment qu'il a le pouvoir de faire ce qu'il faut pour réaliser la tâche proposée, pour répondre aux exigences perçues de la tâche »⁷¹⁷. Selon Viau, c'est une perception personnelle⁷¹⁸, car on constate que tel élève estime qu'il a un niveau élevé de contrôle sur une activité, alors qu'un autre élève perçoit le contraire. L'élève se motive donc d'autant plus qu'il a le sentiment de maîtriser le savoir depuis son processus d'élaboration jusqu'à son acquisition définitive.

L'élève qui considère que les exigences d'une activité correspondent à des facteurs variables sur lesquels il a du pouvoir comme des connaissances et des stratégies utilisées, comprend qu'il est le responsable de la qualité et de l'exécution de cette tâche. Il est plus porté à faire un traitement significatif des informations emmagasinées, à établir des connexions entre toutes ses connaissances et à se concentrer davantage sur la structure même de l'information. Il considère le contenu comme un tout et non comme des parties séparées. Sa participation aux activités est maximale et sa motivation aussi.

⁷¹⁶ *Ibid.*, p. 123.

⁷¹⁷ *Ibid.*, p. 125.

⁷¹⁸ Viau, 1997, *op. cit.*, p. 64.

Pour l'élève qui ne perçoit pas le pouvoir qu'il a sur la contrôlabilité de la tâche, c'est tout le contraire. Il conçoit les activités comme des tâches de mémorisation et a tendance à traiter les différents éléments comme des parties disjointes. Lorsqu'il perçoit que sa performance résulte de facteurs qui sont hors de son pouvoir personnel, la chance, la malchance, la difficulté de la tâche, les démarches pédagogiques de l'enseignant, etc., son niveau de participation sera très fortement réduit. De plus, il ne fait aucun lien entre ses divers domaines de connaissances. Pour Viau, l'élève qui estime « avoir peu de contrôle sur son apprentissage se limite à essayer de mémoriser le plus de matière possible »⁷¹⁹. Dans ce cas, il incombe à l'enseignant de motiver ses élèves en créant un environnement adéquat aux activités qui dépendent de leur pouvoir et de leur montrer que ce sont eux les responsables de leurs réussites et de leurs échecs. Avec Tardif, on soulignera que le paramètre de contrôlabilité est fondamental : « c'est la dimension dont l'enseignant doit sans cesse tenir compte; c'est celle sur laquelle il doit agir continuellement »⁷²⁰. Il ajoute : « dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, il est important d'observer que ce n'est pas le fait qu'une cause invoquée soit interne ou externe, ou encore stable ou modifiable qui est la dimension fondamentale, mais bien que la cause invoquée soit perçue comme étant ou non sous le pouvoir de l'élève »⁷²¹.

L'enseignant favorisera la motivation de l'élève en abordant avec lui sa perception de la valeur des tâches à réaliser, compte tenu de leurs retombées personnelles, professionnelles et sociales, en se préoccupant aussi de la perception qu'a l'élève de la contrôlabilité de la tâche, en affirmant que les buts poursuivis sont des buts d'apprentissage, en expliquant clairement les exigences de la tâche et enfin, en lui faisant prendre conscience que l'intelligence est évolutive.

Mais pour que l'enseignant puisse soutenir la motivation des élèves, il doit être lui-même motivé. Quelles sont les caractéristiques de l'enseignant pouvant motiver ses élèves et celles des élèves motivés ? La section suivante va répondre à ces interrogations.

⁷¹⁹ Viau Rolland, « La motivation condition essentielle de réussite », *Sciences Humaines Hors-Série* n° 12, février-mars 1996, pp. 44-46.

⁷²⁰ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 126.

⁷²¹ *Ibid.*, p. 127.

5.5. Les caractéristiques de l'enseignant qui motive les élèves et celles des élèves motivés

5.5.1. Caractéristiques de l'enseignant qui peut motiver ses élèves

L'enseignant est l'un des facteurs dont dépend la motivation des élèves, car il arrive parfois, lorsqu'on demande à un élève pourquoi il ne s'investit pas à fond dans l'apprentissage ou pourquoi ses résultats ne sont pas bons que celui-ci réponde que c'est parce qu'il n'aime pas l'enseignant.

Pour susciter la motivation des élèves, l'enseignant doit se montrer lui-même engagé. Parent et ses collaborateurs⁷²² mentionnent quatre éléments principaux pouvant être l'apanage des personnes reconnues comme étant capables de motiver leurs élèves :

1. Un grand respect de leurs élèves et une confiance mutuelle.
2. Des méthodes pédagogiques novatrices stimulant les élèves : un enseignant qui veut les motiver planifie des activités intéressantes, utilise des méthodes pédagogiques qui répondent à leurs besoins et propose des activités concrètes choisies selon leur champ d'intérêt.
3. Un climat chaleureux en classe qui encourage les élèves à relever des défis intéressants : la relation qui s'établit en classe entre l'enseignant et ses élèves semble être primordiale pour susciter et maintenir la motivation de ces derniers; l'enseignant les félicite pour leur bon rendement et leurs réussites, valorise le travail bien fait et met en valeur leurs points forts, les soutient dans leur travail et les rassure lorsqu'ils rencontrent des difficultés, favorise le travail en groupe, accorde une grande importance à l'encadrement et à la structuration de ses cours, et discute avec ses élèves, écoute lorsqu'ils expriment leurs besoins et leurs idées.
4. Des qualités particulières : les enseignants qui motivent leurs élèves sont :
A- Spontanés, souriants, disponibles, calmes, dynamiques, enthousiastes, s'adaptent aux changements.

⁷²² Parent Ghyslain et *al.*, « Comment la «bonne enseignante» et le «bon enseignant» s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire ? », *Vie pédagogique*, n° 97, janv.-févr. 1996, pp. 46-49.

- B- Compétents, ils ont confiance en eux, savent diriger leur classe et les apprentissages proposés, sont « bien dans leur peau », sont à la fine pointe de la recherche.
- C- justes, tolérants mais exigeants et constants dans leurs exigences.
- D- Intéressants et intéressés, donnent du pouvoir aux élèves, leur lancent des défis, varient leur approche et élaborent des projets.

Mais avant tout, et pour devenir un bon enseignant capable de motiver les élèves, l'enseignant doit lui-même être motivé pour son travail. L'amour de son métier et de ses élèves est à la base de cette motivation.

5.5.2. Caractéristiques de l'élève motivé

En même temps, Parent et ses collaborateurs précisent les caractéristiques des élèves motivés. Avant de les mentionner, il faut souligner que ces caractéristiques ne se trouvent pas toutes chez le même élève, mais elles fournissent des pistes intéressantes pour déterminer les comportements des élèves motivés. L'élève motivé celui qui :

1. fournit l'effort nécessaire pour accomplir une tâche;
2. persévère dans cette tâche;
3. participe bien aux activités : pose des questions, manifeste de la curiosité, de l'ambition et de l'attention;
4. éprouve du plaisir à faire son travail et est enthousiaste;
5. fait preuve de créativité dans ses travaux;
6. s'intéresse à son travail, fait de son mieux, a confiance dans ses entreprises;
7. est bien dans sa peau et veut réussir;
8. aime l'école, a le goût d'y venir, s'absente rarement et est ponctuel;
9. remet ses travaux à temps et est autonome;
10. communique ses croyances, ses idées, ses expériences et influence les autres positivement;
11. exécute des travaux supplémentaires sans qu'on l'y oblige;
12. aide ses camarades et s'entend bien avec eux;
13. est disponible et toujours prêt à rendre service;
14. apporte du matériel d'enrichissement;
15. prend des initiatives et se débrouille bien;

16. sourit aisément, est de bonne humeur et manifeste de l'enjouement;
17. rit de ses erreurs;
18. respecte les règlements, se préoccupe de l'ordre et de la propreté;
19. respecte les adultes;
20. se sent responsable de ses apprentissages.

5.5.3. Portrait de l'élève démotivé

D'après Viau⁷²³, « l'élève motivé choisit de s'engager et de persévérer. À l'opposé, un élève démotivé recourt à des stratégies d'évitement; autrement dit, il fait tout pour ne rien faire », il s'appuie sur sa capacité de mémorisation, tandis que l'élève motivé organise son apprentissage, s'auto-évalue et gère son temps d'étude. Ainsi, sans motivation, l'élève accumule des savoirs tandis qu'avec motivation, le sens est plus structuré, géré dans le temps et s'auto-entretient. La motivation semble donc être des plus essentielles pour obtenir un travail efficace de la part de l'élève. Viau conclut qu'« un élève motivé a des aspirations claires qui l'amènent à percevoir l'importance et l'intérêt des activités qu'on lui propose, il se perçoit capable de les accomplir et, enfin, il perçoit qu'il a un certain contrôle sur leur déroulement. Mais le « portrait-robot » de l'élève motivé ne serait pas complet si nous ne nous attardions pas à examiner ses comportements en classe ».

À la lumière de ces remarques, nous avons établi des critères sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour distinguer un élève motivé d'un autre démotivé :

Tableau 9 : Distinction entre l'élève motivé et l'élève démotivé

Un élève motivé	Un élève démotivé
a) S'intéresse à l'apprentissage et à toutes les activités proposées par l'enseignant.	a) Se désintéresse de l'apprentissage et à toutes les activités proposées par l'enseignant.
b) S'estime compétent pour effectuer parfaitement ces activités.	b) S'estime incompétent pour effectuer parfaitement ces activités.
c) A l'impression qu'il est capable de contrôler son apprentissage.	c) A l'impression qu'il est incapable de contrôler son apprentissage.
d) Planifie son apprentissage en	

⁷²³ Viau, 1996, *op. cit.*, pp. 44-46.

utilisant des stratégies efficaces. e) Se représente que l'intelligence est évolutive. f) Considère que l'école poursuit des buts d'apprentissage. g) Accepte de prendre des risques en apprentissage. h) Attribue ses échecs à des causes contrôlables, par exemple des stratégies inadaptées.	d) Se limite à utiliser des stratégies de mémorisation. e) Se représente que l'intelligence est une composante stable. f) Se figure que l'école ne poursuit que des buts d'évaluation. g) Refuse de participer à des activités où sa compétence est susceptible d'être mise en doute ou carrément niée. h) Attribue ses échecs au hasard ou à la malchance.

Maintenant que nous avons défini les caractéristiques des enseignants pouvant motiver les élèves et celles des élèves motivés et démotivés, abordons maintenant la question de savoir comment motiver les élèves.

5.6. Comment motiver les élèves ?

Les facteurs qui agissent le plus sur la motivation scolaire sont la pédagogie de l'enseignant, l'évaluation⁷²⁴, les récompenses et l'ambiance. Ils sont, selon l'expression de Viau, « les portes d'entrée » qu'un enseignant peut employer pour favoriser l'apprentissage de ses élèves et leur motivation. Pour René, motiver des élèves, c'est « leur donner soif d'apprendre »⁷²⁵, mais comment en arriver là ? Comme on ne peut pas faire boire une personne qui n'a pas soif, si un élève n'est pas motivé par le travail scolaire, il faut créer chez lui le désir, l'étincelle. Malheureusement, il arrive bien souvent que l'élève doive se contenter d'écouter les cours exposés magistralement par l'enseignant, ce qui a une influence négative sur la motivation des élèves. Pour Scott G. Paris et Julianne C. Turner⁷²⁶, une activité motivante doit minimalement offrir aux élèves un défi à relever, leur permettre de faire des

⁷²⁴ Nous conseillons au lecteur qui désire en savoir davantage sur la relation entre la motivation et l'évaluation de consulter l'article de Viau Rolland, « L'évaluation, source de motivation ou de démotivation ? », *Québec-Français*, n° 127, automne 2002, pp. 77-79.

⁷²⁵ René, 1975, *op. cit.*, p. 61.

⁷²⁶ Viau, 1996, *op. cit.*, p. 84.

choix et favoriser la collaboration entre eux. Dans cette perspective, les enseignants peuvent s'appuyer sur différents moyens pour motiver leurs élèves à participer et à apprendre, par exemple en les félicitant pour chaque réussite et même pour chaque effort fourni, en utilisant des signes comme des sourires, des tapes amicales ou des clins d'œil, en apposant dans les cahiers des élèves des autocollants ou en y écrivant des commentaires stimulants. Mais pour qu'une récompense, soit efficace, il faut que l'élève qui la reçoit juge qu'il la mérite, et non qu'il l'ait obtenue facilement ou qu'on la lui ait donnée par simple gentillesse.

De plus, dans un contexte d'enseignement-apprentissage, le facteur qui joue le rôle le plus important dans la motivation est sans aucun doute l'activité pédagogique comme telle. Or, pour qu'une activité soit motivante, Viau lui attribue dix caractéristiques⁷²⁷:

1. Être signifiante aux yeux de l'élève.
2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités.
3. Représenter pour l'élève un défi à relever.
4. Être authentique.
5. Exiger un engagement cognitif de la part de l'élève.
6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.
7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.
8. Avoir un caractère interdisciplinaire.
9. Comporter des consignes claires.
10. Se dérouler sur une période de temps suffisante.

A la lumière de ces considérations, nous proposons à l'enseignant qui trouve dans sa classe des élèves démotivés les procédés suivants :

- Montrer sa confiance en leur compétence d'accomplir parfaitement la tâche proposée.
- Choisir des contextes d'apprentissage où ils peuvent réussir et éviter de créer des contextes dans lesquels ils rencontrent des difficultés.
- Les encourager devant les autres élèves et s'il est nécessaire les réprimander secrètement.
- Préciser des objectifs réalistes.
- Leur offrir de l'aide plus qu'aux autres élèves.

⁷²⁷ Viau Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Québec, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999, pp. 100-102.

- Un travail de recherche, un projet d'équipe ou une recherche coopérative sont des activités plus susceptibles de motiver les élèves que des exposés magistraux.

Pour la psychologie cognitive, la motivation scolaire fait partie du système métacognitif de l'élève. Elle se compose, comme nous l'avons vu, de deux systèmes de conception et de trois systèmes de perception. Pour bien motiver les élèves, selon cette approche, l'enseignant doit prendre en considération tous ces facteurs.

Les buts :

- Présenter les activités « en termes de buts d'apprentissage »⁷²⁸.
- Définir la classe comme un lieu d'apprentissage.
- Considérer l'erreur comme « un indic de l'apprentissage »⁷²⁹.
- Aider les élèves à découvrir ce qui les motive et ce qui ne les motive pas, « par le dialogue pédagogique »⁷³⁰.
- Insister sur la responsabilité personnelle de l'élève au regard de sa performance, de ses réussites et de ses échecs.

L'intelligence :

- Conduire l'élève à concevoir que la réussite est le résultat de « la mise en place de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives qui s'enseignent, s'apprennent et se développent »⁷³¹. Et éviter d'attribuer la réussite au hasard ou à la chance.
- Aider les élèves à estimer que l'intelligence est « composée d'un ensemble de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives, fondamentalement évolutives et susceptibles d'être apprises »⁷³².
- Discuter ouvertement avec l'élève de son système d'attribution causale⁷³³.

⁷²⁸ Vianin, 2006, *op. cit.*, p. 89.

⁷²⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 149.

⁷³⁰ Vianin, 2006, *op. cit.*, p. 89.

⁷³¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 143.

⁷³² *Ibid.*, p. 143.

⁷³³ Vianin, 2006, *op. cit.*, p. 89.

La valeur :

- Montrer explicitement les valeurs des tâches, leurs portées et leurs retombées personnelles et sociales, surtout en dehors de l'école.
- Rendre l'élève conscient de ces valeurs.

Les exigences :

- Informer les élèves des exigences de la tâche.
- Prévoir une forme de carnet de devoirs et de leçons favorisant l'auto-régulation (planification, gestion du temps, auto-contrôle, etc.).
- Aider les élèves à prévoir les obstacles qui peuvent gêner l'atteinte des objectifs et les ressources qu'ils peuvent solliciter⁷³⁴.
- Rendre l'élève conscient des étapes permettant de réaliser la tâche et des critères qui seront utilisés pour juger de sa performance.
- Insister sur le temps nécessaire pour exécuter adéquatement la tâche⁷³⁵.

La contrôlabilité :

- Insister sur le fait que la performance de l'élève résulte de « causes sur lesquelles il a du pouvoir, de causes sur lesquelles il peut agir »⁷³⁶.
- Renforcer le sentiment de contrôlabilité chez les élèves.
- Conduire l'élève à percevoir que les causes de sa réussite ou de son échec lui appartiennent, qu'il peut les maîtriser.
- Rendre explicites les causes les plus susceptibles de provoquer et de soutenir la réussite.

Nous sommes donc amenés à proposer les recommandations suivantes : l'enseignant doit montrer son enthousiasme et son plaisir pour la matière qu'il enseigne afin que ses élèves puissent partager ces sentiments avec lui, et leur expliquer que l'apprentissage de cette matière est précieux et qu'il peut leurs servir dans leur vie; il doit les aider à progresser, mais sans surestimer leurs capacités; dans les tâches demandant un travail coopératif, il doit faire attention à la formation des groupes en mettant des élèves plus motivés avec des élèves moins motivés pour créer un climat de compétition entre eux, il doit donner un enseignement mêlant

⁷³⁴ Vianin, 2006, *op. cit.*, p. 90.

⁷³⁵ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 146.

⁷³⁶ *Ibid.*, p. 144.

les dimensions morale, culturelle, personnelle et sociale pour aider ses élèves à discerner pleinement l'utilité de la matière enseignée; il peut agrémenter sa matière en utilisant l'internet ou d'autres techniques comme supports éducatifs, et inviter ses élèves à choisir les sujets étudiés; de plus, afin de rendre son cours intéressant et stimulant, il doit varier les tâches et sa façon d'enseigner aussi souvent que possible; il lui est aussi conseillé d'attirer l'attention des élèves sur leurs connaissances et leurs points forts au cours de l'apprentissage, et de leur montrer qu'ils sont capables de réussir et d'avancer dans l'apprentissage grâce à eux-mêmes.

L'enseignement, c'est la science de la construction du savoir. En le pratiquant, on est sans cesse confronté à la difficulté de préparer, de planifier, de choisir les situations qui amèneront l'élève à apprendre et à réutiliser les connaissances acquises. L'enseignant se doit d'organiser la matière et de tout mettre en œuvre pour motiver l'élève, le guider et le soutenir tout au long de son cheminement.

Maintenant que nous avons présenté les principes et les trois phases de l'enseignement stratégique, appliquons-les à l'enseignement religieux.

6. Plan d'une leçon préparée selon le modèle de l'enseignement stratégique

En nous appuyant sur les phases de l'enseignement stratégique et notre expérience pratique en tant qu'enseignant, nous avons préparé le plan d'une leçon selon l'orientation de l'enseignement stratégique. Ce plan peut aider l'enseignant qui souhaite intégrer ce modèle dans sa classe.

Tableau 10 : Plan d'une leçon préparée selon le modèle de l'enseignement stratégique

Plan d'une leçon préparée selon le modèle d'enseignement stratégique de Tardif				
Classe :				
Titre de leçon :				
Durée :				
Objectifs de leçon :				
Supports et matériel didactique :		Le manuel scolaire, des documents à distribuer, des affiches, des feuilles à remplir par les élèves et le tableau noir.		
Déroulement méthodologique				
<i>Etapas de l'enseignement</i>	<i>Tâches et activités de l'enseignant</i>	<i>Méthodes et techniques</i>	<i>Rôles de l'enseignant</i>	<i>Rôles des élèves</i>
Préparation à l'apprentissage	- Il définit la nature de la tâche, ses objectifs, ses retombées et les critères d'évaluation.	Exposé	Penseur : il choisit des tâches présentant un défi pour ses élèves et il s'interroge sur l'adéquation du matériel qu'il met à la disposition des élèves.	Auditeurs
	- Il survole avec ses élèves le matériel en leur montrant comment l'utiliser parfaitement.		Modèle : il montre toutes les étapes qui doivent être suivies dans le travail.	Découverte du matériel
	- Il active les connaissances antérieures de ses élèves.	Constituer des sous-groupes et inviter les élèves à réfléchir sur ce qu'ils connaissent déjà du sujet à étudier (Brainstorming). Ou Poser des questions et des problèmes à résoudre. Ou Faire une petite révision de la leçon précédente.	Gestionnaire : il organise les équipes de travail et la séance de brainstorming.	Travailler en groupe. Réfléchir. Activer les connaissances.
	- Il susciter l'attention et l'intérêt de ses élèves.	Poser des questions auxquelles devrait tenter de répondre la démarche d'apprentissage (discussion dirigée).	Preneur de décisions et motivateur : il montre aux élèves la pertinence et les retombées des activités demandées afin de les motiver.	Participer à la discussion en classe ou avec le groupe de travail.

		Ou Préciser les retombées des activités. Ou Démontrer à l'élève qu'il peut avoir un contrôle sur ses apprentissages en insistant sur les stratégies cognitives ou métacognitives appropriées qui ont une influence sur la réussite, et discuter avec lui de sa perception de la tâche à faire.	Médiateur : il discute avec ses élèves des perceptions qu'ils ont de leurs chances de réussir et des facteurs qui sont susceptibles de les conduire à la réussite.	
Présentation du contenu	- Il aide l'élève à traiter les informations.	Proposer à la classe une stratégie pour traiter le contenu. Et Appliquer cette stratégie devant la classe (exemples et contre-exemples d'application de stratégie, bonne et mauvaise application). Et Offrir l'occasion aux élèves de l'imiter. Et Retirer graduellement	Penseur : il détermine la stratégie d'apprentissage requise pour réussir les tâches proposées. Modèle : il présente et explique cette stratégie, en montrant le moment où il faut s'appuyer sur telle ou telle stratégie et la raison de son utilisation. Entraîneur : il s'occupe d'illustrer pour les élèves toutes les phases de réalisation d'une tâche demandée. Médiateur : il garantit le passage de la	Observer le comportement de l'enseignant et l'imiter. Appliquer la stratégie en sélectionnant et traitant les nouvelles informations. Prendre la responsabilité de l'apprentissage

		son soutien afin d'amener les élèves à maîtriser la stratégie.	dépendance à la pratique guidée, et de la pratique guidée à la pratique autonome. Entraîneur : il fournit un soutien adapté au degré de maîtrise des élèves face à la tâche, et il transfère la responsabilité à l'élève dans l'utilisation de la stratégie.	
	- Il aide l'élève à intégrer des connaissances en collaborant étroitement avec lui à la sélection de ce qu'il est important de retirer de la tâche qu'il a réalisée.	Choisir les idées principales et les concepts importants. Et Organiser les idées en faisant des schémas, des plans ou des tableaux.	Médiateur : il rend explicites l'efficacité et le caractère économique des stratégies employées par les élèves.	Organiser et intégrer les nouvelles connaissances à celles qu'ils maîtrisent déjà.
	- Il aide l'élève à assimiler des connaissances en insistant de nouveau sur les changements survenus dans ses connaissances.	Rappeler aux élèves leurs connaissances antérieures sur le sujet et les comparer avec les connaissances acquises pour faire en sorte que les élèves les gardent en mémoire longtemps. Et Provoquer l'interaction entre les élèves.	Médiateur : il invite les élèves à observer les changements survenus dans leurs connaissances. Entraîneur : il crée un environnement où l'élève est obligé d'interagir avec les autres.	Restructurer les nouvelles connaissances dans leur mémoire. Relier les nouvelles informations aux connaissances antérieures. Coopérer et interagir.
Application et transfert des connaissances	- Il crée un contexte où l'élève peut prendre connaissance de	Poser des questions ou des problèmes à résoudre.	Évaluateur : il procède à des évaluations formatives fréquentes en ce qui a trait à la démarche et aux	

	son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances.		informations sélectionnées, puis sommatives en permettant finalement la généralisation des connaissances dans des situations différentes.	
	- Il discute avec l'élève de la valeur de ses nouvelles connaissances, de ses forces et de ses faiblesses.		Motivateur : il met en évidence la valeur des apprentissages.	
	- Il aide les élèves à structurer leurs connaissances qui ont trait à un même sujet, pour les mémoriser à long terme.	Faire des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures qui concernent le même objet. Organiser les connaissances.	Médiateur Modèle	Classer les nouvelles connaissances au moyen de schémas, Les relier à différents contextes. Et les utiliser dans des situations plus complexes.
	- Il favorise le transfert des connaissances en faisant en sorte que l'élève exerce ses nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle, en dehors de la classe.	Méthodes de résolution de problèmes. Inventer des situations qui permettent à l'élève de transférer les connaissances, habiletés ou comportements développés lors de l'activité d'apprentissage à d'autres contextes.	Entraîneur : il donne une tâche qui nécessitera la réutilisation des connaissances construites au moyen de l'exercice dans un contexte signifiant. Et crée un environnement où l'élève est obligé de coordonner plusieurs types de connaissances.	Transférer les nouvelles connaissances.

7. Une approche stratégique de l'enseignement religieux

Suivant le modèle de Tardif, l'enseignant devra : (1) fixer les objectifs à atteindre avec l'élève; (2) survoler le matériel et présenter l'activité qui servira à atteindre l'objectif en tenant compte du niveau de connaissances de l'élève; (3) activer ses connaissances antérieures; (4) stimuler son intérêt.

ÉTAPE 1 : Discussion sur les objectifs de la tâche :

L'enseignant commence son cours en saluant les élèves et en leur disant : « aujourd'hui nous allons traiter, ensemble, de la prière, ce qui se trouve dans le chapitre sur l'adoration dans votre manuel d'éducation islamique ». Il leur montre que l'objectif général est de « lire des textes pour en savoir plus sur ce pilier fondamental de l'Islam qu'est la prière : sa définition, son importance, ses avantages, ses conditions et ses piliers ». Il leur indique à quelles pages se trouve le texte et en donne les grandes lignes. Il inscrit, au tableau, les objectifs spécifiques : définir la prière, montrer son importance, parler de ses avantages spirituels et sociaux, connaître ses conditions et ses piliers, identifier les différences entre la condition et le pilier. Il continue en disant : « pour réaliser cette tâche, nous allons lire des textes extraits de notre manuel scolaire ainsi que d'autres ouvrages », et distribue ces textes qu'il a choisis pour enrichir les connaissances des élèves. Il parle de la façon dont l'apprentissage va se dérouler en choisissant comme stratégie d'apprentissage d' « identifier les idées principales et [de] les organiser en schémas », et distribue une feuille prévue à cet effet, sur laquelle l'élève va enregistrer les idées qu'il va trouver en traitant le contenu de la leçon. Enfin, il indique les critères selon lesquels les élèves vont être évalués. Il faut ici se rappeler que le but principal de l'enseignement n'est pas de vérifier l'apprentissage par cœur de différentes connaissances, mais bien de vérifier la capacité de l'élève à comprendre et à s'exprimer librement. Il faut donc faire porter ses efforts d'abord et avant tout sur la compréhension.

ÉTAPE 2 : Survol du matériel :

Le matériel utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Le manuel scolaire.
- Des textes choisis par l'enseignant traitant le concept à étudier.
- Des documents pédagogiques, préparés par l'enseignant.
- Dans la salle de classe le tableau est un outil de travail indispensable.
- Des photos et des films montrent les étapes de prière.

- Exercices d'intégration des connaissances sous forme de support textuel qui sera remis à chaque élève.

L'enseignant montre aux élèves comment utiliser parfaitement le matériel, et comment distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Il lui incombe de déterminer les endroits et les aspects où l'élève doit être plus attentif et porter son énergie cognitive : les premières ou les dernières phrases de chaque paragraphe où l'on peut trouver les idées principales. À ce moment-là, il peut jouer le rôle de modèle.

ÉTAPE 3 : Activation des connaissances :

L'activation des connaissances antérieures s'effectue en trois étapes. Tout d'abord, l'enseignant, en posant des questions, invite les élèves à réfléchir individuellement sur ce qu'ils connaissaient déjà du sujet à étudier et à noter ce qu'ils savaient sur la feuille prévue à cet effet. Ensuite, en équipes de quatre, ils partagent leurs connaissances⁷³⁷. Sur la même feuille, ils peuvent noter ce qu'ils avaient oublié et ce que leurs collègues avaient noté. Enfin, chaque équipe désigne un porte-parole qui vient faire part des connaissances antérieures des membres de son équipe à l'avant de la classe. Toutes les connaissances antérieures nommées par les représentants des équipes sont inscrites au tableau par l'enseignant afin que les élèves puissent les rappeler en traitant les nouvelles informations. En ce qui concerne les connaissances erronées des élèves, l'enseignant ne peut pas les ignorer ou les rejeter du revers de la main. Elles doivent être relevées et corrigées.

L'enseignant peut distribuer le tableau suivant pour aider ses élèves à rappeler et à noter leurs connaissances préalables dans la première colonne.

⁷³⁷ Le cours de l'enseignement religieux se différencie des autres cours dispensés à l'école, et qui s'intéressent à l'acquisition des connaissances, par le fait d'intéresser au côté spirituel. Donc, les élèves, dans le cours de l'islam, peuvent partager aussi, par exemple, leurs expériences de la prière vécue.

Ce que je sais déjà sur le sujet	Ce que j'ai appris sur le sujet

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, les élèves sont amenés à répondre aux questions suivantes :

- Nommez les piliers de l'Islam que vous connaissez.
- Quel pilier intervient cinq fois par jour?
- Avez-vous déjà étudié la prière?
- Comment définissez-vous cette notion?
- Quelles sont les étapes d'une prière?
- Nommez les conditions de prière que vous connaissez.
- Quels sont les piliers de prière que vous connaissez?
- Citez un verset et un *hadith* parlant de l'importance de la prière.

Si leurs connaissances sont suffisantes au regard de cette nouvelle information, l'enseignant signale leur importance dans la résolution de la tâche et il les incite à les rendre disponibles pour l'apprentissage à venir. Au cas où les connaissances s'avéreraient insuffisantes, il est de la tâche de l'enseignant d'introduire systématiquement de nouvelles informations pour créer des points d'ancrage avec ce qui sera présenté.

ÉTAPE 4 : Stimulation de l'intérêt :

L'enseignant intervient dans les composantes de la motivation scolaire de l'élève. Il dit, par exemple : « Nous pratiquons la prière cinq fois par jour afin d'obtenir la récompense de Dieu, mais est ce que nous l'accomplissons parfaitement ? Comment pourrions-nous être sûrs que

notre façon d'accomplir la prière est conforme aux règles de l'Islam?⁷³⁸ On a besoin d'un guide, n'est-ce pas? ». Et il clôt cette étape par ces mots : « Tout dépend de vous. C'est vous, les apprenants, qui sont le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage. Le succès ou l'échec dépendra, en fin de compte, de votre propre contribution ».

2- Phase II: La présentation du contenu

ÉTAPE 1 : Le traitement des informations :

L'enseignant propose comme stratégie à la classe d' « identifier les idées principales et [de] les organiser en schémas », en lui expliquant au besoin ce que signifie concrètement et comment utiliser cette stratégie. Pour la lui enseigner, il utilise la technique du modelage en lui montrant, étape par étape, les procédures à suivre pour l'appliquer. Cette intervention a pour but d'amener les élèves à discerner les composantes nécessaires à une bonne identification des idées principales du texte. Il leur demande ensuite d'examiner à leur tour une partie d'un texte, puis il leur donne la rétroaction.

Il discute également avec eux sur le pourquoi : il faut en effet que les élèves se demandent pourquoi ils vont utiliser une stratégie plutôt qu'une autre. Cette discussion peut avoir lieu de façon individuelle ou en groupe. Au cours des échanges, les élèves apprennent à justifier et à donner des arguments sur la stratégie et les différentes manières de l'utiliser. L'enseignant participe au début à la discussion, puis retire graduellement son soutien afin de les amener à maîtriser la stratégie. Il s'assure que les élèves l'utilisent de façon adéquate et offre son aide à ceux qui ont encore des difficultés à la maîtriser.

Exemple pratique :

L'enseignant explique d'abord aux élèves qu'ils auront à découvrir les idées principales dans un paragraphe du texte : « Nous allons lire les paragraphes sur la prière pour en découvrir les idées principales. On devrait pouvoir les résumer en une phrase ». Il présente un modèle d'exécution de la tâche en illustrant ses différentes phases de réalisation. Il lit un paragraphe à voix haute :

⁷³⁸ En islam, la prière a des piliers ou des fondamentaux dont l'absence invalide cette prière. N'oublions pas que la prière est une adoration de Dieu, donc c'est un acte sacré qui devient nul pour plusieurs raisons. Dans ce cas-là, le croyant doit refaire ses prières.

« Dieu a honoré l'homme; Il l'a sublimé; Il a créé le monde pour lui et l'a mis à sa disposition. Il l'a nettement préféré à plusieurs de Ses créatures. Il a même demandé, ou plutôt ordonné, à ses anges de se prosterner devant cet être créé à base d'argile qui n'a aucune valeur. De plus, Il lui a donné la raison et lui a ordonné de L'adorer. Parmi les adorations que l'homme doit accomplir est la prière qui est simplement une relation entre l'homme et son créateur. Grâce à ce culte quotidien, l'homme peut chasser les maladies de son cœur et ramener le repos dans sa conscience, la sérénité dans son cœur et la droiture pour ses organes ».

Il dit ce qui se passe dans sa tête : « Quelle est l'idée la plus importante que l'auteur veut exprimer dans ce paragraphe ? » Allons chercher la phrase qui nous donne l'idée principale. Je l'ai repérée. Elle se lit comme suit : « Parmi les adorations que l'homme doit accomplir est la prière qui est simplement une relation entre l'homme et son créateur ». En d'autres mots, la prière est une relation entre l'homme et Dieu ». C'est là la bonne réponse, mais il propose aussi une réponse inexacte : « Ou serait-ce plutôt : Dieu veut que l'homme soit en relation avec Lui ? » Il discute la réponse à voix haute : « Non, ce n'est pas l'idée principale parce que c'est un détail de la phrase ». Alors il leur explique que la découverte de l'idée importante d'un passage de texte est utile parce qu'elle permet de mieux saisir ce que l'auteur considère essentiel dans le texte. « Quand vous repérez l'idée principale, vous comprenez mieux le fil conducteur du texte et vous apprenez à organiser les éléments du texte de façon personnelle ». Il ajoute : « En lisant ces phrases, nous pouvons comprendre ce que l'auteur considère important dans la prière ». Il organise un moment de discussion individuelle ou en groupe sur la valeur de la stratégie utilisée en ce qui concerne son efficacité et son économie sur ses forces et ses faiblesses). Il offre de l'aide aux élèves qui persistent dans l'utilisation d'une stratégie inappropriée. Il dira, par exemple : « Attention, l'idée principale, c'est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans ce passage du texte. Ce n'est pas la même chose que le sujet du texte, qu'on peut trouver en répondant à la question : « De quoi traite ce passage du texte ? » (Réponse : de la définition et de l'importance de la prière). « Le sujet peut être résumé par un mot ou une expression, alors que l'idée principale représente la ou les informations importantes données par l'auteur pour expliquer le sujet, et cette idée principale peut se situer au début, au milieu ou à la fin d'un paragraphe ».

Puis il encourage les élèves à appliquer cette stratégie dans leur apprentissage personnel des paragraphes qui restent en disant : « Je vous suggère de trouver les idées principales du

troisième paragraphe afin d'en retenir les éléments importants ». Et il circule dans la classe, pose des questions aux élèves, tant sur le fond que sur la forme, pour leur rappeler certaines connaissances antérieures inscrites au tableau, et leur fournit une rétroaction sur les liens qu'ils font entre leurs anciennes connaissances et les nouvelles informations.

ÉTAPE 2 : L'intégration des connaissances :

L'enseignant guide ses élèves pour qu'ils sélectionnent les points importants et les organisent afin de garder en tête les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives qui leur ont été utiles. Il fait des schémas, des plans, des tableaux pour les aider à organiser ces connaissances, ou il les invite à procéder de cette façon.

Exemple pratique :

Pour faciliter l'intégration des connaissances, l'exercice suivant est proposé en classe. Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre les élèves. L'enseignant leur demande de dégager de l'ensemble de ce texte l'importance et les avantages spirituels et sociaux de la prière et distribue le tableau suivant prévu à cet effet.

Tableau 11 : Exemple d'un tableau que l'élève doit remplir après avoir lu un texte traitant le sujet de la prière.

Importance de la prière	Avantages de la prière	
	Avantages spirituels	Avantages sociaux

ÉTAPE 3 : L'assimilation des connaissances :

L'enseignant aide ses élèves à assimiler les connaissances, en insistant sur les changements survenus dans leur base de connaissances. Pour montrer ces changements et favoriser cette assimilation, il peut leur rappeler leurs connaissances antérieures sur le sujet étudié et les relier avec les connaissances acquises.

Exemple pratique :

Afin de leur faire comprendre les changements survenus dans leurs bases de connaissances, l'enseignant demande aux élèves de revenir au tableau déjà distribué pour noter dans la deuxième colonne leurs nouvelles connaissances et comparer les deux colonnes.

Ce que je sais déjà sur la prière	Ce que j'ai appris sur la prière

3- Phase III: L'application et le transfert des connaissances

C'est le moment d'évaluer l'apprentissage des élèves, d'organiser les nouvelles et les anciennes connaissances en un tout cohérent, sous forme de schémas, et de les transférer à de nouveaux contextes.

ÉTAPE 1 : Evaluation de l'apprentissage :

Afin de permettre aux élèves de prendre connaissance explicitement de leur niveau de maîtrise des nouvelles connaissances et de les informer des correctifs à apporter, l'enseignant peut choisir un des exercices suivants :

- Demander aux élèves de rédiger un court texte montrant l'importance de la prière.
- Distribuer un nouveau texte et demander aux élèves d'en dégager les idées principales.
- Ecrire au tableau une liste des avantages de la prière, et demander aux élèves de les classer dans les deux catégories étudiées.

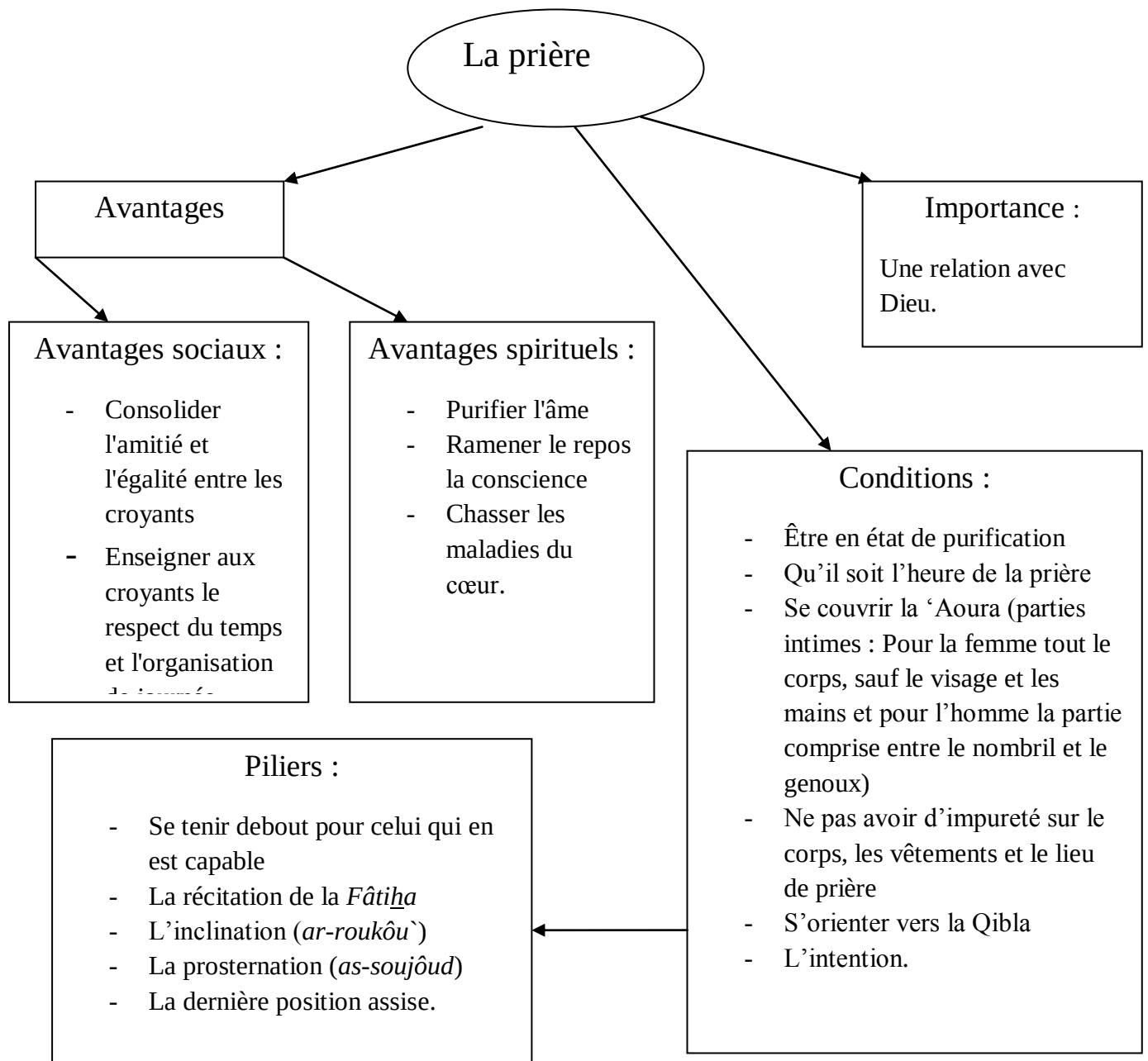
Le travail est fait en équipes ou individuellement. Cette évaluation porte à la fois sur les stratégies utilisées et les connaissances acquises dans le cadre du cours. L'activité proposée est une activité de compréhension de texte.

Après cette évaluation, l'enseignant discute avec l'élève de la valeur de ses nouvelles connaissances, des éléments qui doivent être améliorés et des éléments qui ont déjà atteint un niveau très acceptable de maîtrise.

ÉTAPE 2 : L'organisation des connaissances en schémas :

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les élèves, l'enseignant peut utiliser un schéma déjà préparé, ou bien il leur demande de préparer un schéma approprié au contenu de la leçon.

Figure 7 : Schémas de la leçon de prière



ÉTAPE 3 : Le transfert et l'extension de l'apprentissage :

L'enseignant détermine les moments et les lieux où il est adéquat de recourir aux nouvelles connaissances. Mais il montre aussi à ses élèves que les stratégies acquises sont transférables dans d'autres situations de la vie courante et ne sont pas particulièrement liées au contexte de la prière. Il encourage les élèves à appliquer la stratégie enseignée en prévoyant des tâches plus complexes et des contextes variés qui leur permettront de décontextualiser cette stratégie.

Par exemple : il distribue un nouveau texte traitant du jeûne et demande aux élèves d'en trouver les idées principales. Pour un cours portant sur la prière, on peut demander aux élèves de travailler directement sur des textes traitant cette question. Cela renforcerait les connaissances, ils connaîtraient les contenus et pourraient en discuter.

8. Conclusion

Nous avons vu que le cognitivisme a émergé, en réaction au béhaviorisme, sous l'influence de l'intérêt croissant pour le traitement de l'information. L'intérêt pour l'apprentissage dépasse les simples comportements observés pour se centrer sur ce qui se passe au niveau mental. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est effectif lorsqu'il y a un changement dans les structures mentales de l'apprenant. Dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement, la psychologie cognitive « porte sur l'analyse des conditions [...] qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances chez l'apprenant »⁷³⁹. La psychologie cognitive s'intéresse donc à la construction du savoir. Ainsi l'apprentissage est vu comme le traitement de l'information où différentes stratégies viennent activer les processus cognitifs pour l'acquisition de différents types de connaissances, et la psychologie cognitive a influencé le domaine de l'éducation en mettant en place un modèle pédagogique : l'enseignement stratégique qui « présente un modèle de l'apprentissage et de l'enseignement élaboré à partir des données de recherches les plus récentes issues du courant de la psychologie cognitive » (Mario, 2001)⁷⁴⁰.

Nous pouvons définir le modèle de l'enseignement stratégique comme étant un modèle qui favorise l'acquisition, l'élaboration et l'application de stratégies d'apprentissage. Il s'appuie sur six grands principes : 1) l'apprentissage est un processus actif et constructif; 2) il est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures; 3) il concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives; 4) il exige l'organisation constante des connaissances, et cela, en fonction du mode de représentation particulier à chaque type de connaissances; 5) il concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques; 6) C'est la motivation scolaire qui détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. On voit par ces principes que l'apprentissage est une activité complexe dans laquelle l'enseignant et l'élève ont leur rôle à jouer.

Le but de cette approche est de montrer à l'élève comment traiter les informations d'une façon indépendante et efficace et de l'amener à se poser les questions du *quoi*, du *comment* et du

⁷³⁹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 28.

⁷⁴⁰ Mario, 2003, *op. cit.*

pourquoi. C'est « le modèle d'enseignement qui semble le plus approprié et le plus efficace pour créer et réaliser des interventions avec l'élève »⁷⁴¹. Il a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif chez l'apprenant, et l'enseignant doit s'intéresser tant au produit de l'élève qu'à son processus d'apprentissage.

Nous avons montré que la motivation pèse très lourd dans la réussite. Elle ne peut être que personnelle et individuelle⁷⁴². C'est elle qui déclenche l'apprentissage et l'oriente. Elle semble être au cœur de l'acte professionnel des enseignants. Il ne suffit pas simplement de reconnaître son importance; il faut encore pouvoir agir sur ce facteur clé dans l'apprentissage. Selon l'optique cognitive, l'élève a une grande part de responsabilité dans ses réussites et ses échecs. Le rôle donné à l'enseignant, dans ce contexte-là, est de créer l'environnement le plus susceptible de provoquer et d'assurer l'apprentissage de ses élèves, en insistant sur le fait que les buts poursuivis par l'école correspondent à des buts d'apprentissage et que la classe est plus un lieu d'apprentissage qu'un lieu d'évaluation. L'enseignant doit considérer ses élèves comme des êtres autonomes, responsables, animés du désir de connaître. Un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'élève ait le désir d'apprendre. De ce fait, la motivation joue un rôle important puisqu'elle fournit l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages. Tardif nous rappelle que la psychologie cognitive lui accorde une grande importance et qu'elle constitue une composante de la métacognition : « (...) la motivation scolaire résulte, en autres, de la perception que l'élève a des exigences de la tâche et de son importance. [...] Il importe que l'élève devienne plus conscient de sa responsabilité dans sa réussite scolaire »⁷⁴³, et il suggère des moyens pour provoquer et soutenir la motivation scolaire : par exemple, proposer des tâches présentant un défi réel quoique pas trop élevé, bien faire voir la pertinence des tâches qu'on demande aux élèves d'accomplir, etc.

La nature de l'enseignement religieux nous aide à motiver les élèves en insistant sur la spiritualité. L'enseignant propose des activités qui correspondent aux intérêts et à la motivation de l'élève plutôt que de présenter un ensemble de connaissances auxquelles il doit accéder. Il peut, également, préciser à l'élève l'importance de réaliser l'activité présentée pour ce qui est des portées personnelle, sociale et, idéalement, professionnelle.

⁷⁴¹ Tardif, 1992, *op. cit.*, p. 371.

⁷⁴² Viau, 1997, *op. cit.*, p. 183.

⁷⁴³ Tardif, 1992, *op. cit.*, pp. 20-26.

Le cours de religion doit veiller à augmenter la foi des élèves, à les motiver à vivre la paix avec eux-mêmes autant qu'avec les autres.

En parlant des valeurs religieuses, comme la droiture, la sincérité, la maîtrise de la colère, l'obéissance aux parents, le respect des autres, etc., et de leurs influences sur le développement d'une société, l'enseignant peut inciter ses élèves à pratiquer ces valeurs.

L'enseignement stratégique peut, donc, servir l'enseignement religieux, mais il pose des problèmes concernant, par exemple, le contenu de l'apprentissage, l'expérience des enseignants et l'autonomie des élèves, etc. Nous allons aborder ces problèmes dans la conclusion générale de notre thèse.

Nous avons vu également que l'enseignant stratégique porte plusieurs chapeaux. Son rôle est varié et complexe. Il est parfois penseur, car il s'interroge « d'une part, sur la pertinence des activités au regard des connaissances antérieures de l'élève et des objectifs des curricula, et d'autre part, sur les exigences des tâches demandées à l'élève et sur l'adéquation du matériel qu'il met à sa disposition »⁷⁴⁴. Il est aussi un preneur de décisions : il choisit les activités appropriées, la façon de les présenter et le type d'intervention pédagogique à offrir. Il doit être également un motivateur, en sélectionnant des activités qui correspondent aux connaissances antérieures de l'élève, en lui faisant valoir les retombées de l'apprentissage visé et en l'encourageant. De plus, il est un modèle quand il montre comment effectuer la tâche demandée. En outre, il est un médiateur, car il agit comme intermédiaire entre l'élève et la connaissance pour rendre le plus explicites possible les stratégies cognitives et métacognitives qui assurent la maîtrise autonome de cette connaissance, en offrant notamment des rétroactions constructives après la réalisation des activités proposées. Enfin, l'enseignant stratégique est un entraîneur : il doit organiser des activités qui permettent à l'élève d'utiliser ses nouvelles connaissances, de les transférer et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, de les automatiser. Bien que l'enseignant puisse agir parfois sur une composante spécifique, Tardif insiste sur le fait qu'il devra veiller à ce que cette composante soit réutilisable dans une tâche plus globale. La mission de l'enseignant stratégique consiste à expliciter à l'élève les stratégies efficaces et économiques qu'il doit utiliser afin de réaliser les tâches demandées. Il favorise la construction de la connaissance chez l'élève en partant toujours de ses connaissances intérieures.

⁷⁴⁴ *Ibid.*, p. 304.

Dans le cours sur l'Islam, il est fréquent de lire des histoires sur des grands sages qui ont eu un grand impact sur le monde et leurs messages continuent d'éveiller l'humanité, mais ils sont tous physiquement morts.

Ici, l'enseignant de religion ne doit pas rester un simple enseignant. Par ses expériences, il peut devenir, aussi, pour ses élèves, un "enseignant spirituel" qui ne s'intéresse pas seulement à transmettre des connaissances, mais il vise à faire évoluer et développer le côté spirituel chez eux, par conséquent, à faire grandir leur foi. En parlant de sa foi personnelle, en partageant avec eux ses expériences, il sert comme un modèle à suivre.

Mais, être un " maître spirituel" demande un haut niveau de pensée et de conscience, car, cette personne, en tant que manipulateur, va influencer ses élèves qui vont devenir, pour lui, comme des adeptes. Si cet enseignant est extrême, il va influencer négativement ses élèves, pour cette raison, la sélection des enseignants de religion doit s'effectuer avec prudence. En Syrie, rarement l'on entend qu'un enseignant de religion est devenu " gourou ". Par contre, et malheureusement, les mosquées sont riches de telles personnes, qui ne sont pas experts de l'Islam et cherchent les faibles jeunes pour les manipuler comme ils veulent.

L'élève, dans le contexte de l'enseignement stratégique, construit de manière active et personnelle ses connaissances, en intégrant les nouvelles aux anciennes et en restructurant le tout de manière cohérente. Il devient conscient de son processus d'apprentissage. C'est un acteur qui pose des questions, se pose des questions, est ouvert aux activités proposées, prend des risques, prend des initiatives, fait des propositions, fait des essais, accepte de commettre des erreurs, décrit les liens qu'il opère, participe aux échanges avec ses pairs et accepte d'expliquer aux autres sa démarche. L'enseignement stratégique est donc un équilibre entre le modèle d'assistance dont l'élève a besoin dans la classe pour réaliser les activités d'apprentissage et l'acquisition graduelle de l'autonomie dans le traitement du contenu.

De plus, la planification occupe un rôle central dans l'enseignement stratégique : on doit le planifier selon trois phases :

- la préparation à l'apprentissage;
- la présentation du contenu;
- l'application et le transfert des connaissances,

La phase de la préparation à l'apprentissage comprend quatre étapes : (a) la discussion des objectifs de la tâche, (b) le survol du matériel, (c) l'activation des connaissances antérieures, et (d) l'éveil de l'attention et de l'intérêt chez l'élève. Cette phase est importante parce qu'elle permet à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé. L'enseignant y joue un rôle essentiel, car il sert de guide à l'élève dans les activités qu'il a planifiées en visant des objectifs spécifiques. La phase de la présentation du contenu se subdivise en trois étapes : (a) le traitement des informations, (b) l'intégration des connaissances, et (c) leur assimilation. C'est pendant cette phase que l'enseignant modèlera et guidera l'orchestration des nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures de l'élève et mettra en relief les changements escomptés. La dernière phase de l'enseignement stratégique est le transfert des apprentissages et l'application des nouvelles connaissances acquises dans diverses situations de la vie réelle, et comprend trois étapes : (a) l'évaluation formative et sommative des apprentissages, (b) l'organisation des idées en un tout cohérent, et (c) le transfert et l'extension des connaissances. C'est pendant cette dernière phase que l'élève organise ses nouvelles connaissances dans sa mémoire à long terme et qu'il les relie avec l'ensemble des connaissances qui concernent le même sujet afin de les réutiliser dans de nouveaux contextes. L'enseignant stratégique planifie tout en détail, de la préparation à l'apprentissage en passant par la présentation du contenu jusqu'à l'application du transfert des connaissances, et chaque étape est organisée et structurée, afin que l'élève apprenne à traiter le contenu et à penser d'une façon stratégique.

Pour l'amener à mieux comprendre et à contrôler ses processus d'apprentissage, l'enseignant stratégique doit insister sur les stratégies qui l'aident à réaliser la tâche demandée plutôt que sur le résultat final; insister sur l'importance de ses connaissances antérieures; centrer l'évaluation sur la construction de la connaissance; aider l'élève à organiser ses connaissances; se préoccuper des composantes affectives ainsi que des perceptions de l'élève.

C'est en nous appuyant sur les orientations de la psychologie cognitive, sur les principes de base de l'enseignement stratégique et sur l'approche de Tardif que nous avons élaboré un guide pour l'enseignant de religion qui souhaiterait intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe et que nous proposons en modèle de leçon pour la classe d'éducation islamique.

TROISIEME PARTIE

Méthodologie et Expérimentation

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté l'enseignement stratégique, ses phases et les rôles de l'enseignant stratégique, qui servent de tremplin à notre démarche méthodologique, laquelle fait l'objet du présent chapitre.

Chapitre 7 : Méthodologie de recherche

Introduction

L'objectif de notre recherche, quasi-expérimentale, est de mesurer l'effet de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation scolaire des élèves syriens de neuvième année scolaire dans le cours d'éducation islamique. Plus précisément, cette thèse s'est donnée pour objectifs de répondre à un certain nombre de questions et de vérifier les hypothèses émises lors de l'élaboration du cadre conceptuel. Rappelons celles-ci :

- 1) La première stipule qu' : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celles du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du pré-test.
- 2) La deuxième suppose qu' : il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celles du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du post-test.
- 3) La troisième hypothèse postule qu' : il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental.
- 4) La quatrième hypothèse stipule qu' : il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin.

De ces quatre hypothèses principales découlent les hypothèses secondaires suivantes :

- 1) D'après la première hypothèse principale, nous avançons les deux hypothèses secondaires suivantes :
 - A. Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la compréhension.
- 2) D'après la deuxième hypothèse principale, nous formulons les deux hypothèses secondaires suivantes :

- A. Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du post-test au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du post-test au niveau de la compréhension.
- 3) D'après la troisième hypothèse principale, nous posons les deux hypothèses secondaires suivantes :
- A. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la compréhension.
- 4) D'après la quatrième hypothèse principale, nous émettrons les deux hypothèses secondaires suivantes :
- A. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la mémorisation.
 - B. Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la compréhension.

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté le cadre théorique et passé en revue les écrits correspondant à la problématique de notre recherche. Ce chapitre expose la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre étude et les moyens qui ont guidé nos choix méthodologiques pour assurer l'atteinte des objectifs et la validité des résultats de recherche. Nous allons définir, tout d'abord, la nature de la recherche que nous voulons effectuer et la forme qu'elle prendra. Par la suite, nous allons décrire l'opérationnalisation du dispositif de recherche, les variables et les sujets y participant, regroupés en deux groupes : groupe expérimental et groupe contrôle (témoin). Nous expliquerons également les instruments utilisés lors de l'intervention pédagogique et ceux de collectes de données. Le déroulement des opérations ainsi que l'intervention pédagogique seront également présentés. Nous concluons ce travail dans le chapitre suivant 1)- en analysant les résultats de notre recherche; 2)- en interprétant ces résultats.

1. Type de recherche

Afin de répondre à notre problématique nous avons choisi un groupe témoin et un autre expérimental qui suivront des leçons d'un même enseignant, mais la méthode d'enseignement sera différente; chacun des groupes va répondre à un test aussitôt l'intervention pédagogique terminée. Pour déterminer le degré de progrès des élèves du groupe expérimental, leurs moyens seront comparés à ceux du groupe témoin.

Notre recherche se veut descriptive et exploratoire. Selon la définition qu'en donne Legendre⁷⁴⁵, la recherche descriptive veut offrir une image précise d'un phénomène ou d'une situation, identifier ses composantes et décrire les liens qui existent entre celles-ci. En somme, Legendre dit qu'il s'agit de décrire plutôt que d'expliquer. Notre étude répond à ces critères parce que nous visons à « décrire une situation réelle »⁷⁴⁶ de l'enseignement religieux en Syrie. Pour Trudel, Simard et Vonarx⁷⁴⁷, « lorsque nous souhaitons circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet et à nos objectifs de recherche, nous sommes dans le registre de la recherche exploratoire ». La présente étude s'inscrit très bien dans cette perspective, puisqu'elle vise à observer si l'utilisation du modèle théorique de Tardif peut avoir un effet sur les progrès des élèves syriens dans la classe d'éducation islamique. Comme le mentionne Van der Maren⁷⁴⁸, cette recherche exploratoire vise à « examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées. [...] Pour ce faire, elle pose au départ un postulat méthodologique, parfois présenté comme hypothèse méthodologique. On ne sait pas à l'avance s'il donnera quelque chose, mais on doit provisoirement l'admettre comme valable pour au moins l'essayer ». Ce type de recherche a pour but de « combler un vide [...] en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel ». En ce sens, il poursuit également l'objectif de produire des connaissances qui pourraient ensuite générer des changements dans les pratiques pédagogiques en appliquant le modèle de l'enseignement stratégique à la matière d'éducation islamique. Le domaine de

⁷⁴⁵ Legendre, 1993, *op. cit.*, p. 1078.

⁷⁴⁶ Fortin Marie-Fabienne et al., *Introduction à la recherche : auto-apprentissage assisté par ordinateur*, Montréal, Decarie, 1988, p. 248.

⁷⁴⁷ Trudel Louis et al., « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? », *Recherches qualitatives*, hors série, n° 5, 2007, pp. 38-45.

⁷⁴⁸ Van der Maren Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, pp. 191-192.

l'enseignement religieux est assez peu étudié, et notre recherche est donc novatrice car nous essayons d'introduire la nouvelle pédagogie dans la classe d'éducation islamique, même si certains concepts ont été souvent utilisés dans d'autres domaines. De plus, toujours selon Van der Maren⁷⁴⁹, « la recherche exploratoire peut aussi comporter une modification d'événements ou d'instruments afin d'observer les conséquences de cette modification sur un environnement donné. [...] C'est en comparant la forme ou le contenu des objets ayant subi soit une manipulation, soit une observation modifiée, que l'on tente de mieux décrire, comprendre ou expliquer l'évolution des objets ». Notre objectif étant de vérifier si des élèves syriens progressent mieux dans la classe d'éducation religieuse lorsqu'ils apprennent suivant la méthode stratégique, donc de comparer les résultats obtenus à la suite d'une nouvelle méthode d'enseignement à ceux d'une classe traditionnelle, la recherche exploratoire est celle qui convient le mieux.

Cette recherche s'inscrit également dans une perspective de didactique expérimentale⁷⁵⁰, qui se caractérise « par l'introduction d'une manipulation (traitement) planifiée de la variable indépendante »⁷⁵¹; nous déterminons l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Or, pour Fortin⁷⁵², trois éléments principaux caractérisent l'étude expérimentale :

- La manipulation de certaines variables indépendantes pour déterminer leurs effets sur la variable dépendante. La variable indépendante dans notre étude est l'intervention pédagogique fondée sur le modèle d'enseignement stratégique, tandis que la variable dépendante est l'apprentissage des élèves.
- Le contrôle systématique de tous les facteurs qui pourraient par ailleurs influencer le phénomène étudié. Le but de ce contrôle « consiste à limiter au maximum les sources d'erreur ou les influences extérieures ».
- La répartition aléatoire des sujets. Notre recherche a été réalisée dans deux groupes choisis aléatoirement. Des quatre classes dont l'enseignant est responsable, deux classes ont été choisies, au hasard par la méthode du tirage au sort, pour les besoins de la recherche. Chaque groupe avait 20 filles.

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 192.

⁷⁵⁰ Ouellet André, *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche*, Presses de l'Université du Québec, 2^{ème} édition, 1994, p. 89.

⁷⁵¹ Fortin et al., 1998, *op. cit.*, p. 245.

⁷⁵² *Ibid.*, pp. 246-248.

Cependant, puisqu'une recherche véritablement expérimentale exige que le chercheur choisisse au hasard les individus composant les groupes et qu'il nous était impossible de procéder ainsi, nous nous en sommes tenu à un schéma quasi-expérimental : nous avons choisi aléatoirement les deux groupes, et les élèves étaient affectés à chaque groupe de façon aléatoire par le directeur de l'école, mais comme nous ne sommes pas intervenu personnellement dans le choix des élèves, la « randomisation », voulue par Fortin et *al.*,⁷⁵³ est absente de la présente recherche, que nous appelons donc quasi-expérimentale.

De fait, ce qui distingue un modèle de recherche quasi-expérimental d'un modèle expérimental, c'est que les groupes sont déjà formés : nos sujets, aussi bien ceux du groupe témoin que ceux du groupe expérimental, « ne sont pas répartis au hasard »⁷⁵⁴ par nous; il s'agit en effet des élèves réguliers de la classe d'éducation islamique.

Les deux groupes de sujets avaient le même enseignant : un groupe expérimental qui recevait un traitement et un groupe témoin qui n'en recevait pas : les sujets du groupe expérimental ont reçu un pré-test, un traitement et un post-test, tandis que les sujets du groupe témoin ont été soumis au même pré-test et post-test, mais sans traitement. Ce schéma quasi-expérimental nous paraissait le plus approprié en ce qu'il allait nous permettre, dans un premier temps, d'étudier les effets de la méthode stratégique appliquée à l'enseignement religieux chez les élèves Syriens, et, dans un second temps, de comparer ses effets avec ceux de l'enseignement traditionnel. Le tableau suivant résume le schéma adopté dans le cadre de la présente recherche.

Tableau 12 : Schéma de l'expérimentation

Groupes	Conditions		
	Pré-test	Absence de traitement	Post-test
Témoin	Pré-test	Absence de traitement	Post-test
Expérimental	Pré-test	Traitement (enseignement stratégique)	Post-test

Dans le contexte scolaire, il est difficile de choisir librement les conditions dans lesquelles on désire conduire sa recherche. Pour Robert (1984), le chercheur « ne peut certes pas choisir au hasard chacun des élèves des différentes classes, ces dernières étant par

⁷⁵³ *Ibid.*, p. 246.

⁷⁵⁴ *Ibid.*, p. 256.

définition déjà constituées »⁷⁵⁵. Nous avons nous-mêmes été confronté à cette situation, puisqu'il nous a été impossible de former des groupes constitués de sujets pris au hasard pour mener notre expérimentation, et nous avons dû nous contenter de groupes-classes déjà formés. Notons que Seliger et Shohamy⁷⁵⁶, s'appuyant sur Campbell et Stanley (1963), voient cette situation comme représentative du contexte réel de l'enseignement. Nous citons leurs propos à ce sujet:

Quasi-experimental designs (Campbell and Stanley, 1963) are constructed from situations which already exist in the real world, and are probably more representative of the conditions found in education contexts.

Ce schéma est donc souvent retenu dans le domaine de l'éducation parce que ce sont des classes déjà formées qui sont accessibles aux chercheurs, et d'ailleurs il a davantage de validité externe parce que les conditions dans lesquelles se déroule l'expérimentation ressemblent à des contextes d'enseignement réels.

Le plan de recherche mis en place est celui du *pré-test, traitement, post-test*. Deux groupes, l'un expérimental, qui reçoit un traitement, et l'autre contrôle qui n'en reçoit pas, ont participé à notre étude. Dans une même école, un enseignant donnait des cours de religion à ces deux groupes qui ont été choisis par tirage au sort. Deux épreuves construites par nous ont constitué un pré-test et un post-test. Le pré-test a donné lieu à une petite étude statistique visant à s'assurer que les deux groupes étaient bien comparables avant le début de l'expérimentation. Cette méthode a permis de mesurer l'ampleur des progrès réalisés par les élèves suite à l'enseignement stratégique.

2. Opérationnalisation du dispositif de recherche

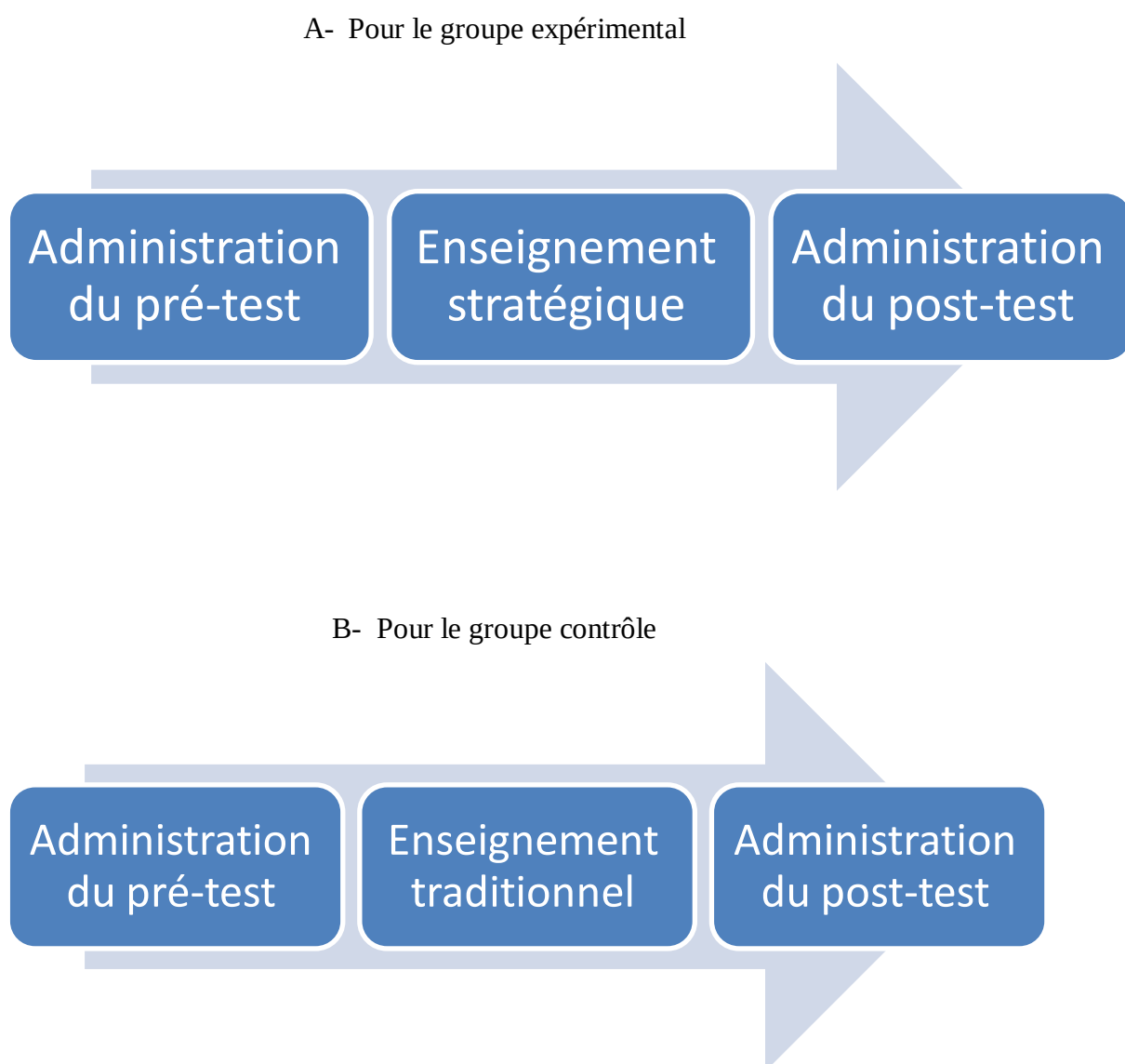
Pour rendre opérationnelle notre expérience auprès des deux groupes, nous avons élaboré un dispositif qui comptait un total de 4 leçons planifiées selon les phases d'enseignement stratégique. Ce traitement a été appliqué uniquement au groupe expérimental, et pas au groupe témoin (contrôle) qui est resté dans sa pratique habituelle de l'enseignement traditionnel. Ce dispositif a été réalisé en trois phases essentielles : d'abord, nous avons effectué le pré-test, puis nous avons appliqué l'enseignement stratégique au groupe

⁷⁵⁵ *Ibid.*, p. 257.

⁷⁵⁶ Seliger Herbert W et Shohamy Elana, *Second language research methods*, Oxford, Oxford University Press, 1990, p. 148.

expérimental, et enfin, nous avons fait passer le post-test et procédé au questionnaire. La deuxième phase a duré deux mois : février et mars 2013 pour les deux groupes, mais chacun selon sa méthode d'enseignement. Le dispositif expérimental se formalise donc comme suit :

Tableau 13 : Plan du dispositif expérimental de recherche



La participation à la recherche était volontaire, et tous les élèves étaient libres de choisir de participer ou non, et toutes les filles du groupe expérimental ont déclaré leur désir d'y participer.

3. Description des variables

Il est indispensable que le chercheur définisse « de façon conceptuelle et opérationnelle »⁷⁵⁷ les variables susceptibles d'influencer les résultats de recherche. Pour De Landsheere, « une variable se définit comme un caractère qui peut prendre plusieurs valeurs différentes »⁷⁵⁸. C'est sur elle que repose la vérification des hypothèses. Dans une relation de cause à effet, la cause est la variable indépendante (V.I.) et l'effet est la variable dépendante (V.D.). Les deux principales variables de notre étude sont le modèle d'enseignement stratégique et l'apprentissage des élèves. La première tient lieu de variable indépendante, dont nous voulons comprendre l'influence sur la variable dépendante⁷⁵⁹, l'apprentissage des élèves, qui sera évalué par les scores obtenus au post-test. Selon Fortin, « lorsque des concepts abstraits sont mesurés, ce n'est pas le concept qui est directement mesuré, mais ses attributs ou ses manifestations qui représentent l'abstraction. Il s'agit là de mesures indirectes »⁷⁶⁰. Afin de vérifier si la variable indépendante a un effet sur la variable dépendante, nous allons effectuer une étude comparative entre les résultats des élèves du groupe expérimental ayant reçu l'enseignement stratégique et ceux des élèves du groupe contrôle ayant reçu l'enseignement traditionnel.

De nombreuses variables parasites (V.P.)⁷⁶¹, secondaires ou « alternatives » selon l'expression de Van Der Maren⁷⁶², semblent être présentes pour cette étude et pourraient influencer la variable dépendante. Pour éliminer ou diminuer leur influence de manière à pouvoir attribuer les variations de la variable dépendante uniquement à la variable indépendante, et ainsi améliorer la validité interne et externe de notre recherche, nous avons donc essayé de contrôler les variables suivantes :

- En ce qui concerne les sujets de notre recherche, c'est-à-dire les élèves, nous nous sommes assurés de leur similitude comme il est détaillé dans la section suivante

⁷⁵⁷ Fortin et al., 1998, *op. cit.*, p. 288.

⁷⁵⁸ De Landsheere Gilbert, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin-Bourrelrier, 5^{ème} édition, 1982, p. 23.

⁷⁵⁹ Grawitz Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^{ème} édition, 2001, p. 525.

⁷⁶⁰ Fortin et al., 1998, *op. cit.*, p. 289.

⁷⁶¹ Van der Maren Jean-Marie, *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition, 2003, p 73.

⁷⁶² Van Der Maren, 1996, *op. cit.*, p. 224.

traitant des sujets. Notons tout de suite que les sujets de ces deux groupes viennent d'un milieu socio-familial similaire.

- Concernant les instruments de mesure, nous avons utilisé les mêmes tests pour les deux groupes.
- Il y avait le risque que les élèves s'appuient sur les souvenirs qu'ils avaient des réponses fournies au pré-test pour répondre au post-test : pour éliminer l'influence de la mémoire des élèves sur leurs réponses, nous avons utilisé des items différents au pré-test et au post-test, et nous avons évité de présenter le post-test trop rapidement après le pré-test.
- Nous avons préféré travailler avec un seul enseignant pour les deux groupes, car si chaque groupe avait eu un enseignant différent, on ne pouvait pas attribuer les résultats uniquement à la variable indépendante, puisque la personnalité, l'expérience, le niveau pédagogique de l'enseignant pouvaient jouer un rôle dans les résultats de la recherche.
- Le contenu de l'apprentissage était le même pour les deux groupes : les leçons planifiées selon les phases de l'enseignement stratégique respectaient la progression traditionnelle des connaissances.
- En ce qui concerne les horaires, nous avons choisi les mêmes heures pour les deux groupes, et avec l'accord du directeur, l'enseignant a donné les cours au groupe témoin le dimanche entre 8 h et 10 h, et au groupe expérimental dans le même créneau horaire mais le mardi de la même semaine, comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 14 : Horaires de l'expérience

Groupe	Jour	Heure	Salle
Témoin	Dimanche	8 h – 10 h	1
Expérimental	Mardi	8 h – 10 h	2

Puisqu'une expérience se déroule dans un environnement, il est possible que certains éléments extérieurs à l'expérience influencent les résultats : nous nous sommes donc assuré que les sujets des deux groupes étaient placés dans un environnement similaire : or, dans les deux salles de classe le mobilier (pupitres doubles en bois, bureau du maître, tableau) était le même, ainsi que les conditions environnementales (température, hygrométrie, teneur en CO₂, lumière, espace).

Il va sans dire que, dans toutes les recherches, le choix des sujets constitue un facteur d'importance primordiale : dans la prochaine section, nous décrivons brièvement la façon dont nous avons procédé à la sélection des participants.

4. Les sujets ayant participé à l'expérimentation

Afin de tester l'hypothèse sur le lien entre l'enseignement stratégique et l'apprentissage et la motivation des élèves dans la classe d'éducation islamique, nous avons mis en place une démarche expérimentale selon les modalités suivantes :

1)- Nous avons cherché un enseignant bénévole d'éducation islamique à Alep pour participer à notre recherche, à condition d'avoir plus de deux classes d'élèves. Nous avons contacté plusieurs enseignants parmi nos collègues, mais la majorité d'entre eux s'est excusés pour différentes raisons, et les autres n'avaient pas qu'un seul groupe; finalement, nous avons trouvé un enseignant motivé pour y participer. Après son accord, nous lui avons envoyé des documents parlant de l'enseignement stratégique, mais deux semaines après, il était obligé de quitter Alep avec sa femme pour résider en Turquie à cause des événements socio-politiques. Cependant, avant de partir, il nous a orienté vers un collègue qui a accepté lui aussi d'y participer; et c'est ce dernier qui a ouvert ses classes à notre étude.

2)- Nous avons effectué un tirage au sort entre les classes pour constituer un échantillon d'élèves réparti en un groupe expérimental et un autre témoin.

Dans cette section nous allons parler en détail de l'échantillon de notre expérience.

4.1. La population de l'étude

Nous définissons la population comme l'ensemble des personnes concernées par l'étude. Notre population est donc l'ensemble des élèves concernés par les objectifs de la recherche. Pour De Landsheere la population d'étude est une « population que l'on veut étudier à travers un échantillon »⁷⁶³. De cette population on extrait un échantillon et sur la quelle les résultats de l'investigation peuvent être généralisés. Ainsi, si nous nous référons à l'objectif de notre travail, la population est constituée par l'ensemble des élèves syriens de neuvième année inscrits au cours d'éducation islamique se déroulant au lycée choisi pour

⁷⁶³ De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p. 211.

notre expérimentation, parmi lesquels l'échantillon sera choisi. Ces élèves constituent quatre classes. L'enseignant qui s'est déclaré intéressé par l'idée de participer à notre expérimentation enseignait à l'école (طريق النجاح *Tarîq An-nadjâh* = la voie du succès) ⁷⁶⁴. Il faut immédiatement noter que nous aurions souhaité élargir notre recherche à la majorité des élèves syriens résidant à Alep, mais c'était impossible, du fait de la guerre; c'est pourquoi nous n'avons retenu comme population d'étude que les élèves de cette école. Et nous avons sélectionné une partie de la population à partir de laquelle se ferait une généralisation.

4.2. L'échantillon étudié

L'échantillon est l'ensemble d'individus auquel il est possible d'appliquer l'expérience, comme l'écrit De Lansheere ⁷⁶⁵: « échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions ou inférences applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». Il existe plusieurs techniques pour constituer un échantillon. Nous avons opté pour l'échantillonnage aléatoire ou « au hasard » ⁷⁶⁶, afin de déterminer le groupe expérimental et le groupe témoin. Eu égard à la nécessité de travailler sur deux échantillons aléatoires, l'un constituant le groupe expérimental et l'autre le groupe témoin, nous avons demandé à l'enseignant de choisir aléatoirement deux groupes réguliers parmi les classes où il enseignait l'éducation islamique. Le premier groupe, dénommé A, formant le groupe expérimental, était composé de 20 filles, et l'autre groupe, dénommé B, formant le groupe contrôle, était composé également de 20 filles. L'âge moyen de ces élèves se situait autour de 13 à 14 ans. Au départ, notre échantillon était donc constitué de 40 élèves provenant de deux classes intactes de 20 élèves chacune. Au cours de l'expérimentation, deux participantes du groupe témoin en ont été exclues pour cause d'absences fréquentes. Les 38 filles restantes étaient présentes à toutes les épreuves du pré-test et du post-test et ont participé à toutes les activités de l'expérimentation. Ainsi, en fin d'expérimentation, le groupe expérimental comprenait 20 élèves et le groupe contrôle comprenait 18 élèves. Pour réaliser ce tirage aléatoire, nous avons choisi d'identifier chacune

⁷⁶⁴ Cette école se situe dans quartier intitulé *Al-Hamdaniyya* situé au sud-ouest d'Alep. Il est un des plus grands quartiers composé des grands bâtiments où résident par exemple des commerçants, des policiers, des employeurs. On ne peut pas dire qu'il est un quartier chic, mais de standing moyen. Il ya des villas, des jardins, des grands magasins. Ce quartier était très calme par rapport aux autres pendant la guerre en Syrie.

⁷⁶⁵ *Ibid.*, p. 337.

⁷⁶⁶ Bertrand Richard, *Pratique de l'analyse statistique des données*, Presses de l'Université du Québec, 1986, p. 143.

des quatre classes par un nom, d'inscrire celui-ci sur un morceau de papier que l'on a jeté dans une urne, de répéter l'opération pour toutes les classes constituant la population, de secouer l'urne puis de tirer deux papiers représentant les groupes expérimental et témoin. Le tirage au sort avait pour but de garantir la comparabilité des groupes, puisque chacun avait une probabilité identique d'être affecté au groupe expérimental ou au groupe témoin. Les sujets de ces quatre classes constituent ce que Bertrand ⁷⁶⁷ définit comme étant un échantillon « subjectif », c'est-à-dire un échantillon choisi selon la convenance des sujets, « enseignants volontaires » et « groupes-classes déjà existants », que l'on peut considérer comme étant représentatif de la population étudiée. Comme il s'agit d'une recherche exploratoire et que nous ne pouvons pas généraliser en appliquant notre expérimentation à l'ensemble des élèves syriens, nous nous sommes limités à ce petit nombre de sujets.

Le choix de retenir pour cette étude des élèves fréquentant la fin du deuxième cycle de l'enseignement fondamental s'explique par différentes raisons. Tout d'abord, ces élèves se préparent à l'enseignement secondaire puis à l'enseignement supérieur, où ils auront besoin d'employer tout un ensemble de stratégies d'apprentissage. Nous souhaitons donc développer leur capacité à apprendre par eux-mêmes, à analyser et à résumer des textes complexes, en activant leur rôle dans la classe et en leur fournissant une liste de stratégies d'apprentissage efficaces. Par ailleurs, nous avons hésité à travailler avec des apprenants de niveau « primaire » par peur de devoir passer trop de temps pour faire comprendre les consignes de recherche.

4.3. La comparaison des sujets

Selon Seaman 1987, Burns et Grove 1987⁷⁶⁸, les sujets du groupe de contrôle et ceux de groupe expérimental « doivent posséder des caractéristiques similaires ». Pour le vérifier, nous avons mené une comparaison sur les critères suivants :

1- L'appartenance à une classe :

Nous avons posé à l'enseignant la question de l'affectation des élèves à telle ou telle classe, et il nous a répondu que l'Administration avait réparti les élèves d'une manière aléatoire, sans aucun critère.

⁷⁶⁷ *Ibid.*, p. 148.

⁷⁶⁸ Fortin et *al.*, 1998, *op. cit.*, p. 248.

2- Le profil individuel (l'âge) :

Il est pertinent de constater que les élèves des deux groupes ont un profil individuel très semblable. L'âge moyen des élèves des deux groupes se situait autour de 13 à 14 ans. Il est de 13,30 ans pour le groupe expérimental et de 13,38 ans pour le groupe témoin.

Tableau 15 : Comparatif de moyenne des âges des deux groupes

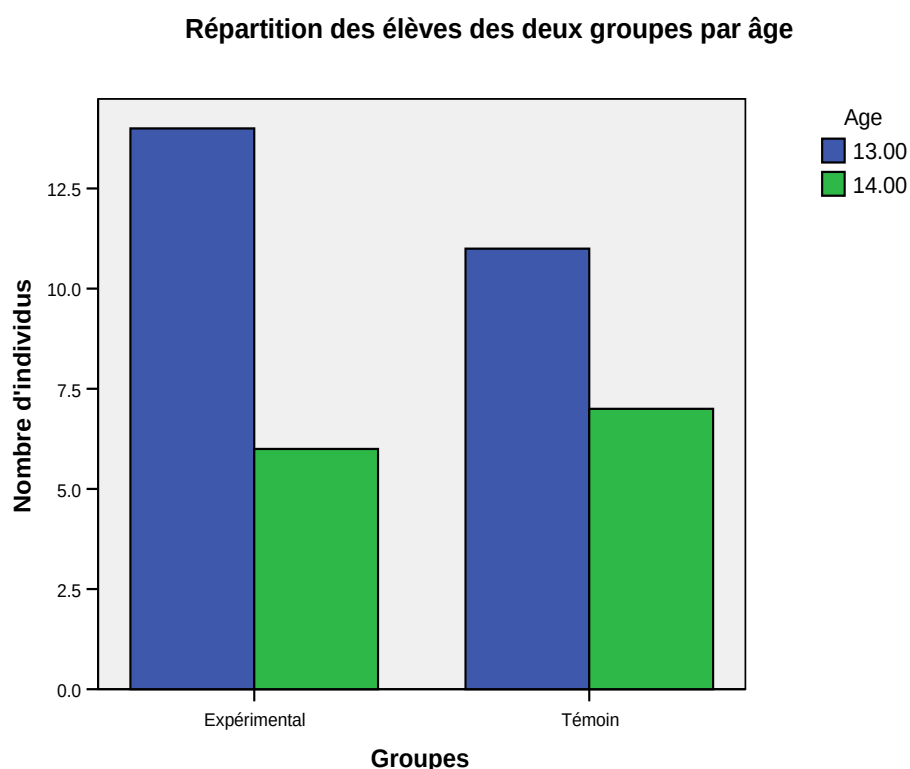
Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Age Expérimental	20	13.3000	.47016	.10513
Témoin	18	13.3889	.50163	.11824

La moyenne et l'écart-type des deux groupes sont assez comparables.

Tableau 16 : Répartition des élèves en fonction de l'âge

	Age		Total
	13 ans	14 ans	
Groupe Expérimental	14	6	20
Témoin	11	7	18
Total	25	13	38

Graphique 1 : Répartition par âge de l'échantillon



3- Le niveau scolaire :

Les sujets de deux groupes ont suivi un cheminement scolaire semblable : afin de nous assurer de l'équivalence des deux groupes et d'éviter des écarts au d'part qui auraient pu affecter les résultats, nous avons demandé à l'enseignant de consulter leurs résultats, en éducation islamique, enregistrés au bulletin de l'examen final de huitième année (session juin 2012). Ces résultats montrent qu'ils peuvent être considérés comme étant d'un niveau scolaire similaire.

Tableau 17 : Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs notes d'examen final inscrites au bulletin de l'année scolaire 2011/2012

Groupes		Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Notes	Expérimental	20	10.55	1.50350
	Témoin	18	10.94	1.92422

La moyenne et l'écart-type des deux groupes sont assez comparables.

Tableau 18 : Répartition des élèves en fonction des notes de l'examen final 2011-2012

	Notes ⁷⁶⁹								Total
	8	9	10	11	12	13	14	15	
Groupe Expérimental	1	5	5	2	5	2	0	0	20
Témoin	1	3	6	1	3	2	1	1	18
Total	2	8	11	3	8	4	1	1	38

Tableau 19 : Test d'échantillons indépendants concernant les notes enregistrées dans le bulletin de l'examen final (session juin 2012).

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	1.205	.280	-.708	36	.484	-.39444	.55722	-1.52454	.73565
Hypothèse de variances inégales			-.699	32.134	.490	-.39444	.56456	-1.54423	.75534

Explication des colonnes de données :

On voit que le tableau contient deux lignes, une pour l'hypothèse de variances égales, et l'autre pour l'hypothèse de variances inégales.

F : il s'agit du test F issu du test de Levene, utilisé pour vérifier si les variances des deux groupes sont égales ou non. Ici la valeur du F est 1.205

Sig. : il s'agit de la valeur p du test de Levene précédent. Ici $p = 0.280$, soit supérieur à 0.05, ce qui est non significatif. On voit donc que les variances peuvent être considérées comme

⁷⁶⁹ En Syrie, l'échelle des notes d'éducation islamique va de 0 à 20.

homogènes puisque leur différence peut être expliquée par un pur effet du hasard. Il s'ensuit que pour la suite des résultats, nous devrons utiliser la ligne "Hypothèse de variances égales" plutôt que la ligne "Hypothèse de variances inégales".

t : C'est tout simplement la valeur du t de *Student* arrondie à la 3e décimale, obtenue en comparant les deux moyennes précédentes, soit $t = -.708$. Le signe (-) vient de ce que la différence ($m_1 - m_2$) est négative. Cette négativité ne nous sert à rien.

ddl : C'est le nombre de degrés de libertés de la comparaison, soit, pour une comparaison à échantillons indépendants, le nombre de sujets 38 moins 2, soit 36.

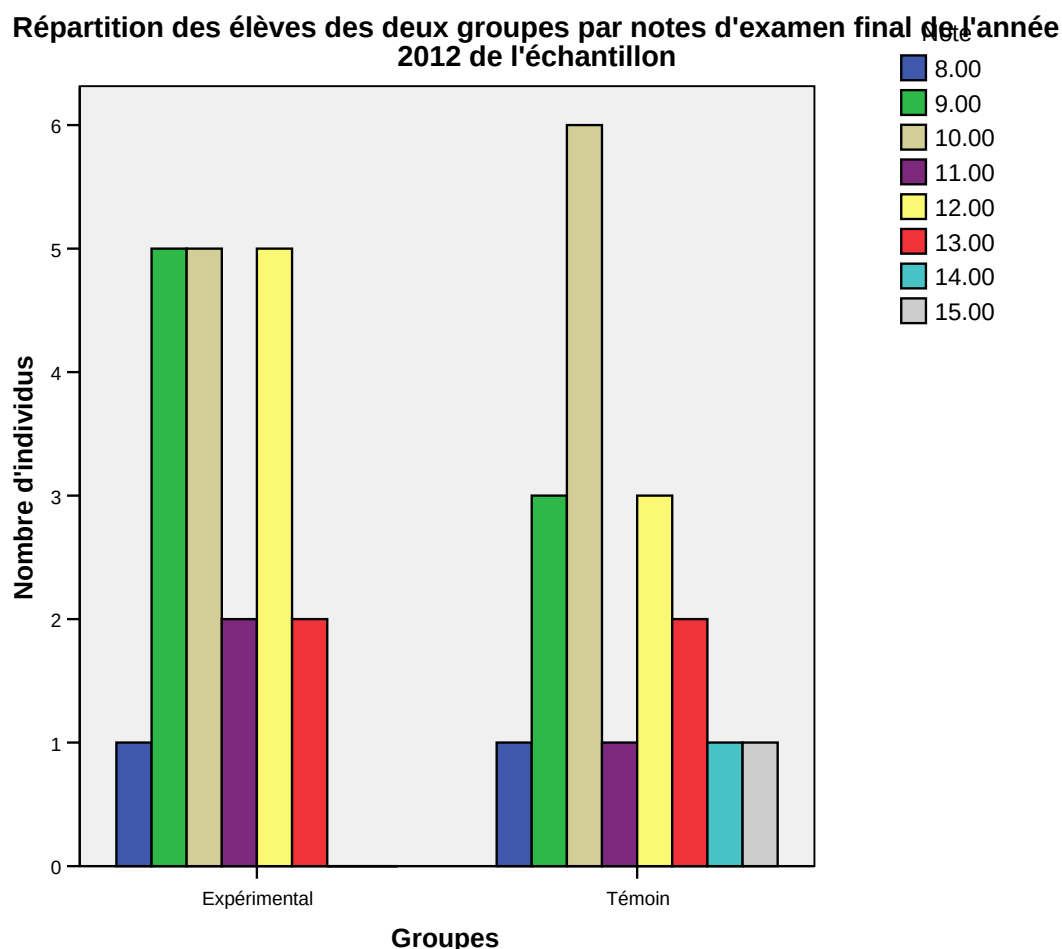
Sig. (bilatérale) : C'est la valeur du risque alpha, la fameuse valeur p, soit la probabilité ou le risque de commettre une erreur en déclarant qu'il existe une différence entre les deux groupes ou les deux mesures. Ici 0.484. Si cette valeur dépasse le seuil de 5%, soit 0,05, on considérera la différence entre les deux groupes comme non significative. Si elle est inférieure à 0,05, on peut dire qu'il y a une différence significative entre les deux groupes.

Les autres colonnes ne sont généralement pas utiles au niveau visé par notre recherche.

Commentaire :

Pour passer à l'interprétation des résultats du test t pour l'égalité des moyennes, il est exigé, tout d'abord, de faire le test de Levene sur l'égalité des variances. En effet, si la valeur de signification pour le test de Levene est supérieure à 0.05 on demande d'utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes. Par contre, si elle est inférieure à 0.05, on demande d'utiliser les résultats de l'hypothèse de variances inégales pour les deux groupes. Ainsi, comme la valeur de signification pour le test de Levene est de 0.280, nous allons utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes. Pour le test t d'échantillons indépendants, il y a trois données importantes : le résultat du test t ($= -.708$ dans notre cas), le degré de liberté ddl ($= 36$ dans notre cas) et la valeur de p (ou Signification (bilatérale) = 0,484 dans notre cas lorsque les variances sont égales). La valeur de signification (valeur de p) est supérieure à 0.05, ce qui indique qu'on acceptera l'hypothèse nulle postulant qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des notes chez les filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors de l'examen final de l'année scolaire 2011/2012, (voir annexe 3 : Les notes d'examen final inscrites au bulletin de l'année 2011/2012).

Graphique 2 : Répartition des élèves des deux groupes par notes d'examen final de l'année 2012 de l'échantillon



Les élèves des deux groupes ont suivi le même cours et reçu pratiquement le même contenu tout au long de l'expérimentation, mais chacun dans sa méthode d'enseignement : le groupe expérimental, suivait l'enseignement stratégique, et le groupe témoin recevait un enseignement traditionnel, et ce, sous la responsabilité d'un même enseignant; et les deux groupes étaient équivalents dans le sens où ils possédaient les mêmes caractéristiques psychosociologiques : les élèves avaient à peu près le même âge dans les deux groupes, elles avaient à peu près le même niveau d'étude, elles suivaient le même niveau scolaire. Le pré-test a permis également de vérifier si les élèves ne possédaient pas de connaissances significatives sur le contenu du cours avant l'expérimentation.

Nous voyons que l'existence d'un groupe contrôle ⁷⁷⁰ est pertinente pour nous assurer que les activités pédagogiques appliquées aux élèves du groupe expérimental ont été seules responsables des résultats de l'expérimentation. Selon Carol Tavis et Carole Wade, « l'hypothèse d'une influence du « traitement » ne peut alors être confirmée que si l'on observe une différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, aussi appelé groupe témoin »⁷⁷¹. Ainsi, si nous entendons prouver que l'enseignement stratégique permet des progrès significatifs, nous devons comparer les progrès des élèves du groupe expérimental à ceux du groupe contrôle, et les progrès des premiers doivent être plus importants que ceux des élèves qui n'ont pas reçu l'enseignement stratégique.

Dans notre analyse des groupes, nous n'avons considéré que les résultats des élèves qui étaient présents au pré-test et au post-test, et qui avaient accompli la majorité des activités présentées en classe.

4.4. La sélection de l'enseignant et du contenu

Comme nous l'avons dit en introduction, au début de l'année scolaire 2012-2013 nous avons commencé à chercher un enseignant d'éducation islamique à Alep pour effectuer notre expérimentation. En décembre 2012, un enseignant d'éducation islamique, à Alep, a accepté de participer à notre étude. Nous l'avons contacté par téléphone plusieurs fois afin de lui expliquer l'objectif de notre recherche. Par l'intermédiaire de cet enseignant nous avons demandé l'accord du directeur de l'école, et nous l'avons obtenu. À la suite de l'acceptation verbale de l'enseignant, nous lui avons envoyé, par courriel, des renseignements détaillant le sujet, le but de notre étude et le plan de l'expérimentation. En collaboration avec lui, nous avons choisi le chapitre de la biographie du Prophète et des grands hommes en Islam pour notre étude. Ce chapitre comprend quatre leçons : la conquête de la Mecque, la bataille du *Hunayn*, la mère des croyants 'Aïcha et la vie de Khâlid ibn Al-walîd, leçons qui n'étaient pas encore connues des élèves et donc pouvaient capter leur attention.

⁷⁷⁰ D'une manière générale on appelle groupe contrôle, un groupe de sujets qui est soumis à l'état nul de la V.I.; dans notre expérimentation, le groupe contrôle est le groupe neutre où l'influence de l'enseignement stratégique est nulle.

⁷⁷¹ Tavis Carol et Wade Carole, *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives*, Paris / Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 48.

Au mois de janvier 2013, nous avons planifié les leçons selon le modèle stratégique et préparé les activités pédagogiques et leur traitement sur 8 heures d'enseignement, 2 heures pour chaque leçon. Nous avons préparé les activités pour que l'enseignant puisse les intégrer dans son enseignement sans trop bouleverser son emploi du temps. Puis nous avons fait parvenir à l'enseignant un tableau indiquant la durée de chaque activité ainsi qu'un guide d'activités, afin qu'il pût se familiariser avec le déroulement de l'expérience. L'intervention s'est déroulée en février 2013 et l'enseignant a choisi de la commencer une fois la deuxième session de l'année scolaire en Syrie bien amorcée afin que les classes soient plus stables et complètes. La durée totale des activités en enseignement stratégique était de dix heures réparties sur cinq semaines du 12 février 2013 au 12 mars 2013, à raison de deux heures par semaine. La première séance a été consacrée à la présentation de l'enseignement stratégique et de la nature du travail, et les heures suivantes ont été consacrées aux leçons enseignées selon la méthode stratégique.

4.5. L'enseignant et sa formation

La sélection de l'enseignant n'a été faite ni d'après sa pédagogie, ni d'après son niveau d'expertise, mais plutôt d'après son engagement personnel et son intérêt pour cette étude. L'enseignant qui a accepté d'y participer enseigne l'éducation islamique depuis trois ans. Quand nous lui avons proposé notre sujet, il a accepté de travailler avec nous de façon libre et sans contrainte. Lorsqu'on lui a demandé les raisons qui l'avaient poussé à participer à ce projet, il a répondu :

J'ai accepté de participer à ce travail parce que je suis ouvert aux nouvelles idées et intéressé à trouver de nouvelles stratégies, et ça va m'aider à devenir un bon enseignant, ça va m'influencer dans le futur.

Avant le début de l'intervention nous avons eu beaucoup de contacts téléphoniques, et nous lui avons expliqué en détail la nature, les buts et la durée de cette intervention dans les classes. Nous lui avons aussi envoyé une copie de la proposition écrite de ce projet, un article à lire tiré de Tardif, et un guide portant sur les caractéristiques de l'enseignement stratégique, tous documents en arabe (voir l'annexe 4)⁷⁷². Puisque l'enseignant allait enseigner des leçons que nous avions planifiées, nous les lui avons envoyées en présentant les principes ainsi que les objectifs spécifiques et le déroulement de chaque leçon (voir annexe 5).

⁷⁷² Le guide de l'enseignant comprenait une introduction définissant le concept d'enseignement stratégique, ses phases, les rôles de l'enseignant stratégique dans la classe, et la façon de pratiquer ce modèle.

Nous avons souligné l'importance de bien respecter toutes les étapes prévues afin que l'intervention et les activités pédagogiques soient bien effectuées selon les bases de l'enseignement stratégique⁷⁷³. La formation s'est par ailleurs poursuivie pendant le déroulement de l'intervention stratégique, puisque après chaque leçon nous avons eu un entretien avec lui dans le but de nous assurer de l'intégrité de l'intervention.

Après avoir présenté le schéma expérimental, les variables de l'expérience, le mode de sélection des sujets ainsi que les activités d'enseignement, nous allons maintenant décrire la façon dont la cueillette des données a été menée et les instruments utilisés.

5. Instruments de recherche

Dans cette section, nous décrivons en détail les instruments de mesure que nous avons utilisés. Ils sont diversifiés, afin de pallier à la faiblesse inhérente d'un seul instrument ou d'une seule méthode.

5.1. Instruments de collecte des données

L'expérimentation, constituée d'une séquence didactique d'une durée d'environ deux mois, a été précédée d'une collecte de données en pré-test et suivie d'une seconde collecte de données en post-test (voir annexe 6 : Calendrier de l'expérimentation).

5.1.1. Le pré-test et le post-test

Pour être en mesure d'observer si l'enseignement stratégique a des effets sur la progression des élèves, il a fallu évaluer leur niveau avant et après l'intervention pédagogique, au moyen d'un pré-test et d'un post-test après, et une étude statistique et comparative a été effectuée entre les résultats des élèves de chaque groupe avant et après l'intervention pédagogique ainsi qu'entre les résultats des élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin. Le pré-test a pour but de vérifier que les « deux groupes de sujets sont identiques avant l'intervention »⁷⁷⁴, tandis qu'au post-test on cherche à savoir si « le groupe qui a subi l'intervention manifeste un changement »⁷⁷⁵ par rapport à l'autre groupe qui ne l'a pas subie.

⁷⁷³ De plus, nous avons demandé à l'enseignant de rester dans sa méthode traditionnel en enseignant au groupe témoin. Mais s'il a appliqué des connaissances stratégiques, il l'a fait inconsciemment. Nous pensons qu'il a fait tout possible pour respecter les conditions de l'expérimentation.

⁷⁷⁴ Van Der Maren, 1996, *op. cit.*, p. 222.

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 222.

Nous nous sommes basés sur la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif formulée par Bloom ⁷⁷⁶ (voir annexe 7) afin de bien définir le type de questions mesurant la mémorisation des élèves ainsi que leur compréhension. Chacune des questions a été classée d'après l'évaluation du type de connaissances que doit avoir acquises l'élève de cette classe après avoir étudié le chapitre choisi pour l'expérimentation; nous avons donc essayé de « couvrir les aspects importants de ce programme » ⁷⁷⁷. Une explication de ces questions se trouve dans la section du déroulement de la recherche. Nous nous sommes assuré que le pré-test et le post-test avaient un indice de difficulté équivalent. Pour préparer ces questions, nous avons extrait un ensemble de questions de chaque leçon. Ensuite nous les avons classées selon la taxonomie de Bloom, en insistant particulièrement sur la mémorisation et la compréhension. Ce choix est principalement motivé par le fait que ces deux niveaux sont les principaux dans ce cycle d'enseignement. Enfin, par la méthode du tirage au sort nous avons réparti les questions entre le pré-test et le post-test. Le nombre de questions était identique pour les deux tests, et nous avons dû supprimer une question afin de respecter cette dernière condition. Nous avons fait valider ces tests en consultant, selon le conseil de De Landsheere ⁷⁷⁸, un collègue enseignant qui connaissait très bien le contenu et un expert spécialisé dans ce domaine, pour nous assurer de la validité du test, c'est-à-dire du fait qu'il allait nous « apporter la preuve qu'il mesure effectivement ce pour quoi il est proposé » ⁷⁷⁹. Le meilleur moyen d'évaluer la difficulté de tests consiste à les soumettre au jugement d'experts. On trouvera à l'annexe 8 ces deux tests, qui, comme nous l'avons dit, évaluent les élèves dans deux domaines de compétence : la mémorisation et la compréhension.

⁷⁷⁶ Benjamin Bloom (1913-1999) est un psychologue américain spécialisé en pédagogie. Il est surtout connu pour ses importantes contributions au classement des objectifs pédagogiques et pour sa taxonomie parue en 1956, utile pour évaluer la progression de l'apprentissage. Bloom fait l'hypothèse que les habiletés peuvent être mesurées sur un continuum allant de simple à complexe. La taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom est composée de six niveaux : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

⁷⁷⁷ Bronckart Jean-Paul et Gather Thurler Monica, *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, 2004, p.39.

⁷⁷⁸ De Landsheere, 1982, *op. cit.*, p. 125.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p. 130.

5.1.2. Le questionnaire de la motivation

La mesure de la motivation des élèves « s'avère des plus complexes »⁷⁸⁰, parce qu'elle est influencée par des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux, et qu'elle ne peut pas s'observer et être mesurée directement. De plus, les théories de la motivation sont nombreuses et la façon de la mesurer varie selon l'approche pédagogique adoptée par le chercheur. Dans notre étude qui s'inscrit dans le courant cognitif, nous la mesurons à partir d'un questionnaire qui nous permet de connaître la perception que l'élève a de lui-même, de ses sentiments et de sa motivation. Ce questionnaire est du type « objectif »⁷⁸¹: l'élève répond à une série de « questions à réponses fermées »⁷⁸² et indique à quel point les énoncés correspondent à ses sentiments, en opérant un choix parmi deux réponses qui lui sont proposées. Nous avons choisi le type des questions fermées parce qu'elles sont simples pour l'élève, qu'elles sont faciles à traiter et permettent le recours à des techniques statistiques sophistiquées. Le format de réponse proposé est « alternatif »⁷⁸³ (d'accord – pas d'accord), et a été « choisi en fonction de l'information recherchée »⁷⁸⁴, à savoir l'opinion des élèves par rapport à l'enseignement stratégique. Ce questionnaire est un instrument de collecte de données et un moyen d'investigation par lequel l'enquêté est invité à répondre à un certain nombre de questions préalablement définies à partir des hypothèses de recherche, méthodiquement posées en vue d'obtenir des réponses précises et fiables. Dans les pages suivantes, nous allons présenter ce questionnaire, que nous avons élaboré nous-mêmes en nous aidant de la littérature sur le sujet, et utilisé pour mesurer la motivation des élèves du groupe expérimental après la période d'enseignement stratégique.

5.1.2.1. La construction et le contenu du questionnaire

Nous n'avons pas trouvé dans notre bibliographie un questionnaire qui pût être utilisé tel quel dans le cadre de notre hypothèse, et donc nous avons élaboré nous-mêmes notre propre questionnaire, qui contient des questions fermées sur l'enseignement stratégique, et qui n'est pas long, compte tenu de la patience limitée des enquêtés. Il s'agit de 21 questions

⁷⁸⁰ Vallerand Robert J. et Thill Edgar, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec, Laval : Éditions Études vivantes, 1993, p. 27.

⁷⁸¹ Vallerand et Thill, 1993, *op. cit.*, p. 27.

⁷⁸² De Landsheere, 1982, *op. cit.*, p. 88.

⁷⁸³ Van der Maren, 1996, *op. cit.*, p. 232.

⁷⁸⁴ *Ibid.*, p. 333.

destinées à répondre à la question suivante : est-ce que l'enseignement stratégique peut exercer une influence sur la motivation des élèves ?

Le questionnaire, destiné aux élèves du groupe expérimental, comporte essentiellement trois parties :

1. Une introduction qui leur explique le but de notre travail et explique en outre la manière dont il faut répondre au questionnaire (consignes). Elle « a pour but de motiver » l'élève en lui « donnant toutes les garanties de discrétion nécessaires »⁷⁸⁵.
2. L'identification qui nous fournit les renseignements de base suivants : le nom de l'élève, sa date de naissance, ainsi que la note de son dernier examen en éducation islamique.
3. La dernière partie comprend 21 énoncés qui sont regroupés en deux grandes rubriques, le premier, qui demande à l'élève s'il a déjà suivi un cours préparé selon les phases et les orientations de l'enseignement stratégique, étant à part :
 - La première (items 2 à 17), traitant de la « satisfaction ressentie », se réfère à la motivation intrinsèque d'une personne qui fait une activité pour le plaisir et à la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure.
 - La seconde rubrique (items 18 à 21), traitant du « climat d'apprentissage », se réfère à l'environnement d'apprentissage : pour susciter le plaisir chez l'élève, le processus d'apprentissage doit s'effectuer dans un climat agréable et stimulant.

On peut aussi répartir les 20 énoncés en 5 domaines :

- L'intérêt des élèves (énoncés 2 à 9).
- La perception que les élèves ont d'eux-mêmes (énoncés 10 à 12).
- L'effort des élèves pendant le cours (énoncés 13 à 17).
- La perception que les élèves ont des nouveaux rôles attribués à l'enseignant (énoncé 18).
- L'approbation des élèves quant à l'environnement (énoncés 19 à 21).

Nous avons respecté le niveau de langage des élèves auxquels ce questionnaire s'adresse en utilisant un vocabulaire facile à comprendre, selon le conseil de Van Der Maren (1996, p. 333).

⁷⁸⁵ De Landsheere, 1982, *op. cit.*, p. 90.

Comme les questions fermées ne donnent pas assez d'informations utiles, nous avons demandé à l'élève, s'il veut, de nous dire avec ses propres mots ce qu'il pense de cette expérimentation et d'ajouter éventuellement des remarques pour améliorer l'enseignement religieux. Cette question ouverte permet aux élèves interrogés de s'exprimer librement et longuement et nous donne des informations riches et diversifiées. Le questionnaire de motivation, comme tous nos instruments, a été transcrit et administré en arabe.

5.1.2.2. La validation du questionnaire

Avant qu'un questionnaire ne soit administré sur le terrain, il a besoin d'un test de validité « non seulement auprès d'experts, mais aussi auprès d'individus typiques de la population-cible »⁷⁸⁶. Nous avons soumis ce questionnaire d'abord à notre Directeur de thèse afin qu'il nous dise si celui-ci cadre bien avec l'objectif de la recherche, puis il a été soumis à un expert académique qui a à son tour proposé des améliorations - l'objectif visé était d'examiner la pertinence et la clarté des énoncés. Des ajustements ont été opérés sur leurs suggestions avant que ce questionnaire ne fût soumis aux élèves. Sa version finale est présentée dans l'annexe 9.

5.1.2.3. La fidélité du questionnaire

La fidélité d'un instrument est sa capacité à reproduire les mêmes résultats ou des résultats semblables d'une fois à l'autre. Elle « peut être vérifiée de trois façons différentes : par la stabilité, par l'équivalence et par l'homogénéité interne »⁷⁸⁷, et nous avons choisi la stabilité, c'est-à-dire qu'il s'agissait de déterminer « si une mesure reste stable avec le temps »⁷⁸⁸. Pour De Landsheere⁷⁸⁹, un questionnaire doit « être fidèle, c'est-à-dire fournir le même résultat » lors de deux administrations consécutives, qui doivent être réalisées « dans des conditions identiques à un même groupe de sujets ». Pour Van der Maren⁷⁹⁰, « le calcul de la stabilité s'effectue en comparant les résultats à un test et à un retest des mêmes sujets avec la même épreuve dans les mêmes conditions » à l'aide d'analyse de corrélation, par exemple « le

⁷⁸⁶ Van der Maren, 1996, *op. cit.*, p. 233.

⁷⁸⁷ Fortin et *al.*, 1988, *op. cit.*, p. 292.

⁷⁸⁸ Van der Maren, 1996, *op. cit.*, p. 236.

⁷⁸⁹ De Landsheere, 1979, *op. cit.*, p. 125.

⁷⁹⁰ Van der Maren, 1996, *op. cit.*, p. 237.

coefficient de Pearson » ⁷⁹¹ qui varie entre 0 (= absence de corrélation) et 1 (= corrélation parfaite).

Pour évaluer la stabilité du questionnaire, nous avons un *test-retest* sur 10 élèves choisis aléatoirement dans le groupe expérimental⁷⁹², auxquels nous avons distribué le questionnaire deux fois pendant une semaine (14 et 20 mars). Certains auteurs mentionnent que l'intervalle de temps le plus indiqué se situe entre une semaine et un mois afin d'éviter que le répondant se souvienne des réponses qu'il a remises⁷⁹³.

Le coefficient de corrélation de Pearson pour la fidélité *test-retest* est de 0,823, un taux élevé de stabilité qui indique l'existence d'une corrélation positive significative. Le tableau ci-après nous résume ces résultats.

Tableau 20 : Corrélations de Pearson entre les deux distributions

		Première distribution	Deuxième distribution
Première distribution	Pearson Correlation	1	.823(**)
	Sig. (2-tailed)		.003
	N	10	10
Deuxième distribution	Pearson Correlation	.823(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.003	
	N	10	10

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Interprétation du tableau : on peut dire qu'il y a une relation entre ces deux variables parce que le degré de signification (0,003) est inférieur à 0,05. Le coefficient de Pearson (0,823) confirme qu'il y a une relation assez forte entre les deux distributions du *test-retest* de questionnaire. Ce résultat nous permet d'affirmer que les réponses données par chaque enquêté entre les deux passages ont peu changé, par conséquent notre questionnaire est un outil fidèle, valide et il évalue le même phénomène.

⁷⁹¹ Lecomte Tania et Leclerc Claude (dir.), *Manuel de Réadaptation Psychiatrique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2^{ème} édition, 2004, p. 387.

⁷⁹² Selon Fortin et al. (1988, *op. cit.*, p. 309), « un pré-test consiste à administrer le questionnaire à un groupe de 10 à 20 personnes représentatives de l'échantillon choisi ».

⁷⁹³ Lecomte et Leclerc, 2004, *op. cit.*, p. 387.

5.1.2.4. La réponse au questionnaire

Elle s'est déroulée la journée du 26 mars 2013 dans la classe du groupe expérimental, après l'intervention pédagogique. L'enseignant a d'abord informé les élèves de l'objectif du questionnaire, puis il leur a donné les consignes d'usage. Les élèves ont pris au maximum 25 minutes pour y répondre.

5.1.3. Le questionnaire de données personnelles

Avant l'analyse des résultats des tests, les élèves des deux groupes ont répondu à un questionnaire de données personnelles qui nous « informe sur les caractéristiques de populations spécifiques »⁷⁹⁴ : ces renseignements de base concernent l'arrière-plan de l'élève :

- Sa vie scolaire : le redoublement de classe, la relation avec les études et le temps consacré à étudier.
- Le milieu familial où vit l'élève: la situation des parents et leurs niveaux d'études, leurs emplois, leurs revenus par mois, le nombre d'enfants à charge dans la famille et le type de logement (voir annexe 10).

Le but de cette démarche était de s'assurer que les élèves des deux groupes étaient comparables pour ce qui est de ces variables. Ce questionnaire n'était pas dans notre plan de recherche, et nous l'avons préparé début mai sur les conseils de Monsieur Stéphane GUILLON⁷⁹⁵, pour savoir si le progrès des élèves du groupe expérimental était attribuable à la seule méthode stratégique ou s'il pourrait être également attribuable aux autres variables ?

5.1.4. L'interview auprès de l'enseignant

L'interview est un outil de collecte d'informations par lequel le chercheur recherche auprès de l'enquêté des renseignements susceptibles de fournir des réponses au sujet étudié. Il existe plusieurs types d'interview selon la méthode utilisée. Compte tenu de notre sujet, nous avons opté pour l'interview structurée, qui consiste, comme la définit De Landsheere⁷⁹⁶, à « recueillir des informations d'une façon standardisée, [...] On arrive ainsi à une sorte de questionnaire présenté oralement. L'enquêteur dispose d'une liste de points précis relatifs au

⁷⁹⁴ Blanchet Alain et Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris, Nathan, 2^{ème} édition, 2007, p. 37.

⁷⁹⁵ Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Faculté de Sciences de l'Education, Université de Strasbourg.

⁷⁹⁶ De Landsheere, 1982, *op. cit.*, pp. 94-95.

thème étudié ». Et nous avons choisi dans notre cas le type de l'interview individuelle selon la classification de De Landsheere⁷⁹⁷. Nous avons posé à l'enseignant une série de questions en respectant leur ordre de présentation ainsi que leur libellé. Et ses réponses étaient ouvertes. Cette interview structurée a été élaborée aux fins de notre étude, afin de nous permettre de recueillir des informations relatives à l'apport de l'enseignement stratégique, en contexte de l'éducation islamique, sur le développement de compétence, l'estime de soi et l'engagement des élèves du groupe expérimental, ainsi qu'aux avantages que l'enseignant lui-même peut en tirer, et de savoir si la méthode d'enseignement stratégique est réaliste ou utopique et quels sont ses limites et ses obstacles. Un spécimen de cette interview est présenté en annexe 11.

Le matériel didactique utilisé comme instrument de recherche (pré-test, post-test, questionnaire de motivation et de données personnelles, et interview) a été élaboré par nous-mêmes et validé par notre directeur de recherche, mais aussi par des collègues de travail, enseignants de religion musulmane. Il respecte le contenu de l'enseignement, la définition de l'enseignant stratégique présentée au sixième chapitre et la participation active des élèves du groupe expérimental, puisque, comme le stipule le premier principe pédagogique de l'enseignement stratégique énoncé par Tardif, «...l'apprentissage est un processus qui exige que l'élève soit actif. Ce dernier doit donc participer activement dans ses propres démarches d'apprentissage pour que sa construction du savoir soit probable»⁷⁹⁸.

5.2. Instruments d'analyse des résultats

Les résultats des deux tests ont été analysés à l'aide du logiciel SPSS version 14.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Le test statistique pertinent pour analyser ces données est le test t de *Student* pour groupes appariés ou pour groupes indépendants, selon le cas⁷⁹⁹.

En ce qui concerne les résultats du questionnaire des données personnelles, Monsieur Stéphane Guillon, un consultant statistique de l'Université de Strasbourg, nous a suggéré le test du Chi-carré X^2 qui s'avère le plus pertinent dans notre cas et permet de savoir s'il existe

⁷⁹⁷ *Ibid.*, p. 95.

⁷⁹⁸ Tardif, 1992, *op. cit.*, p.81.

⁷⁹⁹ Ce test permet de comparer des moyennes de deux échantillons indépendants ou de deux échantillons appariés, de savoir s'il y a une différence entre eux, et si cette différence est statistiquement significative.

des différences significatives, avant l'expérimentation, entre les deux groupes relativement aux variables mentionnées dans ce questionnaire. De plus, nous avons effectué des analyses descriptives permettant de faire ressortir les résultats globaux, tels les fréquences et le pourcentage des réponses obtenues.

Nous formulons une hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes avant et après l'expérimentation. Nous prenons nos décisions statistiques en consultant la valeur de P , aussi bien pour le test t *Student* que pour le test du Chi-carré. L'hypothèse nulle est acceptée lorsque la valeur de signification (P) est supérieure à 0.05. Dans le cas contraire, nous la rejetons.

Pour analyser les résultats relatifs au questionnaire de la motivation, nous avons fait ressortir les fréquences et le pourcentage des réponses obtenues à chaque item.

Maintenant que nous avons présenté les instruments de notre recherche, abordons les activités stratégiques.

6. Déroulement de l'expérimentation

Dans cette section, nous présentons les activités pédagogiques effectuées par l'enseignant avec les élèves du groupe expérimental tout au long de l'intervention. Tout d'abord, et avant de commencer, nous nous sommes assuré que toutes les filles du groupe expérimental souhaitent y participer volontairement, chacune étant libre de participer ou de se retirer si elle le désirait. L'enseignant a expliqué au groupe expérimental le but de notre étude et nous nous sommes assuré que toutes avaient bien compris. Le directeur de l'école a été mis au courant de notre démarche et il a manifesté son accord. Le chapitre traité à l'aide de l'enseignement stratégique faisait partie du curriculum de nos élèves, sanctionné en fin d'année par un examen final. Nous n'avons donc aucunement changé la quantité du contenu. Le déroulement de l'expérimentation comprenait six phases : 1)- le pré-test au début du mois de février 2013; 2)- les trois phases de l'enseignement stratégique de février jusqu'à fin mars; 3)- le post-test le 24 mars; 4)- la réponse des élèves du groupe expérimental au questionnaire de motivation le 26 mars; 5)- l' interview auprès de l'enseignant le 4 avril; 6)- la distribution du questionnaire de données personnelles aux élèves des deux groupes mi-mai.

6.1. Pré-test

Cette première étape s'est déroulée le 05 février 2013. Nous avons demandé à l'enseignant d'expliquer aux élèves, avant la distribution du pré-test, que ce test allait leur permettre d'évaluer leurs progrès, car elles allaient passer un autre test à la fin de leurs apprentissages sur le contenu du chapitre de la biographie du Prophète et des grands hommes en Islam. Il était donc normal qu'elles n'arrivent pas à répondre correctement à certaines questions, car elles n'avaient pas encore appris les notions relatives à ce chapitre, et nous lui avons demandé de ne donner aucune explication de fond à ce stade, puisque nous voulions être sûrs de l'équivalence des deux groupes et qu'il ne fallait donc pas influencer leurs réponses. Le scénario était le même au post-test. Nous détaillerons les types de questions posées lorsque nous parlerons du post-test. Au moment du pré-test, les élèves des deux groupes ont été assis dans une grande salle. L'enseignant et un collègue leur ont distribué les questions du pré-test. Elles ont eu environ 45 minutes pour y répondre. Le mode de correction se fait de façon manuelle selon la grille de correction que nous avons préparée (voir annexe 12). Ce pré-test a permis de recueillir des données concernant les connaissances des élèves avant le déroulement de l'expérience et donc d'évaluer leurs progrès après notre intervention.

6.2. L'intervention pédagogique

Comme nous l'avons dit, nous avons pratiqué l'enseignement stratégique avec les élèves du groupe expérimental, et l'enseignement traditionnel avec les élèves du groupe témoin : la durée totale des activités en enseignement stratégique était de dix heures réparties sur cinq semaines, du 12 février au 12 mars 2013, à raison de deux heures par semaine; la première séance a été consacrée à la présentation de l'enseignement stratégique et de la nature du travail, et les heures suivantes ont été consacrées aux quatre leçons enseignées selon la méthode stratégique.

Au cours des deux premières heures, l'enseignant a indiqué à l'ensemble des élèves du groupe expérimental « l'objectif du travail, la méthode à suivre ainsi que les consignes claires et précises pour »⁸⁰⁰ la mise en œuvre de l'enseignement stratégique. Il a expliqué comment on allait utiliser la stratégie consistant à « identifier les idées principales et les organiser en schémas ». Il a tout d'abord défini cette stratégie, puis il a montré son utilité, et enfin il l'a

⁸⁰⁰ Fossion et *al.*, 1990, *op. cit.*, p.94.

pratiquée devant les élèves. Pour s'assurer que les élèves avaient compris ces démarches, il a invité certains élèves à pratiquer cette stratégie devant la classe avec son aide.

Durant cette même période, l'enseignant traitait le programme de manière traditionnelle avec les élèves du groupe témoin.

Les leçons et leur plan:

Nous avons créé quatre plans de leçon détaillés à l'intention de l'enseignant. Le plan de la première leçon, détaillé ci-dessous, donne une idée d'ensemble de la séquence qui a été suivie.

Plan d'une leçon

a- Avant l'apprentissage :

- Analyser le contenu et extraire les idées principales.
- Préciser les objectifs de la leçon.
- Déterminer les valeurs que nous souhaitons inculquer aux élèves à l'issue de chaque leçon.
- Choisir les activités demandées aux élèves.
- Préparer des références autres que le manuel scolaire.
- Choisir les méthodes d'enseignement et la stratégie d'apprentissage adéquats au contenu.
- Choisir les supports et les moyens didactiques.
- Elaborer un plan temporel de leçon et déterminer la période nécessaire à chaque procédure, ce qui nous assure d'accomplir toutes les activités aisément.

b- Dans la classe :

Le modèle de l'enseignement stratégique que nous avons pratiqué comprend les trois phases fondamentales vues au précédent chapitre :

1. Préparer les élèves au nouvel apprentissage
2. Présenter le contenu.
3. Appliquer et transférer les connaissances.

Chaque leçon comprend ces trois grandes parties. Dans la première, l'enseignant définit le sujet de la leçon, les objectifs à atteindre et la stratégie employée pour réaliser la tâche

demandée. Pour présenter les objectifs de la leçon, l'enseignant distribue à chaque élève au début du cours notre formulaire qu'il a rempli.

Tableau 21 : Objectifs de leçon

Cette leçon va m'enseigner les points suivants :

Il survole avec ses élèves le matériel, active leurs connaissances antérieures pour qu'ils puissent faire des liens avec les nouvelles connaissances présentées dans la leçon, et attise leur intérêt, en leur posant des questions dont les réponses les conduiront à découvrir le sujet traité, puis en leur distribuant le tableau suivant que nous avons imaginé pour aider les élèves à rappeler leurs connaissances préalables et qu'elles doivent remplir.

Tableau 22 : Formulaire pour activer les connaissances antérieures des élèves

Ce que je sais déjà sur le sujet	Ce que j'ai appris sur le sujet

De manière individuelle, chaque élève remplit la colonne qui concerne ses connaissances antérieures. Puis, en équipe de quatre, les élèves partagent leurs connaissances sur le sujet à étudier. Après cet échange, elles reprennent leur tableau et indiquent dans la seconde colonne ce qu'elles ont appris. Elles comparent ensuite leurs réponses à celles de l'autre colonne : ont-elles appris quelque chose de nouveau? Cet exercice les aide à découvrir les changements survenus dans leurs connaissances, ce qui facilite la phase de l'assimilation des connaissances.

Pour motiver les élèves à travailler et à participer activement en classe avec leurs partenaires, nous avons créé une carte d'observation. Les élèves sont divisés en groupes de 4 à 6. Chaque groupe a un nom selon le choix de ses membres. L'enseignant note sur cette carte au fur et à mesure les jugements portés sur les comportements des élèves.

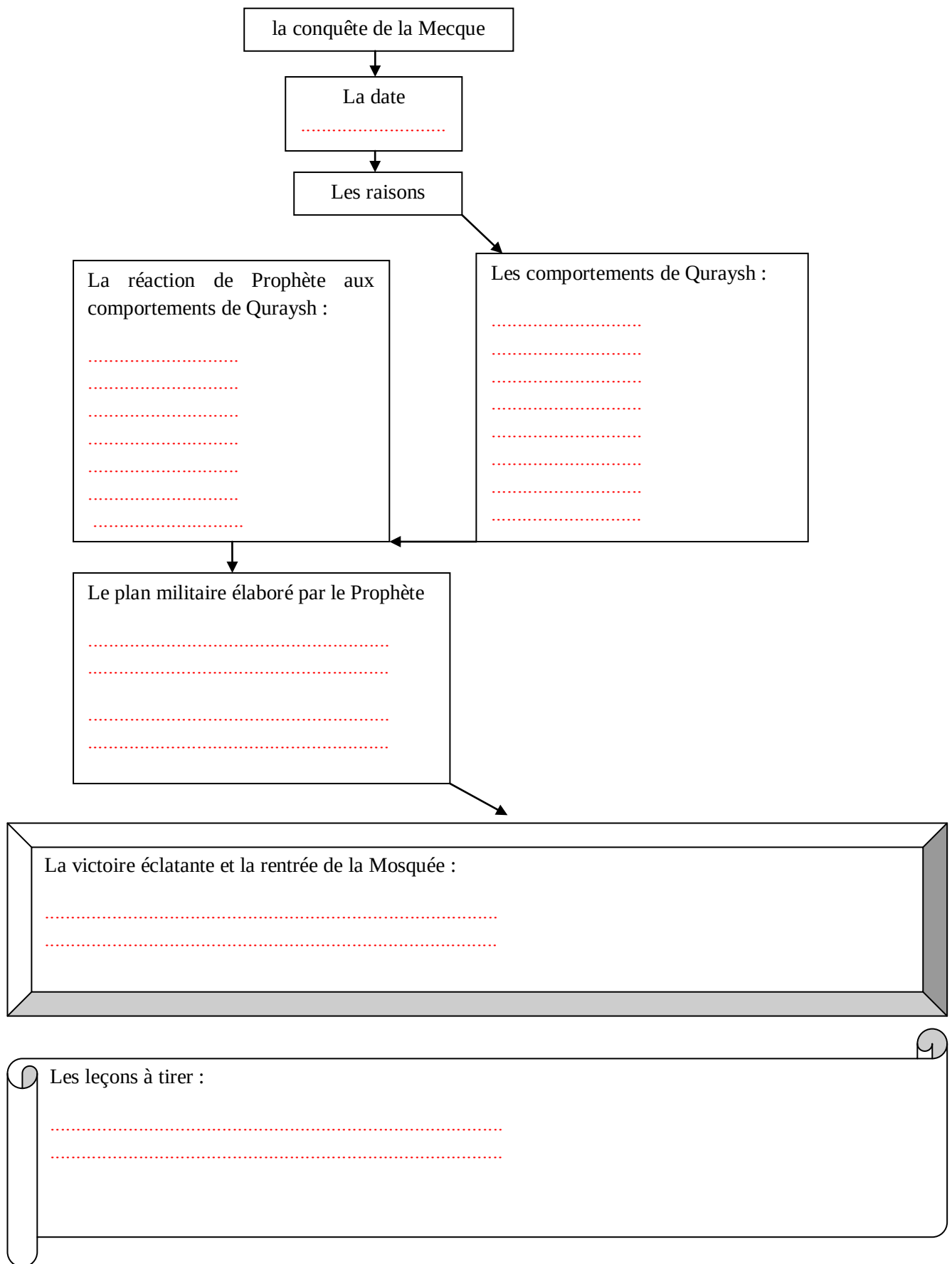
Tableau 23 : Modèle de carte d'observation de la participation des élèves en classe

Compétences Groupes	Respect des règles du travail en équipe	Participation active	Pensée critique	Maîtrise du contenu	points
Groupe 1					
Groupe 2					
Groupe 3					
Groupe 4					

La deuxième phase comprend les étapes suivantes : le traitement, l'intégration et l'assimilation des connaissances. Pour traiter les nouvelles informations, l'enseignant propose aux élèves la stratégie qui consiste à « identifier les idées principales et à les organiser en schémas ». Pour leur expliquer comment l'employer, il utilise la technique du modelage : il prévoit du temps en classe pour leur montrer, étape par étape, les procédures à suivre pour réaliser la stratégie, et met tout de suite en application cette stratégie sous forme de pratique guidée puis de pratique indépendante. Pour favoriser l'intégration et l'assimilation des connaissances, l'enseignant, en collaboration avec ses élèves, extrait de la leçon, les éléments qui constituent les idées principales afin que les élèves puissent les organiser en un schéma approprié. Parce que c'est la première fois que les élèves vont travailler sur les idées principales, nous avons décidé de leur demander de remplir une carte sémantique qui présente déjà le nombre approprié de cases vides pouvant contenir les idées principales de chacune des leçons. La figure (8) illustre le schéma de la première leçon. Pour les autres leçons, se référer à l'annexe 5 où nous avons présenté les quatre leçons et leurs plans planifiés selon les phases de l'enseignement stratégique. Les élèves n'auront donc pas à consacrer du temps pour inventer un schéma et se demander si le nombre de cases proposé est adéquat ou non. C'est un soutien que nous jugeons très important dans les premiers pas du développement de cette nouvelle connaissance procédurale.

La dernière partie consiste pour l'élève à mettre en application et à transférer les connaissances acquises à de nouveaux contextes, et l'enseignant recourt à l'évaluation pour s'assurer que les élèves ont bien compris le contenu de la leçon. Au cours de l'évaluation, on insiste autant sur les nouvelles connaissances que sur l'application des stratégies.

Figure 8 : Schéma de la première leçon :



6.3. Post-test

Même scénario qu'au pré-test. Il a été passé le 24 mars 2013 et a duré environ 45 minutes. Il impliquait les élèves des deux groupes, installés dans deux locaux distincts. Il consistait à :

1. Donner une réponse courte (3 questions).
2. Choisir la réponse correcte (6 questions).
3. Indiquer si l'énoncé est vrai ou faux en corrigeant le faux (4 questions).
4. Interpréter des événements (2 questions).
5. S'exprimer (2 questions).

Dans la première section du post-test, les élèves devaient répondre brièvement à deux questions sur trois. La deuxième section proposait des items où elles devaient choisir la réponse exacte parmi trois réponses proposées. Dans la troisième, elles devaient justifier leurs réponses. Dans la quatrième, elles devaient interpréter les événements présentés. Dans la cinquième et dernière section, elles devaient exprimer leur opinion par rapport à deux énoncés. L'utilisation de plusieurs types différents de questions nous est apparue comme un moyen d'obtenir un plus grand éventail d'informations sur l'efficacité de notre intervention.

Les questions de la première section rendent nécessaire la mémorisation des informations exactement telles que présentées dans le manuel scolaire. En revanche, les questions de la quatrième et de la cinquième section exigent quant à elles de la part des élèves un traitement mental des informations visant à identifier la réponse correcte, mais aussi un raisonnement sur les relations qui peuvent exister avec des idées ou des données qui n'ont pas été énoncées explicitement dans les leçons.

Nous avons choisi, pour la deuxième section, des questions du type à choix multiples, comportant généralement une seule réponse juste et trois leurres, parce que leurs avantages étaient divers : simplicité du processus de notation, obtention d'un grand nombre de renseignements sur les niveaux de compétence des élèves en un temps minime.

Un test ne comportant qu'un seul genre d'items risquait de ne mesurer que la mémorisation élémentaire de l'élève et par ailleurs ce dernier pouvait à l'occasion répondre au hasard; c'est pour cette raison que nous avons varié les types de questions.

Ce post-test nous a permis de recueillir des données concernant les connaissances des élèves après le déroulement de l'expérience : leur maîtrise des connaissances et leur compréhension.

6.3.1. La validation des questions des deux tests

Pour savoir si ces tests mesuraient réellement le contenu enseigné au groupe expérimental, nous avons demandé aux enseignants spécialistes de la discipline de les vérifier. Ils ont répondu positivement aux questions suivantes : « les questions sont-elles en rapport avec les idées et avec les concepts présentés dans le contenu enseigné aux élèves ? et évaluent-elles bien le degré d'acquisition des élèves ? ».

6.3.2. La fidélité du test

Nous avons évalué la stabilité du post-test par un *test-retest* sur 9 élèves d'un autre enseignant : le fait que les élèves avaient été en contact les uns avec les autres dans l'école où cette étude a été réalisée posait un problème, et nous avons donc cherché une autre école loin de celle où nous appliquions notre expérimentation. Heureusement, nous avons trouvé un collègue qui enseignait cette matière à neuf élèves dans un institut privé. Ces élèves étaient du même niveau que ceux de l'expérimentation parce qu'ils avaient déjà appris les mêmes leçons. (Voir l'annexe 13 intitulé : Notes des élèves entre les deux passages du post-test).

Selon De Landsheere⁸⁰¹, l'essai des items doit se faire « sur un échantillon aussi représentatif que possible de la population à laquelle le test est destiné ». L'objectif visé était de s'assurer que tous les items du post-test étaient parfaitement compréhensibles par des élèves assez proches de notre échantillon. Il a été demandé à ces élèves de noter leurs commentaires sur les items pour lesquels elles rencontraient des problèmes de compréhension ou à lever la main pour requérir des informations complémentaires à l'enseignant, qui prendrait soin alors de recenser les problèmes. Le *test-retest* s'est déroulé deux fois, les 13 et 20 mars 2013. Il nous a permis de vérifier, d'une part, que les questions étaient suffisamment claires, et, d'autre part, que le temps accordé pour faire tout le post-test était suffisant⁸⁰². Pour calculer le temps nécessaire au post-test, nous avons demandé à l'enseignant d'enregistrer le temps d premier élève et celui de dernier, puis de faire la moyenne : finalement, c'est 45 minutes qui ont été accordées aux élèves pour leur permettre de répondre aux questions du test.

En ce qui concerne la fidélité du test, le coefficient de corrélation de Pearson est de 0.813, un taux élevé de stabilité qui indique que les réponses données par chaque élève entre les deux

⁸⁰¹ De Landsheere, 1982, *op. cit.*, p. 126.

⁸⁰² *Ibid.*, p. 126.

passages ont peu changé, ce qui prouve que notre test est un outil fidèle et valide. Le tableau ci-après nous résume ces résultats.

Tableau 24 : Corrélations de Pearson entre les deux passages du post-test

		Première mise à l'essai du post-test	Deuxième mise à l'essai du post-test
Première Mise à l'essai du post-test	Pearson Correlation	1	.813(**)
	Sig. (2-tailed)		.008
	N	9	9
Deuxième mise à l'essai du post-test	Pearson Correlation	.813(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.008	
	N	9	9

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Interprétation du tableau : le coefficient de corrélation Pearson est très proche de 1, soit 0.813, ce qui montre qu'il y a une forte corrélation positive entre les deux passages du test au seuil de 0,05.

6.3.3. Modalité de correction des tests

Nous avons élaboré une grille de correction, rédigé les réponses idéales et déterminé les aspects à vérifier et les points alloués pour chacun d'eux. La correction, effectuée par un correcteur neutre, a été effectuée selon le système de pointage présenté dans la même grille (voir annexe 12). Il importe de souligner que sa correction a été très rigoureuse. Nous avons assigné 2 points à chaque réponse juste aux questions du premier groupe du test, un point à chaque bonne réponse aux questions des deuxième, troisième et quatrième groupes du test, 2 points au dernier groupe de questions. Les notes ont ensuite été totalisées au moyen d'une simple addition, ce qui donnait un résultat brut.

6.4. Le questionnaire de la motivation

Comme nous l'avons déjà dit, le questionnaire de motivation a été distribué aux élèves du groupe expérimental la journée du 26 mars 2013, et ces élèves l'ont rempli en vingt-cinq minutes. Cette autre source de données donne des indications sur les perceptions des élèves envers notre démarche. Ainsi, elle permet d'esquisser une image globale du fonctionnement, de l'utilité et de la faisabilité de l'enseignement stratégique.

6.5. L'interview auprès de l'enseignant

Elle s'est déroulée par « téléphone »⁸⁰³ le 4 mai 2013, donc après la réalisation de l'expérimentation. Sa durée a été d'environ 60 minutes.

6.6. Le questionnaire des données personnelles

Nous avons distribué aux élèves des deux groupes un autre questionnaire concernant les données personnelles le 16 mai 2013 dans les deux classes.

Maintenant que nous avons présenté les activités pédagogiques de notre recherche, abordons l'analyse et l'interprétation des résultats.

⁸⁰³ Fortin et *al.*, 1988, *op. cit.*, p.311.

Chapitre 8 : Présentation, analyse et interprétation des résultats

Une fois que nous avons terminé l'expérimentation, et que nous avons les données en main, nous devons faire trois choses : « premièrement, analyser les résultats, deuxièmement, évaluer leur fidélité et leur signification [en répondant à la question suivante : la différence observée entre les deux groupes est-elle suffisamment grande pour confirmer l'hypothèse d'une influence de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage des élèves du groupe expérimental et permettre de rejeter les variations dues au hasard ?] et, troisièmement, interpréter les résultats »⁸⁰⁴.

Ce chapitre présente les analyses réalisées afin de vérifier les hypothèses et répondre aux questions de la recherche. Il est divisé en six sous-chapitres. Dans le premier sous-chapitre 5.1, nous présentons les statistiques descriptives et les résultats des analyses de variance, en rapport avec le questionnaire de données personnelles administré aux élèves des deux groupes, qui a permis la comparaison des groupes ayant ou non bénéficié de l'intervention. Ces analyses ont été effectuées avec les objectifs de tracer le profil de nos élèves de deux groupes et de vérifier que les deux groupes étaient sensiblement équivalents avant l'intervention, au moyen du test Chi-carré X^2 . Dans le deuxième sous-chapitre 5.2, nous analysons les résultats obtenus au pré-test et au post-test des deux groupes. Le troisième sous-chapitre 5.3, teste les hypothèses de recherche et évalue les effets de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage des élèves syriens dans la classe d'éducation islamique, au moyen du test t *Student*. Le quatrième sous-chapitre 5.4 sera consacré aux résultats du questionnaire de motivation administré aux élèves du groupe expérimental. Le sous-chapitre 5.5, vérifie l'effet de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage des élèves par rapport aux autres variables scolaires et familiales. Enfin nous analyserons, dans le sous-chapitre 5.6, les données construites par l'intervention auprès de l'enseignant. Ce chapitre sera également consacré à la conclusion que nous tirons des résultats.

Rappelons les quatre hypothèses que nous cherchons à vérifier ou à infirmer:

⁸⁰⁴ Tavis et Wade, 1999, *op. cit.*, p.51.

- 1) La première stipule qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celles du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du pré-test.
- 2) La deuxième suppose qu'il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celle du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du post-test.
- 3) La troisième hypothèse postule qu'il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental.
- 4) La quatrième hypothèse stipule qu'il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin.

1. Le questionnaire de données personnelles

Comme nous l'avons annoncé, ce questionnaire a été administré aux élèves des deux groupes pour que nous soyons sûrs qu'ils sont comparables en ce qui a trait aux variables scolaires et familiaux. Nous présenterons les résultats des analyses descriptives et des analyses de variance pour chacune des variables : l'âge de la jeune fille, sa relation avec les études, son temps consacré à étudier, son redoublement de classe, la situation des parents et leur niveau d'études, leurs emplois, leurs revenus par mois, le nombre d'enfants à charge dans la famille et le type de logement. Les analyses descriptives permettent de faire ressortir les résultats globaux tels que les fréquences et le pourcentage des réponses obtenues. Les analyses de Chi-carré X^2 permettent de voir s'il existe des différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin relativement à ces variables avant l'intervention.

1.1. Analyses descriptives

Avant de commencer les analyses statistiques des résultats du post-test, nous avons administré aux deux groupes un questionnaire concernant la vie scolaire et l'environnement familial où vit l'élève. Cela nous permet de vérifier dans quelle mesure ces deux groupes sont homogènes par rapport à certaines variables, pour pouvoir attribuer le progrès des élèves à l'enseignement stratégique uniquement. Dans la partie suivante, nous exposerons les résultats

des analyses descriptives de chacune de ces variables sous forme de tableau et ensuite nous les interpréterons⁸⁰⁵.

- Dans le tableau 25, sont regroupés les résultats relatifs à la répartition des élèves selon l'âge.

Tableau 25 : Age des élèves des deux groupes

Age	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
13 ans	25	65.8
14 ans	13	34.2
Total	38	100.0

Comme en témoignent les résultats, 65.8 % (N= 25) des sujets ont indiqué qu'ils avaient 13 ans, tandis que 34.2 % (N= 13) avaient 14 ans. Ces résultats nous ont permis de constater que les élèves se rapprochent plus de 13 ans que de 14 ans.

- Dans le tableau 26, figurent les résultats relatifs à la répartition des élèves selon le redoublement de classe.

Tableau 26 : Redoublement de classe

Redoublement de classe	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Non	38	100.0
Oui	0	0
Total	38	100.0

Les résultats révèlent qu'aucune jeune fille n'a redoublé au cours de sa scolarité. Il ressort donc que les deux groupes sont comparables en ce qui concerne ce point.

⁸⁰⁵ Dans notre questionnaire nous avons proposé aux élèves plusieurs choix à chaque question. Par exemple, il y a quatre choix pour répondre à la question concernant la scolarisation des parents : 1- Primaire. 2- Secondaire. 3- Bac. 4- Université. Mais pour faciliter le traitement statistique, et selon le conseil de M. Guillon, nous avons regroupé ces choix en deux : 1- Infra bac. 2- Bac et plus.

- Dans le tableau 27, sont regroupés les résultats relatifs à la répartition des sujets selon la relation avec les études.

Tableau 27 : Relation avec les études

Relation avec les études	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Aimer les études	31	81.6
Ne pas aimer beaucoup les études	7	18.4
Ne pas du tout aimer les études	0	0
Total	38	100.0

En ce qui concerne la relation des jeunes filles avec les études, les résultats ont donc montré qu'un pourcentage important d'élèves de notre échantillon aiment les études.

- Dans le tableau 28, sont rassemblés les résultats relatifs à la répartition des élèves selon le temps consacré à étudier en dehors de l'école.

Tableau 28 : Temps consacré aux études à la maison

Heures d'études par semaine	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Moins de 2 heures	27	71.1
Entre 2 heures et 4 heures	0	0
Plus de 4 heures	11	28.9
Total	38	100.0

En ce qui concerne le temps consacré à faire les devoirs, près de 3/4 des élèves ne sont pas particulièrement intéressées à étudier l'éducation islamique à la maison⁸⁰⁶.

En ce qui concerne les informations concernant les parents, nous voulions savoir si les parents des sujets étaient en vie ou non, et connaître leurs niveaux d'études, leurs emplois et leurs revenus par mois.

⁸⁰⁶ Il nous semble que ce pourcentage est incohérent avec celui de la relation avec les études. Plus de 3/4 déclaraient aimer les études et en même temps on déclare étudier l'éducation islamique à la maison moins de 2 heures par semaine !

- Dans les tableaux qui suivent, figurent les résultats relatifs au père.

Tableau 29 : Vie du père

	Nombre de réponses	
Vie du père	Fréquence	Pourcentage
Oui	38	100.0
Non	0	0
Total	38	100.0

Tous les pères sont donc en vie. Il ressort donc que les deux groupes sont comparables en ce qui concerne ce point.

- En ce qui concerne son niveau d'études, les jeunes filles ont répondu de la manière suivante.

Tableau 30 : Scolarité du père

	Nombre de réponses	
Scolarité du père	Fréquence	Pourcentage
Bac et plus	21	55.2
Infra bac	17	44.8
Total	38	100.0

Les résultats concernant la formation du père des sujets se divisaient ainsi presque également.

- Dans le tableau 31, nous présenterons les résultats relatifs aux réponses obtenues à la question concernant la situation du père vis-à-vis de l'emploi.

Tableau 31 : Situation du père relativement à l'emploi

	Nombre de réponses	
Situation du père relativement à l'emploi	Fréquence	Pourcentage
Chômage	7	18.4
Emploi	31	81.6

Les résultats nous ont fourni les renseignements suivants : 18.4 % sont au chômage, tandis que 81.6 % ont un emploi. Nous pouvons remarquer que la majorité des pères avaient un emploi au temps de l'expérimentation. Nous voulions avoir des précisions sur le type d'emploi des pères, mais malheureusement, les jeunes filles n'ont pas voulu répondre à cette demande.

- Nous présenterons dans les tableaux suivants les résultats relatifs à la répartition des élèves selon la situation de mère relativement à sa vie, son niveau d'études et à son emploi.

Tableau 32 : Vie de la mère

	Nombre de réponses	
Vie de la mère	Fréquence	Pourcentage
Oui	38	100.0
Non	0	0
Total	38	100.0

Toutes les mères sont donc en vie. Il ressort que les deux groupes sont comparables en ce qui concerne ce point.

- En ce qui concerne leur niveau d'études, les jeunes filles ont répondu de la manière suivante.

Tableau 33 : Scolarité de la mère

	Nombre de réponses	
Scolarité de la mère	Fréquence	Pourcentage
Bac et plus	13	34.2
Infra bac	25	65.8
Total	38	100.0

Parmi les 38 sujets, à peu près 1/3 ont annoncé que leurs mères avaient le bac et plus, alors qu'à peu près 2/3 des mères sont dans le cas d'infra bac. D'après ces résultats, un pourcentage important de mères d'élèves de notre échantillon n'ont pas le bac.

- Dans le tableau 34, sont rassemblés les résultats relatifs à la répartition des élèves selon la situation de mère vis-à-vis de l'emploi.

Tableau 34 : Situation de la mère relativement à l'emploi

Situation de la mère relativement à l'emploi	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Emploi	15	39.5
Chômage	23	60.5
Total	38	100.0

40 % ont donc un emploi, tandis que 60 % sont au chômage ou ne travaillent pas à l'extérieur. Il ressort qu'une petite majorité de mères n'ont pas d'emploi à l'extérieur. Nous voulions avoir des précisions sur le type d'emploi des mères travaillant à l'extérieur, et la majorité des jeunes filles a déclaré que leurs mères sont enseignantes ou employées.

- Dans le tableau 35, sont consignés les résultats relatifs à la répartition des élèves selon la relation entre les parents.

Tableau 35 : Relation entre les parents

Relation entre les parents	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Vivent ensemble	37	97.4
Séparés	1	2.6
Total	38	100.0

En ce qui concerne la relation des parents, tous les parents vivent ensemble, à part ceux d'une seule jeune fille.

- Dans le tableau 36 qui suit, figurent les résultats relatifs à la répartition des élèves selon les revenus des parents.

Tableau 36 : Revenu de la famille

Revenu de famille	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Bas	27	71.1
Moyen	11	28.9
Haut	0	0
Total	38	100.0

La grande majorité des jeunes filles (près des 3/4) considèrent que le revenu de la famille est bas, un peu plus de 1/4 estiment faire partie de la classe moyenne, et aucune ne se voit riche. Comme la grande majorité de mères ne travaille pas, ceci peut expliquer cela. En effet, le niveau de revenus est généralement plus faible si les ressources proviennent d'une seule et même personne⁸⁰⁷.

- Nous présenterons dans les tableaux suivants les résultats relatifs à la répartition des élèves selon le nombre d'enfants à charge dans la famille. La distinction n'est pas opérée entre les frères et les sœurs.

Tableau 37 : La fratrie

	Nombre de réponses	
Fratrie	Fréquence	Pourcentage
Jusqu'à 3	15	39.5
4 et plus	23	60.5
Total	38	100.0

- En ce qui concerne le classement du sujet dans la famille, les jeunes filles ont répondu de la manière suivante.

Tableau 38 : Classement du sujet dans la famille

	Nombre de réponses	
Classement de sujet dans la famille	Fréquence	Pourcentage
Aînée ou 2ème	19	50
Autre	19	50
Total	38	100.0

La distinction n'est pas opérée entre les frères et les sœurs.

- Dans le tableau 39, sont consignés les résultats relatifs à la répartition des élèves selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants.

⁸⁰⁷ Sachant qu'en Syrie, il n'y a ni allocation familiale ni sécurité sociale.

Tableau 39 : Investissement des parents

Investissement des parents	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Oui ou parfois	25	65.8
Rarement	13	34.2
Total	38	100.0

Parmi les 38 sujets, 2/3 estiment que leurs parents suivent toujours ou parfois leur parcours scolaire, 1/3 rarement. D'après ces résultats, un pourcentage relativement important de parents d'élèves de notre échantillon suivent le parcours scolaire de leurs enfants.

- Dans le tableau 40 qui suit, figurent les résultats relatifs à la répartition des élèves selon le type de logement.

Tableau 40 : Type de logement

Type de logement	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Maison particulière	18	47.4
Habitat collective	20	52.6
Total	38	100.0

Les résultats concernant le type de logement des sujets se divisent ainsi presque également.

- Finalement, nous voulions savoir si l'élève a une chambre particulière et indépendante pour étudier.

Tableau 41 : Avoir une chambre particulière pour les études

Avoir une chambre particulière pour les études	Nombre de réponses	
	Fréquence	Pourcentage
Non	38	100.0
Oui	0	0
Total	38	100.0

Aucune jeune fille ne dispose donc d'une chambre particulière pour ses études. Ceci peut expliquer le fait qu'elles travaillent peu à la maison.

Les fréquences et les pourcentages présentés dans les tableaux précédents nous ont permis de tracer le profil de nos élèves des deux groupes. En ce qui concerne l'âge de nos sujets, ces derniers avaient 13 ou 14 ans. Concernant le redoublement de classe, toutes les jeunes filles ont suivi leur scolarité régulièrement sans redoubler de classe. Nous avons pu également constater qu'un pourcentage important d'élèves de notre échantillon aime les études, mais consacre relativement peu de temps à l'éducation religieuse à la maison. En ce qui concerne les parents, nous avons observé que les deux parents de chaque sujet sont en vie, qu'un pourcentage important de pères d'élèves de notre échantillon sont dans le cas d'avoir bac ou plus, tandis que la majorité des mères se sont arrêtées au secondaire, et que la plupart des parents travaillent. Une seule jeune fille a déclaré que ses parents étaient séparés. La majorité n'est pas riche. Aucune n'est fille unique, et leur position dans la fratrie est diversifiée avec équilibre, de même que le type de logement. La majorité des parents suivent le parcours scolaire de leurs enfants. Enfin, aucune jeune fille n'a de chambre indépendante pour étudier.

Dans la partie suivante, nous allons reprendre ces variables en distinguant les deux groupes et en analysant les variances.

1.2. Comparaison entre les deux groupes de l'échantillon : analyses de variance

L'analyse de Chi-deux X^2 a été effectuée en fonction de chacune des variables du questionnaire personnel dans le but de vérifier s'il y a des différences significatives entre les deux groupes relativement à ces variables avant l'expérimentation. Ce test permet d'estimer la relation et l'association entre deux variables qualitatives, nominales ou ordinales⁸⁰⁸. Donc il ne vérifie pas si une variable a un effet sur l'autre. Ses résultats servent à vérifier l'homogénéité des deux groupes.

Notre hypothèse nulle testée postule qu'il n'y a aucune différence significative entre ces deux groupes. Pour la confirmer ou l'infirmier, nous devons préciser le seuil de probabilité (P), c'est-à-dire savoir quand nous pouvons accepter ou rejeter cette hypothèse. Si la valeur de P

⁸⁰⁸ Jean Stafford et Paul Bodson, *L'analyse multivariée avec SPSS*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 115.

est supérieure à 0,05, nous devons accepter l'hypothèse nulle (H_0) et conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Si cette valeur est inférieure à 0,05, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence significative entre ces groupes selon l'hypothèse alternative (H_1).

Rappelons que les variables incluses dans le questionnaire personnel concernaient l'âge de l'élève, son opinion sur les études, le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison, la scolarité des parents, leur situation vis-à-vis de l'emploi, le revenu de la famille, la fratrie, le classement de l'élève dans la famille, l'investissement des parents dans les études de leurs enfants et le type de logement. Nous ignorons ici trois variables, concernant le redoublement, la vie des parents et l'indépendance de l'élève avec une chambre particulière pour les études, parce que les réponses de toutes les jeunes filles étaient les mêmes à chaque variable.

Dans les tableaux suivants, seront consignés les données concernant le nombre et le pourcentage d'élèves, ainsi que l'analyse de chi-deux X^2 : le résultat du test (valeur X^2), le degré de liberté (ddl) et la valeur de (P).

1.2.1. L'âge

Tableau 42 : Répartition des élèves selon l'âge dans chacun des groupes

Groupes	13 ans		14 ans		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	14	70	6	30	20	100.0
Témoin	11	61.11	7	38.88	18	100.0
Total	25		13		38	

Graphique 3 : Répartition des élèves selon l'âge dans chacun des groupes

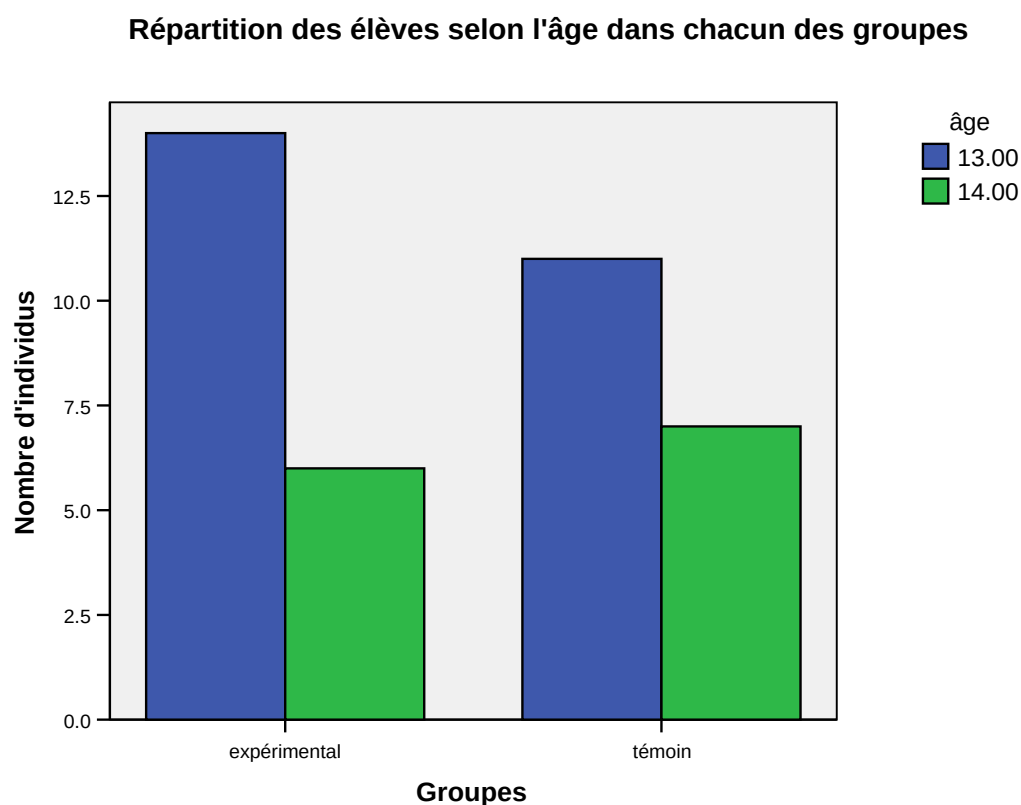


Tableau 43 : Résultats de Chi-deux concernant l'âge

Test Chi-Square pour la variable d'âge		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.333	1	.564

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

L'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre eux relativement à l'âge ($P = 0.564$: $P > 0.05$).

1.2.2. L'opinion sur les études

Tableau 44 : Répartition des élèves selon leur opinion sur les études dans chacun des groupes

Groupes	Aiment les études		Pas beaucoup		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	17	85	3	15	20	100.0
Témoin	14	77.77	4	22.22	18	100.0
Total	31		7		38	

Graphique 4: Répartition des élèves selon leur opinion sur les études dans chacun des groupes

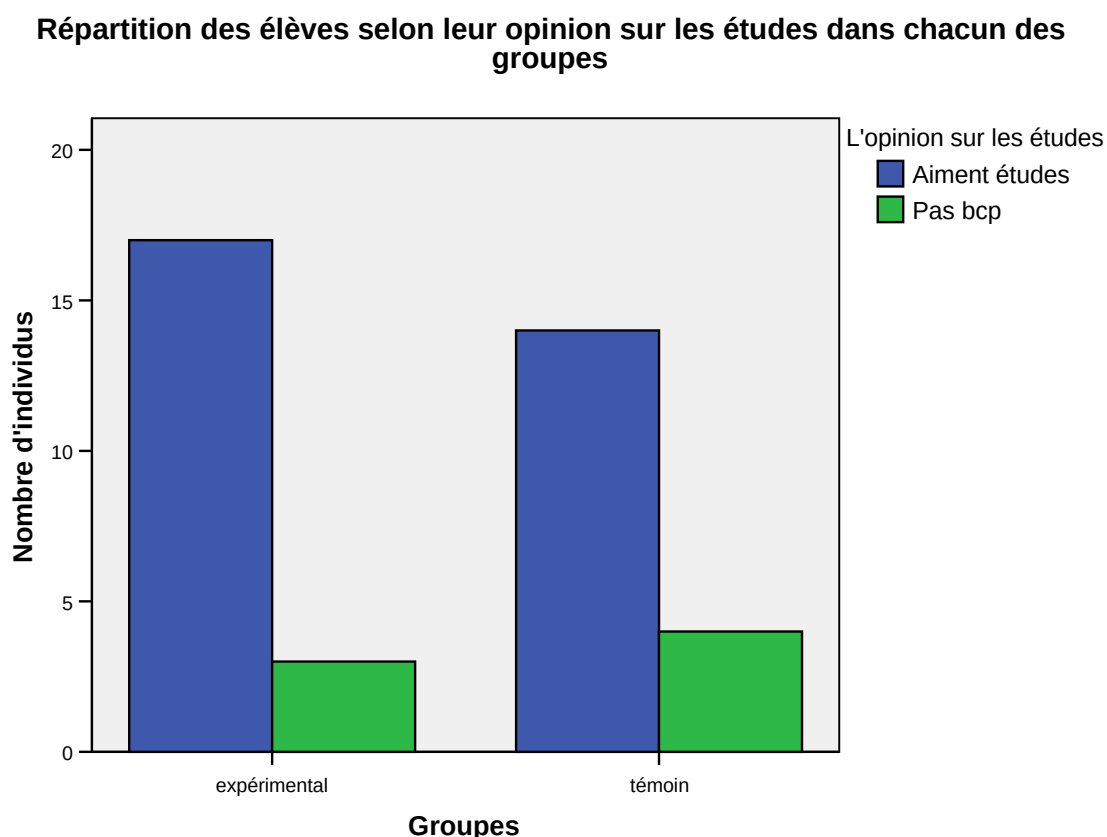


Tableau 45 : Résultats de Chi-deux concernant le fait d'aimer les études

Test Chi-Square pour la variable d'aimer les études		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.329	1	.566

Les résultats de X^2 ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes relativement à la relation avec les études : $P > 0.05$ ($P = 0.566$).

1.2.3. Le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison

Tableau 46 : Répartition des élèves des deux groupes selon les heures d'étude

Groupes	Moins de 2 heures		Plus de 2 heures		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	15	75	5	25	20	100.0
Témoin	12	66.66	6	33.33	18	100.0
Total	27		11		38	

Graphique 5: Répartition des élèves des deux groupes selon les heures d'étude

Répartition des élèves des deux groupes selon les heures d'étude

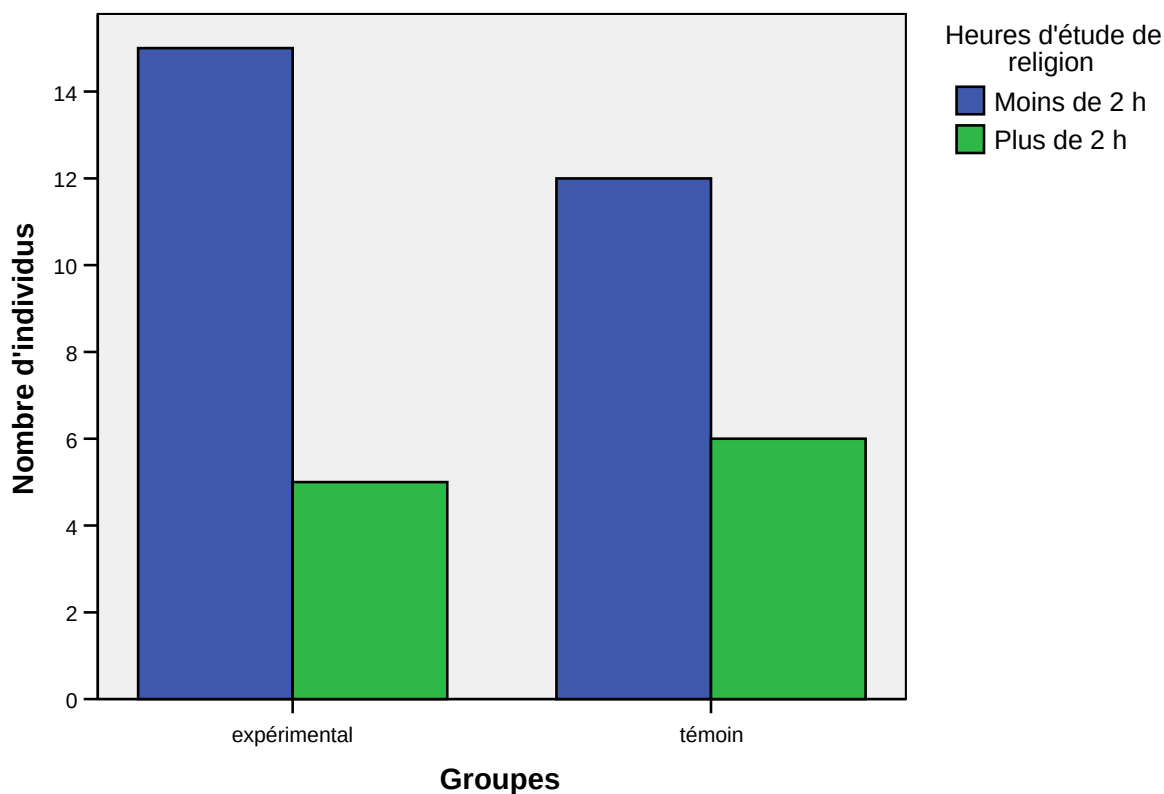


Tableau 47 : Résultats de Chi-deux concernant les heures d'étude

Test Chi-Square pour la variable des heures d'étude		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.320	1	.572

D'après les résultats de X^2 , il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes par rapport au temps consacré à étudier la religion à la maison ($P = 0.572$: $P > 0.05$).

1.2.4. Le niveau d'études du père

Tableau 48 : Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation du père

Groupes	Bac et plus		Infra bac		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	12	60	8	40	20	100.0
Témoin	9	50	9	50	18	100.0
Total	21		17		38	

Graphique 6 : Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation du père

Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation du père

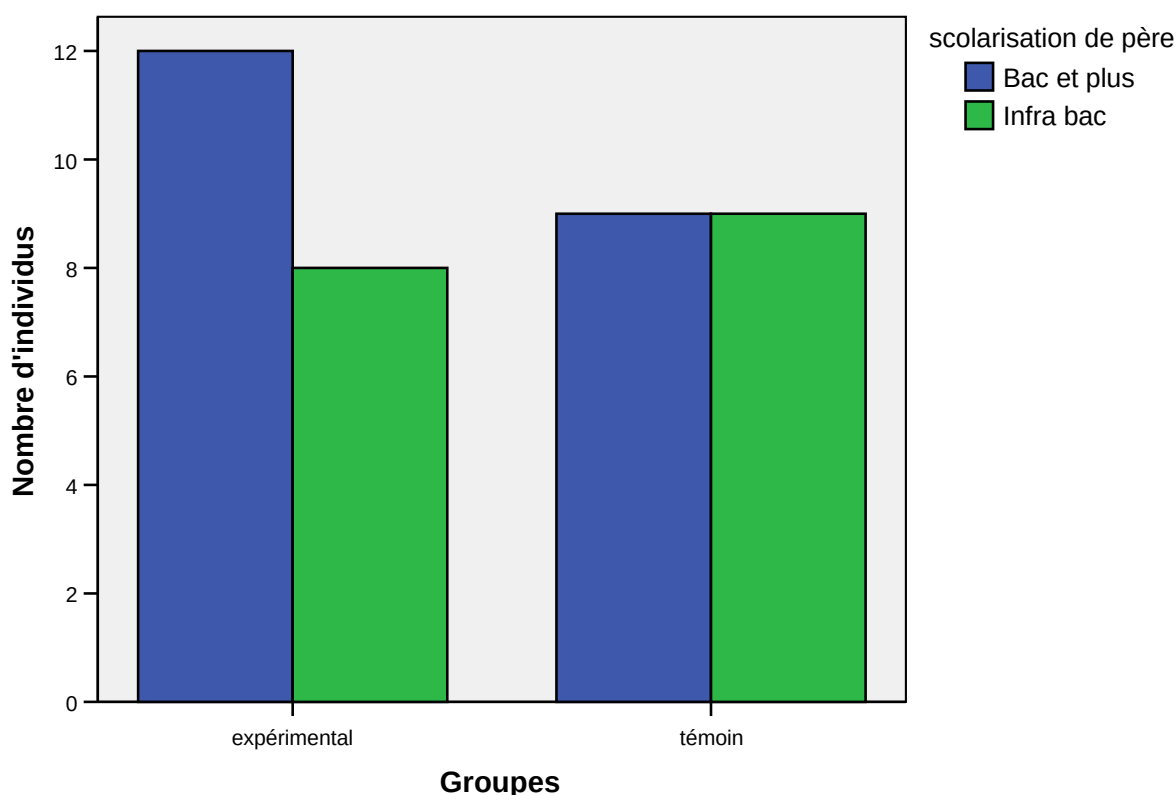


Tableau 49 : Résultats de Chi-deux concernant la scolarisation du père

Test Chi-Square pour la variable de la scolarisation du père		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.383	1	.536

Les résultats de l'analyse de X^2 ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes relativement à cette variable ($P = 0.536$: $P > 0.05$).

1.2.5. La situation du père vis-à-vis de l'emploi

Tableau 50 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation du père vis-à-vis de l'emploi

Groupes	Emploi		Chômage		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	15	75	5	25	20	100.0
Témoin	16	88.88	2	11.11	18	100.0
Total	31		7		38	

Graphique 7 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation du père vis-à-vis de l'emploi

Répartition des élèves des deux groupes selon la situation du père vis-à-vis de l'emploi

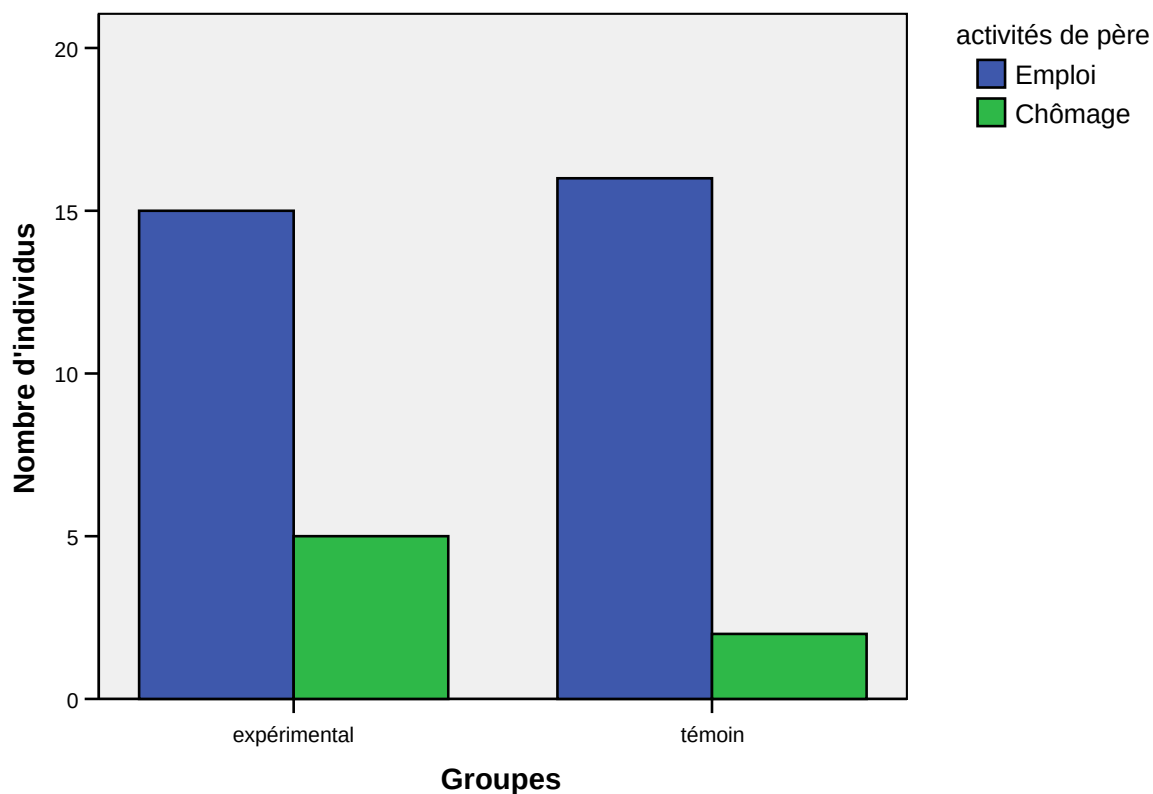


Tableau 51 : Résultats de Chi-deux concernant l'activité du père

Test Chi-Square pour la variable de l'activité du père		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
1.216	1	.270

Les résultats de X^2 ne montrent pas non plus de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin relativement à cette variable ($P = 0.270$: $P > 0.05$).

1.2.6. Le niveau d'études de la mère

Tableau 52 : Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation de la mère

Groupes	Bac et plus		Infra bac		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	8	60	12	40	20	100.0
Témoin	5	50	13	50	18	100.0
Total	13		25		38	

Graphique 8 : Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation de la mère

Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation de la mère

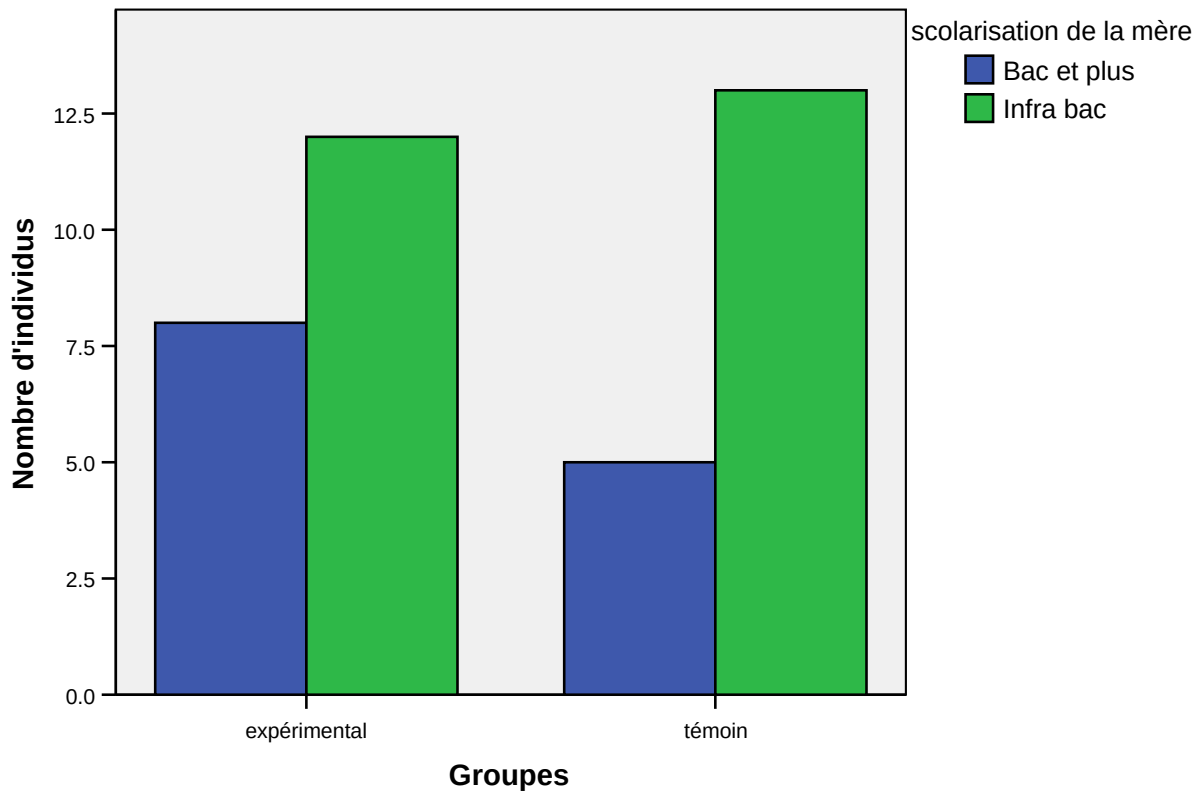


Tableau 53 : Résultats de Chi-deux concernant la scolarisation de la mère

Test Chi-Square pour la variable de la scolarisation de la mère		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.629	1	.428

Selon les résultats de X^2 , il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes relativement à cette variable ($P = 0.428$: $P > 0.05$).

1.2.7. La situation de la mère vis-à-vis de l'emploi

Tableau 54 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation de la mère vis-à-vis de l'emploi

Groupes	Emploi		Chômage ou ne travaillent pas à l'extérieur		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	8	40	12	60	20	100.0
Témoin	7	38.88	11	61.11	18	100.0
Total	15		23		38	

Graphique 9 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation de la mère vis-à-vis de l'emploi

Répartition des élèves des deux groupes selon la situation de la mère vis-à-vis de l'emploi

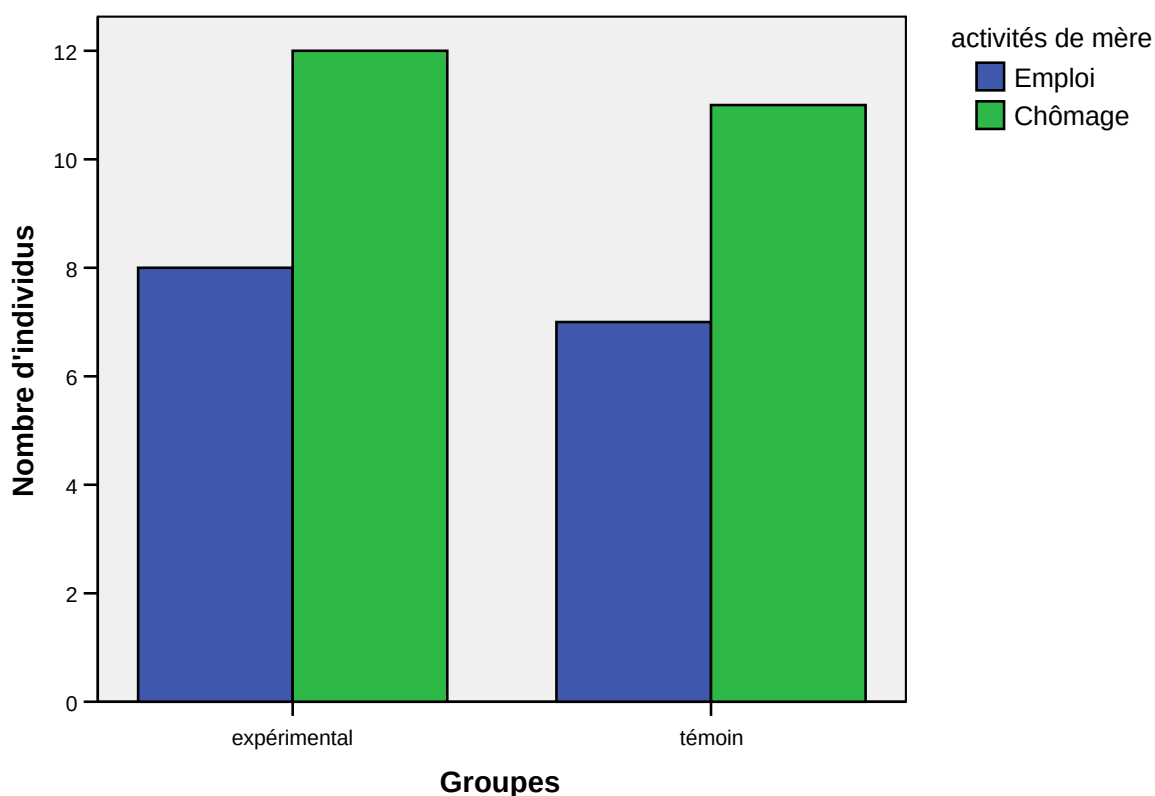


Tableau 55 : Résultats de Chi-deux concernant l'activité de la mère

Test Chi-Square pour la variable de l'activité de la mère		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.005	1	.944

Les résultats de X^2 ne montrent pas non plus de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin relativement à cette variable ($P = 0.944$; $P > 0.05$).

1.2.8. Le revenu de la famille

Tableau 56 : Répartition des élèves des deux groupes selon le revenu de la famille

Groupes	Bas		Moyen		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	14	70	6	30	20	100.0
Témoin	13	72.22	5	27.77	18	100.0
Total	27		11		38	

Graphique 10 : Répartition des élèves des deux groupes selon le revenu de la famille

Répartition des élèves des deux groupes selon le revenu de la famille

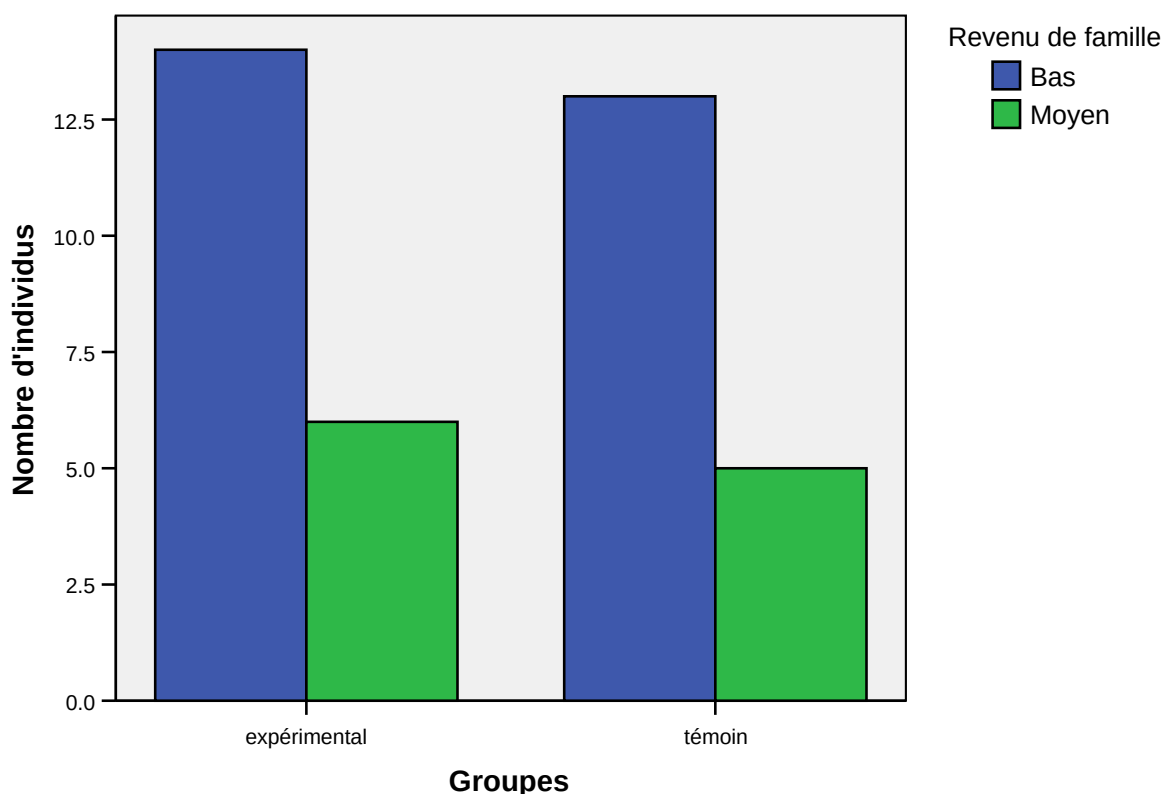


Tableau 57 : Résultats de Chi-deux concernant le revenu de la famille

Test Chi-Square pour la variable du revenu de la famille		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.023	1	.880

L'analyse de χ^2 confirme qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes relativement au revenu de la famille ($P = 0.880 : P > 0.05$).

1.2.9. La fratrie

Tableau 58 : Répartition des élèves des deux groupes selon la fratrie

Groupes	Jusqu'à 3 enfants		4 et plus		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	7	35	13	65	20	100.0
Témoin	8	44.44	10	55.55	18	100.0
Total	15		23		38	

Graphique 11 : Répartition des élèves des deux groupes selon la fratrie

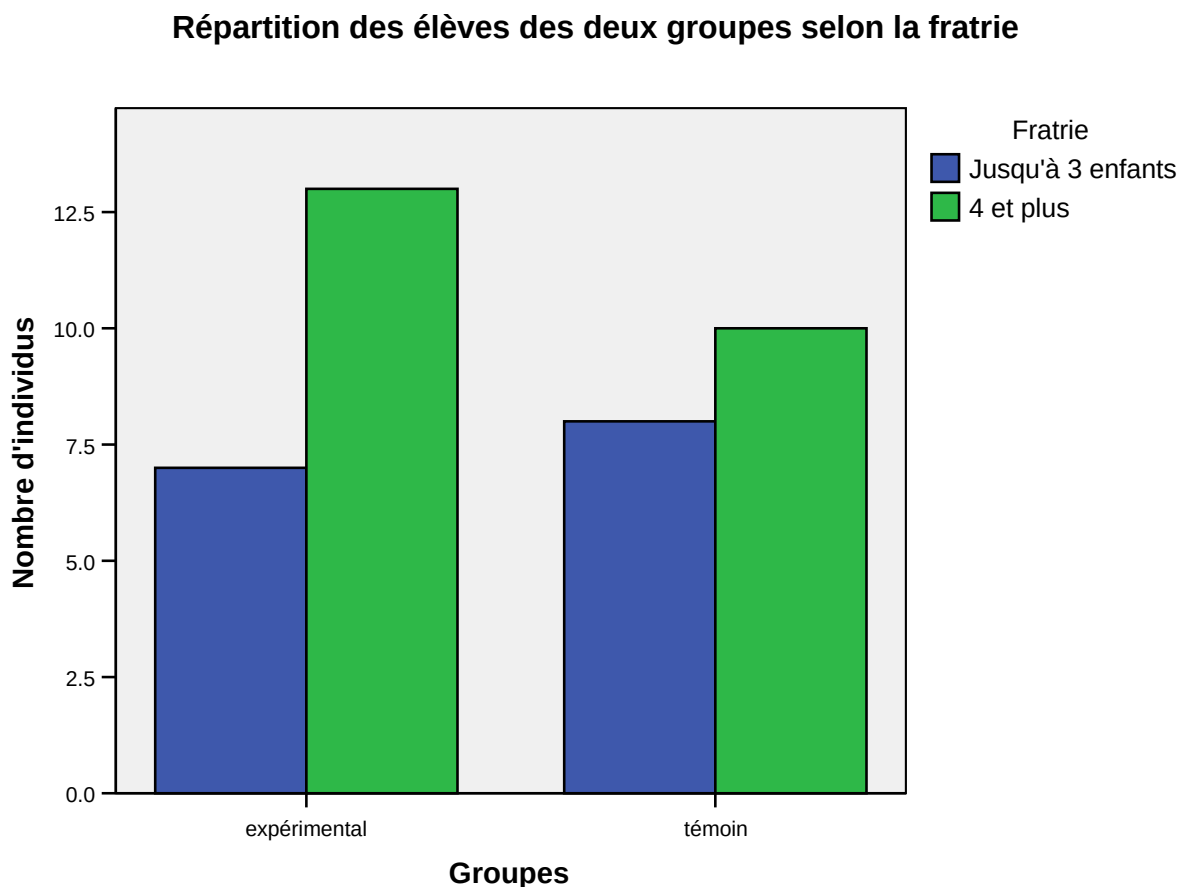


Tableau 59 : Résultats de Chi-deux concernant la fratrie

Test Chi-Square pour la variable de la fratrie		
Chi-deux χ^2	ddl	Valeur-P
.354	1	.552

Les résultats de X^2 ne montrent pas non plus de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin relativement à cette variable ($P = 0.552$; $P > 0.05$).

1.2.10. La place du sujet dans sa famille

Tableau 60 : Répartition des élèves des deux groupes selon la place dans la famille

Groupes	Aîné ou 2ème		Autre		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	10	15	10	25	20	100.0
Témoin	9	11.11	9	27.77	18	100.0
Total	19		19		38	

Graphique 12 : Répartition des élèves des deux groupes selon la place dans la famille

Répartition des élèves des deux groupes selon la place dans la famille

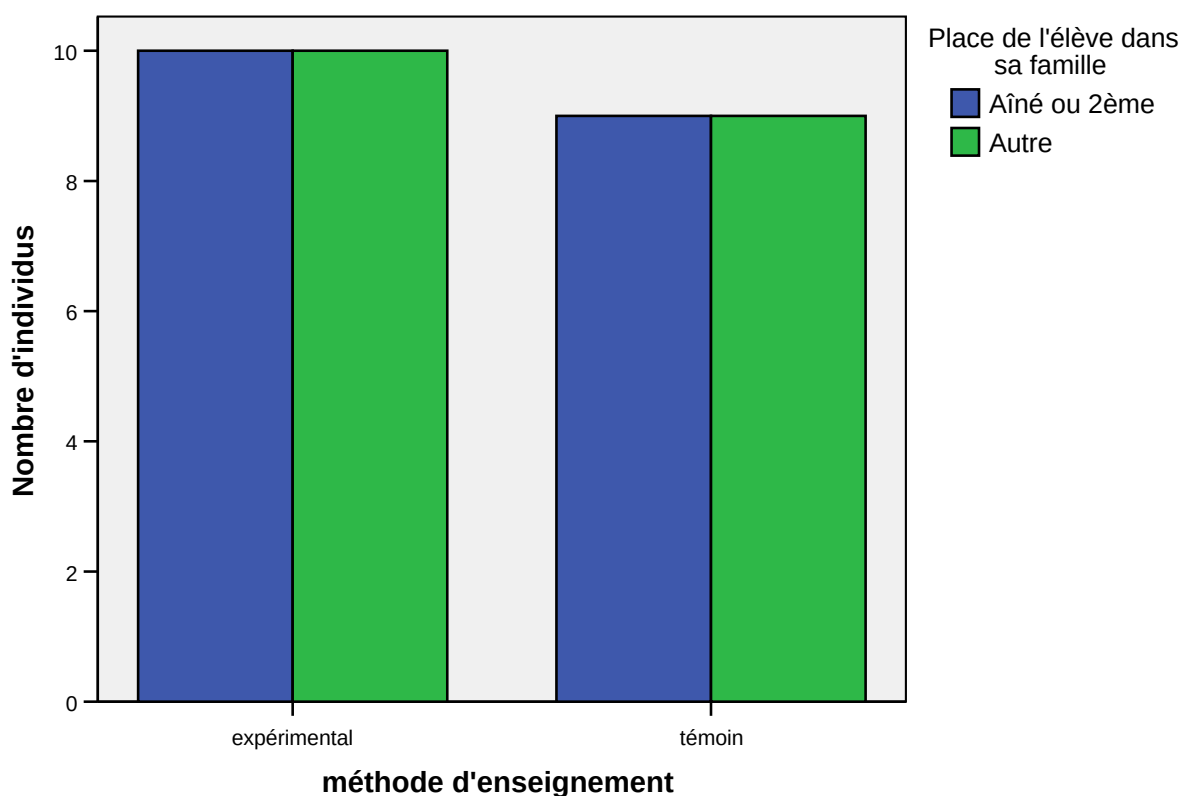


Tableau 61 : Résultats de Chi-deux concernant la place dans la famille

Test Chi-Square pour la variable de la place dans la famille		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.000	1	1.000

Ces résultats ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes par rapport à cette variable ($P = 1.000$: $P > 0.05$).

1.2.11. L'investissement des parents dans les études de leurs enfants

Tableau 62 : Répartition des élèves des deux groupes selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

Groupes	Oui ou Parfois		Rarement		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	12	60	8	40	20	100.0
Témoin	13	72.22	5	27.77	18	100.0
Total	25		13		38	

Graphique 13 : Répartition des élèves des deux groupes selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

Répartition des élèves des deux groupes selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

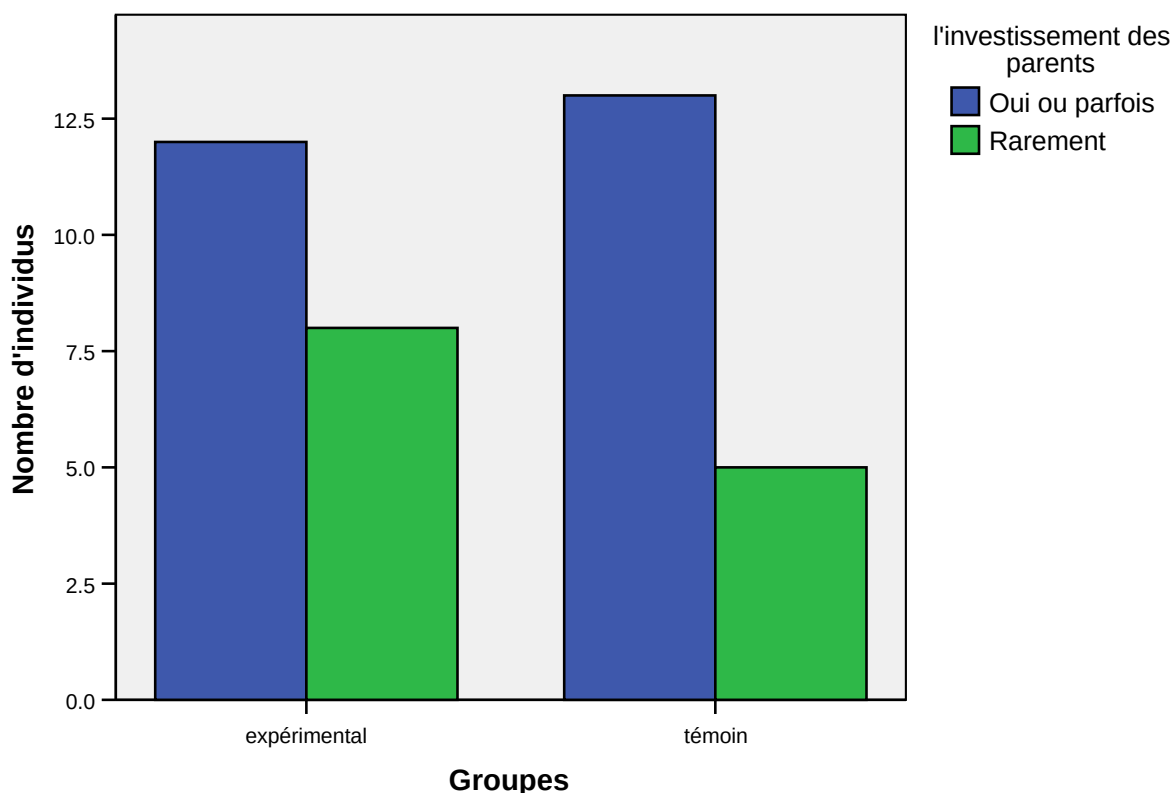


Tableau 63 : Résultats de Chi-deux concernant l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

Test Chi-Square pour la variable d'investissement des parents		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.629	1	.428

Les résultats de l'analyse de X^2 ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes par rapport à cette variable ($P = 0.428$: $P > 0.05$).

1.2.12. Le type de logement

Tableau 64 : Répartition des élèves des deux groupes selon le type de logement

Groupes	Habitat collectif		Maison particulière		Total	
	n	%	n	%	n	%
Expérimental	12	60	8	40	20	100.0
Témoin	8	44.44	10	55.55	18	100.0
Total	20		18		38	

Graphique 14 : Répartition des élèves des deux groupes selon le type de logement

Répartition des élèves des deux groupes selon le type de logement

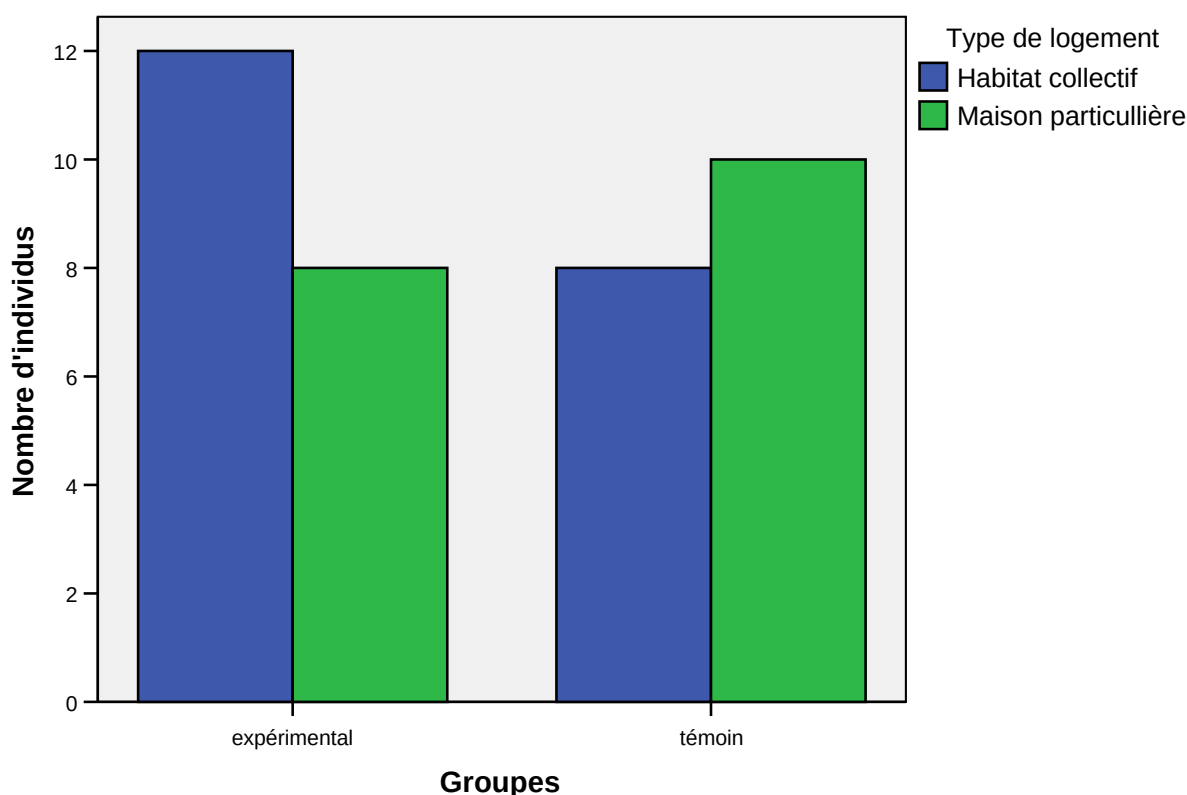


Tableau 65 : Résultats de Chi-deux concernant le type de logement

Test Chi-Square pour la variable de logement		
Chi-deux X^2	ddl	Valeur-P
.920	1	.338

L'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre les deux groupes relativement au logement ($P = 0.338$: $P > 0.05$).

En somme, d'après les résultats obtenus au test du X^2 pour chacune des variables issues du questionnaire personnel, il semble que le groupe expérimental et le groupe témoin étaient homogènes par rapport aux variables traitées. Cette analyse a révélé le fait qu'il n'existait aucune différence significative entre eux avant l'expérimentation.

Dans la prochaine section, nous présenterons l'analyse des résultats du pré-test et du post-test.

2. Analyse du pré-test et du post-test

L'analyse porte ici sur les résultats du pré-test et du post-test obtenus par chaque élève des deux groupes, et nous verrons s'il y a eu une progression d'un test à l'autre, dans le cas du cours traditionnel et dans celui du cours stratégique; et les scores totaux de ces groupes nous montrent si l'intervention pédagogique a permis un apprentissage plus élevé chez les apprenantes du groupe expérimental par rapport à celui chez les apprenantes du groupe témoin.

Le tableau (66) présente les notes des élèves des deux groupes au pré-test et au post-test. La cinquième colonne de ce tableau indique l'écart entre ces notes. La compilation des notes attribuées à chaque élève pour chacune des tâches du pré-test et du post-test se trouve dans l'annexe (14).

Tableau 66 : Les résultats du pré-test et du post-test pour les apprenantes du groupe expérimental et celles du groupe témoin

Numéro de code des élèves ⁸⁰⁹	Groupe	Résultat du pré-test	Résultat du post-test	Ecart entre les deux tests
1	Expérimental	6	19	13
2	Expérimental	5	13	8
3	Expérimental	5	18	13
4	Expérimental	7	19	12
5	Expérimental	6	18	12
6	Expérimental	6	19	13
7	Expérimental	7	19	12
8	Expérimental	5	18	13
9	Expérimental	8	19	11
10	Expérimental	6	16	10
11	Expérimental	7	18	11
12	Expérimental	7	17	10
13	Expérimental	5	17	12

⁸⁰⁹ Les élèves ont été informés que leurs résultats qui serviraient à l'analyse statistique seraient totalement anonymes et ne seraient pas communiqués à l'administration de l'école. Pour cette raison nous avons gardé cet anonymat.

14	Expérimental	7	17	10
15	Expérimental	7	16	9
16	Expérimental	6	16	10
17	Expérimental	7	15	8
18	Expérimental	6	17	11
19	Expérimental	8	17	9
20	Expérimental	6	16	10
Moyenne		6.35	17.20	+10.85
21	Témoin	5	12	7
22	Témoin	8	9	1
23	Témoin	4	17	13
24	Témoin	7	12	5
25	Témoin	7	10	3
26	Témoin	7	13	6
27	Témoin	5	10	5
28	Témoin	7	12	5
29	Témoin	5	11	6
30	Témoin	6	10	4
31	Témoin	6	11	5
32	Témoin	6	15	9
33	Témoin	6	10	4
34	Témoin	10	9	-1
35	Témoin	6	11	5
36	Témoin	7	12	5
37	Témoin	9	8	-1
38	Témoin	6	9	3
Moyenne		6.44	11.16	+ 4.72

2.1. Groupe expérimental

Dans la moyenne du groupe expérimental, nous remarquons donc un progrès remarquable entre les résultats du pré-test et ceux du post-test. La hausse la moins importante (8 points) se présente chez les élèves 2 et 17. Et la hausse la plus importante (13 points) se présente chez les élèves 1, 3, 6 et 8. Entre ces deux extrêmes (8 – 13), les scores sont les suivants :

- 9 points : chez les élèves 15 et 19.
- 10 points : chez les élèves 10, 12, 14, 16 et 20.
- 11 points : chez les élèves 9, 11 et 18.
- 12 points : chez les élèves 4, 5, 7, et 13.

La moyenne du groupe expérimental, qui était de 6,35 sur 20 pour le pré-test, est passée à 17,20 pour le post-test.

Tableau 67 : Répartition des élèves du groupe expérimental en fonction des résultats du post-test

	Notes ⁸¹⁰						Total
	13	15	16	17	18	19	
Groupe expérimental	1	1	4	5	4	5	20

⁸¹⁰ L'échelle des notes va de 0 à 20.

Graphique 15 : Répartition des élèves du groupe expérimental en fonction des résultats du post-test

Répartition des élèves du groupe expérimental en fonction des résultats du post-test

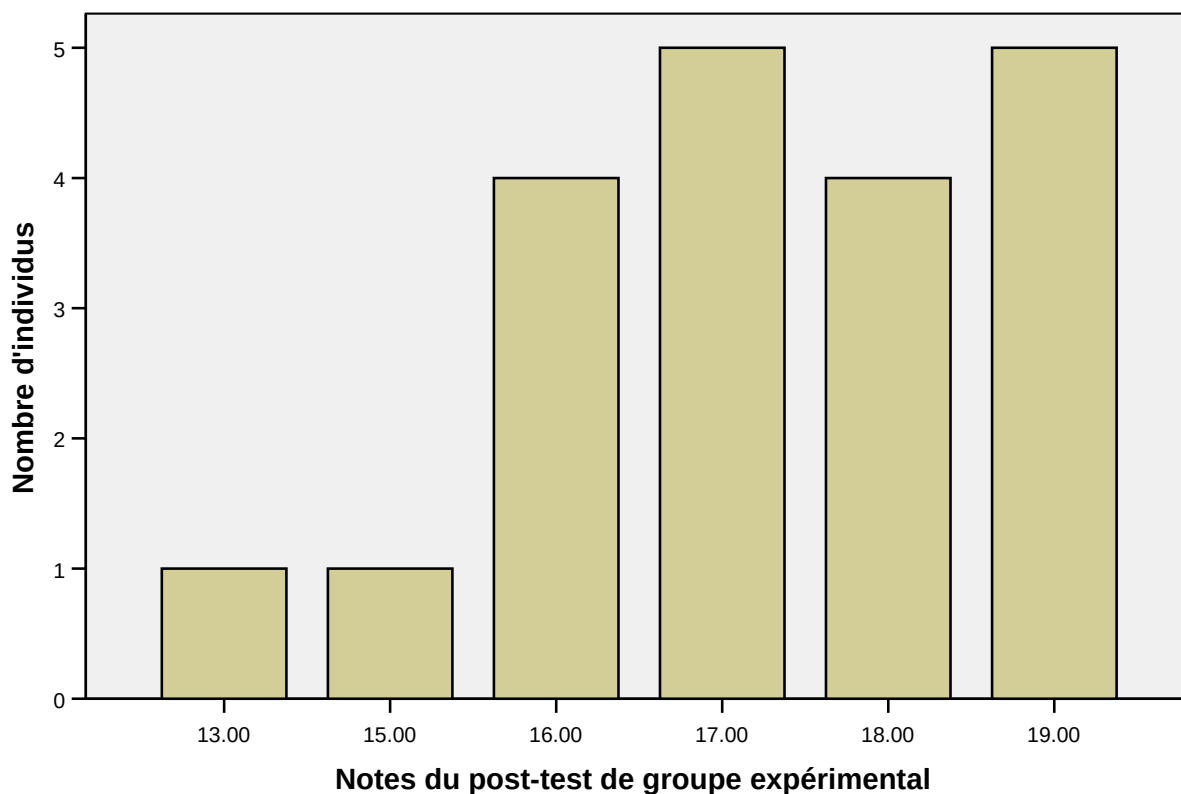
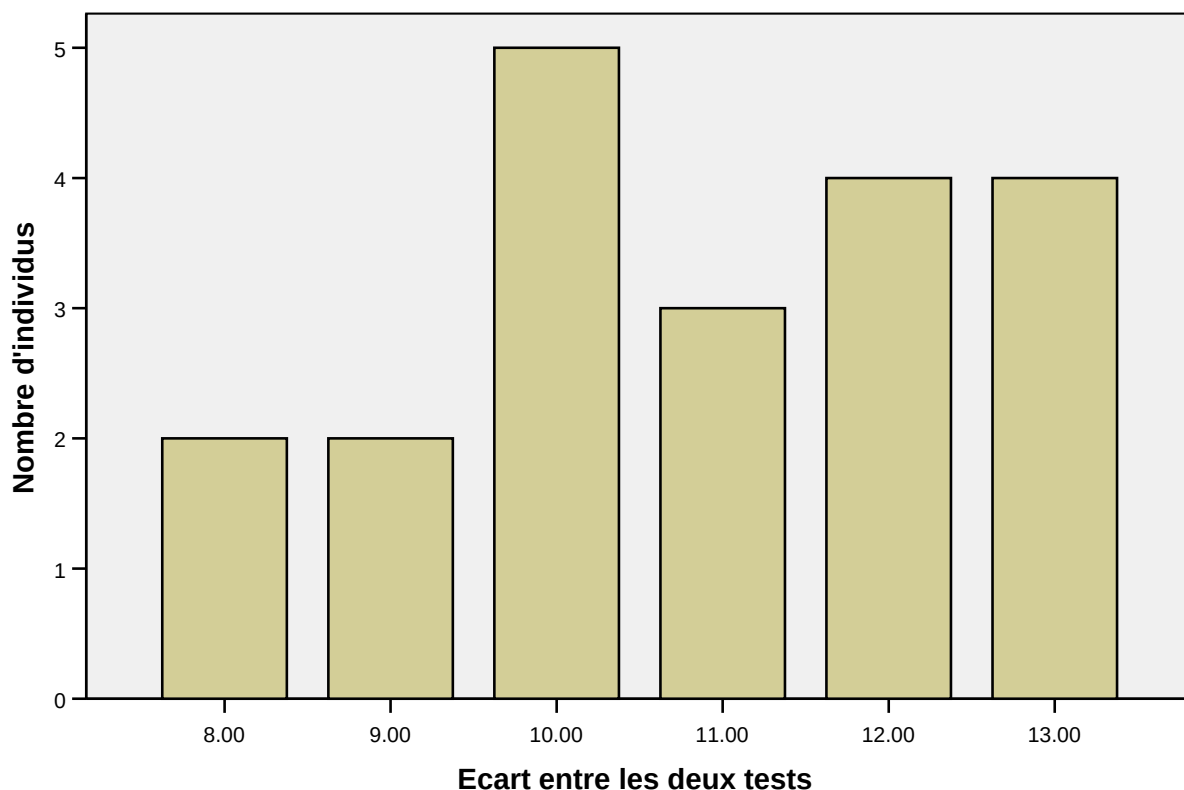


Tableau 68 : Répartition des élèves du groupe expérimental en fonction des écarts entre les deux tests

	Points						Total
	8	9	10	11	12	13	
Groupe expérimental	2	2	5	3	4	4	20

Graphique 16 : Répartition des élèves du groupe expérimental en fonction des écarts entre les deux tests

Répartition des élèves du groupe expérimental en fonction des écarts entre les deux tests



2.2. Groupe témoin

Pour les apprenantes du groupe témoin, nous constatons selon le tableau 85 qu'en dehors des élèves 34 et 37, qui présentent une régression d'un point, le résultat de chaque jeune fille est en progrès.

Pour la jeune fille dont le numéro de code est 22, cette hausse est minime (un point) : son score s'est élevé de 8 à 9. La hausse la plus importante (13 points) se présente chez la jeune fille 23 : son score est passé de 4 à 17. Les autres élèves ont progressé de :

- 3 points : élèves 25 et 38.
- 4 points : élèves 30 et 33.
- 5 points : élèves 24, 27, 28, 31, 35 et 36.
- 6 points : élèves 26 et 29.
- 7 points : la jeune fille dont le code est 21.
- 9 points : la jeune fille dont le code est 32.

La moyenne de la classe a augmenté de 6.44 à 11.16 entre les deux tests.

Tableau 69 : Répartition des élèves du groupe témoin en fonction des résultats du post-test

	Notes								Total
	8	9	10	11	12	13	15	17	
Groupe témoin	1	3	4	3	4	1	1	1	18

Graphique 17 : Répartition des élèves du groupe témoin en fonction des résultats du post-test

Répartition des élèves du groupe témoin en fonction des résultats du post-test

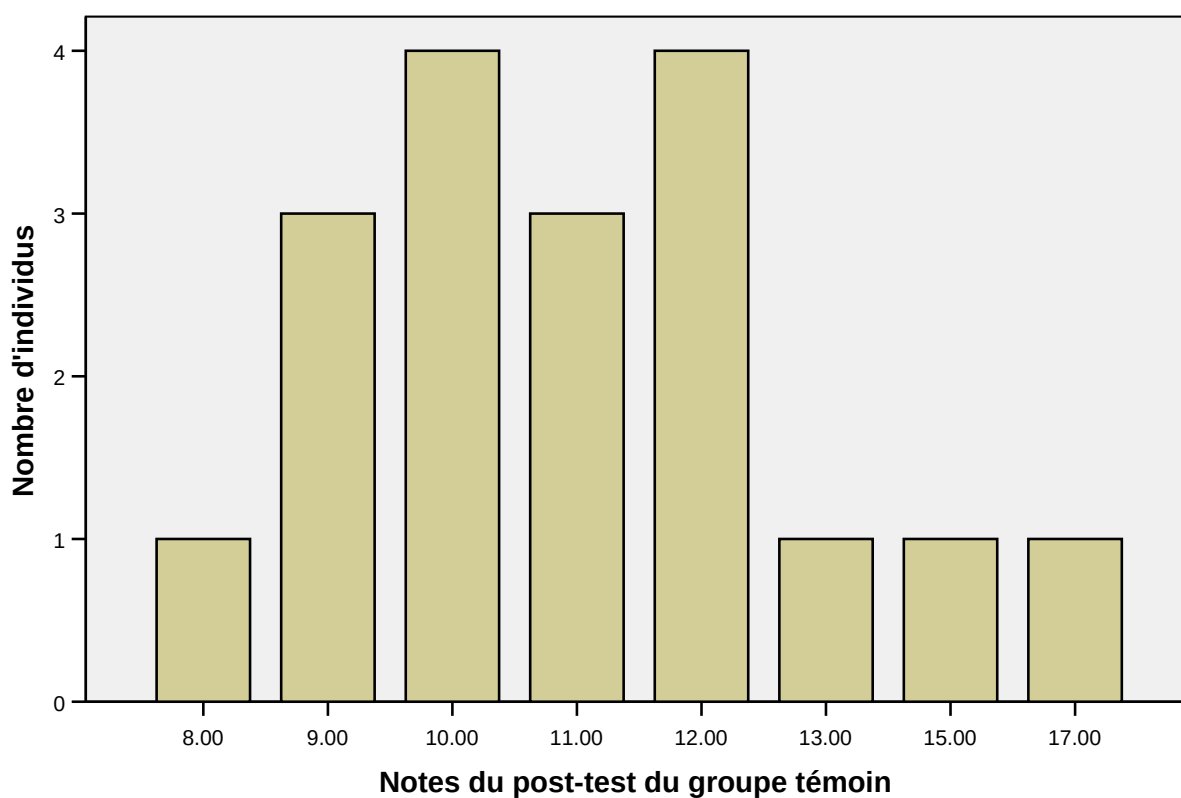
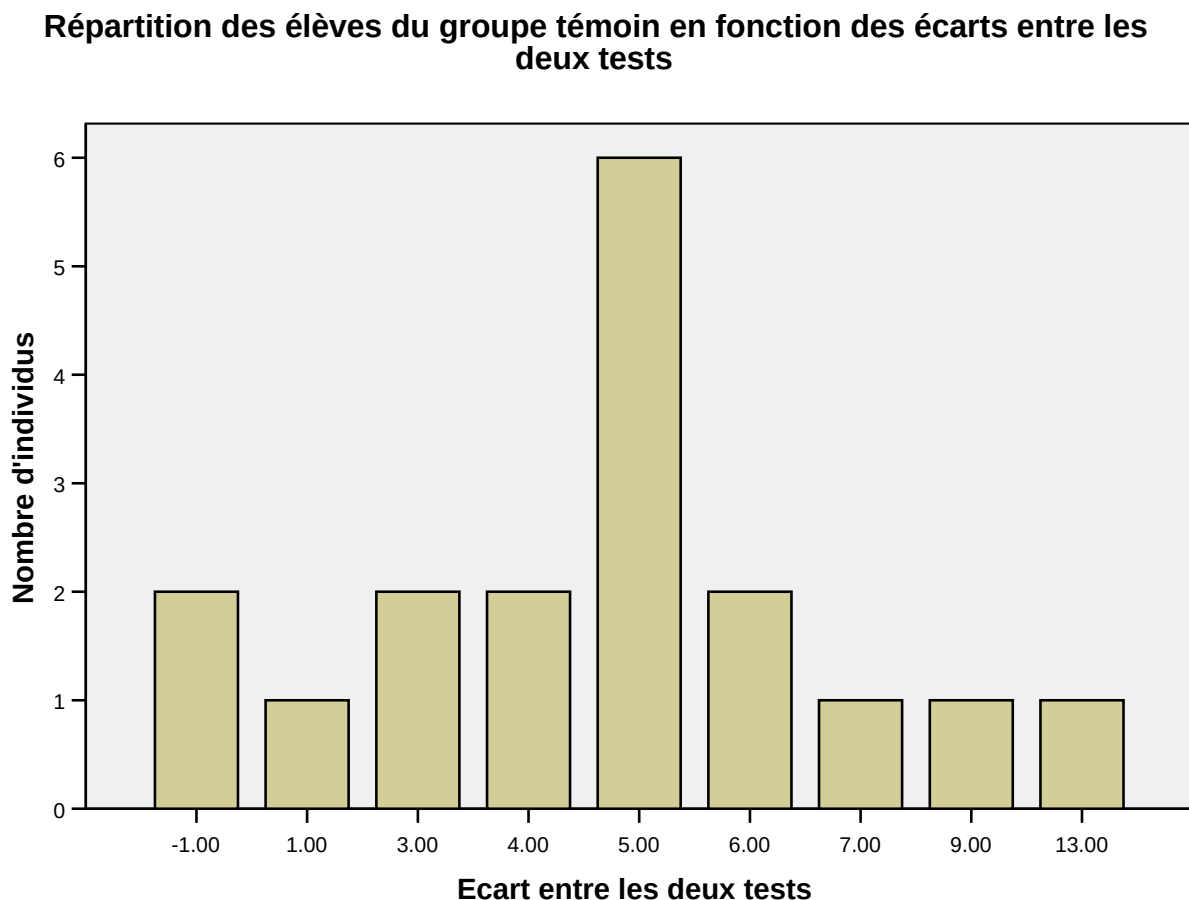


Tableau 70 : Répartition des élèves du groupe témoin en fonction des écarts entre les deux tests

	Points									Total
	-1	1	3	4	5	6	7	9	13	
Groupe témoin	2	1	2	2	6	2	1	1	1	18

Graphique 18 : Répartition des élèves du groupe témoin en fonction des écarts entre les deux tests



2.3. Comparaison entre les deux groupes :

Pour l'échantillon global des 38 élèves, la moyenne de l'écart entre les deux tests est d'environ 8 points ($10.85 + 4.72 = 15.75 / 2 = 7.785$). Or selon le tableau 85, seulement deux jeunes filles du groupe témoin ont progressé de plus de 8 points, tandis que toutes les jeunes filles du groupe expérimental ayant suivi l'enseignement stratégique ont progressé de 8 points ou plus. On a donc 58 % du total qui a progressé d'au moins cette moyenne de 8, et 100 % des jeunes filles du groupe expérimental sont dans ce cas-là⁸¹¹.

Les tableaux ci-dessous nous offrent un synoptique sur lequel nous avons fondé notre argumentation⁸¹².

⁸¹¹ 58 %, c'est-à-dire 22 (nombre des individus ayant un écart progressé de 8 ou plus) sur 38 (nombre total participant à l'expérimentation).

⁸¹² Ces tableaux ont été proposés par M. Guillon.

Tableau 71 : Positionnement des élèves des deux groupes par rapport à cette progression moyenne de 8 points

Méthode d'enseignement	Supérieur ou égal à la moyenne	En dessous de la moyenne	Total général
Expérimental	20	0	20
Traditionnelle	2	16	18
Total général	22	16	38

Tableau 72 : Même tableau en pourcentages

	Supérieur ou égal à la moyenne	En dessous de la moyenne	Total général
Groupe expérimental	100.0 %	0.0 %	100.0 %
Groupe témoin	11.11 %	88.88 %	100.0 %
Total général	58 %	42 %	100.0 %

Ainsi, toutes les apprenantes du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats au post-test que celles du groupe témoin : si, dans le groupe témoin, comme on pourrait s'y attendre, la majorité des jeunes filles ont obtenu de meilleurs résultats au post-test qu'au pré-test, le groupe expérimental a fait davantage de progrès :

- La moyenne des deux groupes s'est élevée, mais alors que celle du groupe expérimental présente une hausse de 10.85 points, celle du groupe témoin ne s'est élevée que de 4.72 points.
- Aucune apprenante du groupe expérimental n'a régressé alors que deux apprenantes du groupe témoin présentent une régression d'un point entre leurs résultats du pré-test et ceux du post-test.
- Toutes les jeunes filles du groupe expérimental ont un score supérieur à 10 au post-test, alors que dans le groupe témoin, quatre n'ont pas réussi à obtenir au moins 10 (22 : 9/20; 34 : 9/20; 37 : 8/20; 38 : 9/20) au post-test.
- Dans le groupe témoin, seulement 2 élèves, dont le code est 23 et 32, présentent un écart supérieur à 8 points entre les deux tests. Pour le groupe expérimental, toutes les jeunes filles présentent un écart égal ou supérieur à 8 points entre les deux tests. Cet

écart entre les deux groupes est flagrant, ce qui confirme les effets positifs de l'enseignement chez le groupe expérimental.

Le groupe expérimental a obtenu une moyenne supérieure à celle du groupe témoin lors du post-test.

L'enseignement stratégique a donc apparemment un effet sur l'apprentissage des sujets du groupe expérimental et constitue un outil efficace pour l'enseignement religieux. Mais la question qui se pose, c'est de savoir si cette différence entre les moyennes des deux groupes est significative d'un point de vue statistique. Nous allons répondre à cette question dans les pages suivantes en traitant les hypothèses de notre recherche.

3. Vérification des hypothèses : l'effet de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage des élèves du groupe expérimental

Comme nous l'avons annoncé, nous avons suivi une démarche quasi-expérimentale comprenant un pré-test, une intervention pédagogique et un post-test, pour comparer l'apprentissage des deux groupes d'élèves, un groupe témoin et un groupe expérimental qui a participé à une intervention pédagogique ciblée entre les deux tests, notre hypothèse étant que l'enseignement stratégique permet d'améliorer l'apprentissage des élèves syriens dans le cours d'éducation islamique plus que l'enseignement traditionnel.

Les données pertinentes à la vérification des hypothèses ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS version 14 qui contient le test t de *Student*⁸¹³ et le test de *Wilcoxon*⁸¹⁴ pour groupes appariés ou pour groupes indépendants, selon le cas, et qui nous a servi à mesurer les progrès des élèves entre les deux tests. Le seuil de signification des analyses a été fixé à 0,05. Si la valeur P est inférieure à 0.05, alors l'hypothèse nulle est rejetée et on peut dire qu'il y a une

⁸¹³ Ce test paramétrique permet de comparer des moyennes de deux échantillons indépendants ou de deux échantillons appariés, de savoir s'il y a une différence entre eux, et si cette différence est statistiquement significative.

⁸¹⁴ Un test non paramétrique qui remplace le test t de Student lorsque l'hypothèse d'égalité des variances est rejetée.

différence significative entre les deux groupes. Si elle dépasse le seuil de 5%, soit 0.05, on considérera la différence entre les deux groupes comme non significative⁸¹⁵.

Le test *t* de *Student* est un test paramétrique, car il nécessite de calculer en général deux paramètres : la moyenne et la variance. Son emploi reste subordonné en général à deux conditions d'application importantes qui sont la normalité des distributions et l'égalité des variances. Si ces conditions d'application ne sont pas vérifiées, il est recommandé d'utiliser des tests non-paramétriques.

Mais malgré cette recommandation, nous avons constaté, en consultant plusieurs recherches dont les auteurs adoptent ce type de test, que ces derniers ignorent ces deux conditions. « Étant donné que le test *t* de Student et l'analyse de variance sont des tests dits « robustes », ces vérifications sont très rarement effectuées »⁸¹⁶.

Notons que nous avons appliqué le test *t* de *Student* sans vérifier la condition de la normalité parce que selon plusieurs statisticiens l'hypothèse de normalité est d'importance relativement secondaire dans le test d'égalité des deux moyennes⁸¹⁷. Notre recherche visant à comparer les moyennes des deux groupes se situe dans ce cas-là. De plus, comme la taille de notre échantillon est supérieure à 30, alors la vérification de la normalité n'est pas nécessaire⁸¹⁸.

En ce qui concerne le test d'homogénéité des variances, cette condition, d'après Chanquoy⁸¹⁹, « n'est pas non plus fondamentale lorsque les effectifs des échantillons sont de même taille ». Dans le cas de notre étude, les deux groupes à comparer ne répondent pas à cette condition : leurs effectifs ne sont pas égaux. Il nous faut donc vérifier l'homogénéité des variances avant l'application du test *t* de *Student*.

Cette vérification d'homogénéité s'effectue par un test de Levene dont les résultats sont fournis dans le tableau du test *t* de Student où on trouve deux lignes : la première pour l'hypothèse des variances égales et la seconde pour l'hypothèse des variances inégales : si la

⁸¹⁵ Michel Plaisent et al., *Introduction à l'analyse des données de sondage avec SPSS*, Québec, Presse de l'université du Québec, 2009. p. 99.

⁸¹⁶ Chanquoy Luciel, *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*, Paris, Hachette Livre, 2005, p. 94.

⁸¹⁷ *Ibid.*, p. 97.

⁸¹⁸ *Ibid.*, p. 93.

⁸¹⁹ *Ibid.*, p. 97.

probabilité du test est supérieure à 0.05, on choisit la première ligne, sinon on prend la seconde.

Pour le cas des deux échantillons appariés, nous avons vérifié l'homogénéité des variances à l'aide du test de *Levene* et avec le logiciel Minitab version 14. Le recours à ce logiciel pour effectuer le test d'homogénéité se justifie par deux principales raisons. Premièrement, le test d'homogénéité des variances n'est pas réalisé automatiquement par le logiciel SPSS dans le cas des deux groupes appariés. Deuxièmement, la réalisation de ce test à l'aide de SPSS est assez longue; mais à l'aide du Minitab c'est moins compliqué, surtout pour les non spécialistes. Ainsi, si le test de *Levene* ne rejette pas l'égalité des variances c'est le t de *Student* qui s'applique. Si par contre le test de *Levene* rejette l'égalité des variances, c'est le test de *Wilcoxon* qui s'applique pour « déterminer si la différence entre les moyennes de deux échantillons appariés est significative »⁸²⁰. Si la valeur de *P* est inférieure à 0.05 on rejette donc l'hypothèse nulle postulant qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux mesures ou les deux groupes.

Il faut noter que nous avons appliqué les tests statistiques (t de *Student* ou *Wilcoxon*) dans tous les cas, même là où la différence entre les deux groupes ou deux mesures est très évidente pour des raisons de rigueur scientifique, et afin d'obtenir des résultats solides et acceptables statistiquement.

Les analyses qui vont suivre pourront peut-être paraître fatigantes et superfétatoires, du fait que la simple comparaison des scores des deux groupes est suffisamment éloquente pour montrer la valeur de l'enseignement stratégique, visible pour ainsi dire "à l'œil nu". Cependant la validité de la thèse sera plus forte si l'on reprend ces données avec des outils statistiques, ce qui confortera son caractère scientifique.

En premier lieu, nous allons comparer les résultats des deux groupes obtenus au pré-test afin de nous assurer de leur homogénéité avant l'expérimentation. Cette comparaison porte d'abord sur le score global. Par la suite, les scores partiels pour la mémorisation et la compréhension seront examinés séparément (hypothèse A).

En deuxième lieu, nous allons confronter les résultats du pré-test avec ceux du post-test, pour chaque groupe, afin de savoir s'il y a une évolution de performance aux compétences de la mémorisation et de la compréhension entre le pré-test et le post-test (hypothèses B et C).

⁸²⁰ De Landsheere, 1979, *op. cit.*, p. 280.

En troisième lieu, nous allons vérifier l'hypothèse centrale de notre recherche, c'est-à-dire voir si, pour le score global obtenu au post-test, ainsi que pour chacune des deux compétences (mémorisation et compréhension), il y a une différence significative entre les moyennes de ces deux groupes (hypothèse D).

Nous allons maintenant présenter dans ce qui suit les résultats concernant chacune des hypothèses. Nos quatre hypothèses principales (A, B, C et D) et les huit hypothèses sous-jacentes (H 1a et 2a, H 1b et 2b, H 1c et 2c, H 1d et 2d) seront ici examinées séparément.

3.1. Première hypothèse principale A

Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test.

Le choix aléatoire des deux groupes nous apparaissait suffisant pour former deux échantillons sensiblement équivalents. Néanmoins, il s'avérerait plus prudent de vérifier cette équivalence, en analysant leurs résultats obtenus au pré-test.

Nous présentons dans les deux tableaux suivants les moyennes du score de chaque groupe lors du pré-test et les résultats du test t de *Student*.

Tableau 73: Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs résultats du pré-test

Groupe	Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	20	6.35	.93330
Témoin	18	6.50	1.46528

La moyenne des deux groupes est assez comparable.

Tableau 74 : Test d'échantillons indépendants concernant les résultats obtenus au pré-test pour les deux groupes

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	1.960	.170	-.380	36	.706	-.15000	.39440	-.94987	.64987
Hypothèse de variances inégales			-.372	28.304	.713	-.15000	.40353	-.97619	.67619

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : Pour passer à l'interprétation des résultats du test t pour l'égalité des moyennes, il est exigé, tout d'abord, de faire le test de Levene sur l'égalité des variances. En effet, si la valeur de signification pour le test de Levene est supérieure à 0.05 on demande d'utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes. Par contre, si elle est inférieure à 0.05, on demande d'utiliser les résultats de l'hypothèse de variances inégales pour les deux groupes. Ainsi, comme la valeur de signification pour le test de Levene est de 0.170, nous allons utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes. Pour le test t d'échantillons indépendants, il y a trois données importantes : le résultat du test t (= -.380 dans notre cas), le degré de liberté ddl (= 36 dans notre cas) et la valeur de P (ou Signification (bilatérale) = 0.706 dans notre cas lorsque les variances sont égales). La valeur de signification (valeur de P) est supérieure à 0.05, ce qui indique qu'on acceptera l'hypothèse nulle postulant qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des résultats chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test. On peut donc conclure que les deux groupes étaient sensiblement équivalents avant le début de l'expérimentation. L'hypothèse nulle A est donc confirmée.

3.1.1. Première sous-hypothèse A

Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la mémorisation.

Même procédure que pour le score global, mais l'analyse concerne maintenant les résultats des questions mesurant la mémorisation. Les deux tableaux suivants présentent les moyennes du score et l'écart type de chaque groupe lors du pré-test au niveau de la mémorisation et les résultats du test t de *Student*.

Tableau 75 : Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs résultats du pré-test au niveau de la mémorisation

Groupe	Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	20	5.15	1.03999
Témoin	18	5.38	1.09216

La moyenne des deux groupes est assez comparable.

Tableau 76 : Test d'échantillons indépendants concernant les résultats des deux groupes obtenus au pré-test au niveau de la mémorisation

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	.032	.859	-.690	36	.494	-.23889	.34599	-.94059	.46282
Hypothèse de variances inégales			-.689	35.133	.496	-.23889	.34691	-.94306	.46528

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : La valeur de signification pour le test de Levene est de 0.859 : comme elle est supérieure à 0.05, nous allons utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes. D'après la valeur de P (ou Signification (bilatérale) = 0,494), supérieure à 0.05,

on acceptera l'hypothèse nulle postulant qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des notes chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la mémorisation. Cette hypothèse nulle est donc confirmée.

3.1.2. Deuxième sous-hypothèse A

Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la compréhension.

Le tableau suivant montre que les moyennes du score de chaque groupe lors du pré-test au niveau de la compréhension sont assez comparables.

Tableau 77 : Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs résultats du pré-test au niveau de la compréhension

Groupe	Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	20	1.20	.61559
Témoin	18	1.11	1.23140

La moyenne des deux groupes est assez comparable.

De plus, les résultats du test t de *Student* pour des groupes indépendants, présentés dans le tableau suivant, permet d'affirmer l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au niveau de la compréhension lors du pré-test, la valeur de *P* étant supérieur à 0,05 : $T = ,277$ (valeur de $P = 0.784$).

Tableau 78 : Test d'échantillons indépendants concernant les résultats des deux groupes obtenus au pré-test au niveau de la compréhension

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	10.685	.002	.286	36	.777	.08889	.31096	-.54176	.71954
Hypothèse de variances inégales			.277	24.403	.784	.08889	.32123	-.57352	.75130

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : Le test de Levene sur l'égalité des variances a une signification de 0,002 (inférieure à 5%). La lecture du résultat se fera donc sur la deuxième ligne. La valeur du t de *Student* est de 0.277. Le degré de liberté est de 24.403. La probabilité P est de $.784 > 0.05$: nous pouvons donc conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des notes chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la compréhension. Cette hypothèse nulle est donc confirmée.

3.2. Deuxième hypothèse principale B

Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin.

Le tableau suivant montre que la moyenne des résultats des élèves du groupe témoin lors du post-test est supérieure à celle des résultats du pré-test.

Tableau 79 : Moyennes et écarts types du score du groupe témoin lors du pré-test et du post-test

Groupe témoin	Moyenne	Ecart-type
Pré-test	6.50	2.22948
Post-test	11.16	1.46528

Pour appliquer le test t de *Student*, il convient de vérifier d'abord l'homogénéité des variances. Les résultats de test de *Levene* indiquent que l'on peut confirmer l'hypothèse nulle d'égalité des variances : $P = 0.215 > 0.05$. Nous pouvons donc procéder au test t de *Student*. Les résultats de ce test pour des échantillons appariés illustrés dans le tableau suivant nous permettent de confirmer que cette différence est significative d'un point de vue statistique, la valeur de P étant inférieure à 0.05 : $T = 6.051$ (valeur de $P = 0.000$).

Tableau 80 : Test d'échantillons appariés concernant les résultats globaux du groupe témoin obtenus au pré-test et au post-test

	Différence pour échantillons appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur <i>P</i>
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 : pré-test post-test	4.66667	3.27198	.77121	3.03955	6.29379	6.051	17	.000

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

La valeur de P justifie le rejet de l'hypothèse nulle et nous permet de conclure que, de façon générale, pour ce qui est du résultat global, les élèves du groupe témoin, qui ont bénéficié d'un enseignement traditionnel, ont progressé entre les deux tests. Donc l'enseignement traditionnel a été significatif pour eux.

3.2.1. Première sous-hypothèse B

Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la mémorisation.

Le tableau suivant montre que la moyenne du groupe témoin, qui était de 5.38 sur 20 pour le pré-test, est passée à 7.66 pour le post-test concernant la mémorisation.

Tableau 81 : Moyennes et écarts types du score du groupe témoin lors du pré-test et du post-test au niveau de la mémorisation

Groupe témoin	Moyenne	Ecart-type
Pré-test au niveau de la mémorisation	5.38	1.78227
Post-test au niveau de la mémorisation	7.66	1.09216

Nous évaluons maintenant la signifiante de ces résultats au moyen du test t de *Student* qui permet de confirmer si cette différence est significative. Les résultats d test de *Levene* indiquent que l'on peut confirmer l'hypothèse nulle d'égalité des variances : $P = 0.123 > 0.05$. Nous pouvons donc procéder au test t de *Student*.

Tableau 82 : Test d'échantillons appariés concernant les résultats du groupe témoin obtenus au pré-test et au post-test au niveau de la mémorisation

	Différence pour échantillons appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur <i>P</i>
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 : pré-test post-test	2.27778	2.21772	.52272	1.17493	3.38063	4.358	17	.000

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Ces résultats montrent que cette différence entre les deux tests au niveau de la mémorisation est statistiquement significative, P étant inférieure à $0.05 = 0.000$. L'hypothèse nulle est donc rejetée.

3.2.2. Deuxième sous-hypothèse B

Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la compréhension.

Nous présentons dans les deux tableaux suivants les moyennes du score du groupe témoin lors du pré-test et du post-test au niveau de la compréhension et les résultats du test t de *Student*.

Tableau 83 : Moyennes et écarts types du score du groupe témoin lors du pré-test et du post-test au niveau de la compréhension

Groupe témoin	Moyenne	Ecart-type
Pré-test au niveau de la compréhension	1.11	1.24853
Post-test au niveau de la compréhension	3.50	1.23140

Les moyennes du groupe témoin lors du pré-test et du post-test sont différentes. De plus, les résultats du test d'égalité t de *Student* permettent d'affirmer que cette différence est significative. L'homogénéité a été évaluée par le test de *Levene* d'égalité des variances, et le résultat laisse à penser que les variances sont homogènes : $P > 0.05 = 0.800$.

Tableau 84 : Test d'échantillons appariés concernant les résultats du groupe témoin obtenus au pré-test et au post-test au niveau de la compréhension

	Différence pour échantillons appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur <i>P</i>
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 : pré-test post-test	2.38889	1.61387	.38039	1.58633	3.19145	6.280	17	.000

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

La valeur de P étant inférieure à 0.05, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence significative entre les deux mesures. Donc l'enseignement traditionnel a été significatif pour les jeunes filles du groupe témoin aussi bien au niveau de la mémorisation qu'à celui de la compréhension.

3.3. Troisième hypothèse principale C

Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental

Le tableau suivant montre que la moyenne des résultats des élèves du groupe expérimental lors du post-test est nettement supérieure à celle des résultats du pré-test.

Tableau 85 : Moyennes et écarts types du score du groupe expérimental lors du pré-test et du post-test

Groupe expérimental	Moyenne	Ecart-type
Pré-test	6.35	1.57614
Post-test	17.20	.93330

D'après les résultats du test de *Levene*, l'hypothèse d'égalité des variances a été confirmée : $P = 0.099 > 0.05$. Nous pouvons donc procéder au test *t* de *Student*.

Les résultats de ce test pour des échantillons appariés présentés dans le tableau suivant nous permettent d'affirmer que cette différence entre les résultats des deux tests est significative d'un point de vue statistique, la valeur de P étant inférieure à 0,05 : 0.000.

Tableau 86 : Test d'échantillons appariés concernant les résultats globaux du groupe expérimental obtenus au pré-test et au post-test

	Différence pour échantillons appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 : pré-test post-test	10.85000	1.63111	.36473	10.08662	11.61338	29.748	19	.000

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : La valeur du t de *Student* est de 29.784. Le degré de liberté est de 19. La probabilité P est de .000 = inférieure à 0.05. La lecture de ce tableau montre que la différence entre les deux tests est statistiquement significative en faveur du post-test. Nous devons donc rejeter l'hypothèse nulle et conclure que, de façon générale, pour ce qui est du résultat global, les élèves du groupe expérimental, qui ont bénéficié d'un enseignement stratégique, ont nettement progressé entre les deux tests. Donc cet enseignement stratégique a été significatif pour eux.

3.3.1. Première sous-hypothèse C

Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la mémorisation

Le tableau suivant montre que la moyenne du groupe expérimental, qui était de 5.15 sur 20 pour le pré-test, est passée à 12.00 pour le post-test concernant la mémorisation.

Tableau 87 : Moyennes et écarts types du score du groupe expérimental lors du pré-test et du post-test au niveau de la mémorisation

Groupe expérimental	Moyenne	Ecart-type
Pré-test au niveau de la mémorisation	5.15	1.78227
Post-test au niveau de la mémorisation	12.00	1.09216

Avant de procéder au test t de *Student*, nous avons vérifié l'homogénéité des variances par le test de *Levene* dont les résultats confirment que les variances sont homogènes : $P = 0.824 > 0.05$, ce qui nous permet d'appliquer le test t de *Student*.

Les résultats de ce test présentés dans le tableau suivant permettent d'affirmer que cette différence est significative statistiquement.

Tableau 88 : Test d'échantillons appariés concernant les résultats du groupe expérimental obtenus au pré-test et au post-test au niveau de la mémorisation

	Différence pour échantillons appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 : pré-test post-test	6.85000	1.56525	.35000	6.11744	7.58256	19.571	19	.000

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

La valeur de P étant inférieure à 0,05 : 0.000, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence significative entre les deux mesures au niveau de la mémorisation.

3.3.2. Deuxième sous-hypothèse C

Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la compréhension

Le tableau suivant montre que les moyennes des scores obtenus par les élèves du groupe expérimental lors du pré-test et du post-test au niveau de la compréhension sont assez différentes.

Tableau 89 : Moyennes et écarts types du score du groupe expérimental lors du pré-test et du post-test au niveau de la compréhension

Groupe expérimental	Moyenne	Ecart-type
Pré-test au niveau de la compréhension	1.20	1.24853
Post-test au niveau de la compréhension	5.20	1.23140

L'hypothèse d'égalité des variances n'a pas été vérifiée par le test de *Levene* : $P = 0.024 < 0.05$. Nous devons alors procéder en priorité au test de *Wilcoxon*. Le tableau suivant présente les résultats de ce test.

Tableau 90 : Test de Wilcoxon pour les résultats du groupe expérimental obtenus au pré-test et au post-test au niveau de la compréhension

	Pré-test du groupe expérimental au niveau de la compréhension - Post-test du groupe expérimental au niveau de la compréhension
Z	-3.983
Signification (Valeur P)	.000

Le résultat démontre qu'il y a une différence statistiquement significative lors du post-test ($P = 0.000$). Si nous avons procédé au test t de *Student*, les résultats présentés dans le tableau suivant corroboreraient les résultats obtenus au test *Wilcoxon*.

Tableau 91 : Test d'échantillons appariés concernant les résultats du groupe expérimental obtenus au pré-test et au post-test au niveau de la compréhension

	Différence pour échantillons appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 : pré-test post-test	4.00000	1.02598	.22942	3.51983	4.48017	17.436	19	.000

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

La valeur de P est inférieure à 0,05 : 0.000. Donc l'apprentissage stratégique a été significatif pour les jeunes filles du groupe expérimental aussi bien au niveau de la mémorisation qu'à celui de la compréhension.

3.4. Quatrième hypothèse principale D

Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test.

Nous présentons dans les deux tableaux suivants les moyennes du score de chaque groupe lors du post-test et les résultats du test t de *Student*.

Tableau 92 : Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs résultats du post-test

Groupe	Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	20	17.20	1.57614
Témoin	18	11.16	2.22948

La moyenne des deux groupes est très différente⁸²¹.

⁸²¹ Ici, la différence se voit " à l'œil nu ", mais l'étude statistique est faite systématiquement pour garantir la rigueur scientifique de la recherche.

Tableau 93 : Test d'échantillons indépendants concernant les résultats obtenus au post-test pour les deux groupes

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	1.179	.285	9.709	36	.000	6.03333	.62142	4.77304	7.29362
Hypothèse de variances inégales			9.535	30.256	.000	6.03333	.63274	4.74157	7.32509

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : La valeur de signification pour le test de *Levene* est de 0.285 (supérieure à 0.05); nous allons donc utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes⁸²². Le résultat du test $t = 9.709$, le degré de liberté $ddl = 36$ et la valeur de $P = 0,000$ (inférieure à 0.05) indiquent qu'on rejettera l'hypothèse nulle et qu'on admettra l'hypothèse alternative selon laquelle il y a une différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au profit du groupe expérimental qui a une moyenne supérieure à celle du groupe témoin. Cette supériorité nous permet d'affirmer que celui-ci a mieux réussi le post-test en général. L'hypothèse nulle est donc infirmée.

3.4.1. Première sous-hypothèse D

Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au niveau de la mémorisation.

Même procédure que pour le score global, mais l'analyse concerne maintenant les résultats des questions mesurant la mémorisation. Les deux tableaux suivants présentent les moyennes

⁸²² Le test Wicoxon ne s'applique pas ici, l'hypothèse d'égalité des variances est confirmée.

du score et l'écart type de chaque groupe lors du post-test au niveau de la mémorisation et les résultats du test t de *Student*.

Tableau 94 : Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs résultats du post-test au niveau de la mémorisation

Groupe	Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	20	12.00	1.07606
Témoin	18	7.66	1.78227

La moyenne des deux groupes est ici encore très différente.

Tableau 95 : Test d'échantillons indépendants concernant les résultats des deux groupes obtenus au post-test au niveau de la mémorisation

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	3.109	.086	9.180	36	.000	4.33333	.47206	3.37595	5.29071
Hypothèse de variances inégales			8.951	27.350	.000	4.33333	.48411	3.34061	5.32606

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : La valeur de signification pour le test de *Levene* est de 0.086 (supérieure à 0.05); nous allons donc utiliser les résultats de l'hypothèse de variances égales pour les deux groupes. Le résultat du test $t = 9.180$, le degré de liberté $ddl = 36$ et la valeur de $P = 0,000$ nous amènent à rejeter l'hypothèse nulle et à admettre l'hypothèse alternative, selon laquelle il y a une différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au niveau de la mémorisation au profit du groupe expérimental.

3.4.2. Deuxième sous-hypothèse D

Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au niveau de la compréhension.

Nous voulons aussi vérifier si le niveau de la compréhension du groupe expérimental différait de façon significative de celui du groupe témoin après l'application de l'apprentissage stratégique.

Le tableau suivant montre que les moyennes du score de chaque groupe lors du post-test au niveau de la compréhension sont différentes.

Tableau 96 : Moyennes et écarts types pour les deux groupes concernant leurs résultats du post-test au niveau de la compréhension

Groupe	Nombre d'individus	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	20	5.20	.95145
Témoin	18	3.50	1.24853

La moyenne des deux groupes est différente.

De plus, les résultats du test t de *Student* pour des groupes indépendants présentés dans le tableau suivant, permettent d'affirmer qu'il y a une différence significative entre les deux groupes au niveau de la compréhension lors du post-test, la valeur de *P* étant inférieure à 0,05.

Tableau 97 : Test d'échantillons indépendants concernant les résultats des deux groupes obtenus au post-test au niveau de la compréhension

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale) Valeur P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	2.054	.160	4.749	36	.000	1.70000	.35796	.97403	2.42597
Hypothèse de variances inégales			4.682	31.673	.000	1.70000	.36313	.96003	2.43997

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Commentaire : Le test de *Levene* sur l'égalité des variances a une signification de 0.160 (supérieure à 0.05) La lecture du résultat se fera donc sur la première ligne : $t = 4.749$, le degré de liberté $ddl = 36$ et la valeur de $P = 0,000$ (inférieure à 0.05) indiquent qu'on doit rejeter l'hypothèse nulle et admettre l'hypothèse alternative selon laquelle il y a une différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au niveau de la compréhension au profit du groupe expérimental.

De fait, notre intervention semble avoir eu des effets positifs sur l'apprentissage des jeunes filles du groupe expérimental. La moyenne de ce groupe est supérieure de façon significative à celle du groupe témoin lors du post-test pour le score global ainsi que pour les niveaux de la mémorisation et de la compréhension, et les résultats de nos expérimentations valident sans conteste l'efficacité de l'enseignement stratégique. Mais la question qui se pose, c'est de savoir si cette supériorité du groupe expérimental sur le groupe témoin dans les résultats du post-test s'explique essentiellement par l'application de l'enseignement stratégique ou s'il y a d'autres variables qui peuvent influencer cette supériorité ?

Nous allons répondre à cette question dans les pages suivantes en comparant, cette fois statistiquement, les pourcentages de chaque variable pouvant aussi expliquer cette réussite.

3.5. L'apprentissage stratégique peut-il être la seule variable expliquant la réussite des élèves ?

Pour répondre à cette question, il faut bien déterminer ce qui distingue les élèves. C'est pourquoi nous avons constitué, à partir de l'échantillon complet, deux autres groupement d'élèves : celles pour lesquelles l'évolution a été supérieure ou égale à la moyenne (8 points) et les autres pour lesquelles l'évolution a été en dessous de la moyenne.

Pour montrer l'intérêt d'une méthode d'enseignement ou son inefficacité, il faut dire à un moment donné (la période de notre expérimentation) si tel élève réussit mieux ou plus vite qu'un autre, et voir s'il y a des variables autres que la méthode d'enseignement qui peuvent influencer ou expliquer cette réussite. Nous avons donc distingué deux groupes dans l'échantillon total des 38 élèves, cette fois selon la moyenne des résultats. Nous avons effectué le test de Chi-deux en fonction de chacune des variables du questionnaire personnel ainsi que de la variable de la méthode d'enseignement, dans le but de voir s'il y a des variables pouvant expliquer cette évolution⁸²³.

Rappelons que les variables incluses dans le questionnaire personnel concernaient l'âge de l'élève, son opinion sur les études, le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison, la scolarité des parents, leur situation vis-à-vis de l'emploi, le revenu de la famille, la fratrie, le classement de l'élève dans la famille, l'investissement des parents dans les études de leurs enfants et le type de logement. Nous ignorons ici trois variables, concernant le redoublement, la vie des parents et l'indépendance de l'élève avec une chambre particulière pour les études, parce que les réponses de toutes les jeunes filles étaient les mêmes à chaque variable.

Pour déterminer la force de relation entre deux variables nous avons utilisé la valeur de *V de Cramer*⁸²⁴ qui est la mesure d'association la plus populaire basée sur une variation du Chi deux. Il varie de 0 à 1, et est donc facile à utiliser et à interpréter. Une valeur du V de Cramer proche de 1 montre une liaison forte entre les deux variables observées. Plus la valeur est

⁸²³ Ces analyses des pourcentages ont été proposées par M. Guillon.

⁸²⁴ Plaisent Michel et *al.*, 2010, *op. cit.*, p. 98.

proche de 0, plus les variables sont peu corrélées entre elles. Entre ces deux extrêmes (0 – 1) les valeurs sont les suivantes :

- Très faible : entre 0.05 et 0.10.
- Faible : entre 0.10 et 0.20.
- Modérée : entre 0.20 et 0.40.
- Forte : entre 0.40 et 0.80.
- Parfaite ou très forte lorsqu'elle atteint 1,0.

Dans les tableaux suivants, seront consignées les données concernant le nombre et le pourcentage d'élèves, ainsi que l'analyse de chi-deux X^2 : le résultat du test (valeur X^2), le degré de liberté (ddl) et la valeur de (P).

- L'âge.

Tableau 98 : Répartition des élèves selon l'âge dans chacun des groupes

Groupes	13 ans		14 ans		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	14	63.6%	8	36.4%	22	100.0
En dessous de la moyenne	11	68.8%	5	31.2%	16	100.0
Total	25 = 65.8%		13 = 34.2%		38	

Graphique 19 : Répartition des élèves selon l'âge dans chacun des groupes

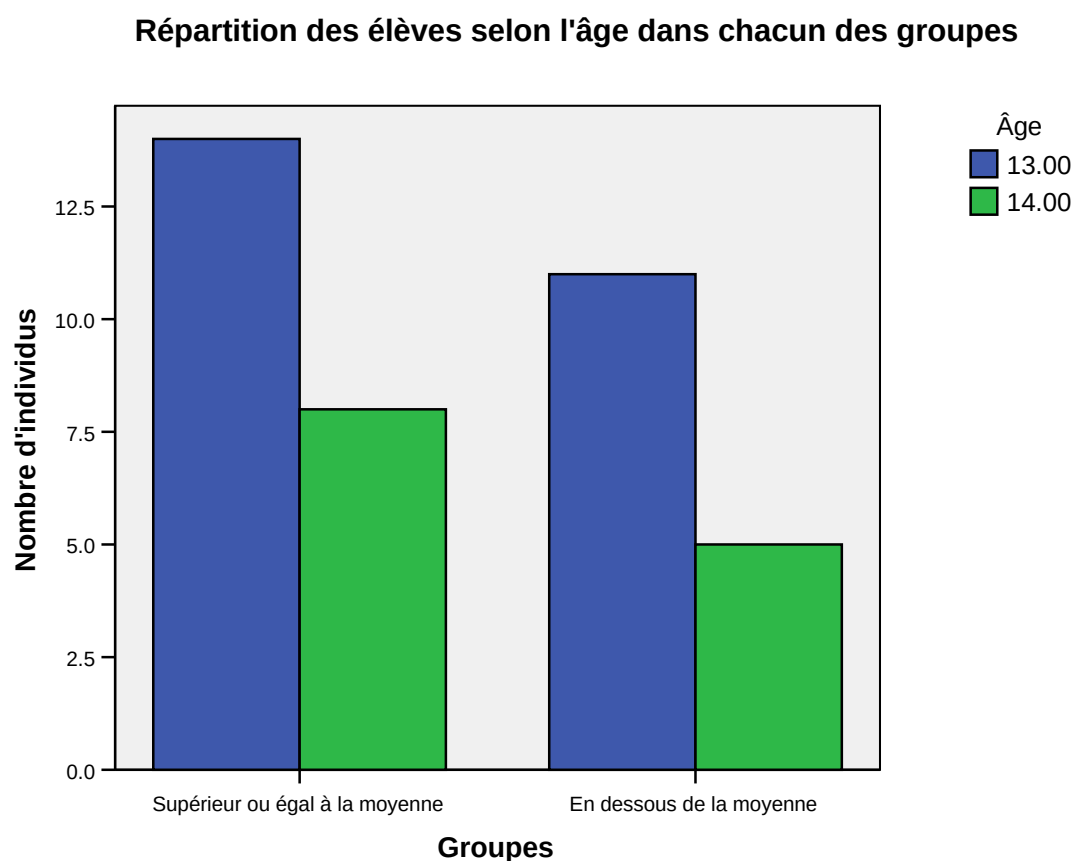


Tableau 99 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre l'âge et la réussite

Test Chi-Square pour la variable d'âge		
Statistique	ddl	Valeur-P
.108	1	.743

Note : Le seuil de signification est fixé à 5%, soit $P < 0.05$.

Nous souhaitons examiner l'influence de l'âge sur l'amélioration des résultats. La comparaison des pourcentages montre que les élèves plus âgées ont mieux progressé que les autres. Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.053$) montre que l'association est « très faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre eux relativement à leur âge ($P = 0.743$; $P > 0.05$).

- L'opinion sur les études.

Tableau 100 : Répartition des élèves selon leur opinion sur les études dans chacun des groupes

Groupes	Aiment les études		Pas beaucoup		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	19	86.4%	3	13.6%	22	100.0
En dessous de la moyenne	12	75%	4	25%	16	100.0
Total	31= 81.6 %		7 = 18.4 %		38	

Graphique 20: Répartition des élèves selon leur opinion sur les études dans chacun des groupes

Répartition des élèves selon leur opinion sur les études dans chacun des groupes

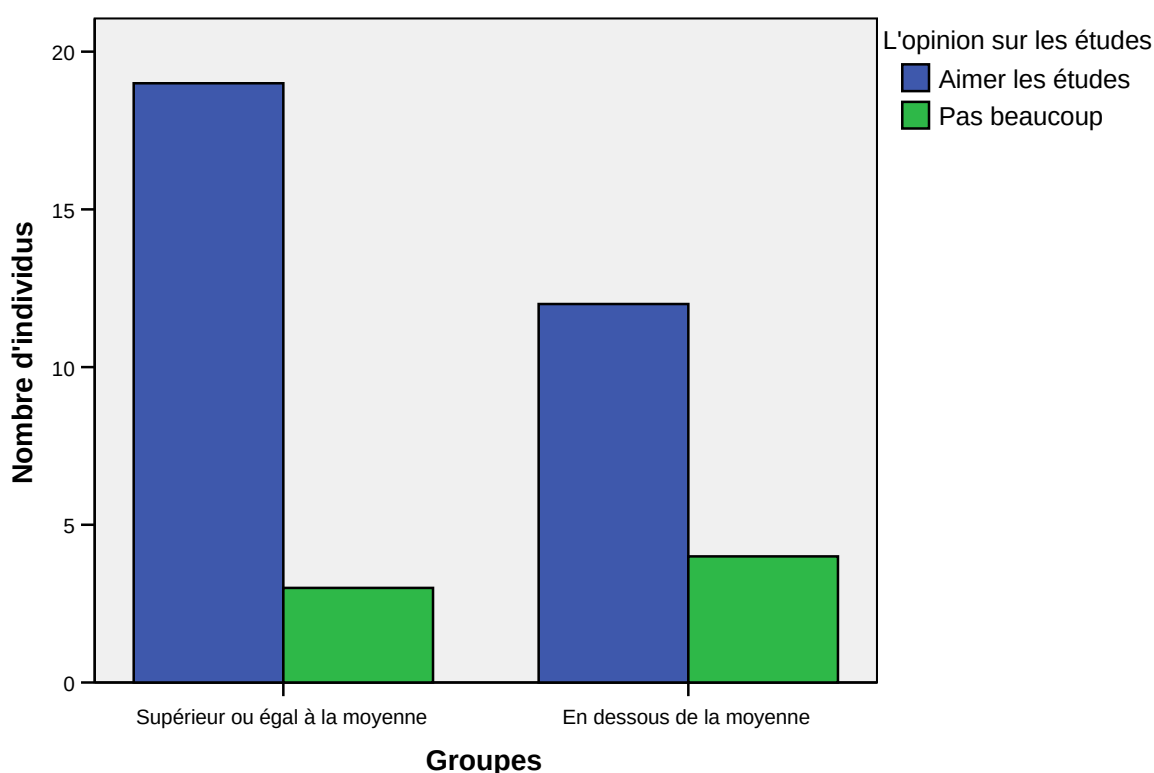


Tableau 101 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre le fait d'aimer les études et la réussite

Test Chi-Square pour la variable d'aimer les études		
Statistique	ddl	Valeur-P
.796	1	.372

La comparaison des pourcentages montre que les élèves qui aiment les études ont mieux progressé que les autres. Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.145$) montre que la corrélation entre ces deux variables est « faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre eux relativement à leur opinion sur les études ($P = 0.372 : P > 0.05$)⁸²⁵.

- Le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison.

Tableau 102 : Répartition des élèves des deux groupes selon les heures d'étude

Groupes	Moins de 2 heures		Plus de 2 heures		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	17	77.3%	5	22.7%	22	100.0
En dessous de la moyenne	10	62.5%	6	37.5%	16	100.0
Total	27 = 71.1%		11 = 28.9		38	

⁸²⁵ La question qu'on peut se poser, c'est si les élèves étaient sincères en répondant majoritairement qu'elles aiment les études, car à des maîtres on n'ose pas dire qu'on n'aime pas l'école; cependant, cette variable (la sincérité) non contrôlable doit être minimisée : elle n'est pas très importante, car elle a dû intervenir aussi bien dans l'un que dans l'autre groupe (expérimental et témoin). Voyez les sondages politiques : même analysés avec les logiciels les plus rigoureux, ils peuvent se tromper. Le "facteur humain" est imprévisible. Minimiser cette variable voulait dire que nous ne pouvions pas scientifiquement en tenir compte, de la même façon que les sondeurs politiques ne peuvent pas se poser la question de savoir si on leur a menti ou non. On peut, dans votre cas, supposer (mais seulement supposer) que les élèves qui ont dit ne pas beaucoup aimer les études étaient sincères, mais qu'à l'inverse, parmi celles qui ont dit aimer les études, il y en a peut-être qui sont sincères, mais certaines ont dû mentir (car c'était leur intérêt, pour se faire bien voir du maître). On ne peut pas évidemment quantifier les menteuses et nous ne pouvions pas leur demander si elles disaient la vérité ou non !

Graphique 21: Répartition des élèves selon les heures d'étude

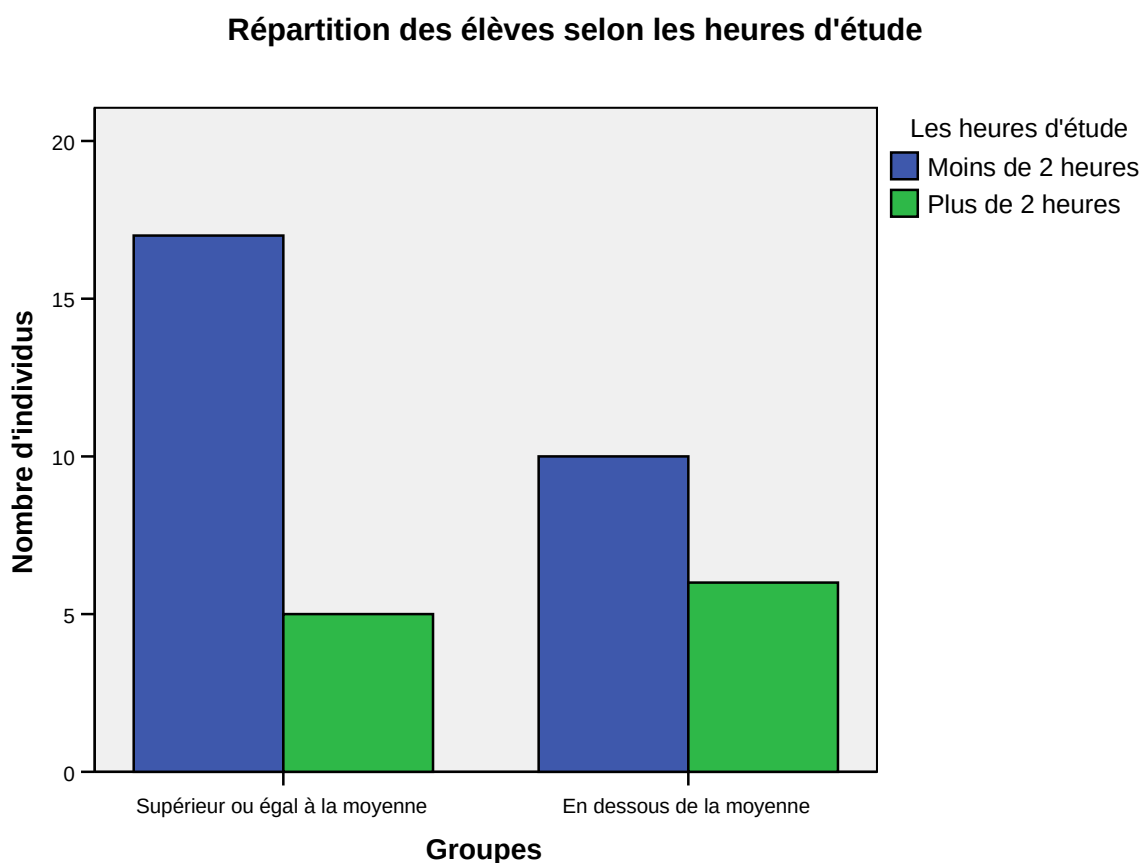


Tableau 103 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre les heures d'étude et la réussite

Test Chi-Square pour la variable des heures d'étude		
Statistique	ddl	Valeur-P
.983	1	.321

La comparaison des pourcentages montre qu'un temps d'étude individuelle élevé des élèves n'entraîne pas forcément de bons résultats : les élèves qui étudient la religion à la maison moins de 2 heures ont mieux progressé que les autres. Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.161$) montre que la liaison entre ces deux variables est « faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre eux relativement aux heures d'études ($P = 0.321$: $P > 0.05$)⁸²⁶.

⁸²⁶ Même chose pour le temps consacré aux études islamiques à la maison : celles qui ont dit peu travailler n'avaient pas intérêt à mentir, alors que celles qui ont dit beaucoup travailler pouvaient mentir (ou un certain nombre qui ont menti) pour faire plaisir à leur maître ? Notons que nous supposons seulement. Dans notre

Normalement, le temps consacré aux études est une variable influençant la réussite. L'élève qui étudie plus aura normalement une probabilité de réussite plus élevée qu'un autre qui étudie moins. En contraste avec cette apparente logique, les élèves de notre échantillon qui étudient moins présentent des résultats supérieurs par rapport aux autres. Cette anomalie est-elle due à la manière d'étudier (style d'apprentissage), aux caractéristiques personnelles, à l'environnement familial ou bien à la manière d'enseigner ? Les analyses des autres variables vont répondre à cette question.

- Le niveau d'études du père.

Tableau 104 : Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation du père

Groupes	Bac et plus		Infra bac		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	14	63.6%	8	36.4%	22	100.0
En dessous de la moyenne	7	43.8%	9	56.2%	16	100.0
Total	21 = 55.3%		17 = 44.7%		38	

questionnaire, c'était là de toute façon une question qui n'admettait pas de réponse absolue et objective. Elle peut donc difficilement être traitée statistiquement.

Graphique 22: Répartition des élèves selon la scolarisation du père

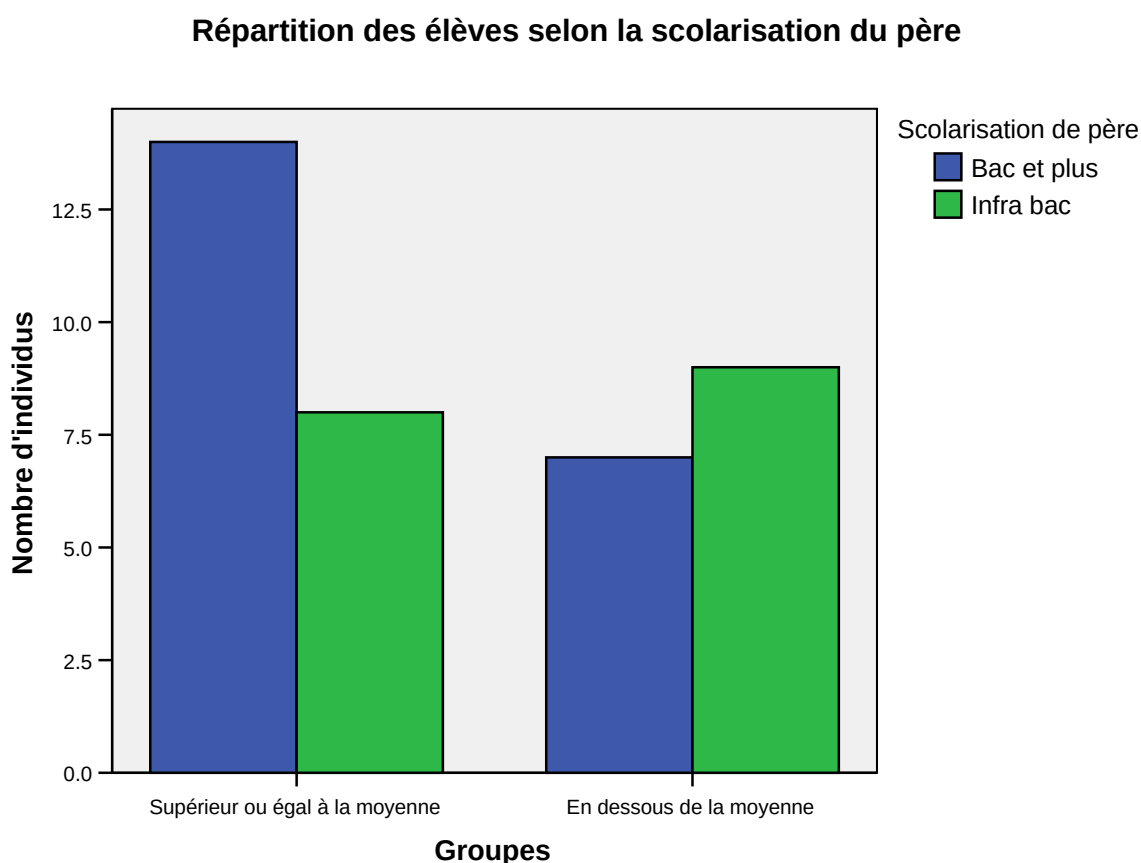


Tableau 105 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre la scolarisation du père et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de la scolarisation du père		
Statistique	ddl	Valeur-P
1.482	1	.224

Il est normal que la réussite de l'élève soit influencée favorablement par le niveau d'études des parents. La comparaison des pourcentages montre que le niveau d'études du père influence positivement l'apprentissage de l'enfant. Les jeunes filles dont les pères ont Bac ou plus ont mieux progressé que les autres. Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.197$) montre que la liaison entre ces deux variables est « faible $\approx$ modérée »⁸²⁷. De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à la scolarisation du père ($P = 0.224$: $P > 0.05$).

⁸²⁷ *V de Cramer* ≈ 0.20 .

- La situation du père vis-à-vis de l'emploi.

Tableau 106 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation du père vis-à-vis de l'emploi

Groupes	Emploi		Chômage		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	17	77.3%	5	22.7%	22	100.0
En dessous de la moyenne	14	87.5%	2	12.5%	16	100.0
Total	31 = 81.6 %		7 = 18.4 %		38	

Graphique 23: Répartition des élèves selon la situation du père vis-à-vis de l'emploi

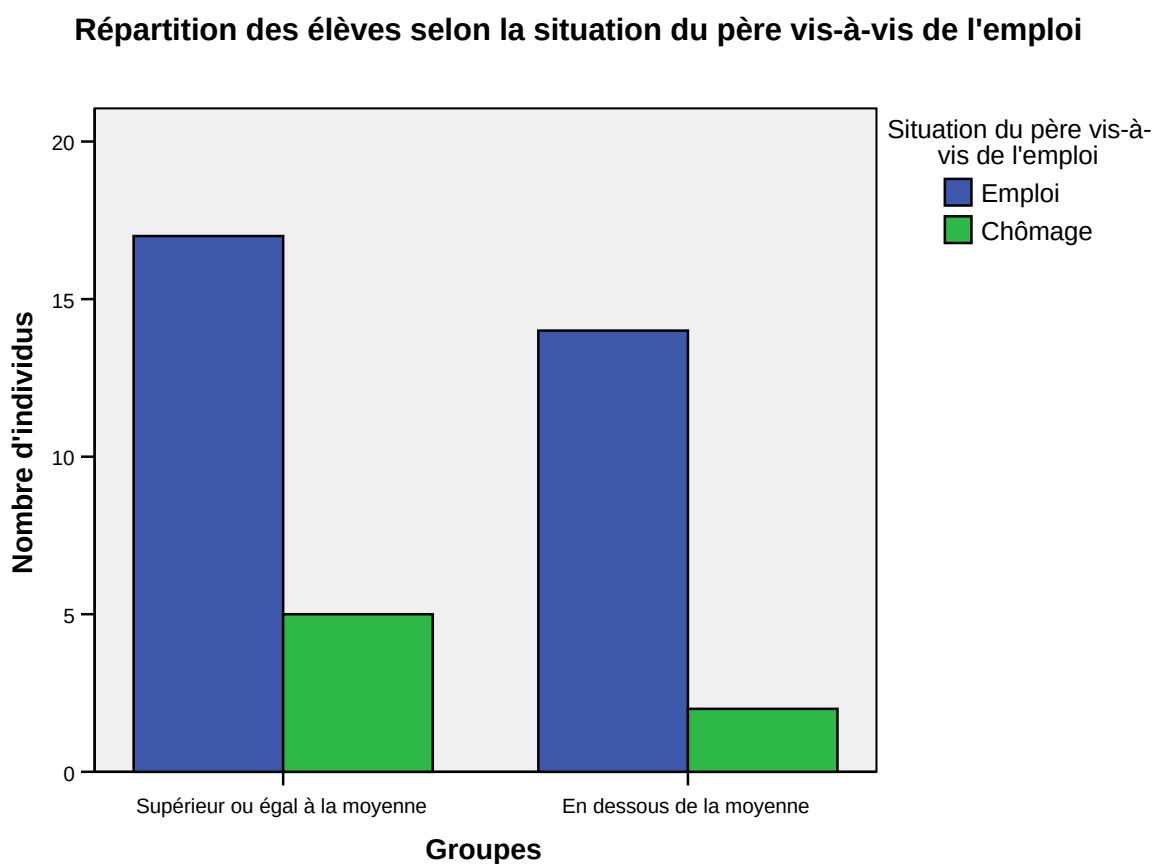


Tableau 107 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre l'activité du père et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de l'activité du père		
Statistique	ddl	Valeur-P
.645	1	.422

La majorité a progressé plus que la moyenne (17/31 et 5/7). Le *V de Cramer* ($V = 0.130$) montre que la relation entre ces deux variables est « faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement au travail du père ($P = 0.422 : P > 0.05$).

- Le niveau d'études de la mère.

Tableau 108 : Répartition des élèves des deux groupes selon la scolarisation de la mère

Groupes	Bac et plus		Infra bac		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	8	36.4%	14	63.6%	22	100.0
En dessous de la moyenne	5	31.2%	11	68.8%	16	100.0
Total	13 = 34.2 %		25 = 65.8 %		38	

Graphique 24 : Répartition des élèves selon la scolarisation de la mère

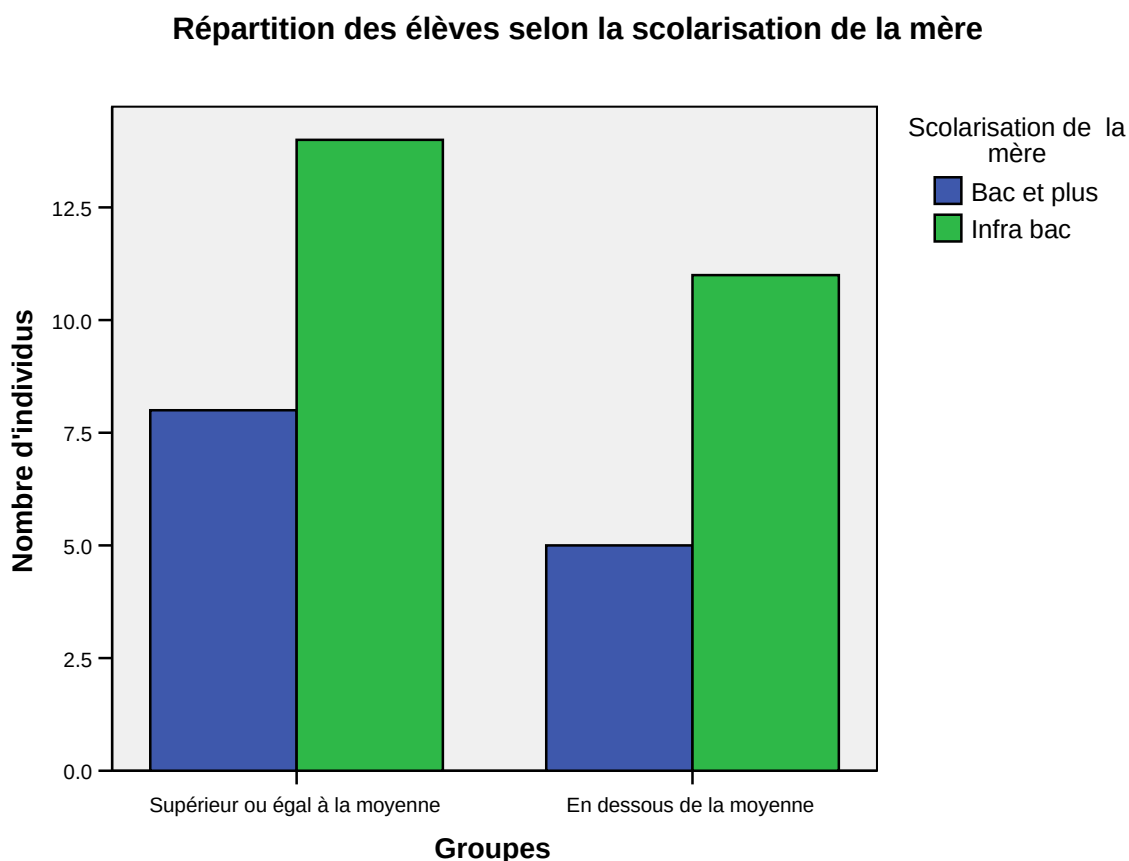


Tableau 109 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre la scolarisation de la mère et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de la scolarisation de mère		
Statistique	ddl	Valeur-P
.108	1	.743

Une majorité a progressé plus que la moyenne dans les deux cas : (8/13 et 14/25). Le *V de Cramer* ($V = 0.053$) montre que la liaison entre ces deux variables est « très faible ». De plus, l'analyse de χ^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à la scolarisation de la mère ($P = 0.743$: $P > 0.05$).

Néanmoins, les résultats montrent que les niveaux d'études de la mère et du père n'ont pas des effets tout à fait similaires : avoir un père diplômé apparaît un peu plus favorable qu'avoir une mère diplômée (V du père = 0.197, V de la mère = 0.053).

On peut supposer que la connaissance qu'ont les parents diplômés du système éducatif leur permet d'aider leurs enfants à réussir en adoptant par exemple des stratégies scolaires plus adaptées pour eux.

- La situation de la mère vis-à-vis de l'emploi.

Tableau 110 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation de mère vis-à-vis de l'emploi

Groupes	Emploi		Chômage ou ne travaillant pas à l'extérieur		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	10	45.5%	12	54.5%	22	100.0
En dessous de la moyenne	5	31.2%	11	68.8%	16	100.0
Total	15 = 39.5 %		23 = 60.5 %		38	

Graphique 25 : Répartition des élèves des deux groupes selon la situation de la mère vis-à-vis de l'emploi

Répartition des élèves des deux groupes selon la situation de la mère vis-à-vis de l'emploi

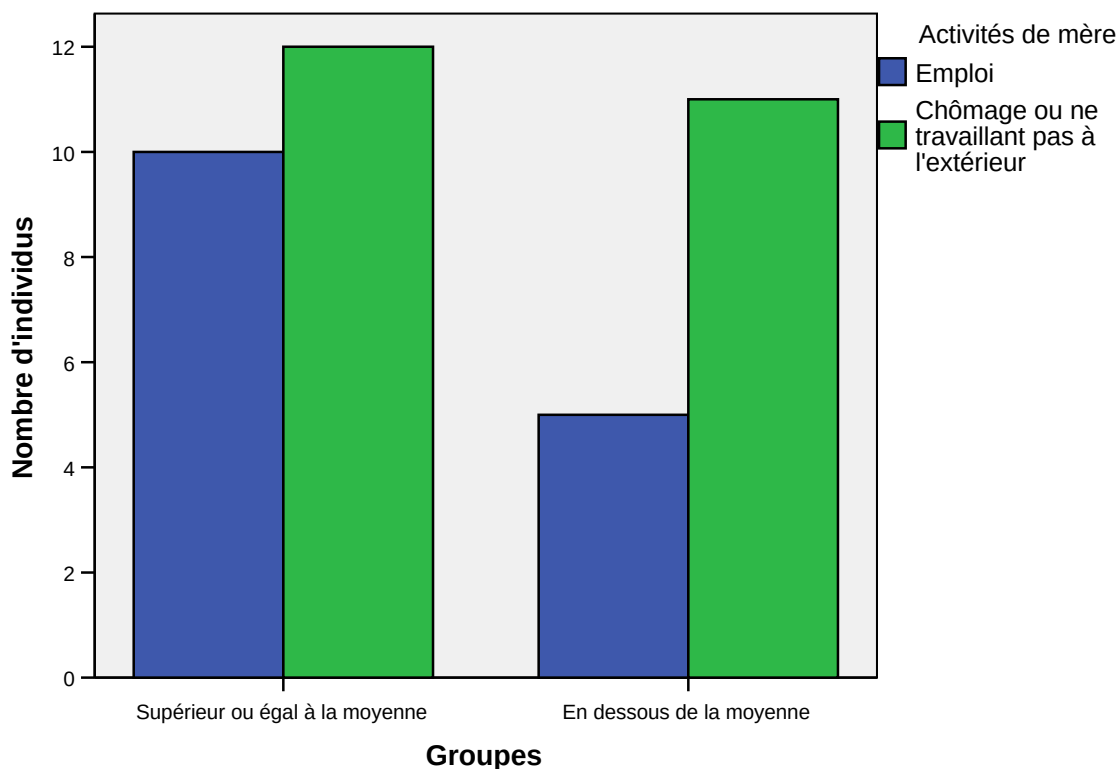


Tableau 111 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre l'activité de la mère et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de l'activité de la mère		
Statistique	ddl	Valeur-P
.782	1	.376

La comparaison des pourcentages montre un effet positif du travail de la mère sur la réussite de l'enfant. Les jeunes filles dont les mères travaillent ont un peu mieux progressé que les autres. Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.143$) montre que la relation est « faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à cette variable ($P = 0.367$: $P > 0.05$).

L'activité professionnelle de la mère semble donc avoir un effet légèrement positif sur l'apprentissage des élèves.

On peut dès lors se poser la question de savoir si cette influence est due au diplôme obtenu, à la compétence ou bien au type de travail : un enfant dont la mère est enseignante ou a atteint au moins le bac aura plus de chances de réussir que les autres. Rappelons que la majorité des mères, selon les déclarations des jeunes filles dans le questionnaire personnel, sont des enseignantes ou des employées, et pour avoir un emploi il faut être diplômé, donc on parlera ici d'une influence bilatérale : l'emploi en tant que diplômée. Le pourcentage des mères ayant bac et plus est proche de celui des mères travaillant (34.2 %, 39.5 % respectivement).

Tableau 112 : La corrélation entre la scolarisation de la mère et son travail à l'extérieur

Ont mieux progressé que la moyenne		
Scolarisation	Bac et plus	Infra bac
	8/13 = 61.15 %	14/25 = 56 %
Travail extérieur	Oui	Non
	10/15 = 66 %	12/23 = 52 %

- Le revenu de la famille.

Tableau 113 : Répartition des élèves des deux groupes selon le revenu de la famille

Groupes	Moyen		Bas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	8	36.4%	14	63.6%	22	100.0
En dessous de la moyenne	3	18.8%	13	81.2%	16	100.0
Total	11 = 28.9%		27 = 71.1 %		38	

Graphique 26 : Répartition des élèves des deux groupes selon le revenu de la famille

Répartition des élèves des deux groupes selon le revenu de la famille

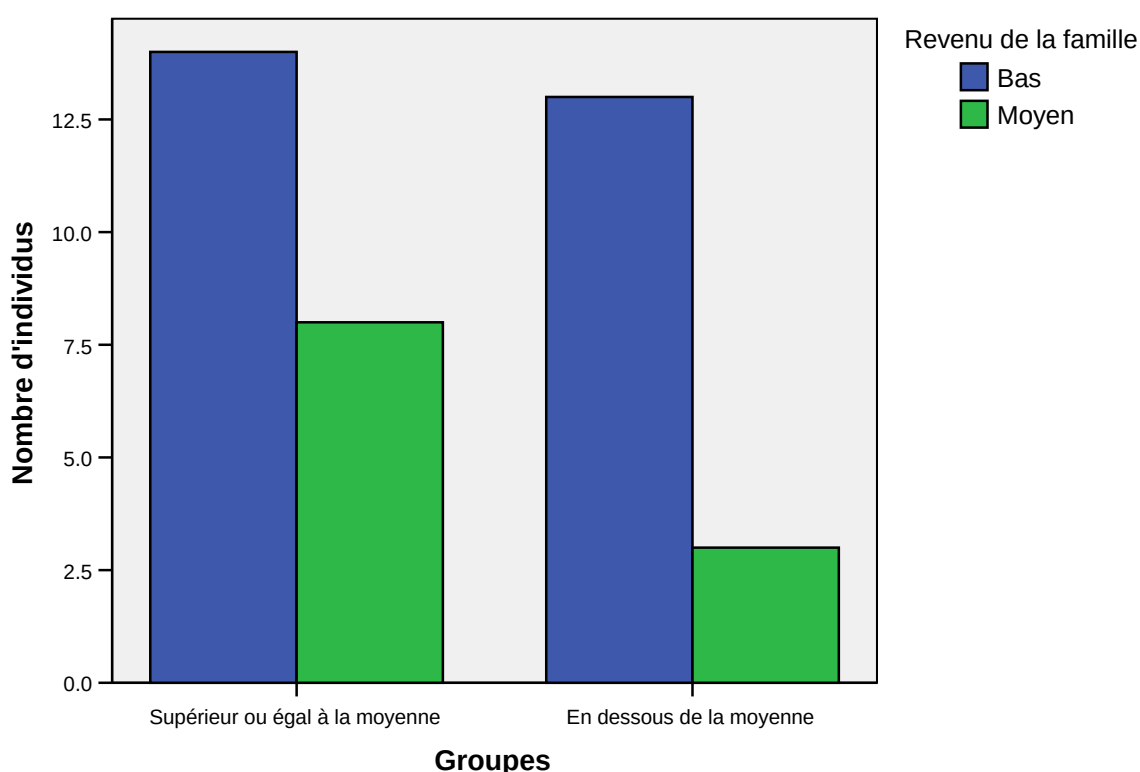


Tableau 114 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre le revenu de la famille et la réussite

Test Chi-Square pour la variable du revenu de la famille		
Statistique	ddi	Valeur-P
1. 397	1	.237

La comparaison des pourcentages montre que les élèves vivant dans une famille où le revenu est moyen ont mieux progressé que les autres ($8/11 = 72.72\%$ et $14/27 = 51.81\%$). Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.192$) montre qu'il y a une corrélation « faible $\approx$ modérée » entre ces deux variables. De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement au revenu de la famille ($P = 0.237$: $P > 0.05$).

- La fratrie.

Tableau 115 : Répartition des élèves des deux groupes selon la fratrie

Groupes	Jusqu'à 3 enfants		4 et plus		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	9	40.9%	13	59.1%	22	100.0
En dessous de la moyenne	6	37.5%	10	62.5%	16	100.0
Total	15 = 39.5%		23 = 60.5%		38	

Graphique 27 : Répartition des élèves des deux groupes selon la fratrie

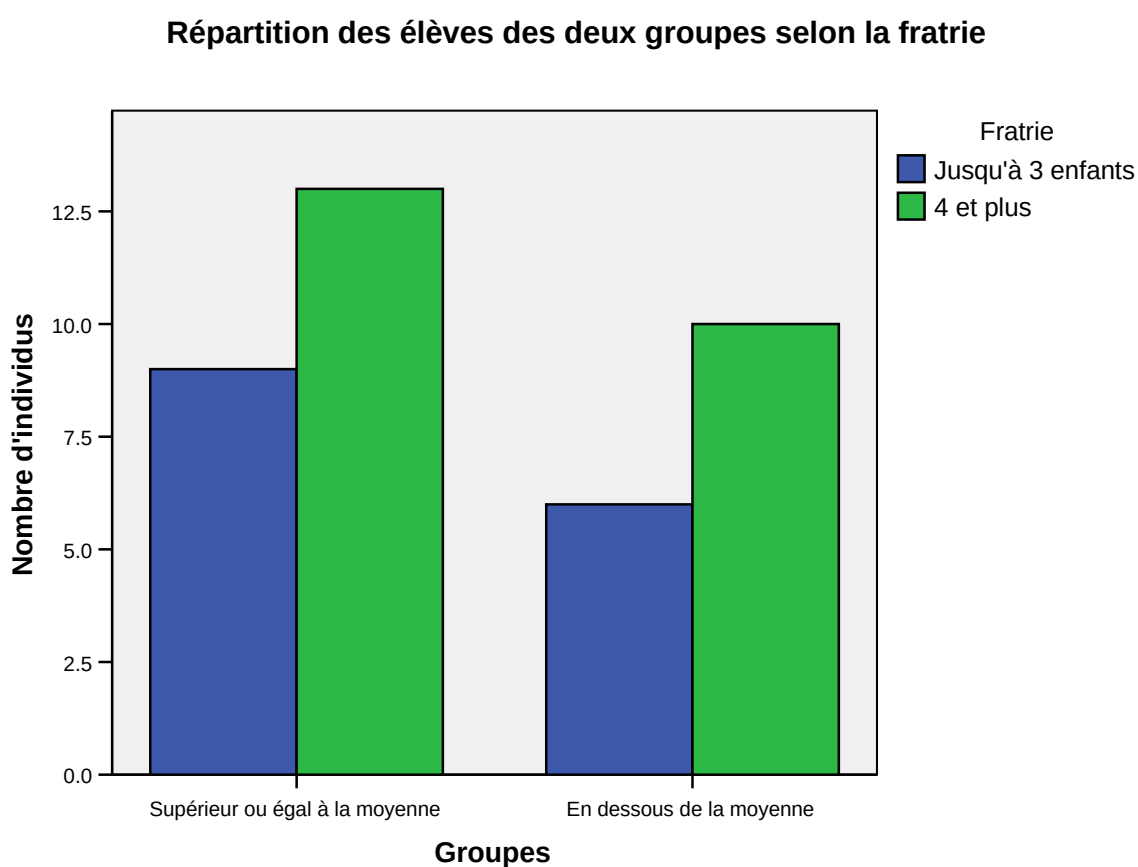


Tableau 116 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre la fratrie et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de la fratrie		
Statistique	ddl	Valeur-P
.045	1	.832

Une majorité a progressé plus que la moyenne dans les deux cas : (9/15 et 13/23). Le *V de Cramer* ($V = 0.034$) montre que la relation entre ces deux variables est « très faible ». De

plus, l'analyse de χ^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à la fratrie ($P = 0.832$: $P > 0.05$).

- La place du sujet dans sa famille.

Tableau 117 : Répartition des élèves des deux groupes selon la place dans la famille

Groupes	Aînée ou 2ème		Autre		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	12	54.5%	10	45.5%	22	100.0
En dessous de la moyenne	7	43.8%	9	56.2%	16	100.0
Total	19 = 50.0%		19 = 50.0%		38	

Graphique 28: Répartition des élèves des deux groupes selon la place dans la famille

Répartition des élèves des deux groupes selon la place dans la famille

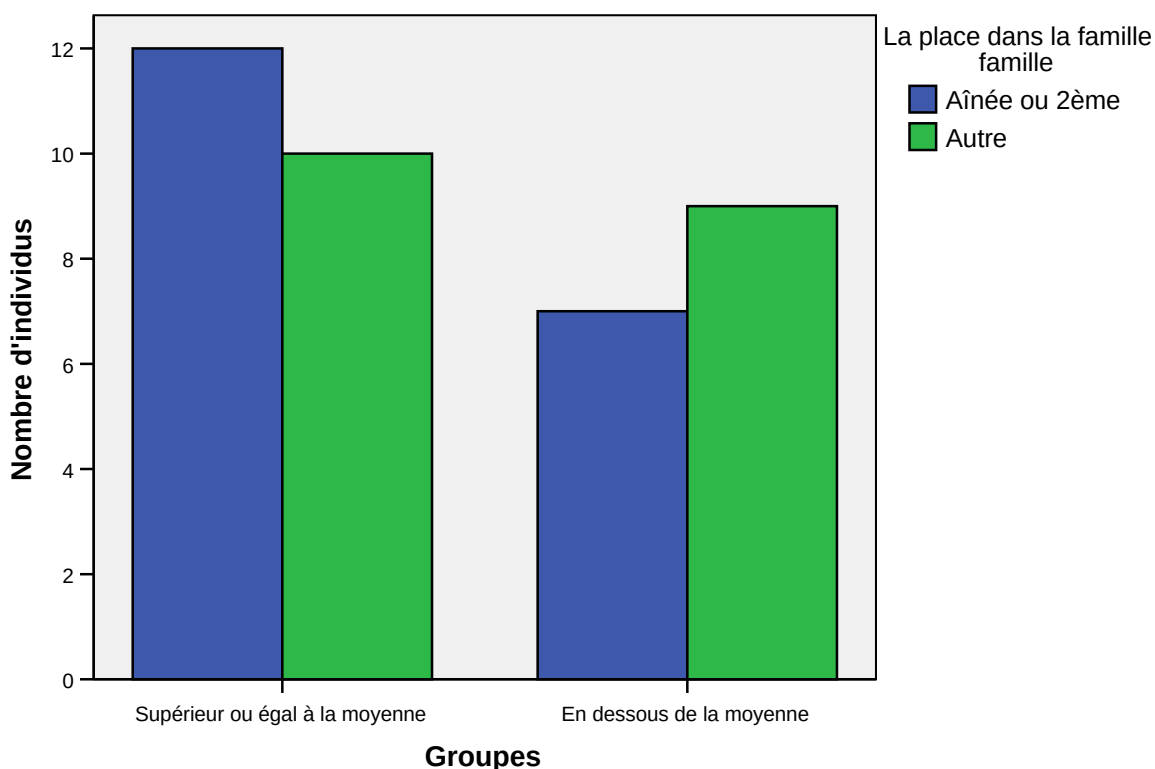


Tableau 118 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre la place du sujet dans sa famille et sa réussite

Test Chi-Square pour la variable de la place dans la famille		
Statistique	ddl	Valeur-P
.432	1	.511

La comparaison des pourcentages montre qu'être aîné ou deuxième dans la famille augmente d'une façon minime la probabilité de réussir. Les jeunes filles qui sont dans ce cas ont légèrement mieux progressé que les autres. Cependant le *V de Cramer* ($V = 0.107$) montre que la relation entre ces deux variables est « faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à cette variable ($P = 0.511 : P > 0.05$).

- L'investissement des parents dans les études de leurs enfants.

Tableau 119 : Répartition des élèves des deux groupes selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

Groupes	Oui ou Parfois		Rarement		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	14	63.6%	8	36.4%	22	100.0
En dessous de la moyenne	11	68.8%	5	31.2%	16	100.0
Total	25 = 65.8%		13 = 34.2%		38	

Graphique 29: Répartition des élèves des deux groupes selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

Répartition des élèves des deux groupes selon l'investissement des parents dans les études de leurs enfants

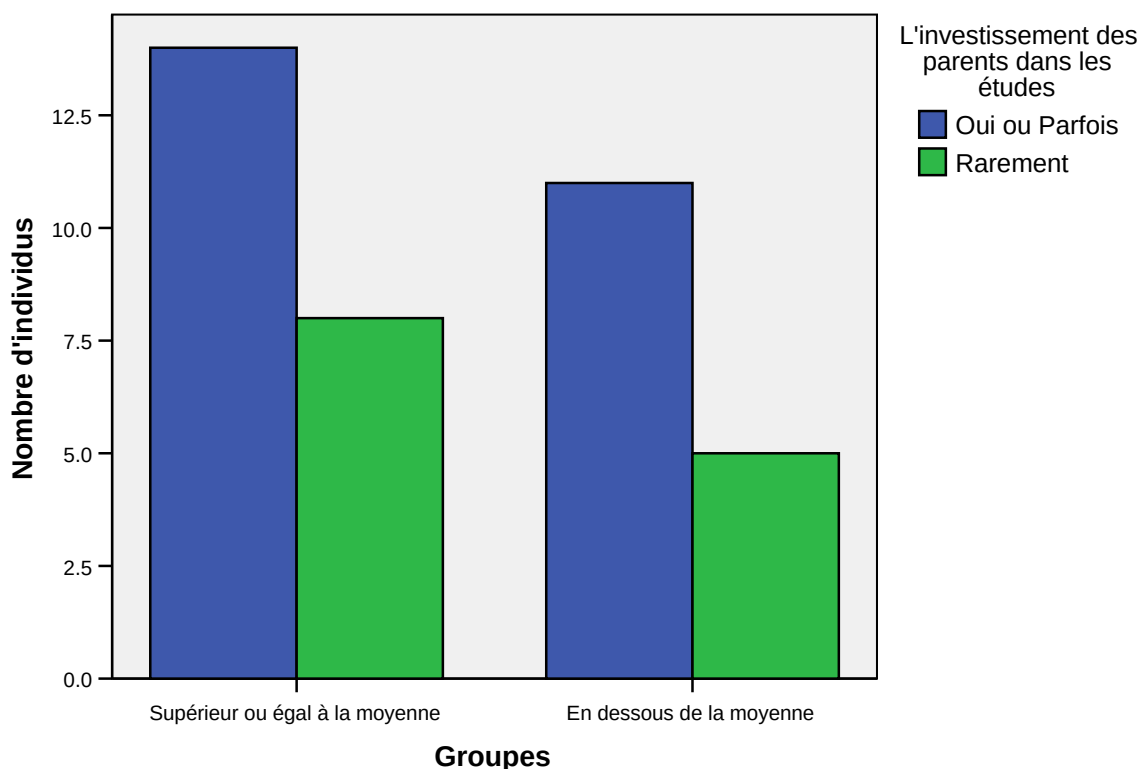


Tableau 120 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre l'investissement des parents dans les études et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de l'investissement des parents		
Statistique	ddl	Valeur-P
.108	1	.743

Une majorité a progressé plus que la moyenne dans les deux cas (14/25 et 8/13). Le *V de Cramer* ($V = 0.053$) montre que la relation entre ces deux variables est « très faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à cette variable ($P = 0.743 : P > 0.05$).

- Le type de logement.

Tableau 121 : Répartition des élèves des deux groupes selon le type de logement

Groupes	Habitat collectif		Maison particulière		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	12	54.5%	10	45.5%	22	100.0
En dessous de la moyenne	8	50.0%	8	50.0%	16	100.0
Total	20 = 52.6		18 = 47.4%		38	

Graphique 30 : Répartition des élèves des deux groupes selon le type de logement

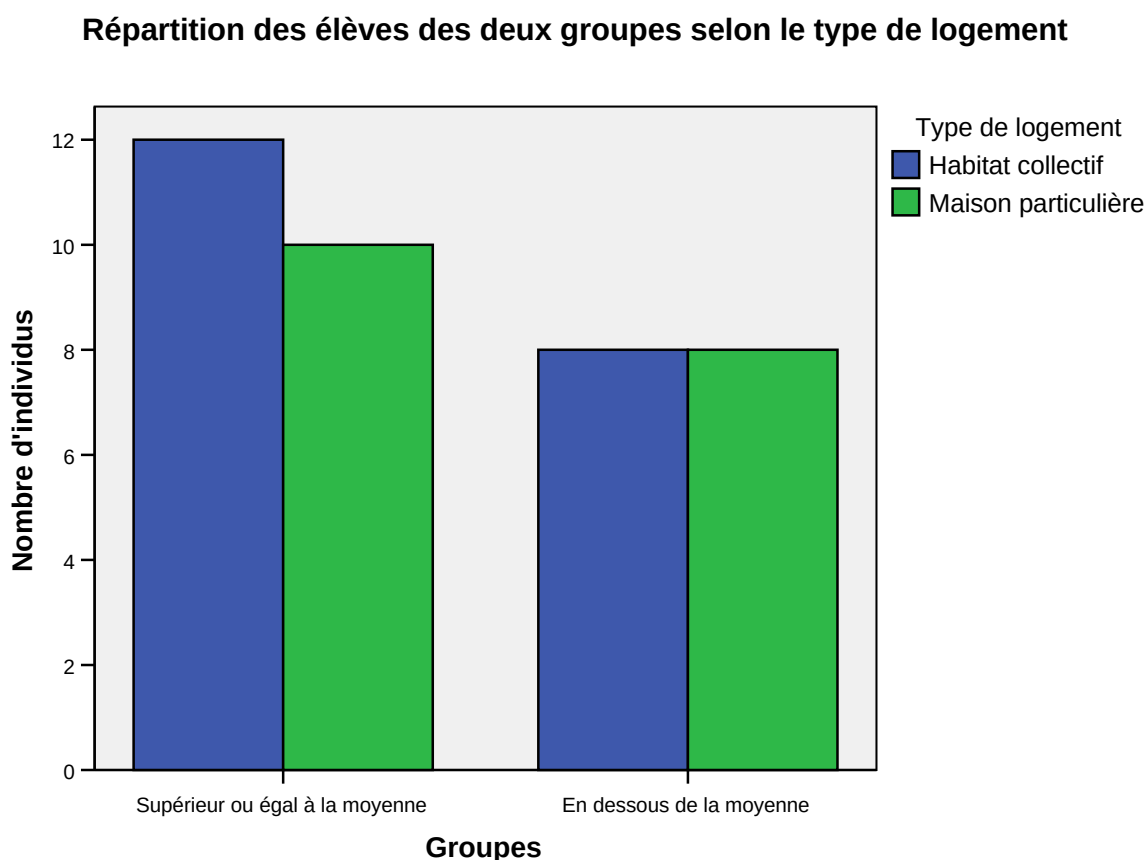


Tableau 122 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre le type de logement et la réussite

Test Chi-Square pour la variable du type de logement		
Statistique	ddl	Valeur-P
.077	1	.782

Une majorité a progressé plus que la moyenne dans les deux cas : (12/20 et 10/18). Le *V de Cramer* ($V = 0.045$) montre que la relation entre ces deux variables est « très faible ». De plus, l'analyse de X^2 ne révèle pas de différence significative entre elles relativement à cette variable ($P = 0.782 : P > 0.05$).

- La méthode d'enseignement.

Tableau 123 : Répartition des élèves des deux groupes selon la méthode d'enseignement

Groupes	Enseignement stratégique		Enseignement traditionnel		Total	
	n	%	n	%	n	%
Supérieur ou égal à la moyenne	20	90.90%	2	9.1%	22	100.0
En dessous de la moyenne	0		16	100. %	16	100.0
Total	20 = 52.6%		18 = 47.4%		38	

Graphique 31 : Répartition des élèves des deux groupes selon la méthode d'enseignement

Répartition des élèves des deux groupes selon la méthode d'enseignement

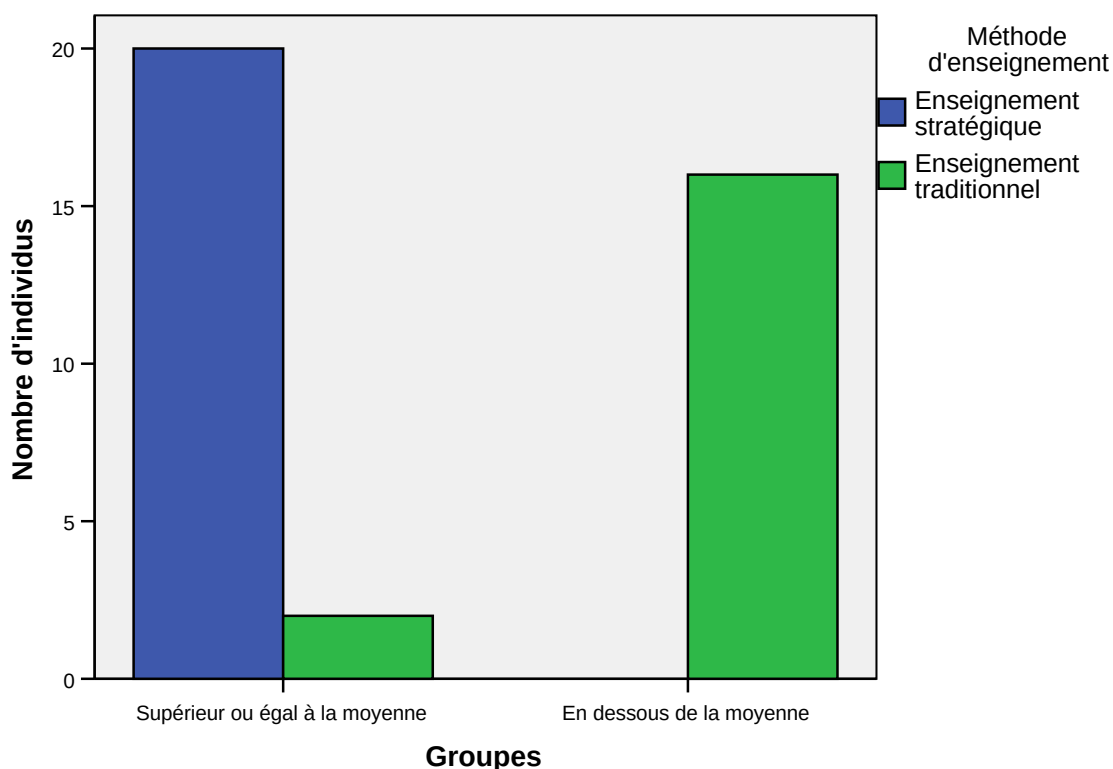


Tableau 124 : Résultats de Chi-deux concernant la relation entre la méthode d'enseignement et la réussite

Test Chi-Square pour la variable de méthode d'enseignement		
Statistique	ddl	Valeur-P
30.707	1	.000

La comparaison des pourcentages montre que la méthode d'enseignement a un effet positif et majeur sur la réussite des élèves. Les jeunes filles qui ont reçu l'enseignement stratégique ont mieux progressé que les autres. Le *V de Cramer* ($V = 0.899$) montre que la relation entre ces deux variables est « très forte ». De plus, l'analyse de X^2 révèle une différence significative entre elles relativement à la méthode d'enseignement ($P = 0.000 : P < 0.05$).

Conclusion :

Dans cette section nous nous sommes attaché à l'étude des déterminants de la réussite, en comparant les pourcentages, les résultats de X^2 et le V de Cramer de chaque variable. La raison qui nous a incité à nous diriger dans cette direction est tout simplement le respect des démarches scientifiques. L'objectif était de déterminer quelles variables pouvaient expliquer la réussite des élèves. Notre hypothèse principale était que l'enseignement stratégique peut expliquer cette réussite plus que les autres variables.

Les résultats ont montré que :

- l'âge influence un peu la réussite : les élèves plus âgées ont mieux progressé que les autres; mais cette corrélation était très faible : $V = 0.053$.
- les élèves qui aiment les études ont mieux progressé que les autres. Donc il y a une relation entre l'opinion sur les études et la réussite, mais cette relation était faible : $V = 0.145$.
- le temps élevé d'étude individuelle des élèves n'influence pas forcément la réussite : les élèves de notre échantillon qui étudient moins chez elles présentent des résultats supérieurs par rapport aux autres. Le V de Cramer montre que la liaison entre ces deux variables est faible : $V = 0.161$.
- le niveau d'études des parents a une influence sur la réussite. La relation entre l'étude du père et la réussite est plus forte que celle de la mère : V du père = 0.197, V de la mère = 0.053.
- l'activité professionnelle des parents a également des effets sur la réussite des élèves, et cette fois-ci, surtout l'activité de la mère. Mais dans les deux cas la relation avec la situation des parents vis-à-vis de l'emploi est faible.
- la relation entre le revenu de la famille et la réussite est presque modérée : $V = 0.192$.
- l'élève ayant moins de 4 frères ou sœurs n'aura pas plus de chances de réussir que les autres. La liaison entre la fratrie et la réussite est très faible : $V = 0.034$.
- être aîné ou deuxième dans la famille augmente d'une façon minime la probabilité de réussir. Nous avons constaté une relation faible entre la place du sujet dans sa famille et sa réussite : $V = 0.107$.
- il y a une relation très faible entre l'investissement des parents dans les études de leurs enfants et la réussite : $V = 0.053$.
- la relation entre le type de logement et la réussite est très faible : $V = 0.045$.

- ces variables ne peuvent pas expliquer la réussite des élèves. De plus, la relation entre chaque variable et la réussite est très faible ou faible.
- il n'y a pas de différence significative entre les élèves des deux groupes pour chaque variable selon les résultats de X^2 : $P > 0.05$.
- la méthode d'enseignement est la seule variable pouvant expliquer la réussite des élèves : les jeunes filles qui ont reçu l'enseignement stratégique ont mieux progressé que les autres. De plus, la relation entre ces deux variables est très forte : $V = 0.899$, et les résultats de X^2 confirment que la différence entre les deux groupes est significative : $P = 0.000 < 0.05$.

Ces résultats ont conclu à un effet positif et majeur de notre expérimentation sur la réussite des élèves du groupe expérimental ayant reçu l'enseignement stratégique.

Tableau 125 : Résultats de Chi-deux et V de Cramer pour les deux groupes et chaque variable

Test X^2 et V de Cramer pour les deux groupes et chaque variable				
	X^2 : Signification Valeur-p	Jugement	V de Cramer	Force de relation
Groupes * âge	0.743	$P > 0.05 =$ Non significative	0.053	Très faible
Groupes * l'opinion sur les études	0.372	Non significative	0.145	Faible
Groupes * le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison	0.321	Non significative	0.161	Faible
Groupes * le niveau d'études du père	0.224	Non significative	0.197	Faible $\approx$ modérée
Groupes * la situation du père vis-à-vis de l'emploi	0.422	Non significative	0.130	Faible
Groupes * le niveau d'études de la mère	0.743	Non significative	0.053	Très faible
Groupes * la situation de la mère vis-à-vis de l'emploi	0.367	Non significative	0.143	Faible
Groupes * le revenu de la famille	0.237	Non significative	0.192	Faible $\approx$ modérée
Groupes * la fratrie	0.832	Non significative	0.034	Très faible
Groupes * la place du sujet dans sa famille	0.511	Non significative	0.107	Faible

Groupes * l'investissement des parents dans les études de leurs enfants	0.743	Non significative	0.053	Très faible
Groupes * le type de logement	0.782	Non significative	0.045	Très faible
Groupes * la méthode d'enseignement	.000	P < 0.05 = Significative	0.899	Très forte

Tableau 126 : Reclassement des variables selon la force de leur relation avec la réussite

	La variable la plus forte	V de Carmer
1	La méthode d'enseignement	0.899
2	Le niveau d'études du père	0.197
3	Le revenu de la famille	0.192
4	Le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison	0.161
5	L'opinion sur les études	0.145
6	La situation de la mère vis-à-vis de l'emploi	0.143
7	La situation du père vis-à-vis de l'emploi	0.130
8	La place du sujet dans sa famille	0.107
9	L'âge	0.053
10	Le niveau d'études de la mère	0.053
11	L'investissement des parents dans les études de leurs enfants	0.053
12	Le type de logement	0.045
13	La fratrie	0.034

En somme, d'après ces résultats, nous notons une relation presque modérée entre le niveau d'études du père et le revenu de la famille d'une part, et la réussite d'autre part, mais l'influence de ces deux variables est moins forte que celle de la méthode d'enseignement. De plus, comme les résultats de X^2 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes concernant ces variables, nous pouvons donc attribuer cette réussite, uniquement, à la méthode d'enseignement.

Avant de clore cette section, il est important de faire une remarque concernant les variables aléatoires pouvant intervenir lors d'une expérimentation.

Généralement, la recherche peut être scindée en deux grandes catégories : la recherche sur l'être humain et la recherche sur un autre sujet (les animaux par exemple). Au sein de cette dernière catégorie, le chercheur peut facilement contrôler toutes les variables. En ce qui concerne notre recherche, il est essentiel de comprendre ses limites concernant plusieurs variables aléatoires.

Pour déterminer le véritable effet de notre expérimentation, nous avons essayé de contrôler minutieusement toutes les variables connues pour avoir un effet potentiel sur les résultats de notre étude. Ce sont des variables évidentes, telles que l'âge, la scolarisation des parents, leur situation vis-à-vis de l'emploi, le revenu de la famille, la fratrie, etc., et les résultats de X^2 confirment que les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle présentent des caractéristiques similaires. D'autres variables sont moins faciles à identifier et à circonscrire, comme la météo, le moral des élèves (fatiguée, malade ou en forme), l'actualité familiale de telle ou telle élève (par exemple, tel jour, le papa et la maman se sont disputés, un oncle ou un ami est mort, il y a eu un accident, etc.), l'actualité de la ville : y a-t-il eu des événements qui ont pu influencer le comportement des élèves tel ou tel jour ? Ces variables sont plus difficilement contrôlables.

Nous ne pouvions évidemment pas prévoir, dans notre questionnaire, les accidents qui pourraient arriver pendant l'expérimentation : ce sont là des variables aléatoires, qui ne peuvent pas être prises en compte dans une recherche sur l'être humain. Nos résultats ne peuvent pas être sûrs à 100%, mais ce type de variables parasites ne doit pas avoir une influence majoritaire sur eux. Le manque de contrôle de ces variables est une des limites de notre étude, qui fait que nous avons préféré la définir comme "quasi-expérimentale", parce qu'il y aura toujours des fractures, des événements ou des variables inattendus, mais au final ils n'altèrent pas beaucoup les résultats.

4. Le questionnaire de motivation

Comme nous l'avons annoncé, notre questionnaire de motivation, élaboré par nous, a été administré aux élèves du groupe expérimental. Il comporte essentiellement trois parties :

1. Une introduction expliquant le but de notre travail et en outre la manière dont il faut répondre au questionnaire (consignes).
2. L'identification du sujet : son nom, sa date de naissance, ainsi que la note de son dernier examen en éducation islamique.
3. Les items du questionnaire.

Cette dernière partie était composée de 21 items. Le premier demande aux élèves si elles ont déjà suivi un cours préparé selon les phases et les orientations de l'enseignement stratégique, et ce sont les 20 items suivants qui visaient à mesurer leur motivation. Ces 20 items sont regroupés en deux grandes rubriques :

- La première (items 2 à 17), traitant de la « satisfaction ressentie », se réfère à la motivation intrinsèque d'une personne qui fait une activité pour le plaisir et à la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure.
- La seconde rubrique (items 18 à 21), traitant du « climat d'apprentissage », se réfère à l'environnement d'apprentissage : pour susciter le plaisir chez l'élève, le processus d'apprentissage doit s'effectuer dans un climat agréable et stimulant.

On peut aussi répartir les 20 énoncés en 5 domaines :

- L'intérêt des élèves (énoncés 2 à 9).
- La perception que les élèves ont d'eux-mêmes (énoncés 10 à 12).
- L'effort des élèves pendant le cours (énoncés 13 à 17).
- La perception que les élèves ont des nouveaux rôles attribués à l'enseignant (énoncé 18).
- L'approbation des élèves quant à l'environnement (énoncés 19 à 21).

4.1. Analyse descriptive du questionnaire de motivation et interprétation des résultats

Nous avons compilé les réponses des élèves au premier item afin de savoir si elles ont déjà participé à des cours préparés selon les phases de l'enseignement stratégique. Puis, nous avons analysé leurs réponses aux 20 items suivants, en termes de pourcentages, dans le but de vérifier si ce modèle d'apprentissage a influencé leur motivation. Enfin, la question ouverte, à la fin du questionnaire, a été utilisée, selon sa pertinence, lors de l'analyse des résultats afin d'expliquer davantage certains facteurs ciblés à l'aide des questions fermées, sachant que seulement trois jeunes filles y ont répondu.

Voyons donc les résultats des analyses descriptives de chacun de ces items sous forme de tableaux et notre interprétation.

Tableau 127 : Réponses données à l'item 1

Item 1 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

À l'item 1, qui était « C'est la première fois que je participe à un cours préparé selon les phases de l'enseignement stratégique », nous voyons que la majorité des réponses a été positive : 90 % « d'accord »; cependant deux jeunes filles ont répondu qu'elles avaient déjà participé à un cours préparé selon les phases de l'enseignement stratégique; l'une de ces deux jeunes filles a signalé, en répondant à la question ouverte, qu'elle avait déjà suivi ce type de cours, mais qu'alors c'était moins organisé. L'ensemble, globalement, confirme notre présupposé sur la nouveauté de l'enseignement stratégique dans la classe d'éducation islamique, au moins avec ce groupe d'élèves.

Tableau 128 : Réponses données à l'item 2

Item 2 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	19	95
Pas d'accord	1	5
Total	20	100

Une seule jeune fille n'était pas d'accord avec l'item 2 : « J'ai beaucoup aimé la matière de l'éducation islamique grâce au modèle de l'enseignement stratégique ». Ainsi, à part cette jeune fille, tout le reste du groupe expérimental déclare avoir une opinion positive à propos de ce modèle. Nous pouvons donc dire que le modèle stratégique appliqué dans la classe d'éducation islamique a aidé les élèves à aimer cette matière.

Tableau 129 : Réponses données à l'item 3

Item 3 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	19	95
Pas d'accord	1	5
Total	20	100

Pour l'item 3 : « L'enseignement stratégique a facilité la compréhension des notions abordées dans les leçons », une seule jeune fille affirme ne pas être d'accord. Cette jeune fille, en répondant à la question ouverte, a critiqué la façon d'organiser les groupes de travail et a estimé que le temps imparti n'était pas suffisant; et elle a ajouté : « c'est bien d'apprendre d'une façon stratégique, mais le plaisir de recevoir les connaissances en écoutant l'enseignant est plus agréable pour moi, surtout s'il y a un enseignant comme le nôtre ».

Cette approche critique et raisonnée apporte un certain nombre de nuances intéressants, mais elle est très minoritaire, et nous pouvons donc conclure que l'enseignement stratégique a rendu les notions de cette matière plus faciles à comprendre.

Tableau 130 : Réponses données à l'item 4

Item 4 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	20	100
Pas d'accord	0	0
Total	20	100

Les réponses données à l'item 4 : « L'apprentissage stratégique a augmenté mon enthousiasme et mon désir d'apprendre l'Islam » confirment donc l'opinion positive unanime des apprenantes envers l'enseignement stratégique. En nous appuyant sur cette confirmation de la part des jeunes filles, nous pouvons dire que l'enseignement stratégique a influencé leur motivation, parce qu'il a augmenté leur désir d'apprendre cette matière.

Tableau 131 : Réponses données à l'item 5

Item 5 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	20	100
Pas d'accord	0	0
Total	20	100

Les réponses données à l'item 5 : « Mon acquisition en éducation islamique s'est améliorée grâce à l'enseignement stratégique » semblent tout à fait en accord avec les conclusions que nous avons tirées lors de la comparaison des notes obtenues au pré-test et au post-test.

Tableau 132 : Réponses données à l'item 6

Item 6 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Deux jeunes filles ne sont pas d'accord avec l'item 6 : « L'éducation islamique a été amusante avec l'enseignement stratégique ». La réponse d'une de ces deux jeunes filles à la question ouverte montre que pour elle, on n'est pas à l'école pour " s'amuser ", mais que par ailleurs l'enseignement stratégique a influencé son apprentissage : elle aime l'enseignement traditionnel, mais elle a aimé l'enseignement stratégique, et elle souhaite que l'enseignant applique cette nouvelle méthode pour ce qui reste de l'année scolaire. Elle ajoute : « J'ai été surprise quand l'enseignant a distribué les feuilles du contrôle, mais j'ai bien répondu aux questions, et je pense que c'est grâce à l'enseignement stratégique qui m'a aidé à bien comprendre les leçons; mais si l'enseignant continue à pratiquer l'enseignement traditionnel, il est certain que je ne pourrai pas répondre aux questions du contrôle sans préparer ».

La deuxième jeune fille qui n'était pas d'accord avec cet item, en répondant à la question ouverte, a signalé elle aussi que le temps imparti n'était pas suffisant; elle a ajouté : « Dans la classe il n'y a pas d'outils pédagogiques qui attirent notre attention », et elle a critiqué la façon d'organiser les groupes de travail : « il y a une différence entre les niveaux des groupes, la répartition des élèves dans chaque groupe n'était pas équivalente ». Cette mauvaise répartition résulte, à notre avis, de la compétence insuffisante de l'enseignant.

Aimer la classe et l'environnement d'apprentissage stimule les élèves pour apprendre. Pour cette raison, nous devons travailler beaucoup sur l'environnement éducatif en faisant de l'école un lieu agréable pour tous les élèves.

Tableau 133 : Réponses données à l'item 7

Item 7 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Pour l'item 7 : « La méthode d'enseignement stratégique est meilleure que la méthode traditionnelle », 2 jeunes filles affirment ne pas être d'accord. L'une de ces deux jeunes filles est celle qui avait donné une réponse négative à l'item 3, et nous pensons qu'elle a répondu négativement à cet item parce qu'elle a constaté que l'enseignement stratégique n'avait pas facilité sa compréhension des notions abordées. En ce qui concerne la deuxième jeune fille, comme elle a aussi répondu négativement à l'item 2 (elle n'a pas aimé ce modèle), il est logique qu'elle préfère la méthode traditionnelle. Mais dans l'ensemble, les élèves semblent satisfaites de l'usage de l'enseignement stratégique dans la classe.

Tableau 134 : Réponses données à l'item 8

Item 8 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	20	100
Pas d'accord	0	0
Total	20	100

Pour l'item 8 : « Je pense que l'enseignement stratégique est utile dans la classe d'éducation islamique », toutes les jeunes filles sont d'accord, même celles qui préfèrent l'enseignement traditionnel.

Tableau 135 : Réponses données à l'item 9

Item 9 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Dans cet item : « J'aimerais qu'il y ait plus d'heures de cours stratégiques pour les autres matières ». Nous voyons que la majorité des jeunes filles souhaitent élargir aux autres matières les phases de l'enseignement stratégique. Après vérification, les 2 jeunes filles qui ont répondu « Pas d'accord » sont précisément celles qui ont préféré l'enseignement traditionnel à l'enseignement stratégique en répondant à l'item 7.

Tableau 136 : Réponses données à l’item 10

Item 10 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D’accord	19	95
Pas d’accord	1	5
Total	20	100

Une seule jeune fille n’était pas d’accord avec l’item 10 : « L’enseignement stratégique a développé mes compétences sociales dans la classe d’éducation islamique ».

Après vérification, cette jeune fille qui a répondu « Pas d'accord » est précisément celle qui n’était pas d'accord avec l'item 3 et qui a critiqué la façon d'organiser les groupes de travail. Elle a signalé, en répondant à la question ouverte, qu' « il est plus agréable qu'une personne ayant les caractéristiques du leader dirige le groupe ». Nous pensons qu’il pourrait s’agir d'une fille timide qui hésite à entrer en relations avec ses camarades.

Tableau 137 : Réponses données à l’item 11

Item 11/ Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D’accord	20	100
Pas d’accord	0	0
Total	20	100

Pour l’item 11 : « Je me considère comme un agent actif pendant les étapes de l'enseignement stratégique », il n’existe aucune réponse négative. Toutes les apprenantes semblent s’être senties plus actives dans la classe. Ce modèle a donc joué un rôle de déclencheur qui a poussé les jeunes filles à participer activement dans la classe. De plus, il a influencé positivement la perception de soi des élèves.

Tableau 138 : Réponses données à l’item 12

Item 12 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D’accord	20	100
Pas d’accord	0	0
Total	20	100

Toutes les jeunes filles sont d'accord avec l'item 12 : « J'avais confiance en moi lorsque j'ai participé aux cours de l'enseignement stratégique ». Ce qui est tout à fait en concordance avec l'item 11. La confiance en soi augmente lorsque la personne se sent active dans le milieu où elle travaille. Donc cet item est une conséquence de l'item précédent.

Tableau 139 : Réponses données à l'item 13

Item 13 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Pour l'item 13 : « Je participe plus pendant les cours de l'enseignement stratégique », deux jeunes filles affirment ne pas être d'accord. L'une de ces deux jeunes filles est celle qui avait donné une réponse négative à l'item 6, selon lequel : « L'éducation islamique a été amusante avec l'enseignement stratégique ».

Mais globalement, il semblerait qu'avec l'enseignement stratégique les élèves ont davantage participé dans la classe.

Tableau 140 : Réponses données à l'item 14

Item 14 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Deux jeunes filles affirment ne pas être d'accord avec l'item 14 : « L'enseignement stratégique n'exige pas des efforts qui dépassent ma compétence ». Après vérification, il s'est avéré qu'il s'agissait des mêmes personnes ayant donné une réponse négative à l'item 13. Cette réponse négative nous permet de comprendre la raison pour laquelle ces deux jeunes filles n'ont pas participé pendant le cours de l'enseignement stratégique. Selon elles, ce modèle exige des efforts dépassant leurs capacités.

Tableau 141 : Réponses données à l'item 15

Item 15 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	20	100
Pas d'accord	0	0
Total	20	100

Pour l'item 15, qui était « Je ne trouve pas de difficultés en réalisant la tâche demandée », toutes les jeunes filles sont d'accord.

Tableau 142 : Réponses données à l'item 16

Item 16 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	20	100
Pas d'accord	0	0
Total	20	100

Les réponses données à l'item 16 : « Les tâches proposées dans la classe stratégique ne sont pas trop difficiles pour moi, donc j'y ai participé aisément » sont en parfaite concordance avec les réponses données à l'item 15. Les nombres sont identiques dans les deux items dont le point commun est la participation aux activités de l'enseignement stratégique.

Mais la question qui se pose, c'est de savoir la raison qui a poussé les deux jeunes filles à répondre négativement à l'item 14 alors qu'elles ont répondu positivement à cet item. Il est possible tout simplement qu'elles n'aient pas fait attention⁸²⁸.

Tableau 143 : Réponses données à l'item 17

Item 17 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

⁸²⁸ On aura remarqué que certaines questions sont très proches : le chercheur peut ainsi s'assurer de la validité des réponses, et éventuellement éliminer de ses statistiques celles qui sont incohérentes. Dans ce cas précis nous avons été amené à tenir peu de compte de ces deux réponses négatives.

La grande majorité des jeunes filles sont d'accord avec l'item 17 : « Il est plus facile pour moi d'apprendre les nouvelles connaissances par les étapes de l'enseignement stratégique ». Deux jeunes filles affirment ne pas être d'accord. L'une de ces deux est celle qui avait donné une réponse négative aux items 2, 7 et 9. Elle n'a pas aimé le modèle stratégique et elle a trouvé que l'enseignement traditionnel est meilleur que l'enseignement stratégique.

Tableau 144 : Réponses données à l'item 18

Item 18 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Pour l'item 18 : « J'ai aimé les nouveaux rôles attribués à l'enseignant stratégique », deux jeunes filles ont répondu négativement. L'une de ces deux, en répondant à la question ouverte, a trouvé que son maître était devenu un simple directeur de travaux et qu'il avait dérogé à son statut d'enseignant, elle préfère qu'il garde son principal rôle en tant qu'enseignant transmetteur de connaissances ⁸²⁹.

Tableau 145 : Réponses données à l'item 19

Item 19 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	20	100
Pas d'accord	0	0
Total	20	100

Toutes les jeunes filles affirment être d'accord avec l'item 19 : « La communication élève/enseignant a été augmenté, de la même façon que celle entre élèves ». Il semblerait qu'avec ce modèle les élèves sont davantage entrées en communication avec l'enseignant aussi bien qu'entre elles.

⁸²⁹ On trouvera toujours des personnes qui sont contre les réformes, parce qu'elles bouleversent leurs habitudes. Elles résistent à la nouveauté.

Tableau 146 : Réponses données à l'item 20

Item 20 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	18	90
Pas d'accord	2	10
Total	20	100

Pour l'item 20, « Généralement, l'ambiance du cours avec l'enseignement stratégique est plus active que celle du cours traditionnel », deux jeunes filles ne sont pas d'accord. L'une de ces deux n'était pas d'accord avec l'item 10 : « L'enseignement stratégique a développé mes compétences sociales dans la classe de l'éducation islamique ». Et en répondant à la question ouverte, elle demande d'attribuer la direction des groupes de travail aux personnes ayant les caractéristiques du bon leader qui permet aux autres membres du groupe de discuter et de dialoguer. La deuxième jeune fille avait affirmé ne pas être d'accord avec les items 13, 14 et 15. Elle trouve également que certains leaders de groupes n'ont pas encouragé suffisamment les autres membres à discuter et à participer activement. Elle signale aussi qu'il y avait quelques jeunes filles qui n'avaient pas assez de confiance en elles ou qui n'avaient pas l'habitude de participer, et qu'il aurait fallu les encourager davantage pour les motiver.

Tableau 147 : Réponses données à l'item 21

Item 21 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
D'accord	17	85
Pas d'accord	3	15
Total	20	100

Pour l'item 21 « L'enseignement stratégique génère un environnement où je peux présenter mon avis plus librement », trois jeunes filles ne sont pas d'accord. Les 17 autres apprenantes semblent s'être senties plus à l'aise dans l'environnement de la classe. En ce qui concerne les jeunes filles ayant répondu négativement, nous pensons qu'il pourrait s'agir des filles timides n'ayant pas l'habitude de participer à un débat ou de donner leur avis.

Les réponses données à la question ouverte

La partie suivante présente une synthèse des réponses des trois jeunes filles à la question ouverte à la fin du questionnaire, qui pourraient avoir un impact sur l'interprétation générale

des résultats. Nous demandions aux jeunes filles de mentionner les problèmes rencontrés et leurs propositions pour améliorer l'efficacité de l'enseignement.

1- Réponse de la première jeune fille

Cette jeune fille nous a fait les remarques suivantes :

- « L'organisation des groupes a été faite d'une façon aléatoire ... il était préférable de choisir une élève studieuse, une moyenne et une autre mauvaise dans chaque groupe pour vérifier l'égalité entre tous les groupes ».
- « Le maître est devenu un simple directeur de travaux et il a dérogé à son statut d'enseignant ... Je veux bien qu'on élargisse ses rôles mais en gardant son principal rôle en tant qu'enseignant transmetteur de connaissances ».
- « Il est plus agréable qu'une personne ayant les caractéristiques du leader (la confiance en soi, la maîtrise de la direction des débats) dirige le groupe, à condition qu'elle soit élue par les membres de son groupe ».
- « Le temps imparti n'était pas suffisant ».
- « C'est bien d'apprendre d'une façon stratégique, mais le plaisir de recevoir les connaissances en écoutant l'enseignant est plus intense pour moi, surtout avec un enseignant comme le nôtre ».

2- Réponse de la deuxième jeune fille

Cette jeune fille avait signalé : « J'avais déjà suivi ce type de cours, mais alors c'était moins organisé ». Elle nous a fait les remarques suivantes :

- « J'ai aimé l'enseignement stratégique parce qu'il a facilité l'apprentissage de la matière d'éducation islamique, et j'ai aimé l'enseignement traditionnel parce que l'enseignant explique toute la leçon, mais comme je ne suis pas motivée pour apprendre une leçon donnée d'une façon traditionnelle, je préfère l'enseignement stratégique et je souhaite que l'enseignant applique cette nouvelle méthode pour ce qui reste de l'année scolaire afin que je puisse étudier parfaitement cette matière ».
- « J'ai été surprise quand l'enseignant a distribué les feuilles du contrôle, mais j'ai bien répondu aux questions, et je pense que c'est grâce à l'enseignement stratégique qui m'a aidé à bien comprendre les leçons; mais si l'enseignant continue à pratiquer

l'enseignement traditionnel, il est certain que je ne pourrai pas répondre aux questions du contrôle sans préparer ».

3- Réponse de la troisième jeune fille

Cette jeune fille a fait les remarques suivantes :

- « Le temps imparti n'était pas suffisant, nous avons besoin de plus de temps pour chaque phase ».
- « Dans la classe il n'y a pas d'outils pédagogiques qui retiennent notre attention et qui facilitent l'apprentissage ».
- « Les élèves dans chaque groupe ont été choisis par l'enseignant au hasard, et à cause de cette mauvaise répartition il y avait une différence entre les niveaux des groupes, la répartition n'était pas équivalente ».
- « La sélection de quelques leaders n'était pas juste, il y avait quelques jeunes filles dont la personnalité ne correspondait pas au statut du leader ».
- « L'échange dans le groupe était faible parce qu'il y avait quelques jeunes filles qui n'avaient pas assez de confiance en elles ».
- « Il y avait quelques jeunes filles qui n'ont pas participé, donc il aurait fallu les encourager davantage pour les motiver; c'est la responsabilité du leader ».
- « Quelques jeunes filles semblent s'être senties moins motivées; l'enseignant n'a pas joué parfaitement son rôle en tant que motivateur ».
- « Quelques jeunes filles n'ont pas fait suffisamment d'effort parce qu'elles n'avaient pas assez de confiance en elles ou qu'elles croyaient ne pas avoir la capacité d'accomplir la tâche demandée, et il incombait à l'enseignant de les motiver ».
- « L'enseignant n'a pas stimulé suffisamment les jeunes filles ».
- « Finalement, l'enseignement stratégique a développé la capacité de certaines jeunes filles à s'exprimer, à discuter, à identifier les idées principales et à les organiser ».

D'une façon générale, les critiques de la première et de la troisième se centrent sur les points suivants :

- Le temps : selon elles, le temps consacré aux activités n'était pas suffisant. Il serait donc important, lors de l'enseignement d'un cours selon les phases de l'enseignement stratégique, que l'enseignant prenne en compte le temps précis que nécessite chaque phase, sachant que dans le guide que nous avons préparé et envoyé à l'enseignant,

nous avons planifié toutes les leçons en précisant le temps nécessaire pour chaque activité et en respectant les horaires des cours. Mais on doit avouer que, concrètement, on ne peut pas toujours respecter un temps précis pour chaque activité, surtout s'il y a un problème ou un événement inattendu exigeant l'intervention de l'enseignant.

- La mauvaise organisation de quelques groupes de travail et la mauvaise sélection des leaders de ces groupes. Nous pensons que ce problème résulte de la compétence insuffisante de l'enseignant, car le programme de formation des enseignants n'inclut pas d'activités pratiques, par exemple : comment diriger des groupes de travail, comment agir avec les mauvais élèves ou ceux qui ne sont pas motivés, comment intégrer des outils pédagogiques dans la classe, etc. Il serait alors pertinent de proposer à l'enseignante ou à l'enseignant désirant construire des groupes de travail dans sa classe de s'assurer de l'équivalence des groupes, en choisissant un élève studieux, un autre moyen et un mauvais dans chaque groupe, et en sélectionnant une personne ayant les caractéristiques du bon leader pour diriger le groupe.

Malheureusement, nous n'avons pas gardé des traces de la répartition des groupes de travail et des leaders de chaque groupe pour savoir si ces deux jeunes filles qui ont critiqué l'organisation des groupes de travail étaient précisément dans le groupe où le leader était mal choisi ou si chaque jeune fille était dans un groupe particulier. Mais leurs réponses similaires laissent supposer qu'elles étaient dans un même groupe.

Conclusion sur le questionnaire de motivation :

Les réponses des élèves du groupe expérimental aux items du questionnaire de motivation montrent que l'opinion générale est en faveur du plaisir et de la satisfaction procurée par l'application de l'enseignement stratégique dans la classe. La grande majorité et même presque la totalité des jeunes filles admet :

- Qu'apprendre avec l'enseignement stratégique a été meilleur : 18 élèves ont préféré l'enseignement stratégique à l'enseignement traditionnel selon l'item 7.
- Que l'enseignement stratégique facilite la compréhension des notions abordées : 19 jeunes filles ont reconnu l'influence de l'enseignement stratégique sur leur compréhension selon l'item 3; on trouve également 18 apprenantes qui sont d'accord avec l'item 17 « Il est plus facile pour moi d'apprendre les nouvelles connaissances par les étapes de l'enseignement stratégique ».
- Que l'enseignement stratégique a profité à leurs résultats, toutes les jeunes filles ont été d'accord avec cette idée selon l'item 5.

- Que l'enseignement stratégique permet un apprentissage efficace et utile, cf. items 4 et 8.
- Que les apprenantes sont satisfaites de l'enseignement religieux planifié selon les phases de l'enseignement stratégique, cf. items 2, 6 et 9.
- Que l'enseignement stratégique leur offre l'occasion de développer leurs compétences sociales dans la classe, cf. l'item 10.
- Que l'enseignement stratégique a augmenté leur confiance en elles, cf. items 11 et 12.
- Que l'enseignement stratégique a augmenté leur motivation et leur participation dans la classe, selon les réponses données aux items 13, 14, 15 et 16.
- Que les jeunes filles sont satisfaites des nouveaux rôles de leur enseignant, cf. item 18.
- Et enfin qu'avec l'enseignement stratégique le climat d'apprentissage était plus agréable (communication accrue entre camarades de classe et avec l'enseignant, item 19; meilleure ambiance, item 20; plus grande participation et plus grande liberté, item 21.

Ainsi, nous pouvons dire que l'enseignement stratégique a suscité la motivation chez les apprenantes et a créé un climat d'apprentissage stimulant. Les apprenantes ont eu du plaisir à travailler et à apprendre selon l'enseignement stratégique.

4.2. Analyse complémentaire

Nous allons procéder maintenant à une petite analyse qui paraîtra tout à fait élémentaire au lecteur, mais qui nous semble utile dans la mesure où elle permettra de visualiser nettement le succès de l'enseignement stratégique auprès des élèves. Nous repartons des réponses aux items 2 à 21 pour calculer le degré de satisfaction de chaque jeune fille, en attribuant 1 point par réponse positive et 0 point par réponse négative; comme il y a 20 items, l'échelle de notation va de 0 à 20, la moyenne étant de 10, seuil de la satisfaction. Et pour préciser le degré de satisfaction, nous avons choisi les marges suivantes :

- Insatisfaite : entre 0 et 9.
- Moyennement satisfaite : entre 10 et 13.
- Satisfaite : entre 14 et 17.
- Très satisfaite : entre 18 et 20⁸³⁰.

Le tableau suivant montre le score du questionnaire de chaque jeune fille ainsi que son degré de satisfaction.

⁸³⁰ Étant donné que le nombre 11 (les points entre les deux extrêmes 9 – 20) ne se divise pas en trois catégories égales, la dernière catégorie n'est composée que de trois points entre 18 et 20.

Tableau 148 : Score et degré de satisfaction des jeunes filles du groupe expérimental

Numéro de code des élèves	Score du questionnaire	Degré de satisfaction
1	13	Moyennement satisfaite
2	20	Très satisfaite
3	19	Très satisfaite
4	19	Très satisfaite
5	19	Très satisfaite
6	18	Très satisfaite
7	17	Satisfaite
8	20	Très satisfaite
9	15	Satisfaite
10	20	Très satisfaite
11	20	Très satisfaite
12	20	Très satisfaite
13	20	Très satisfaite
14	16	Satisfaite
15	20	Très satisfaite
16	20	Très satisfaite
17	20	Très satisfaite
18	20	Très satisfaite
19	20	Très satisfaite
20	20	Très satisfaite

Tableau 149 : Positionnement des élèves par rapport à leurs degrés de satisfaction en pourcentage

Degré de satisfaction		
	Nombre d'individus	Pourcentage
Moyennement satisfaite	1	5.0
Satisfaite	3	15.0
Très satisfaite	16	80.0
Total	20	100.0

Graphique 32: Répartition des élèves en fonction de leurs degrés de satisfaction

Répartition des élèves en fonction de leurs degrés de satisfaction



On peut donc confirmer que toutes les jeunes filles sont satisfaites de l'enseignement stratégique.

5. Analyse de l'intervention auprès de l'enseignant

Les résultats d'analyses présentés précédemment nous ont permis d'affirmer les effets de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Mais il nous fallait aller plus loin, mieux comprendre ces effets et savoir s'il y a des limites auprès de l'enseignant. L'interview nous est apparue comme le moyen le plus adéquat pour accéder à son opinion, à ses idées, à ses convictions et à la manière dont il perçoit son expérimentation. La méthode de l'interview a pour fonction de comprendre, plus que de décrire ou de mesurer.

L'interview peut être directive, semi-directive ou non-directive, selon qu'elle est dirigée de manière plus ou moins forte par l'interviewer et qu'il utilise ou non une grille ou un guide d'entretien. Nous avons choisi de mener une interview semi-directive car ce type d'entretien

permet d'orienter l'enquête vers le thème choisi par l'interviewer, tout en laissant une marge de liberté importante à l'interviewé.

L'interview auprès de l'enseignant s'est faite par téléphone et s'est déroulée vers la fin de l'année scolaire : 4 mai 2013. Nous l'avons laissé libre de choisir le jour et l'heure.

Cette interview nous permettra de recueillir des informations complémentaires sur son ressenti suite à cette expérimentation et des informations relatives à :

- l'apport de l'enseignement stratégique, dans le contexte de l'éducation religieuse, sur le développement des compétences des élèves,
- sur l'estime de soi des élèves,
- sur leur confiance,
- sur leur engagement,
- aux impacts et avantages de l'enseignement stratégique auprès de l'enseignant et des élèves.

De plus, nous voudrions savoir si la méthode de l'enseignement stratégique est réaliste ou utopique et quels sont ses limites et ses obstacles dans la classe d'éducation religieuse. Un spécimen de cette interview est présenté en annexe 11.

Pour connaître les impacts et les obstacles de l'enseignement stratégique auprès de l'enseignant, nous avons lu rigoureusement ses réponses et procédé à une méthode d'analyse de contenu thématique consistant à examiner systématiquement des énoncés oraux (discours) ou textuels.

Bardin définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages »⁸³¹. Elle « cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche »⁸³².

Cette analyse thématique s'effectue en plusieurs étapes : la lecture, le classement, l'organisation thématique et l'interprétation⁸³³. Nous avons déjà classifié les thèmes de notre interview : l'effet de l'enseignement stratégique sur les compétences des élèves, sur leur

⁸³¹ Bardin Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 42.

⁸³² *Ibid.*, p. 48.

⁸³³ Albarello Luc, *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck, 2004. p. 82.

estime de soi, sur leur confiance en elles-mêmes, sur leur motivation et sur leur participation; les impacts de ce modèle auprès de l'enseignant, sa réalité et ses limites. Cette classification ou catégorisation, selon Albarello ⁸³⁴, « est un élément central dans une analyse de contenu : il s'agit d'une rubrique significative ou une classe qui rassemble les éléments du discours de même nature, du même ordre ou du même registre ».

L'étape de lecture était destinée à chercher les éléments qui peuvent se rassembler et « se réfèrent au même thème » ⁸³⁵, l'unité de codage étant la phrase.

Enfin, nous avons procédé à une interprétation des contenus des réponses en tenant compte au mieux de la signification des phrases prononcées. Notons que pour connaître, par exemple, l'effet de l'enseignement stratégique sur l'engagement des élèves, nous avons lu et analysé toutes les réponses sans nous limiter à la question concernant ce point.

5.1. Perceptions de l'enseignant relatives au développement des compétences des élèves

La réponse de l'enseignant à la question concernant ce point porte à croire que ses élèves se sont améliorées. Il mentionne qu'elles ont, majoritairement et de façon catégorique, amélioré leur compréhension : « Oui, tout à fait, ça a beaucoup progressé. Les jeunes filles ont amélioré leur performance en compréhension [...] La plupart ont déclaré de façon catégorique qu'elles ont bien compris les leçons. Certaines complètent en indiquant qu'elles ont consulté les résumés que nous avons faits à la fin de chaque leçon ». Il ajoute que par rapport à avant, ses « élèves ont beaucoup changé. [...] Leur concentration et leur participation dans la classe se sont également améliorées ». Il explique la nature de ces progrès en disant que maintenant « elles sont plus actives et travailleuses. Elles se concentrent pendant une durée plus grande qu'auparavant, [...] elles ont tendance à essayer de comprendre ce qu'elles apprennent. [...] Elles sont maintenant plus sûres d'elles-mêmes ».

La perception de l'enseignant est donc très positive quant aux changements de ses élèves au plan de la compréhension, de la concentration et de la participation; elles ont bien évolué et « ont tendance à essayer de comprendre ce qu'elles apprennent ».

⁸³⁴ *Ibid.*, p. 81.

⁸³⁵ Blanchet Alain et Gotman Anne, 2007, *op. cit.*, p. 96.

5.2. Perceptions relatives au développement de l'estime de soi et de la confiance des élèves

Nous avons demandé à l'enseignant s'il a observé des changements de ses élèves sur le plan de leur confiance. Voici ses commentaires : « elle a (la confiance) considérablement augmenté chez certaines, et elles étaient contentes, mêmes les jeunes filles qui habituellement sont un peu timides [...] Elles sont maintenant plus sûres d'elles-mêmes ».

De même pour l'estime de soi, il affirme qu'elle « s'est aussi améliorée : comme elles avaient davantage confiance en elles, tout leur comportement montrait qu'elles étaient fières. Oui, fières. Par rapport à la situation initiale, les élèves ont acquis la confiance en elles-mêmes. C'est sûr que leur confiance a augmenté ». Ce modèle a donc consolidé l'estime de soi et la confiance chez les jeunes filles.

5.3. Perceptions relatives au développement de l'engagement et de la motivation des élèves

D'une façon générale, les perceptions de l'enseignant sont positives quant à l'engagement et à la motivation de ses élèves pour participer et pour suivre l'enseignement stratégique. Il mentionne que l'amélioration de motivation des jeunes filles est dû à ce modèle d'apprentissage qui a réussi « à réconcilier les élèves avec cette matière en leur montrant quel en est l'intérêt et ce qu'elle peut leur apporter [...] Quand elles ont vu qu'elles évoluaient, cela les a motivées davantage; par conséquent, leur engagement s'est amélioré et leur participation était meilleure, c'est sûr, oui [...] L'enseignement stratégique comporte plusieurs activités variées qui empêchent la lassitude et l'ennui de s'installer ».

Les commentaires de l'enseignant nous laissent imaginer que les jeunes filles ont aimé participer aux activités proposées et qu'elles étaient contentes : « La majorité des jeunes filles étaient plus motivées parce qu'elles se sont senties activement impliquées et plus responsables de leur apprentissage ». Cet enseignant a donc obtenu une très bonne participation de la part de ses élèves.

Lorsqu'il lui est demandé si ce modèle a contribué à ces progrès, il répond : « Oui, c'est sûr ! Ce modèle a contribué au progrès des élèves ». Ses élèves sont devenues plus actives et plus autonomes dans la classe, qui est devenue, pour la majorité d'entre elles, « un lieu agréable ».

5.4. Perceptions relatives aux impacts de l'enseignement stratégique sur les élèves

Lorsqu'il est demandé à l'enseignant si l'application de l'enseignement stratégique a pu avoir des effets positifs sur ses élèves, il répond par l'affirmative : « Oui tout à fait [...] C'est grâce au travail dans des groupes qu'au fil des semaines les jeunes filles discutent, s'expriment et échangent; elles entrent en compétition entre elles [...] La plupart du temps, elles étaient actives ». L'enseignement stratégique a créé un environnement agréable et favorisé l'interaction dans la classe.

L'enseignant a observé qu'il y a une corrélation entre l'enseignement stratégique et la participation des élèves et par conséquent entre ce modèle et leur apprentissage d'un côté et leurs résultats d'un autre côté : « L'enseignement stratégique a favorisé la compréhension des cours, ainsi que la mémorisation des nouvelles connaissances ».

Ce modèle a donc exercé une influence sur la participation, la concentration et la compréhension des élèves, qui « ont pris conscience de la nécessité de travailler, d'analyser, de comprendre, d'activer leurs connaissances intérieures pour acquérir de nouvelles connaissances ».

Il précise que ce modèle « leur a permis de savoir distinguer ce qui est fondamental de ce qui ne l'est pas et par conséquent de le maîtriser ».

5.5. Perceptions relatives aux impacts de l'enseignement stratégique sur les pratiques de l'enseignant

La réponse de l'enseignant à notre question concernant ce point nous montre que l'enseignant stratégique lui a apporté de nouvelles idées, importantes pour bien gérer la classe : « ce modèle m'a aidé à préparer les cours de manière efficace et à accentuer les parties importantes de chaque cours [...], à préciser clairement les objectifs à atteindre, à préparer les problèmes et les situations d'apprentissage, à évaluer et à modifier mes propres stratégies et planifications ».

Cette expérience lui a permis de changer sa façon de travailler avec ses élèves dans la classe, et il termine en disant : « l'enseignement stratégique permet d'accroître la qualité de l'enseignement, car il tient compte des différents facteurs pouvant améliorer les capacités de l'élève. Ce qui fait énormément de sens selon moi ».

5.6. Les difficultés rencontrées par les élèves lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique

Lorsqu'il est demandé à l'enseignant les obstacles rencontrés par ses élèves dans la classe, il insiste sur la difficulté à « travailler de manière autonome et en équipe ». Les élèves n'ont pas d'habitude de chercher les informations, de discuter, de s'exprimer et de travailler en groupe, c'est l'enseignant qui doit tout faire dans la classe sans aucune participation de la part des élèves. Mais il ajoute : « mais en appliquant le travail collectif dans les groupes nous avons réussi à impliquer la majorité des élèves dans la réalisation des tâches ».

Le problème du temps découle du précédent : il nous a raconté qu'une fois il a dû consacrer plus de temps que prévu dans une séance pour expliquer une chose à un groupe. La réponse de l'enseignant s'accorde avec la remarque des élèves sur le problème du temps.

Mais selon lui, ce n'est pas là un problème en soi, car l'enseignement religieux traditionnel a généré des habitudes qui n'ont pas faciles à changer.

5.7. Les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique

« Pour moi, c'était le problème de la formation des groupes », et aussi le problème du temps imparti pour cette matière : « il était très difficile pour moi de savoir gérer le temps, de respecter les horaires attribués à chaque séquence. J'ai fait tout mon possible pour terminer les activités en respectant le temps imparti ».

L'enseignant a rencontré également le problème de l'habitude : « La gestion de ma classe était, au début, un peu difficile [...]. Au début, j'étais un petit peu perturbé, mais au fur et à mesure des cours je me sentais plus à l'aise ».

5.8. La réalité de l'enseignement stratégique et ses limites

Lorsqu'il est demandé à l'enseignant si l'enseignement stratégique est utopique ou s'il peut être appliqué dans la classe, voici son commentaire : « Oui, bien sûr ce modèle peut être appliqué dans la classe d'éducation religieuse [...] Finalement, je suis arrivé à appliquer cette théorie ». Ses paroles manifestent ses efforts déployés pour intégrer ce modèle dans sa classe. Et nous lui avons demandé ses limites. Voici ses commentaires : « L'enseignement stratégique est un nouveau modèle pour nous, les enseignants et les élèves. Nous n'avons pas l'habitude de travailler comme ça, et j'ai donc eu des difficultés en travaillant avec les élèves,

particulièrement en ce qui concerne le travail dans un groupe ». Donc la première limite réside dans le fait du manque d'habitude de travailler ensemble, aussi bien l'enseignant avec ses élèves que les élèves entre elles. Dans la classe, d'habitude, c'est l'enseignant qui fait tout, et ses élèves viennent à l'école dans l'idée d'assister à un enseignement magistral.

De plus, selon lui, le temps imparti pour cette matière pose problème : « on a besoin de plus d'une heure et demie par semaine pour accomplir ces activités ».

Une partie de ces limites concerne le contenu du manuel scolaire : il a signalé que le chapitre sur la biographie du Prophète et des grands hommes en Islam est écrit de telle façon qu'il a pu y appliquer le modèle stratégique dans la classe, mais, selon lui, « si nous voulons appliquer cette méthode stratégique à un autre chapitre, comme le chapitre sur les cultes, nous devons réécrire le contenu de ce chapitre d'une façon qui soit compatible avec la nature de l'enseignement stratégique ».

Il a terminé sa liste des difficultés en parlant du côté financier : « Je trouve que pour bien appliquer ce modèle, nous avons besoin d'un ordinateur dans la classe, nous devons imprimer beaucoup de papiers, nous avons besoin de fournitures scolaires, ainsi que de beaucoup de moyens pédagogiques facilitant notre mission ».

À la fin de notre interview, nous avons demandé si l'enseignant a des remarques, des observations ou des propositions à ajouter, et il nous a dit son intention d'appliquer ce modèle dans sa classe et il l'a recommandé à tous les enseignants.

Conclusion sur l'interview :

Les réponses de l'enseignant montrent, en général, que l'enseignement stratégique a contribué à améliorer les compétences des élèves, leur compréhension, leur estime de soi, leur engagement et leur motivation, leur confiance en elles-mêmes et leur participation. Il leur a offert l'occasion de prendre conscience de leurs connaissances intérieures, d'apprendre d'une façon autonome, de savoir ce qu'est une stratégie d'apprentissage, de discuter, de s'exprimer et de maîtriser efficacement le contenu.

Ce modèle a fait de l'éducation religieuse une matière attrayante pour les élèves. Mais malgré ces perceptions positives, l'enseignant a signalé certains obstacles pouvant empêcher l'intégration de l'enseignement stratégique dans la classe. Rappelons-les :

- Le temps imparti pour cette matière n'est pas suffisant.

- Le manuel scolaire à revoir.
- Les élèves n'ont pas l'habitude de travailler en autonomie.
- L'environnement de classe est très pauvre en outils pédagogiques : on y trouve seulement des pupitres doubles en bois, un bureau du maître et un tableau.

Donc, pour favoriser l'intégration de l'enseignement stratégique dans la classe d'éducation religieuse en Syrie, il nous faut repenser à tous ces éléments :

- Le manuel scolaire doit être réécrit d'une façon qui soit compatible avec la nature de l'enseignement stratégique en insistant sur les stratégies d'apprentissage adéquates.
- Il faut augmenter les heures de cours.
- Changer l'environnement de classe en créant un climat pouvant inciter les élèves à travailler ensemble : des tables rondes, un ordinateur, une petite bibliothèque, etc.
- Habituer les élèves à travailler dans la classe et favoriser le travail collectif en précisant, par exemple, des heures supplémentaires pour travailler à la bibliothèque.
- Former les enseignants en conséquence et augmenter leurs salaires.

Tout cela paraître évidemment utopique, car souvent les gouvernements préconisent des réformes « à moyens constants », ce qui est un leurre. Une bonne réforme exige des moyens financiers. L'enseignement stratégique, lui aussi, a un coût.

6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les résultats de notre expérimentation afin de vérifier les hypothèses et de répondre aux questions concernant les effets de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Premièrement, nous avons analysé les résultats du questionnaire de données personnelles administré aux élèves des deux groupes, et cette analyse de variance nous a permis de vérifier que les deux groupes étaient sensiblement équivalents avant l'intervention. Deuxièmement, nous avons analysé les résultats obtenus au pré-test et au post-test pour chaque élève des deux groupes. Nous avons remarqué qu'il y a eu une progression d'un test à l'autre, dans le cas du cours traditionnel et dans celui du cours stratégique; mais les scores totaux de ces groupes nous ont montré que l'intervention pédagogique a permis un apprentissage plus élevé chez les apprenantes du groupe expérimental que chez les apprenantes du groupe témoin. La moyenne du groupe expérimental, qui était de 6,35 sur 20 pour le pré-test, est passée à 17,20 pour le post-test, tandis que la moyenne du groupe témoin a augmenté de 6,44 à 11,16 entre les deux tests. Cette différence entre les moyennes des deux groupes au post-test confirme les effets positifs de l'enseignement stratégique chez le groupe expérimental. Troisièmement, nous avons traité les hypothèses de notre recherche afin de savoir si cette différence entre les moyennes des deux groupes est significative d'un point de vue statistique. La comparaison des résultats des deux groupes obtenus au post-test pour le score global ainsi que pour les niveaux de la mémorisation et de la compréhension a confirmé que la moyenne du groupe expérimental est supérieure de façon significative à celle du groupe témoin. De plus, nous nous sommes assuré que cette supériorité du groupe expérimental sur le groupe témoin dans les résultats du post-test s'explique essentiellement par l'application de l'enseignement stratégique et n'est pas la conséquence d'un facteur fantôme. Quatrièmement, l'analyse du questionnaire de motivation a montré que l'enseignement stratégique a amélioré la motivation des élèves pour étudier la matière de l'éducation islamique. Cinquièmement, l'analyse du contenu des données construites par l'intervention auprès de l'enseignant nous a montré que le modèle de l'enseignement stratégique peut être applicable dans la classe mais qu'il y a des obstacles, par exemple au niveau du temps et du manuel scolaire, pouvant empêcher l'enseignant de l'intégrer dans sa classe.

Après avoir analysé d'un point de vue statistique les résultats de cette recherche et discuté ses apports et ses limites dans le chapitre 5, il nous reste à tirer la conclusion générale.

Chapitre 9 : Conclusion générale

Si plusieurs chercheurs, éducateurs et enseignants, s'entendent pour dire qu'il est important de réformer le contenu du manuel scolaire d'éducation islamique, nous croyons qu'il est également important d'intégrer de nouvelles méthodes en enseignant ce contenu réformé, car l'absence de ces méthodes est un des facteurs qui provoque l'abandon des études de religion chez les élèves. Les méthodes traditionnelles utilisées par les enseignants dans la classe découragent les élèves à s'intéresser à cette matière car elles les négligent, ne les encouragent pas à participer à la construction de leur apprentissage et ne leur permettent pas de développer leurs capacités intellectuelles. En général, les élèves présentent un faible niveau de motivation, tant intrinsèque qu'extrinsèque, pour cette matière.

Notre recherche s'est appuyée sur de nombreuses lectures, observations et expériences relatives à l'enseignement religieux en Syrie. Malgré tous les efforts faits par les écoles et toutes les heures d'enseignement consacrées à l'apprentissage de la religion, la majorité des élèves ne persévèrent pas jusqu'à la fin et rechignent à apprendre la religion qui, par conséquent, n'arrive pas à modifier tant soit peu le comportement des élèves ni à retenir leur attention. Ce constat accablant concernant l'enseignement religieux en Syrie nous a amené à nous interroger sur la façon dont le contenu de cette matière doit être enseigné dans la classe et à essayer de proposer une solution concrète au problème, à savoir l'enseignement stratégique. L'objectif de ce travail était de vérifier l'efficacité de ce type d'enseignement sur l'apprentissage et la motivation des élèves syriens de neuvième année scolaire dans le cours d'éducation islamique.

En clair, nous voulions vérifier si les élèves bénéficiant de l'enseignement stratégique peuvent mieux progresser dans leur apprentissage que les autres et s'ils présentent un fort niveau de motivation dans la classe. Afin de réaliser cette étude, nous avons adopté un schéma quasi-expérimental : pré-test, traitement, post-test, en choisissant aléatoirement deux groupes de jeunes filles : un groupe expérimental qui recevait un traitement et un groupe témoin qui n'en recevait pas.

Pour vérifier le premier objectif poursuivi par cette recherche, à savoir observer si l'enseignement stratégique peut jouer un rôle pour l'apprentissage des élèves, nous avons eu

recours à deux tests : un pré-test administré aux sujets des deux groupes expérimental et témoin afin de nous assurer qu'ils sont identiques, en ce qui concerne l'apprentissage, avant l'intervention ; un post-test destiné à mesurer l'ampleur des progrès réalisés par les élèves suite à l'enseignement stratégique. Par la suite, en ce qui concerne le deuxième objectif visé, qui consistait à mesurer le lien existant entre l'application de l'enseignement stratégique et la motivation des élèves, un questionnaire a été distribué aux sujets du groupe expérimental ayant reçu l'enseignement stratégique. Une interview auprès de l'enseignant, qui a appliqué notre étude, a été réalisée à la fin de notre recherche dans le but de recueillir des informations complémentaires. Les données tirées du pré-test et du post-test ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 14.0, qui contient le test **T Student** et le test de **Wilcoxon** pour groupes appariés ou pour groupes indépendants, selon le cas, et qui nous a servi à mesurer les progrès des élèves entre les deux tests, tandis que les données provenant des questionnaires de données personnelles et de motivation ont été analysées par les tests **Chi-carré X²** et **V de Cramer**.

Rappelons que nous avons administré le questionnaire de données personnelles aux élèves des deux groupes pour être sûr qu'elles étaient comparables en ce qui a trait aux variables scolaires et familiales. En somme, l'analyse de variance a révélé le fait qu'il n'existait aucune différence significative entre les sujets des deux groupes avant l'expérimentation en ce qui concerne les variables suivantes : l'âge de l'élève, son opinion sur les études, le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison, la scolarité des parents, leur situation vis-à-vis de l'emploi, le revenu de la famille, la fratrie, le classement de l'élève dans la famille, l'investissement des parents dans les études de leurs enfants et le type de logement.

Notre principale hypothèse était la suivante : il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les filles du groupe expérimental (où l'on utilise l'approche stratégique) et celles du groupe témoin (où l'on n'utilise pas cette approche) lors du post-test au niveau de la mémorisation et de la compréhension. Cette hypothèse a été infirmée. Tout d'abord, la moyenne du score des élèves du groupe expérimental lors du post-test était nettement supérieure à celle des résultats du pré-test (17.20 - 11.16 respectivement). Ensuite, les résultats du test t de *Student* nous permettent d'affirmer que cette différence est significative d'un point de vue statistique, la valeur de *P* étant inférieure à 0,05 : 0.000.

Selon ce résultat, on rejette l'hypothèse nulle et on admet l'hypothèse alternative selon laquelle il y a une différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au profit du groupe

expérimental qui a une moyenne supérieure à celle du groupe témoin. Cette supériorité nous permet d'affirmer que celui-ci a mieux réussi le post-test en général. Cette supériorité ne se limite pas au score global, mais s'étend aux niveaux de la mémorisation et de la compréhension. De plus, nous nous sommes assuré que cette supériorité s'explique essentiellement par l'application de l'enseignement stratégique et n'est pas la conséquence d'un facteur fantôme. Les résultats de X^2 et le V de Cramer de chaque variable pouvant influencer l'apprentissage des élèves ont montré qu'il y a une relation entre quelques variables (familiales et scolaires) et le progrès des élèves entre les deux tests, mais que cette relation est faible, ce qui confirme que la méthode d'enseignement est la seule variable pouvant expliquer la réussite des élèves : les jeunes filles qui ont reçu l'enseignement stratégique ont mieux progressé que les autres. De plus, la relation entre ces deux variables est très forte : $V = 0.899$, et les résultats de X^2 confirment que la différence entre les deux groupes est significative : $P = 0.000 < 0.05$.

Le tableau suivant résume les résultats statistiques pour chaque hypothèse.

Tableau 150 : Résultats statistiques pour chaque hypothèse :

Enoncé	Test	Valeur de P	Jugement	Argumentation
<i>Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test.</i>	T de Student pour des échantillons indépendants.	0,706	Hypothèse confirmée : Pas de différence significative.	La valeur de P est supérieure à 0,05.
<i>Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la</i>	T de Student pour des échantillons indépendants.	0,494	Hypothèse confirmée.	La valeur de P est supérieure à 0,05.

<i>mémorisation.</i>				
<i>Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celles du groupe témoin lors du pré-test au niveau de la compréhension.</i>	T de Student pour des échantillons indépendants.	0,784	Hypothèse confirmée.	La valeur de P est supérieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin.</i>	T de Student pour des groupes appariés.	0,000	Hypothèse infirmée : Il y a une différence significative entre les deux tests.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la mémorisation.</i>	T de Student pour des groupes appariés.	0,000	Hypothèse rejetée.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin au niveau de la compréhension.</i>	T de Student pour des groupes appariés.	0,000	Hypothèse rejetée.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe</i>	<i>T de Student pour des groupes appariés.</i>	<i>0,000</i>	<i>Hypothèse rejetée.</i>	<i>La valeur de P est inférieure à 0,05.</i>

<i>expérimental.</i>				
<i>Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la mémorisation.</i>	T de Student pour des groupes appariés.	0,000	Hypothèse infirmée.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental au niveau de la compréhension.</i>	Test de Wilcoxon	0,000	Hypothèse infirmée.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score global chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test.</i>	T de Student pour des échantillons indépendants.	0,000	Hypothèse infirmée.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au niveau de la mémorisation.</i>	T de Student pour des échantillons indépendants.	0,000	Hypothèse infirmée.	La valeur de P est inférieure à 0,05.
<i>Il n'existe pas de différence significative</i>	T de Student pour des	0,000	Hypothèse infirmée.	La valeur de P est inférieure à

<i>entre la moyenne du score chez les jeunes filles du groupe expérimental et celle du groupe témoin lors du post-test au niveau de la compréhension.</i>	échantillons indépendants.			0,05.

D'après ces résultats, l'enseignement stratégique tendait à faire améliorer significativement l'apprentissage des élèves du groupe expérimental par rapport à celui des élèves du groupe témoin. La moyenne de ce groupe (qui, de 6,35 sur 20 pour le pré-test, est passée à 17,20 pour le post-test) est supérieure de façon significative à celle du groupe témoin (qui a augmenté de 6.44 à 11.16 entre les deux tests), lors du post-test pour le score global ainsi que pour les niveaux de la mémorisation et de la compréhension.

De plus, les cours incluant les activités planifiées selon les phases d'enseignement stratégique ont suscité la motivation chez les élèves du groupe expérimental, et ont créé un climat d'apprentissage stimulant et ont contribué à améliorer les compétences des élèves, leur compréhension, leur estime de soi, leur engagement et leur motivation, leur confiance en elles-mêmes et leur participation.

Mais la présente étude ne nous permet pas de généraliser les résultats à toute la population scolaire syrienne en regard principalement de deux caractéristiques. La première caractéristique est que toutes les participantes à notre expérimentation sont des jeunes filles. La deuxième caractéristique est que leur âge était de 13 ou 14 ans. De plus, le petit nombre de participantes et la courte période d'expérimentation constituent des limites majeures. Il va sans dire que, pour qu'un enseignement soit efficace, il faut disposer de suffisamment de temps pour que les sujets se familiarisent avec le traitement, sachant de plus que, selon Leconte-Lambert, certaines études ont montré que les effets d'une intervention peuvent être de courte durée (Leconte-Lambert, 1995)⁸³⁶.

⁸³⁶ Leconte-Lambert C., « La chronopsychologie à l'école », in : Gaonac'h Daniel Golder Caroline (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation, 1995, pp.456-489.

Nonobstant ces constatations, ce projet d'étude peut se révéler source d'inspiration pour les professionnels œuvrant dans le domaine de la pédagogie et tout particulièrement pour les enseignants. Il ouvre la voie à plusieurs pistes de recherche.

En effet, les résultats positifs que nous avons obtenus laissent à croire qu'une démarche semblable à celle que nous avons suivie pour l'enseignement religieux auprès des jeunes filles syriennes de neuvième année scolaire dans le cours d'éducation islamique pourrait fort probablement être reproduite avec d'autres cours ou dans différentes disciplines auprès des garçons ou des sujets de niveaux de scolarité différents.

Nous espérons que les résultats relevés par notre étude inciteront les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques misant sur l'activation et l'organisation des connaissances, antérieures et nouvelles, des élèves, sur des stratégies cognitives et métacognitives, et permettant un réel transfert d'apprentissage. Après tout, c'est le progrès intellectuel des élèves qui est visée ; ce sont eux les réels acteurs de leur apprentissage. Tous les responsables de l'enseignement religieux en Syrie doivent les aider à mieux s'outiller pour mieux réussir, dans leur vie scolaire ainsi que dans leur vie professionnelle, en actualisant les ressources pédagogiques nécessaires à l'implantation d'une approche d'enseignement stratégique de la religion, ainsi qu'en améliorant le fonctionnement des centres scientifiques pour que les enseignants de religion aient un accès facile aux publications dans le domaine éducatif. Les auteurs des manuels scolaires doivent, également, tenir compte des nouveaux apports de la psychologie cognitive. Les résultats de notre recherche prouvent que l'enseignement/apprentissage de la religion reposant sur la participation des élèves peut améliorer leur apprentissage et leur motivation. Cependant, il faut que les élèves bénéficient d'une approche centrée sur les stratégies d'apprentissage d'un contenu plutôt que d'une approche centrée sur la mémorisation de ce contenu. De plus, on doit fournir aux classes de nouveaux moyens pédagogiques qui facilitent l'apprentissage. Sans cela, il sera toujours illusoire d'entreprendre des recherches dont les résultats n'améliorent guère l'enseignement/apprentissage de la religion.

Limites de la thèse et perspectives de recherche

Notre recherche expérimentale présente quelques limites dont il est important de tenir compte, c'est pourquoi les résultats doivent être interprétés avec prudence. Ces limites constituent autant de perspectives de recherche futures et sont surtout reliées aux points suivants :

Nous avons dans la thèse fait le choix d'un cadre pratique bien délimité, celui d'un chapitre sur la biographie du Prophète et de grands hommes en Islam. Les leçons dont nous nous sommes servis pour notre projet ne portent que sur des sujets que l'on ne trouve pas très intéressants pour l'apport actuel de l'islam : les batailles et les généalogies. Effectivement, les autres chapitres : l'exégèse du Coran, la tradition prophétique, le credo islamique, les cultes d'adoration et la morale islamique s'inscrivent au cœur de notre propos, mais elles n'ont pas été abordées dans ce travail pour la raison suivante :

À cause des événements socio-politiques qui se passent en Syrie, beaucoup de jeunes, dont un nombre important de diplômés, ont quitté la Syrie. La rareté des enseignants d'éducation islamique a été notre grand défi. Nous avons perdu beaucoup de temps en cherchant un enseignant. De plus, eu égard à la nécessité de travailler sur deux groupes, nous avons dû trouver un enseignant qui enseigne dans un établissement officiel et qui a, au moins, deux classes. L'enseignant, que nous avons trouvé à la fin de notre recherche et qui répond à ces conditions, a été obligé de respecter l'emploi du temps mis en œuvre par le ministère d'éducation. Il a déjà traité des autres chapitres, et il devait enseigner le chapitre de la biographie du Prophète et de grands hommes en Islam. Donc, nous n'avons pas pu intervenir dans le fait de choisir le contenu de notre expérimentation.

À noter également que nous n'avons pas pu tenir compte du sexe des élèves car, toutes les élèves de cet enseignant sont des filles.

De plus, les élèves syriens de la neuvième classe, qui sont la population de notre recherche, doivent passer, à la fin de l'année scolaire, un examen, préparé et contrôlé par le ministère de l'éducation, pour l'obtention du certificat de niveau intermédiaire. Pour respecter l'intérêt des élèves, nous n'avons donc aucunement changé la quantité du contenu du chapitre. Sachant que, les élèves de cette classe dépendent beaucoup de la capacité de mémorisation pour réussir l'examen final et avoir un score plus élevé, afin de suivre leurs études dans la section scientifique qui leur permet l'accès à toutes les universités. C'est pour cette raison que la majorité des questions du post-test porte sur la capacité de mémorisation, plus que sur celle de

compréhension. Nous avons voulu, par cette modeste expérimentation, montrer aux élèves que l'apprentissage dépend de l'emploi d'une stratégie d'apprentissage, l'activation des connaissances intérieures, et l'organisation des nouvelles connaissances peut durer longtemps et que nous pouvons en profiter dans notre vie quotidienne, même à l'extérieur des murs d'école.

Ces limites, qui sont reliées à la grave situation en Syrie, ne nous ont pas donné un large espace de travail. Mais elles nous posent la principale question suivante : est-ce que toutes les dimensions de l'enseignement de l'Islam, telles que nous les avons décrites au début de notre travail, peuvent être couvertes par l'enseignement stratégique ? Comment concevoir cet enseignement stratégique pour un enseignement "holistique" qui n'est pas seulement transmission de connaissances mais aussi de sens de la vie, de la manière d'être, de compétences de dialogue, etc.? Autrement dit, quel Islam vise-t-on pour l'enseignement à ?

L'Islam est une religion comprenant une foi, une spiritualité, mais également un modèle de vie sociale et un comportement structuré. Bien comprendre l'Islam afin de le vivre correctement doit être la première préoccupation de tous les enseignants. Étudier l'Islam sous ses différents aspects théologique, mystique et sociologique doit être assuré par les écoles. Mais quel Islam doit-on enseigner et comment peut-on englober toutes ses dimensions ?

Nous pensons que cette responsabilité doit être évidemment partagée entre l'école et la famille.

À la maison, l'enfant reçoit une formation religieuse insistant sur les bases de la foi et la morale islamique. On ordonne à l'enfant de prier lorsqu'il atteint l'âge de sept ans ; on l'y force, en le corrigeant si nécessaire, lorsqu'il atteint l'âge de dix ans. On ordonne aux jeunes filles et aux jeunes garçons de jeûner lorsqu'ils atteignent l'âge de dix ans, afin qu'ils s'habituent au jeûne. De plus, à la maison, on comprend qu'il faut : dire toujours la vérité, respecter les autres, aider les indigents, agir avec bonté envers son voisin, ne pas agresser les autres, ne pas détruire ce qui ne lui appartient pas etc. Donc, l'enfant vient à l'école avec un bagage très riche des valeurs religieuses. Il sait qu'il y a un Dieu que l'on doit adorer, il sait comment faire l'ablution et accomplir la prière etc.

À l'école, les autres aspects de l'islam doivent être enseignés, notamment en ce qui concerne la vie sociale. Par exemple, à l'école primaire, on propose de travailler sur certaines valeurs

religieuses, comme l'amour, le respect, le partage, l'entraide etc. À cet âge, l'enfant a besoin de comprendre le premier sens de l'islam qui est "l'édification de la paix", on doit l'offrir l'occasion de vivre cette paix avec soi-même, ensuite avec les autres. Ou par exemple, si on veut travailler sur la prière, pourquoi ne pas faire travailler les élèves directement sur un texte de prière ? Cela renforcerait les connaissances, ils connaîtraient les contenus et pourraient en discuter. Cela nous paraît indispensable de passer par une vraie étude de textes de prières.

Au lycée, on doit rendre le cours de religion comme une fenêtre ouverte sur tout le monde. Le manuel de l'éducation islamique doit montrer aux élèves que comme il y a des riches et des pauvres, comme il y a des noirs et de blancs, il y a des croyant(e)s et non croyant(e)s, des musulman(e)s et non musulman(e)s, des athées etc., mais avant tout, il faut expliquer que le musulman doit respecter les autres, être juste, également honnête avec les autres qu'ils soient musulman(e)s ou non musulman(e)s, croyant(e)s ou non croyant(e)s, riches ou pauvres etc. À cet âge, on doit aborder les grands principes qui sont à la base de l'organisation de la vie sociale.

Parmi ces principes nous évoquerons les plus importants : le concept de justice sociale dans l'islam, le principe d'égalité, la notion de liberté, la fraternité dans l'Islam.

Pour réaliser ce grand projet, nous devons rédiger un nouveau programme qui serait un éveil culturel et religieux à toutes les dimensions de l'islam, et destiné aux élèves musulmans et à ceux qui voudront étudier cette religion, sans distinction de religion.

En rédigeant ce programme, qui vise à réaliser nos objectifs, on doit prendre en compte les bases de l'enseignement stratégique. Car cette méthode d'enseignement peut, à notre avis, servir l'enseignement de l'islam visé.

L'enseignement stratégique donne, à l'enseignant, toute la liberté de choisir le sujet à aborder et la stratégie adéquate à ce contenu. L'enseignant de la religion musulmane peut profiter de cet avantage, en choisissant, par exemple, un sujet actuel relié à l'Islam, pour montrer le vrai Islam ainsi que les comportements du vrai musulman qui a bien compris le message de cette religion.

Pourquoi ne pas avoir choisi des sujets plus fondamentaux et plus au cœur de l'islam au lieu de parler de consensus et de raisonnement analogique en tant que sources de lois islamiques ? L'élève, surtout celui qui n'est pas spécialiste des sciences religieuses, ne trouve aucun

intérêt à suivre ces cours. Pour motiver les élèves, nous leur proposons, par exemple, de lire un texte et de le commenter afin de développer leur capacité de compréhension.

Prenons par exemple, la question du racisme ou la liberté religieuse selon la perspective islamique. L'enseignant peut trouver beaucoup de versets et des hadiths expliquant correctement ces sujets. De plus, dans l'histoire de l'Islam, il y a beaucoup d'histoires qui nous racontent et nous montrent comment le Prophète ou Ses Compagnons ont agi envers les non-musulmans. En respectant les bases de l'enseignement stratégique, on peut préparer une leçon sur le racisme dans l'islam, ou nous demandons aux élèves de lire chaque paragraphe, extraire les idées principales de chaque paragraphe et organiser ses idées, enfin, l'enseignant donne aux élèves l'occasion de parler, de s'exprimer et de discuter afin de développer leur compétence à dialoguer⁸³⁷.

En somme, les résultats de cette étude permettent de croire que l'enseignement stratégique, lorsqu'il est utilisé adéquatement, peut représenter une méthode d'enseignement à privilégier pour améliorer l'apprentissage des élèves dans la classe d'enseignement religieux.

⁸³⁷ Pour être réaliste, nous avons préparé des leçons, composants des paragraphes extraits de tradition islamique, sur la question du racisme et la liberté religieuse en Islam. (Voir annexe 16).

BIBLIOGRAPHIE

'Abd al-Bâqî Muḥammad Fu'âd, *Al-mu'djam al-mufahras li-alfâz al-Qur'ân al-karîm*, Le Caire, Dâr Al-hadîth, 1988.

'Abd Al-Wahhâb Muḥammad, *Ausûl at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les fondements de l'éducation islamique], *Risâlit Al-khalîdj Al-'Arabî*, n°47, année 14, 1996.

Abû Chahba Muḥammad, *Les israélismes et les récits controuvés dans les livres d'exégèse* [= Al-Isrâ'ilyyât wa Al-maudoû'ât fî kutub At-Tafsîr], Le Caire, *Maktabatu As-Sunna*, 4^{ème} édition, 1408.

Abû Churaykh Châhir, *Al-Asâlîb At-Tarbawiyya wa al-wasâ'il at-ta'lîmiyya fî Al-Qur'ân Al-Karîm* [= Les styles éducatifs et les méthodes d'enseignement dans le Coran], *Dâr Djarîr*, 'Amman, 2005.

Abyad Malake, *Culture et éducation arabo-islamiques au Châm pendant les trois premiers siècles de l'Islam*, Institut français de Damas, Damas, 1981.

Ach-châfi'î, *Ar-Risâla*, [= Le message], Le Caire, 1938.

Ac-Chawkânî, *Irchâd al-Fuḥoûl* [= Orientation des intelligences], *Ar-Ryâd, dâr Al-Faḍîla*, 1^{ère} édition, 2000.

Ach-Chaybânî 'Umar, *Falsafatu at-tarbiya al-islâmiyya*, [= La philosophie de l'éducation islamique], *Ad-Dâr Al-'arabiyya lil-kitâb*, Tripoli, Libye, 1988.

Ad-Dulaymî Tâhâ et Ach-Chummarî Zaynab, *Turuq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], 'Ammân, *Dâr Ach-Churûq*, 2003.

Affes Habîb, « La mosquée: lieu d'éducation et d'enseignement », 15 Mars 2005, [en ligne] http://www.sezamemag.net/La-mosquee-Lieu-d-education-et-d-enseignement_a220.html (consulté le 19 décembre 2010).

'Akkâm Mahmûd, *At-tarbiya al-islâmiyya*, [= L'éducation islamique], Alep, *Dâr Fusselat*, sans date.

Al-Âdjurrî Muḥammad Ibn al-Ḥusayn, *Les morales des savants*, Édition Ri'âset idârât al-buḥûth al-'ilmyya wa al-iftâ' wa adda'wa wa al-irchâd, Arabie Saoudite, 1978.

Al-'Azim Yûsif, *Nahwa minhâdj islâmî amthal*, [= Vers un programme islamique idéal], Dâr Alfurqân, 'Ammân, 1983.

Al-Babtini 'Abd Ar-Raḥmân Ibn Abd Al-Wahhâb, *L'éducation de l'enfant selon les principes de l'Islam*, Riyadh : Édition Assia, 2006.

Al-Balâdhurî, *Futûḥ al-Buldân* [= Conquêtes des pays], Beyrouth, *Mu'assaset Al-Ma'âref*, 1987.

Albarelo Luc , *Apprendre à chercher, l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

Al-Bayhaqî, *As-Sonan Al-Kobrâ* [= Les Grandes Sonan], *Maktabat Dâr Al-Bâz*, Macca Al-Mokarrama, 1994.

Al-Bayhaqî, *Chu'ab Al-Imân* [= Les branches de la foi], Beyrouth, *Dâr Al-Kotob Al-'ilmyya*, 1ère édition, 2000.

Al-Djallâd Mâdjid Zakî, *At-Tarbiya al-Islâmiyya: al-âusus an-nazariyya wal-asâlîb al-'ilmiyya* [= L'éducation islamique- Les fondements théoriques et Les méthodes scientifiques], *Dâr Al-Maysara*, 'Ammân, 2004.

Al-Ghazâlî Muḥammad, *Fiqh As-Sîra* [= la jurisprudence de la biographie prophétique], *Dâr Ac-Chorôq*, Le Caire, 2^{ème} édition, 2003.

Al-Ghazâlî Muḥammad, *L'éthique du musulman et les fondements de la morale*, traduit par M.Fateh, Paris : Édition *Al-qalam*, 1933.

Al-Ghazâlî Abû Ḥâmid, *Les piliers du musulman sincère et les pratiques d'adoration : revivification des sciences de la religion*, traduit par Hédi Djebnoun, Beyrouth-Liban : Édition *Al Burâq*, 2000.

Al-Hâchimî 'Aâbid, *Turuq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], *Mu'assaset Ar-Risâla*, Beyrouth, Liban, 2000.

Al-ḥarrânî Al-ḥasan Ibn Chu'ba, *Présenter aux esprits tout ce qu'il est venu de famille du Prophète* [= Toḥaf El-'Uqûl 'an Aâl Al-Raûl], Beyrouth, *Manchôrât Mu'assaet El-A'lâ lilmaṭbô'ât*, 6^{ème} édition, 1996.

'Alî Ibn ismâ'îl Al-Ach'arî, *Maqâlât Al-Islâmiyyîn Wa Ikhtilâfât Al-Musallîn* [= Les Doctrines islamiques et leurs Divergences], *Al-Maktaba Al-'asriyya*, Beyrouth, 1990.

'Alî Sa'îd Ismâ'îl, *As-Sunna An-Nabawiyya, Ru'ya Tarbawiyya* [= La Sunna prophétique, une vision pédagogique], 1^{ère} édition, Le Caire, *Dâr Al-Fiker Al-'Arabî*, 2002.

Al-Ibrâchî 'Aṭiyya, *At-tarbiya fil-islam*, [= L'éducation dans l'islam], Conseil Supérieur des affaires Islamiques, RAE, Série « Essence de l'islam », Dâr Al-Qâhira liṭ-ṭibâ'a, Égypte, sans date.

Al-Ibrâchî 'Aṭiyya, *At-tarbiyya al-islâmiyya wa falâsifatuhâ* [= L'éducation islamique et ses philosophes], *Maṭba'at 'Isâ Al-Ḥalabî*, le Caire, 1986.

Al-Ibrâhîm Mûsâ, *Buhûth Manhadjiyya fi 'Ulûm Al-Qur'ân* [= Recherches systématiques dans les sciences du Coran], 'Ammân, *Dâr 'Ammâr*, 2^{ème} édition, 1996.

Al-Khawâlḍa Muḥammad et Ach-Chûḥa Aḥmad, *Al-qiyam at-tarbawiyya al-mutaḍammîna fî kutub at-tarbiya al-islamiyya al-muqarrara li-ṣ-ṣufûf al-arba'a al-'uliâ mina almarhala al-asâsiyya fil-aurdun* [= Les valeurs éducatives dans les manuels scolaires de l'éducation islamique pour les quatre classes supérieures de l'étape élémentaire en Jordanie], Madjalit ittihâd al-djâmi'ât al-'arabiyya li at-tarbia wa 'ilm an-nafs, Université de Damas, 2005, vol. 3, n° 1.

Al-Qurṭubî Ibn 'Abd Al-Barr, *Gâmi' bayân al-'ilm wa fadlihî*, [= Le recueil de la déclaration de la science et sa vertu], Beurouth : *Dâr al-kutub al-'ilmiyya*, 1978.

Al-Qurṭubî, *Al-Djâmi' li Ahkâm Al-Qur'ân*, [= Recueil des jugements du Coran], *Mu'assaset Ar-Risâla*, 2006.

An-Nadjdjâr Zaghlûl, *Azmatu at-ta'alîm almu'âsir wa hulûluhâ al-islâmiyya*, [= Le problème de l'enseignement contemporain et ses solutions islamiques], *Ad-Dâr al-'aâlamiyya lil-kitâb al-islâmî*, Ar-Ryâd, 1998.

An-Naraghi Ehsân, *Enseignement et changements sociaux en Iran du 7ème au 20ème siècle*, Paris : Édition Maison des sciences de l'homme, 1992.

An-Nawawî Muhî Addîn, *Riyâd Aṣ-Ṣalihîn* [= Le jardin des vertueux], traduit par DR.Salaheddine Keshris, Paris : Édition *Al-Falâh*, 1994.

An-Ni'ma Ibrahîm, *'Ulûm Al-Qur'ân* [= Sciences du Coran], 2^{ème} édition, 2008.

An-Nûrî 'Abd Al-Ghanî, *At-tarbiya al-islâmiyya bayna al-aṣâla wal-mu'aâṣara*, [= L'éducation islamique entre l'originalité et le contemporain], *Dâr Qatar*, Qatar, 1986.

Ar-Râzî, *Tafsîr Maḥâṭih al-Ghayb*, [= Les clés de mystère], Égypte, Édition *Al-Maṭba'a Al-Bahiyya Al-Maṣriyya*, sans date.

As-Suyûtî, *Al-Itqân fî 'Ulûm Al-Qur'ân* [= La perfection dans les sciences du Coran], 1^{ère} édition, *Mu'assaset Ar-Resâla*, 2008.

Aṭ-Ṭabarî, *Djâmi' Al-Bayân 'An Ta'wîl Al-Qur'ân* [= Recueil des preuves dans l'interprétation des versets coraniques], édition *Dâr Hadjar*, 2001.

Auger Denis, *La formation par projet et l'enseignement stratégique*, Sherbrooke : Édition Collège de Sherbrooke, 1996.

Az-Zuhaylî Muḥammad, *Turuq tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique], *Manchûrât Djâmi'at Dimachq*, 2003.

Barbeau Denise, « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, 1993, vol. 7 n° 1, octobre.

Barbeau Denise, « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire », *Actes de la Conférence nationale 1993 et du 13^e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement*, Chicoutimi, AQPC, JP1.6, 1993.

Barbeau Denise, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep, Méta-analyse*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007.

Bardin Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977.

Barth Britt-Mari, *Le Savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Éditions Retz, 1993.

Basque Josianne et *al.*, « Une approche pédagogique pour l'école informatisée », *École informatisée Clés en main*, Montréal : ÉICEM, Coll. « Comment informatiser l'école », mars 1998.

Benedetto Pierre, *Psychologie cognitive : concepts fondamentaux*, Levallois-Perret, Studyrama, 2008.

Bertrand Annie et Garnier Pierre-Henri, *Psychologie cognitive*, Levallois-Perret : Studyrama, 2005.

Bertrand Richard, *Pratique de l'analyse statistique des données*, Presses de l'Université du Québec, 1986.

Bilodeau Karina et *al.*, « Ce que tu as toujours voulu savoir sur l'enseignement stratégique », [en ligne] <http://juliecouet.johnnycouture.com/joomla/Documents/EnseignementStrategique.pdf> (consulté le 2 septembre 2012).

Blachère Régis, *Traduction du Coran*, Édition G.-P. Maisonneuve et Larose, Paris, 1966.

Blanchet Alain et Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris, Nathan, 2^{ème} édition, 2007.

Blondin Denis, « Apprendre : un phénomène essentiel à comprendre pour mieux enseigner », *Pédagogie collégiale*, 2002, vol. 16, n° 1, [en ligne] http://www.infiressources.ca/bd/recherche/pedagogie_collegiale/16_1/Blondin_Denis.pdf (consulté le 11 octobre 2012).

Boisvert Jacques, *La formation de la pensée critique: Théorie et pratique*, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 1999.

Boucher Andrée-Caroline et *al.*, « Les situations d'apprentissage et d'évaluation », *Commission scolaire des Patriotes*, mars, 2006, [en ligne] http://www.recitarts.ca/IMG/pdf/SAE_lexique_final_mp-3.pdf (consulté le 11 janvier 2012).

Boulet Albert et al., *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Presses de L'université du Québec, 1996.

Bronckart Jean-Paul et Gather Thurler Monica, *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, 2004.

Campiche Roland J., *Les deux visages de la religion, fascination et désenchantement*, Genève : Labor et Fidès, 2004.

Carapet Tatianna, « La formation stratégique des apprenants de Langue Seconde », *Education Canada*, Autumn 2010.

Carton, F. « Des langues de spécialité au français à objectifs spécifiques », in Bertrand Olivier et Schaffner (dir.), *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, 2008.

Chabouh Jamil, « Le Coran, guide de la foi », [en ligne] http://www.caef.net/servir/sel_2002/2002_03_02_lecoranguidedelafoi.htm (consulté le 28 juin 2009).

Chalabî Mustafâ, *At-tarbiya al-islamiyya: aususuhâ, tarâ'iquhâ, kifâyâtu mu'allimîhâ*, [= L'éducation islamique: ses fondements, ses méthodes et la compétence d'enseignant], *Dâr Ath-Thaqâfa*, le Caire, 2000.

Le Ny, J.-F., « Motivation », in Champy Philippe et Etévé Christine (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2000.

Chanquoy Luciel, *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*, Paris, Hachette Livre, 2005.

Chevalier Pierre-André et Jannuzzo Diego, « L'enseignement, l'apprentissage », *Cahier de pédagogie des hautes écoles*, Publication n°1, janvier 2007, [en ligne] https://staff.ti.bfh.ch/jzd1/Lehren_Lernen_im_Wandel_fr.pdf (consulté le 15 novembre 2012).

Chouinard Roch, « L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : théorie et intervention », *Traces*, 1992, vol. 30, n° 5, décembre.

Christian Starck, « Éducation religieuse et Constitution », *Revue Française de Droit Constitutionnel*, 53/1(2003), p. 17. Voir le site: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFDC&ID_NUMPUBLIE=RFDC_053&ID_ARTICLE=RFDC_053_0017 (consulté le 8 décembre 2009).

Cissé Saydou, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1992.

Claude Bastien et Mireille Bastien, *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin, 2004.

Claudette Fortin et Robert Rousseau, *Psychologie cognitive*, Presses de l'Université du Québec, 1992.

[Collectif], *At-Tarbiya Ad-Dîniyya Al-Islâmiyya, Dalîl Al-Mudarris*, [= L'éducation religieuse islamique, guide de l'enseignant pour l'enseignement fondamental en Syrie en septième classe], *Al-Mu'assasa Al-'âmma lil-maṭbû'ât wal-kutub Al-Madrasîna*, 1^{ère} édition, 2009-2010.

Commission pédagogique A.Q.P.F., « Vers un enseignement stratégique de la langue maternelle », *Revue Québec français*, 1994, n° 92, pp. 69-71, [en ligne] <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1229567/44487ac.pdf> (consulté le 19 octobre 2012).

Conseil des ministres de l'éducation, « Document de fondement : Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire Document de fondement », *Projet pancanadien de français langue première*, Canada, Montréal (QC), Les Éditions de la Chenelière, 2008.

Conseil des ministres de l'Éducation, *Guide pédagogique : Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12e année)*, Montréal (QC), Éditions de la Chenelière, 2008.

Cordier Françoise et al., « Connaissances et Représentations », in Richard Jean-François et al. *Traité de psychologie cognitive, tome 2, le traitement de l'information symbolique*, Paris, Dunod, 1990.

Crahay Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck, 3^{ème} édition, 2007.

Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.

De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

De Landsheere Gilbert, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin-Bourrellier, 5^{ème} édition, 1982.

Découvrir la Syrie, [en ligne] <http://www.syrievoyage.fr/decouvrir.htm> (consulté le 16 décembre 2010).

Defays J.-M. et Deltour S., *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Liège : Mardaga, 2003.

Demissy Claude, *La religion à l'école publique*, Lyon : Édition Olivétan, 2007.

Derèze Gérard, *Méthodes empiriques de recherche en communication*, Bruxelles : De Boeck Université, 2009.

Desaulniers Marie-Paule et Jutras France, *L'éthique Professionnelle en Enseignement: Fondements et Pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

Deschênes André-Jacques, « La lecture : une activité stratégique », *Acte des entretiens Nathan sur la Lecture, 10 et 11 novembre*, Paris, Nathan, 1991.

Deschenes André-Jacques , « Psychologie cognitive et formation à distance », *Revue québécoise de psychologie*, 1992, vol.13, n° 3.

Désilets Mario et Tardif Jacques « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences », *Pédagogie collégiale*, décembre 1993, vol. 7, n° 2.

Develay Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, 2^{ème} édition, Paris : Éditions ESF, 1999.

Diel Paul, *Psychologie de la motivation : théorie et application thérapeutique*, Paris, Payot, 1969.

Ghiglione Rodolphe et Richard Jean-François, *Cours de psychologie 6 , Processus et applications*, Paris, Dunod, 1995.

Dumas Benoît et Leblond Mélanie, « Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet », *Pédagogie Québec français*, n° 126, 2002.

Ebaji Safwan, *Un manuel scolaire syrien d'enseignement de la religion musulmane, présentation et analyse*, Mémoire de Master 2 en Théologie protestante, Université de Strasbourg, 2010.

Elodie Vital et al., *Syrie*, Paris, Petit Futé, 4^{ème} édition, 2010.

Encyclopédie de l'islam, Paris, 1986.

Ernout Alfred et Meillet Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1959.

Erny Pierre et Mi Ree Jeong, *Expériences de formation parentale et familiale : France, Allemagne, Belgique, Amérique du Nord, Corée du Sud*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Estivaleze Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

Farhân Ishâq, *At-Tarbiya al-Islâmiyya bayna al-aṣṣla wal-mu'aâsara*, [= L'éducation islamique entre l'originalité et le contemporain], *Dâr Al-furqân*, 'Ammân, 1982.

Fenouillet Fabien, « La motivation à l'école », in : Actes du colloque *Apprendre autrement aujourd'hui* 10^{èmes} entretiens de la Villette, Paris, 1999.

Ferry Jules, « Lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883 », *Ecole et vie*, février, 1998.

Foehrlé Roger, *L'islam pour les profs*, Paris : Karthala, 1992.

Fortin Marie-Fabienne et al., *Introduction à la recherche : auto-apprentissage assisté par ordinateur*, Montréal, Decarie, 1988.

Fossion André et al., *Guide méthodologique pour l'enseignement religieux au cycle secondaire*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1990.

- Foulauié Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris : Édition P.U.F., 1991.
- Fourcade René, *Motivations et pédagogie : leur donner soif d'apprendre*, Paris : Édition ESF, 1975.
- Frenay Marianne et Bédard Denis, « Le transfert des apprentissages », in : Etienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (éds), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.
- Gaffiot Félix, *Dictionnaire latin-français*, Paris, Hachette, 2000.
- Gardet Louis, « Quelques réflexions sur un problème de théologie et philosophie musulmanes : Toute puissance divine et liberté humaine », *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, N°13-14, 1973. pp. 381-394.
- Gardet Louis et Bouarnrane Chikh, *Panorama de la pensée islamique*, Paris : Édition Sindbad, 1984.
- Gaucher Renaud, *La psychologie positive : ou l'étude scientifique du meilleur de nous-mêmes*, Paris : Édition L'Harmattan, 2010.
- Gautherin Jacqueline « Laïcité », in : Jean Houssaye, *Questions pédagogiques, Encyclopédie historique*, Paris : Hachette Education, 1999.
- Gauthier Clermont (dir.), *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles : Édition De Boeck, Coll. « Formation et profession », 1997.
- Gauthier Clermont et al., *Mots de passe pour mieux enseigner*, Laval, Presses de l'Université, 2003.
- Ghiglione Rodolphe et Richard Jean-François, *Cours de psychologie 6 , Processus et applications*, Paris, Dunod, 1995.
- Giasson Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990.
- Godin Asmaa, *Les sciences du Coran*, Paris : Édition Al-Qalam, 1999.

Goupil Georgette et Lusignan Guy, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaétan Morin, 1993.

Grawitz Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^{ème} édition, 2001.

« Guide de l'ISESCO pour l'introduction des concepts de la santé reproductive et du genre dans les programmes d'éducation islamique », [en ligne] <http://www.isesco.org.ma/francais/publications/conceptsante/P8.php> (consulté le 16 juin 2009).

Guillemette François, « Enseignement stratégique et autonomisation », in : Presseau Annie, *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2004.

Guiomar Marie-Germaine et Hébert Daniel, *Repères méthodologiques : aide à l'apprentissage de méthodes de travail*, Québec : Éditions Renouveau pédagogique, 1995.

Hâchim Aḥmad, *As-Sunna An-Nabawiyya wa 'Uloûmuhâ* [= La Sunna prophétique et ses sciences], 2^{ème} édition, *Maktabat Gharîb*, sans date.

Hâshim Aḥmad, « La place de la sunna dans la religion », 25 décembre 2005, [en ligne] <http://www.islamophile.org/spip/La-place-de-la-sunnah-dans-la.html> (consulté le 02 juin 2011).

Ḥamidullah Muḥammad, *Le prophète de l'islam : sa vie, son œuvre*, Paris : J. Vrin, 1959.

Hermann Guy et Rouzier Gilbert, *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*, Victoriaville : Cégep de Rimouski, Service de Recherche et Perfectionnement, 1992.

Hilgard Ernest R. et Bower Gordon H., *Theories of learning*, 5^{ème} édition, Englewood Cliffs : Prentice Hall International, 1981.

Ibn Ach-charîf Maḥmûd, *Al-Amthâl fi Al-Qur'ân* [= Les paraboles dans le Coran], 2^{ème} édition, *Dâr 'Ukâz*, sans date.

Ibn Aṣ-Ṣalâḥ, *Les sciences de ḥadîth* [= `Uloûm Al-Ḥadîth], *Dâr Al-Fikr*, Beyrouth et Damas, 1986.

Ibn Khaldûn, *Al-Muqaddima*, [= Les Prolégomènes], traduits en français par M. de Slane, Librairie Orientaliste Paul Geuthner, Paris, 1953.

Ibn Qudâma Al-Maqdisî, *Revivification de la spiritualité musulmane*, traduit par Mohamed El-Fâtih, Paris : Édition Iqra, 1999.

Ibrâhîm Al-laqqânî, *Hidâyatu Al-murîd li Djawharet At-tawhîd* [= Le guide de disciple à l'essence du monothéisme], *Dâr Al-basâ'ir*, Le Caire, 2009.

Ishâq Gangate, « L'Éducation des enfants », 28 Août 2001, [en ligne] <http://www.muslimfr.com/modules.php?name=News&file=print&sid=103> (consulté le 8 décembre 2009).

Islamweb, « Éthique du conseil », 20 juillet 2011, [en ligne] <http://consult.islamweb.net/frh/index.php?page=articles&id=169659&fromPart=49> (consulté le 11 septembre 2011).

Jean Stafford et Paul Bodson, *L'analyse multivariée avec SPSS*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006.

Join-Lambert Arnaud, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, Bruxelles : Édition Lumen Vitae, 2007.

Jonnaert Philippe et Vander Borgh Cécile, *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1999, « Coll. Perspectives en éducation ».

Josef E. Sabor, *Méthodes d'enseignement de la bibliothéconomie*, Paris, Unesco, 1969.

Karsenti Thierry et al. (dir.), *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie*, RIFEFF, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2008.

Khallâf 'Abd Al-Wahhâb, *Les fondements du droit musulman*, traduit par Claude Dabbak et al., Paris : Édition Al-Qalam, 1997.

Lafon Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

Langevin Louise et Bruneau Monik, *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, Éditions ESF, 2000.

Laurent Jean-Paul, « Modernité de la pédagogie jésuite », in Bernard Stenuit (dir.), *Les collèges jésuites de Bruxelles, histoire et pédagogie*, Bruxelles : Lessius, 2005.

Le Ny, J.-F., « Motivation », in Champy Philippe et Etévé Christine (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2000.

Lebrun Marcel, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition, 2002.

Lecavalier Jacques, « L'enseignement stratégique en français-théâtre au collégial », *Québec français*, 1993, n° 90.

Lecomte Tania et Leclerc Claude (dir.), *Manuel de Réadaptation Psychiatrique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2^{ème} édition, 2004.

Leconte-Lambert C., « La chronopsychologie à l'école », in : Gaonac'h Daniel Golder Caroline (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation, 1995.

Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal: Éditions Guérin, 1993.

Lemaire Patrick, *Psychologie cognitive*, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 1999.

Lemire Louise et Martel Gaétan , *L'approche systémique de la gestion des ressources humaines, Le contrat psychologique des relations d'emploi dans les administrations publiques du XXI^e siècle*, Presses de l'université du Québec, 2007.

« L'enseignement religieux : une ressource pour l'Europe. Table ronde auprès du Conseil de l'Europe de Strasbourg »- Conseil de l'Europe, 4 mai 2009, [en ligne] <http://www.ccee.ch/index.php?PHPSESSID=1u96tt4d3vei2vret5b0tajbu5&na=4,1,0,0,f,113753,0,0>, (consulté le 9 novembre 2009).

Lessard-Hébert Michelle et *al.*, *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 1997.

Levy-Leboyer Claude, « La motivation : définition, modèles et stratégies », *Educateur Magazine*, octobre n°10, 1999.

Lévy-Leboyer Claude, *La motivation au travail : Modèles et stratégies*, Paris : Édition d'organisation, 3^{ème} édition, 2000.

Liddicoat Anthony John, « La didactique et ses équivalents en anglais: terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées », *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, 2009, vol. 46.

Lommel René, « Les objectifs terminaux et les nouveaux programmes (Synthèse de plusieurs publications pédagogiques légitimant les nouveaux choix) », p. 8, [en ligne] http://158.64.89.13/activinno/reforme_division_admin/pdf/objectifsterm.pdf (consulté le 25 janvier 2011).

Martineau Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan 1999.

Martineau Stéphane, « Aperçu de ce que les recherches nous disent au sujet des savoirs des enseignants et de leurs modes d'acquisition », 16 juillet 2006, [en ligne] http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article92 (consulté le 22, janvier, 2012).

Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.

Matlin Margaret W, *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*, traduit de la 4^{ème} édition américaine par Alain Brossard, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 2001.

Megri-Cherraben Aïcha, *L'éducation des enfants en Islam*, Paris, Al-Bustan, 2005.

Meyor Catherine, *L'affectivité en éducation: pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

Michel Plaisent et *al.*, *Introduction à l'analyse des données de sondage avec SPSS*, Québec, Presse de l'université du Québec, 2009.

Moffet Jean-Denis, « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, 1995.

Moisan Mario, « L'enseignement stratégique, c'est... », 2003, [en ligne] sur le site *Formation générale des jeunes* : http://www2.cslaurentides.qc.ca/FGJ/article.php3?id_article=133 (consulté le 20 décembre 2010).

Morin Lucien et Brunet Louis, *Philosophie de l'éducation*, Laval : Presses de l'Université, 2000.

Morissette Rosée et Voynaud Micheline, *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

Mucchielli-Bourcier Arlette et Mucchielli Roger, *Lexique de la psychologie*, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1969.

Nabîl Nofal Muhammad, « Al-Ghazâlî », *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23/3-4 (1993) p.531. Voir le site: <http://www.scribd.com/doc/21976189/Soufisme-Biographie-FR-Al-Ghazali> (consulté le 16 décembre 2009).

Nazzâl Chukrî, *Al-wadjîz fit-tarbiya wal-'amaliyya at-t'alîmiyya*, [= Le Sommaire dans l'éducation et le processus éducatif], *Dâr Al-Bachîr*, Dubai, sans date.

Nevid Jeffru et *al.*, *Psychopathologie*, traduit par Bertrand Michèle et *al.*, Paris : Édition de Pearson Education France, 7^{ème} édition, 2009.

Nicolas Serge et Ferrand Ludovic, *Histoire de la psychologie scientifique*, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 1999.

Nicole Tremblay (dir.) , *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval , 2007.

Nouailhat René et Joncheray Jean, *Enseigner les religions au collège et au lycée : 24 séquences pédagogiques*, Paris : Édition de l'Atelier Besançon, 1999.

Nyssen Marie-Claire et al., *L'apprentissage de la lecture en Europe*, Toulouse, Presses Universitaire du Mirail, 2001.

Ouellet André , *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche*, Presses de l'Université du Québec, 2^{ème} édition, 1994.

Ouellet Fernand (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Québec, Presses de l'université Laval, 2005.

Ouellet Yolande, « Un cadre de référence en enseignement stratégique ». *Vie pédagogique*, septembre-octobre 1997, n° 104.

Pallascio Richard et Lafortune Louise, *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2000.

Paquette Gilbert, *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*, Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, 2002.

Parent Ghyslain et al., « Comment la «bonne enseignante» et le «bon enseignant» s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire ? », *Vie pédagogique*, n° 97, janv.-févr. 1996.

Pelletier Luc G. et Vallerand Robert J., « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination », in : Vallerand Robert J. et Thill Edgar E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec : Édition Études vivantes, 1993.

Pétard Jean Pierre, *Psychologie sociale premier et second cycles universitaires*, Bréal, 2^{ème} édition, 2007.

Philippe Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme*, 1^{ère} édition, Bruxelles : Édition De Boeck Université, 2002.

Presseau Annie (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2004.

Radford Robert, *Guide pour une pédagogie cognitiviste*, Morrisville, Lulu, 2007.

Ramadan Tariq, *Peut-on vivre avec l'islam? Entretiens avec Jacques Neyrinck*, Lausanne : Édition Favre SA, 2004.

Raynal Françoise et Rieunier Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1997.

Reboul Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris : Édition des Presses universitaires de France, 9^{ème} édition, Coll. « Que sais-je », 2001.

Ghiglione Rodolphe et Richard Jean-François, *Cours de psychologie 6 , Processus et applications*, Paris, Dunod, 1995.

Ridez Louis et Fossion André, *Adultes dans la foi: pédagogie et catéchèse*, Bruxelles : Lumen Vitae, 1987.

Rigal Robert, *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2: Développement moteur*, 3^{ème} édition, Presse de l'université du Québec, 2003.

Romainville Marc et Gentile Concetta, *Des méthodes pour apprendre*, Paris : Éditions d'Organisation, 1990.

Roschelle Jeremy, « Apprendre dans des environnements interactifs : connaissances antérieures et nouvelle expérience », [en ligne] <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-406.htm> (consulté le 19 décembre 2011).

Roy Stéphane, « Béhaviorisme et cognitivisme », in Annick Weil-Barais et Cup Dominique, *100 fiches de psychologie*, 2^{ème} édition, Bréal, 2008.

Roy Sylvie, *Enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation [ressource électronique] : module d'autoperfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Montréal, Table de concertation en alphabétisation, Île de Montréal, 1996.

Ruano-Borbalan Jean-Claude, « Ce que «transmettre» veut dire », *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Paris : Éditions Démos, 2003.

Ryle Gilbert, *The Concept of Mind*, London, Routledge, 2009.

Sahuc Caroline, *Comment motiver votre enfant*, Levallois-Perret, Groupe Studyrama, 2006, p. 9. « Coll. Éclairages ».

Saint-Yves Aurèle, *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1982.

Sâlih 'Abd Ar-Rahmân et al., *Madkhl ilâ at-tarbiya al-islâmiyya wa turuq tadrîsihâ*, [= Introduction à l'éducation islamique et à ses méthodes d'enseignement], *Dâr Al-furqân*, 'Ammân, 1991.

Scallon Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I: La réflexion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.

Scheuer Jacques (dir.) et al., *L'Éducation, Ce qu'en disent les religions*, Paris : Édition Atelier, 2003.

Seliger Herbert W et Shohamy Elana, *Second language research methods*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

Sourdel Dominique, *L'islam*, Paris : Édition Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je? », 1949.

Staccini Pascal et al., *Formation médicale et technologies de l'information et de la communication*, Paris, Springer, 2002.

Stehly Ralph, « L'enseignement religieux islamique: en Rhénanie du Nord-Westphalie et en Alsace », in Franck Fregosi, *Ecole et religions*, Paris, Éditions du CERF, Revue *Le Supplément*, 1992.

Stehly Ralph, *Le Sahîh de Bukhârî. Texte avec versions parallèles, traduction et commentaire des hadîths 1 à 25, Contribution à l'étude du hadith* (2 vol.), Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1998.

Stehly Ralph, « Textes fondateurs de l'islam : *Sunna* et *hadith* », in Zwilling Anne-Laure (dir.), *Lire et interpréter, les religions et leurs rapports aux textes fondateurs*, Genève, Labor et Fides, 2013.

Stehly Ralph, « Une révélation de conciliation A propos de quelques aspects fondamentaux de l'islam et du Coran », *Mélanges François Boespflug*, Strasbourg, 2015.

Stordeur Joseph, *Enseigner et / ou apprendre, pour choisir nos pratiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, Coll. « Outils Pour Enseigner », 2^{ème} édition, 2006.

Tâhâ Taysîr et al. , *Asâlîb tadrîs at-tarbiya al-islâmiyya*, [= Les méthodes d'enseignement de l'éducation islamique, *Dâr Alfikr*, 'Ammân, 1992.

Tardif Jacques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions Logiques, Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement», 1992.

Tardif Jacques, « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », in Hivon René (dir.) *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Québec, Université de Sherbrooke, Édition du CRP, 1993.

Tardif Jacques, « Pour un enseignement de plus en plus stratégique », *Québec français*, 1993, n° 89.

Tardif Jacques, « Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation », *Revue québécoise de psychologie*, 1995, vol. 16, n° 2.

Tardif Jaques et Meirieu Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril 1996.

Tardif Jacques, « La construction des connaissances 2 : Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, 1997, vol. 11, n° 3, [en ligne] [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignement/Tardif,%20Jacques%20\(11,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignement/Tardif,%20Jacques%20(11,3).pdf) (consulté le 10 janvier 2013).

Tardif Jacques et Presseau Annie, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, Paris : Éditions ESF, 1998.

Tardif Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques, 1999.

Tavris Carol et Wade Carole, *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives*, Paris / Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

Temprado Jean-Jacques, « Apprentissage moteur : Quelques données actuelles », *Revue EP.S*, n° 267, 1997.

Tochon François, « Didactique stratégique du français au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 1990, vol. 16, n° 2.

Tochon François, « Les savoirs de recherche sont-ils pratiques? », *Recherche et Formation*, Avril 1992, n° 11.

Tochon François, *L'enseignement stratégique : Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse : Édition universitaire du sud, 1994.

Toupin Louis, *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris : Édition ESF, 1995.

Trigano Shmuel et al., *Le monothéisme: un Dieu, trois religions*, Montréal : Édition Fides, Coll. « Métissage », 2003, p. 207.

Trudel Louis et al., « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? », *Recherches qualitatives*, hors série, n° 5, 2007.

Tsafak Gilbert, *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2001.

'Umar Ibn ishâq Al-ghaznaouî, *Charh Al-'aqîda At-tahâwiyya* [= L'explication de dogme Tahawoui], *Dâr Al-karaz*, Caire, 2009.

Vallerand Robert J. et Thill Edgar, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec, Laval : Éditions Études vivantes, 1993.

Vallerand Robert J., « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », in : Vallerand Robert J. et Thill Edgar E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Québec : Édition Études vivantes, 1993.

Van der Maren Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

Van der Maren Jean-Marie, *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition, 2003.

Van Grunderbeeck Nicole et al., *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal, 2004.

Vergnaud G., Halbwachs F., Rouchier A. « Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève », *Didactique des Sciences et Psychologie*, Revue française de pédagogie, 1987, n° 45, 1987.

Vianin Pierre, *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre?*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Viau Rolland, « La motivation condition essentielle de réussite », *Sciences Humaines Hors-Série* n° 12, février-mars 1996.

Viau Roland, *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Bruxelles, Éditions De Boeck et Lardier, 1997, p 1, « Coll. Pédagogies en développement ».

Viau Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Québec, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999.

Viau Rolland, « L'évaluation, source de motivation ou de démotivation ? », *Québec-Français*, n° 127, automne 2002.

Weinstein Claire Ellen et Hume Laura, *Stratégies pour un apprentissage durable*, traduit par Marianne Aussanaire-Garcia, 1^{ère} édition, De Boeck Université, 2001.

Wensinck Arent Jan et al., *Concordance et indices de la Tradition Musulmane : les six livres, le Musnad d'al-Dârimî le Muwaṭṭa de Mâlik, le Musnad de Aḥmad ibn Ḥanbal, Al-Mu'djam al-mufahras li-alfâz al- ḥadîth an-nabawî*, Leiden, New York : E. j. Brill, 1936-1988, 8 vol.; traduit en arabe sous le titre : *Al-mu'djam al-mufahras li alfâzi al-ḥadîth an-nabawy*, Istanbul, Çağrı Yayinlari, 1988, 8 vol.

Wiame Bernadette, *Pour une inculturation de l'enseignement religieux*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1997.

Wiki source :
http://ar.wikisource.org/wiki/%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1_%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A7_1970 (consulté le 16 février 2010).

Wikipédia, Démographie de la Syrie, [en ligne]
http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_de_la_Syrie (consulté le 22 novembre 2011).

Willame Jean-Paul, *Pour une mémoire des religions*, Paris : Édition la Découverte, 1996.

Wolfs José-Luis, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université, recherche- théorie- application*, Belgique : De Boeck Université , 2^{ème} édition, 2001.

ANNEXES

ANNEXE 1 : SYSTEME EDUCATIF EN SYRIE APRES 2002	486
ANNEXE 2 : DEMARCHES D'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATEGIE	487
ANNEXE 3 : LES NOTES D'EXAMEN FINAL INSCRITES AU BULLETIN DE L'ANNEE 2011/2012.....	491
ANNEXE 4 : GUIDE DE DEFINITION D'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE EN ARABE DESTINE A L'ENSEIGNANT	492
ANNEXE 5 : SCHEMAS DES QUATRE LEÇONS.....	510
ANNEXE 6 : CALENDRIER DE L'EXPERIMENTATION.....	518
ANNEXE 7 : TAXONOMIE DE BLOOM	519
ANNEXE 8 : PRE-TEST ET POS-TEST	520
ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION.....	526
ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE DE DONNEES PERSONNELLES	529
ANNEXE 11 : GUIDE D'INTERVIEW AUPRES DE L'ENSEIGNANT (LES QUESTIONS ET LES REPONSES)	531
ANNEXE 12 : GRILLE DE CORRECTION DES TESTS.....	537
ANNEXE 13 : NOTES DES ELEVES ENTRE LES DEUX PASSAGES DU POST-TEST.....	549
ANNEXE 14 : LA COMPILATION DES NOTES ATTRIBUEES A CHAQUE ELEVE POUR CHACUNE DES TACHES DU PRE- TEST ET DU POST-TEST.....	550
ANNEXE 15 : ATTESTATION DE FIN DE L'EXPERIMENTATION ET SA TRADUCTION EN FRANÇAIS	554
ANNEXE 16 : COURS PROPOSES.....	556

Annexe 1 : Système éducatif en Syrie après 2002

22		↑					
21							
20	Enseignement universitaire						
19							21
18					Enseignement institutionnel		20
17							19
16							18
		↑				↑	
15	Enseignement général				Enseignement professionnel		17
14							16
13							15
		↑				↑	
		←				→	
				↑			
12	Enseignement fondamental (essentiel)						14
11							13
10							12
9							11
8							10
7							9
6							8
5							7
4							6
3	Enseignement pré-primaire (maternel)						5
2							4
1							3
Durée des études	Le système éducatif en Syrie après 2002						Age

Annexe 2 : Démarches d'enseignement d'une stratégie

Tableau 151 : Enseignement de la stratégie « activer ses connaissances antérieures »

Quoi (Que veut dire activer ses connaissances antérieures?)	Faire des liens entre les nouvelles connaissances et ses connaissances sur le sujet étudié.
Pourquoi (Pourquoi activer ses connaissances antérieures?)	Activer mes connaissances antérieures me permet de : - mieux comprendre le contenu d'apprentissage; - garder mon attention et mon énergie pendant le processus d'apprentissage.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances antérieures?)	- Je survole le contenu d'apprentissage. - Je réfléchis à ce que je connais déjà du contenu. - Je me rappelle ce que je connais.
Quand (Quand actives-tu tes connaissances antérieures?)	J'active mes connaissances antérieures pendant toute situation d'apprentissage.

Tableau 152 : Enseignement de la stratégie « prendre des notes »

Quoi (Que veut dire prendre des notes?)	Dessiner ou écrire des idées, des faits importants du sujet.
Pourquoi (Pourquoi prendre des notes?)	Prendre des notes me permet de : - bien comprendre ce que je lis; - mieux retenir les informations principales du contenu; - garder des traces de mes idées, de mes réactions ou des questions que je me pose.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour prendre des notes?)	- Je précise pourquoi je prends des notes; - Je trouve le sens général du contenu; - Je lis le contenu et je fais ressortir les informations importantes; - Je dessine ou j'écris le sujet ou les idées principales du contenu de façon aérée et dans un style succinct et précis.
Quand (Quand prends-tu des notes?)	Je peux prendre des notes pendant ou après toute situation de lecture.

Tableau 153 : Enseignement de la stratégie « survol de texte »

Quoi (Que veut dire survol de texte?)	Observer les indices du texte tels que le titre, les sous-titres, les illustrations, l'introduction, etc. qui peuvent m'informer sur son contenu et sur sa structure, et m'aider à mieux comprendre l'idée générale.
Pourquoi (Pourquoi survoler un texte?)	Le survol du texte me permet de : - Avoir une idée générale de ce que je vais lire; - Faciliter la compréhension de ce que je lis;

	- Anticiper le contenu du texte; - Activer mes connaissances sur le sujet; - Distinguer les idées principales du contenu des idées secondaires.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour survoler un texte?)	- Je lis le titre, les sous-titres et la table des matières puis j'anticipe le contenu de ce texte; - Je parcours rapidement l'introduction, s'il y en a une; - Je regarde les illustrations et je fais une hypothèse sur le contenu; - Je me demande si j'ai déjà lu un texte semblable et, si oui, de quelle façon je m'y étais pris pour le comprendre, quelles stratégies j'avais utilisées; - Je formule mon hypothèse finale, j'essaie d'anticiper le contenu et l'organisation du texte.
Quand (Quand survoles-tu un texte?)	J'exécute le survol du texte quand je veux avoir une première vue du texte avant la lecture, lorsque je lis un livre, une revue, un texte. Je peux utiliser cette stratégie n'importe où, même à l'extérieur de l'école.

Tableau 154 : Enseignement de la stratégie « identifier l'idée principale »

Quoi (Que veut dire identifier l'idée principale?)	Chercher les informations importantes que l'auteur veut nous transmettre. L'idée principale d'un paragraphe s'affiche dans la phrase qui résume les informations importantes données par l'auteur pour expliquer un sujet. Alors elle est souvent explicite. Cependant, elle est parfois implicite, c'est-à-dire qu'elle n'est mentionnée nulle part dans le texte et les élèves doivent alors l'inférer à partir des détails complémentaires. Il faut ici distinguer idée principale et sujet du texte: le sujet du texte est la réponse que l'on peut donner à la question : « De qui ou de quoi parle-t-on dans ce texte ou ce paragraphe? » ou « De quoi traite cet article? ». Habituellement, le sujet peut être résumé par un mot ou une expression. L'idée principale représente le ou les informations importantes données par l'auteur pour expliquer le sujet, alors que l'idée principale d'un paragraphe peut se situer au début, au milieu ou à la fin d'un paragraphe. Elle est généralement exposée dans une seule phrase, mais elle peut parfois se retrouver dans deux phrases adjacentes. Pour la trouver on répond à la question : « Quelle(s) est/sont l'(les) information(s) la/les plus importante(s) que l'auteur veut nous faire passer ? ». On ne demande pas de quoi le texte parle, mais quelle est l'idée que défend l'auteur et qui résume l'ensemble du texte.
Pourquoi	Identifier l'idée principale me permet de :

(Pourquoi identifier l'idée principale?)	- Mieux comprendre le contenu d'un paragraphe ou d'un texte; - Faciliter la rétention de l'information; - Mieux organiser les idées du texte lors d'une production écrite.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour identifier l'idée principale?)	1. Je trouve le sujet du texte ou du paragraphe en répondant à la question suivante : « De qui ou de quoi parle t- on? »; 2. Je choisis la phrase qui indique l'idée principale du paragraphe en répondant à la question: « Quelle phrase représente les informations importantes et inclut le sujet? »; 3. Je vérifie mon choix en répondant à la question: « Est-ce que presque toutes les phrases peuvent se rattacher à la phrase contenant l'idée principale? »; 4. Si les autres phrases ne se rattachent pas à la phrase choisie, alors je retourne à l'étape 2 du choix de la phrase principale. 5. Je présente différents paragraphes qui permettent de trouver l'idée principale.
Quand (Quand identifies-tu l'idée principale?)	Je peux identifier l'idée principale pendant ou après toute situation de lecture, ou encore pour préparer l'examen.

Tableau 155 : Enseignement de la stratégie « résumer un texte »

Quoi (Que veut dire résumer un texte?)	Abréger un texte qu'on rédige dans ses propres mots en étant absolument fidèle aux idées de l'auteur, c'est-à-dire réécrire un paragraphe en observant les points suivants: - Le résumé doit refléter la pensée de l'auteur; - Il doit contenir l'essentiel des informations; - Il ne doit pas tenir compte des idées secondaires et de celles qui se répètent.
Pourquoi (Pourquoi résumer un texte?)	Résumer un texte me permet de : - Mieux comprendre le texte ou le paragraphe; - Eloigner les informations secondaires; - Avoir les informations fondamentales d'un texte; - Organiser les idées importantes d'un texte de façon propre; - Faciliter la préparation d'un examen.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour résumer un texte?)	- Faire une lecture préalable de l'ensemble du texte, un crayon à la main, pour encadrer les mots-clés et les idées principales; - Comprendre le texte avant de faire le résumé; - Réfléchir et se poser les questions suivantes: Quel est le sujet du texte ? Quelles sont les idées principales du texte?

	- Noter dès la phase de la lecture les idées importantes; - Sélectionner les idées principales du texte; - Réécrire le texte dans ses propres mots; - Vérifier si le résumé est clair, cohérent, précis et fidèle aux idées de l'auteur.
Quand (Quand résumes-tu un texte?)	Je peux résumer un texte pendant ou après toute situation de lecture et d'apprentissage, et pour préparer un examen.

Tableau 156 : Enseignement de la stratégie « schématiser un texte »

Quoi (Que veut dire schématiser un texte?)	La schématisation d'un texte est la représentation visuelle de ce texte sous forme d'un schéma.
Pourquoi (Pourquoi schématiser un texte?)	Schématiser un texte me permet de : - Attirer l'attention sur l'organisation des idées d'un texte. - Comprendre la séquence des événements dans ce texte. - Organiser les informations contenues dans ce texte. - Produire une représentation visuelle d'un texte lu.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour schématiser un texte?)	Pour réaliser un schéma il faut : - Sélectionner les informations utiles du texte. - Les organiser. - Les mettre en relation. - Choisir des symboles pour les représenter. - Traduire le texte par ces symboles.
Quand (Quand schématises-tu un texte?)	Je peux schématiser un texte pendant ou après toute situation de lecture.

Annexe 3 : Les notes d'examen final inscrites au bulletin de l'année 2011/2012

Les notes d'examen final de l'année scolaire 2011-2012		
Elève	Groupe Expérimental	Groupe Témoin
1	10	10
2	9	9
3	12	12
4	10	12
5	9	10
6	12	9
7	8	10
8	11	8
9	12	9
10	9	10
11	11	13
12	9	13
13	12	14
14	9	10
15	10	11
16	10	12
17	12	15
18	13	10
19	13	
20	10	

Annexe 4 : Guide de définition d'enseignement stratégique en arabe destiné à l'enseignant

نظرية التعلم الاستراتيجي

هذا الملخص فيه تعريف لمفهوم التعلم الاستراتيجي لصاحبه (جاك تارديف) ، في كتابه (من أجل تعلم استراتيجي).

التعلم الاستراتيجي هو مفهوم حديث و مطور للتعلم و التعليم ، نشأ هذا المفهوم كنتيجة للأبحاث التي جرت مؤخراً ضمن مجالات علم النفس المعرفي .

يهدف التعلم الاستراتيجي إلى توعية المتعلم بالاستراتيجيات التي يعتمد عليها أثناء تعلمه و اكتسابه للمعارف الجديدة . و يركز هذا المفهوم على البناء التدريجي للمعرفة من قبل المتعلم نفسه . يولي التعلم الاستراتيجي أهمية كبيرة للمعارف الداخلية التي يملكها الطالب مسبقاً حول موضوع التعلم ، كما يهتم التعلم الاستراتيجي بتطبيق التعلم و نقله في سياقات جديدة (أي : توظيف التعلم و استثماره).

الغرض من هذا المنظور الاستراتيجي هو أن تظهر للمتعلم كيفية معالجة المعلومات بطريقة مستقلة و فعالة ، من خلال توجيه المتعلم لتطوير : (ماذا ؟ ، كيف ؟ ، لماذا ؟) ماذا نتعلم ؟ كيف نتعلم ؟ لماذا نتعلم ؟

للأسف ضمن مدارسنا ، يركز المعلم و المتعلم على (ماذا نتعلم ؟) دون أن نشرح للطالب كيف نكتسب المعرفة ولماذا نكتسبها ؟ من هنا تظهر أهمية هذا المفهوم في التعلم الذي يهدف إلى استقلالية المتعلم و تعليمه كيفية البحث عن المعرفة من خلال تعليمه مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على اكتساب المعارف الجديدة و الاحتفاظ بها و تطبيقها في سياقات جديدة حتى لو كانت هذه السياقات خارج أسوار المدرسة . إذا فلسفة هذا المفهوم تقوم على أهمية التركيز على الاستراتيجيات المناسبة لاكتساب محتوى التعلم كما نركز على المحتوى نفسه ، يعني أن نهتم بطرائق التعلم كما نهتم بمحتوى المادة التعليمية ، أي تعليم المتعلم كيف يتعلم و يكتسب المعارف بطريقة استقلالية .

لذلك يجب أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار الجوانب العاطفية عند المتعلم و خصوصاً فيما يتعلق بالدافعية و التحفيز للتعلم .

ومن مكونات التعليم الاستراتيجي

- أولاً : معرفة وفهم المتعلم للإستراتيجية التي يستخدمها في وضعية ما ، جواباً على سؤال (ماذا؟)
- ثانياً : معرفة المتعلم لأهمية هذه الإستراتيجية بحيث على المدرس أن يفسر ويوضح للمتعلم فائدة وأهمية استخدامه لإستراتيجية معينة. جواباً على سؤال (لماذا؟)
- ثالثاً : معرفة وفهم المتعلم لكيفية استخدام إستراتيجية ما ، بحيث أنه يجب على المدرس أن يساعده على كيفية إجراء استراتيجية ما جواباً على سؤال (كيف).

بناء على ما سبق ، فإن المعلم يقوم بعدة مهام و أدوار بصفته معلماً استراتيجياً :

المفكر ، المتخذ و الصانع للقرار ، المحفز للتعلم ، المعلم هو نموذج ، الوسيط بين الطالب و المعرفة ، المدرب .

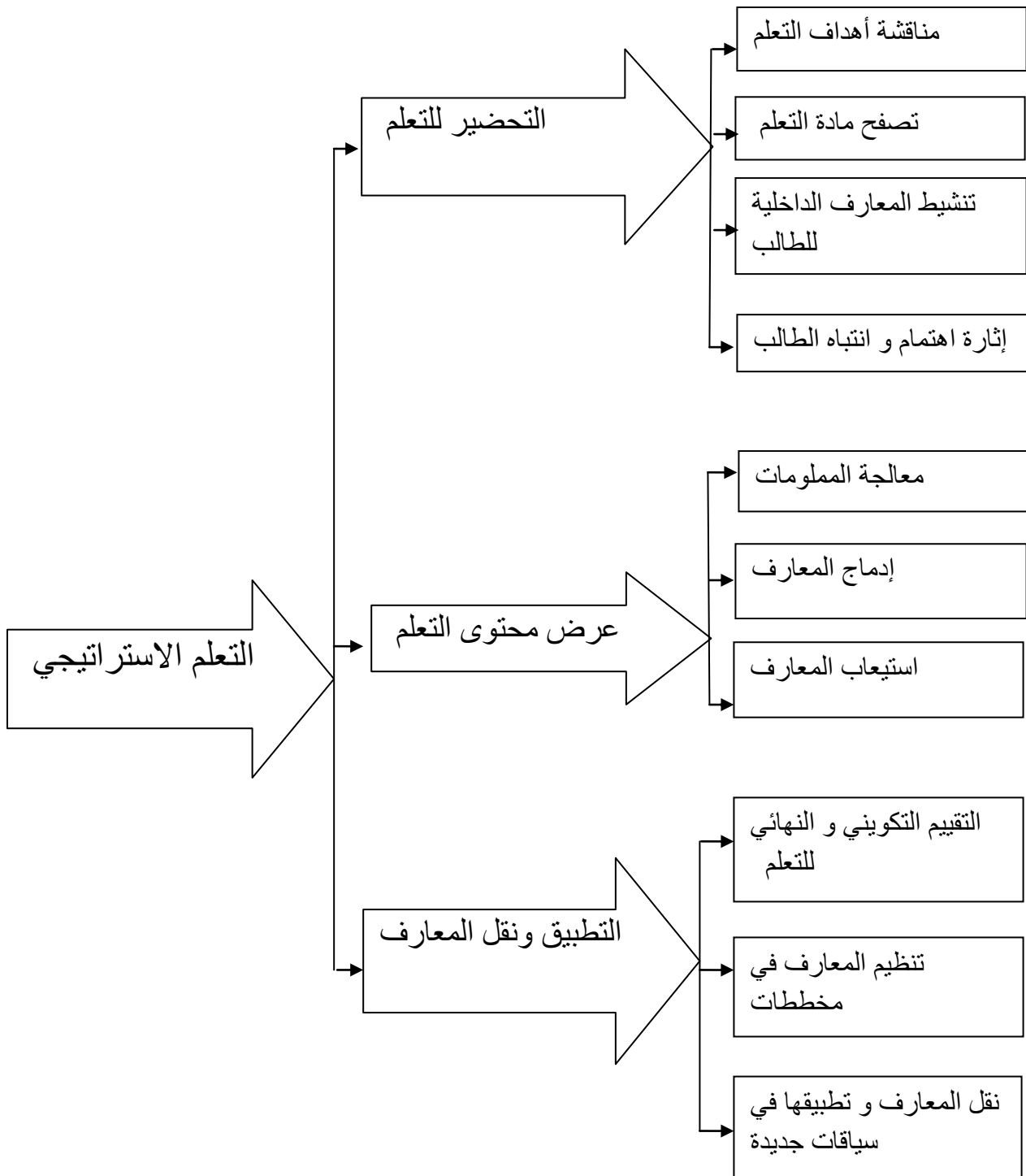
- 1- المعلم مفكر : بسبب خبرته في محتوى المادة التي يدرسها .
- 2- المعلم صاحب قرار : فهو يتخذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بمحتوى التعلم و كيفية تقديمه للطالب .
- 3- المعلم محفز على التعلم : حيث يقوم المعلم بتحفيز الطالب على التعلم من خلال إبراز القيم التي يحتويها التعلم و يشرح للطالب الفوائد التي يمكن اكتسابها بعد التعلم كما يشرح للطالب أنه هو المسؤول عن نجاحه من خلال توظيفه للاستراتيجيات المناسبة .
- 4- المعلم هو نموذج : حيث يقدم المعلم لطلابه نموذجاً عملياً للإستراتيجية المستخدمة في التعلم و يشرح لهم كيفية تطبيق التعلم .
- 5- المعلم وسيط : يحاور التلميذ ويناقشه في صعوبات المهام المقدم عليها ، وفي خطوات نجاحه فيها ، والعوامل التي تسهم في تحقيق نجاحه أو تحول دونه ، و يذكره بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفاً ، كما يساعده على التفكير في الصعوبات و وضع الخطط الملائمة لحلها وتجاوزها.
- 6- المعلم مدرب : حيث يضع المعلم تلميذه ضمن سياق يلزمه القيام بمجموعة من النشاطات الهادفة .

- يقوم مفهوم التعلم الاستراتيجي ، باعتباره فرعاً عن علم النفس المعرفي ، على المبادئ التالية :
1. التعلم هو عبارة عن عملية بنائية نشطة ، (لا يتم التعلم عبر الاكتساب السلبي للمعرفة ، فلا بد من نشاط المتعلم ، فالمتعلم ، بناء على المفهوم الاستراتيجي ، هو شخص نشط و ليس سلبياً ، أي أنه يشارك في بناء المعرفة و لا يقتصر دوره على التلقي) المتعلم هو محور عملية التعلم بينما يلعب المعلم دور المشرف على عملية التعلم .
 2. التعلم هو عبارة عن إنشاء روابط بين المعارف الجديدة و المعارف السابقة التي يملكها الطالب في ذاكرته حول موضوع التعلم . (لتدريس مفهوم الصلاة فإننا ننطلق من المعارف و المعلومات التي يملكها الطالب حول الصلاة) يتحقق التعلم فقط بالربط والتفاعل الخلاق بين المكتسبات السابقة والمعطيات الجديدة.
 3. التعلم يتطلب تنظيم المعارف و ربطها مع بعضها في مخططات أو جداول أو شبكات .
 4. التعلم هو علمية شاملة تشمل تعلم الاستراتيجيات و تعلم المحتوى .
 5. التعلم يشمل المعارف النظرية و المعارف العملية .
 6. التركيز على أهمية الدافعية و التحفيز للتعلم .

تتم عملية التعلم ، حسب المنظور الاستراتيجي ، في ثلاث مراحل :

- 1- التحضير للتعلم ، و تتألف من المراحل التالية :
 - مناقشة أهداف التعلم
 - تصفح مادة التعلم
 - تنشيط المعارف الداخلية للطالب
 - إثارة اهتمام الطالب و تحفيزه
- 2- عرض المحتوى التعليمي ، و تتألف من الخطوات التالية :
 - معالجة المعلومات
 - إدماج المعارف
 - استيعاب المعارف
- 3- تطبيق التعلم و نقله ضمن سياقات جديدة ، و تتألف من المراحل التالية :
 - تقييم التعلم
 - تنظيم المعارف في مخططات
 - نقل المعارف و تطبيقها في سياقات جديدة .

نموذج التعلم الاستراتيجي وفقاً لنظرية تارديف



الاتجاه أو المنظور الاستراتيجي في التعليم الديني

وفقاً لتارديف ، فإن التعلم الاستراتيجي يعتبر في يومنا هذا واحداً من نماذج التعليم الأكثر تناسياً و فعالية من أجل إنشاء و تحقيق تدخلات تربوية ناجحة مع المتعلم . و ينقسم هذا الاتجاه أو المنظور إلى ثلاث مراحل أساسية سنقوم بالحديث عنها و ربطها بالتعليم الديني .

(1)- المرحلة الأولى : الإعداد و التحضير و التهيئة للتعلم

على الرغم من الطبيعة الخاصة للتعليم الديني ، فإن التحضير للتعلم يجب أن يتم بانتباه و حذر شديدين . وفقاً لنموذج تارديف ، ينبغي على المعلم :

(1)- تحديد أهداف التعلم ،

(2)- تصفح مادة التعلم و التعريف بالنشاطات التي تساعد على تحقيق الأهداف المحددة ، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى معرفة الطالب حول موضوع التعلم ،

(3)- تنشيط المعارف الداخلية عند الطالب و المرتبطة بموضوع التعلم ،

(4)- إثارة اهتمام الطالب ولفت انتباهه إلى أهمية موضوع التعلم .

الخطوة الأولى : تحديد و مناقشة أهداف التعلم :

يفتح المعلم درسه بالترحيب بجميع الطلاب ، ثم يتحدث قائلاً : سنعالج اليوم في درسنا مفهوم الصلاة الذي يوجد في قسم العبادات من كتاب التربية الإسلامية .

يخبر المعلم تلاميذه أن الهدف من هذا الدرس هو قراءة النص الذي يعالج مفهوم الصلاة من كتاب التربية الإسلامية للتعرف أكثر حول هذا المفهوم : التعريف ، الأهمية ، المزايا و الشروط و الأركان . يشير المعلم إلى الصفحات التي يوجد فيها الدرس و يرسم لهم الخطوط الأساسية لخطة الدرس .

يشير المعلم أن الأهداف الخاصة لهذا الدرس هي :

أن يعرف الطالب مفهوم الصلاة بأسلوبه الخاص ،

أن يذكر الطالب أهمية الصلاة و فضلها ، من الناحية الروحية و الاجتماعية ،

أن يعدد الطالب أركان و شروط الصلاة ،

أن يميز الطالب بين مفهوم الشرط و الركن في الصلاة ،

أن يتقن الطالب أداء الصلاة بالطريقة الصحيحة .

يمكن للمعلم أن يكتب هذه الأهداف على السبورة أو على لوحة خاصة يعرضها على الطلاب .

يعلن المعلم أمام طلابه أنه من أجل إنجاز هذه الأهداف فإننا سنعالج الدرس الموجود في كتابنا إضافة إلى قراءة نصوص من كتب أخرى تتعلق بمفهوم الدرس يكون المعلم قد حضرها سابقاً لتزويد من القاعدة المعرفية للطلاب .

يقوم المعلم بتوزيع هذه النصوص في الوقت المناسب من أجل إثارة اهتمام الطلاب . يختار المعلم الوقت المناسب حتى لا يوزعها في وقت غير مناسب مما يؤدي إلى انشغال الطالب في هذه النصوص و قراءتها قبل وقتها و بالتالي يضيع وقت التعلم .

يشرح المعلم لتلاميذه كيف سيتم التعلم ، (الإجراءات التي سيمر بها الدرس) ، على سبيل المثال : يختار المعلم استراتيجية محددة (مثلاً : تحديد المعلومات المهمة من الدرس ، البحث عن الأفكار الرئيسية ، طرح أسئلة و البحث عن إجابة لها ، أو تلخيص كل مقطع من الدرس) .

على سبيل المثال يوجه المعلم طلابه إلى استراتيجية (البحث عن الأفكار الرئيسية) كاستراتيجية مناسبة للتعلم . أو يستطيع المعلم اختيار إستراتيجية أخرى تكون مناسبة لمحتوى و أهداف التعلم .

من أجل توجيه الطلاب نحو الأفكار الرئيسية ومن أجل تسهيل هذه المهمة ، يقوم المعلم بتوزيع أوراق بيضاء جاهزة مسبقاً و معدة من أجل أن يدون عليها الطالب الأفكار التي يجدها مهمة .

من أجل إثارة اهتمام الطلاب إلى موضوع التعلم ، يستطيع المعلم أن يظهر لطلابه ما يمكن أن نستنتجه من هذا الدرس من فوائد تعود بالنفع على الطالب في حياته على كل المستويات الشخصية أو المهنية أو الاجتماعية (و في مادة التعلم الديني التركيز يكون على الصعيدين الدنيوي و الأخروي) .

و أخيراً ، في سياق هذه المرحلة ، يشير المعلم إلى معايير التقييم و التي من خلالها سيتم تقييم عمل الطلاب .

يجب أن نتذكر أن الهدف الرئيسي من التعلم و من التقييم ليس هو التعلم عن ظهر قلب ، بل إن الهدف الأساسي من التقييم هو التأكد من مدى قدرة الطالب على استيعاب و فهم المعارف و قدرته على التعبير عنها بطريقته الخاصة . لذلك من الواجب على المعلم التركيز على الفهم و الاستيعاب قبل التركيز على الحفظ .

الخطوة الثانية : تصفح المادة :

تصفح مادة التعلم من خلال عرض المحتوى بشكل موجز إضافة للتعريف بوسائل التعلم و معايير التقييم .

يوضح المعلم لطلابه أيضاً كيفية الاستخدام المثالي للمادة و للوسائل التعليمية ، و كيفية التمييز بين ما هو مهم و ما هو أقل أهمية ، و يقع على عاتق المعلم تحديد المواقف التي يجب على الطالب فيها أن يكون متيقظاً .

الخطوة الثالثة : تنشيط معارف الطلاب :

إن تنشيط المعارف الداخلية للطلاب يتم عبر ثلاث خطوات : في البداية ، يدعو المعلم طلابه إلى التفكير بشكل فردي في المعارف التي يملكونها مسبقاً و التي تتعلق بموضوع الدرس و يطلب منهم تسجيل هذه المعارف على ورقة بيضاء يوزعها عليهم . (مثلاً حول الصلاة ، ماذا يعرف الطالب عن تعريفها ، ماهيتها ، دليلها من القرآن و السنة ، عدد الصلوات اليومية و هكذا)

و بعد ذلك ، يقسم المعلم طلابه إلى مجموعات صغيرة (كل مجموعة تحتوي على 4 أو 5 طلاب) ، و يطلب من كل مجموعة أن يتبادل أفرادها المعلومات فيما بينهم . و على نفس الورقة البيضاء التي سجل عليها كل طالب معلوماته السابقة المتعلقة بموضوع الدرس ، يستطيع أن يضيف الطالب المعارف التي نسيها أو ذكرها زميله في المجموعة ، و هكذا تكتمل المعارف عند جميع الطلاب .

وفي النهاية ، تختار كل مجموعة واحداً منها كممثل عنها ، يتولى هذا الطالب مهمة تبادل المعارف أمام بقية الصف ، بحيث أن كل طالب يقف أمام الطلاب و يعرف المعارف التي توصلت إليها مجموعته و هكذا كل المجموعات الباقية .

كل المعارف التي يذكرها ممثلوا المجموعات تكون مدونة على السبورة من قبل المعلم ، ثم يقوم الطلاب بحذف المتكرر منها للوصول إلى صيغة نهائية من المعارف التي تبقى مدونة على السبورة لتكون أمام نظر الطلاب ليتذكروها دائماً أثناء معالجتهم لموضوع التعلم الجديد .

أيضاً ، من أجل تنشيط المعارف المخزنة في ذاكرة الطالب حول موضوع الدرس ، يمكن للطلاب الإجابة على الأسئلة التالية و التي يطرحها المعلم :

عدد أركان الإسلام التي تعرفها ؟

ما هو الركن الذي تؤديه في اليوم خمس مرات ؟

هل سبق لك و تعرفت على مفهوم الصلاة و درسته مسبقاً ؟

كيف يمكن أن نعرف الصلاة ؟

ما هي خطوات القيام بالصلاة ؟

عدد شروط الصلاة التي تعرفها ؟

عدد أركان الصلاة التي تعرفها ؟

أذكر آية أو حديثاً يدلان على أهمية الصلاة ؟

أيضاً لتنشيط معارف الطلاب ، يستطيع المعلم إجراء مراجعة بسيطة للدرس السابق الذي يرتبط بدرس الصلاة . مثلاً مراجعة لدرس الموضوع تكون مقدمة للدخول بتعلم الصلاة .

إذا رأى المعلم أن هذه المعارف الداخلية التي تذكرها طلابه هي مناسبة و على صلة وثيقة بموضوع التعلم ، فإنه يشير إلى أهميتها في التعلم الجديد و يركز على ضرورتها و يدعو طلابه إلى الاحتفاظ بها و جعلها متاحة عندهم أثناء التعلم الجديد .

أما إذا كانت المعارف غير كافية ، فإن مهمة المعلم تكمن في إنشاء معارف تكون مهمتها الربط بين معارف الطلاب و بين المعارف الجديدة التي سيتم معالجتها ضمن الدرس .

وفيما يتعلق بمعارف الطلاب الخاطئة ، فإن المعلم لا يستطيع تجاهلها أو رميها وراء ظهره ، يجب معالجة هذه المعارف الخاطئة و تصحيحها . لذا فإنه من المهم تقبل هذه الأفكار الخاطئة التي يعرضها الطالب إضافة إلى البحث عن مصدر هذه الأفكار و تصحيحها .

الخطوة الرابعة : إثارة اهتمام الطالب :

من أجل إثارة اهتمام الطالب و فضوله للتعلم ، يقوم المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة التي تحرض الطالب على البحث عن إجابات شافية من خلال سياق التعلم الجديد ، هذه الأسئلة تكون موجّهة لتقود الطالب للوصول إلى الأهداف المنشودة من هذا التعلم ، مثلاً (لماذا أتعلم هذا المفهوم ؟ ماذا سوف اكتسب من معارف في نهاية هذا التعلم ؟)

من أجل إثارة الطالب أيضاً ، يستطيع المعلم الاعتماد على استراتيجيات عصف الدماغ .

يمكن للمعلم أيضاً من أجل إثارة فضول الطالب ، توزيع نص صغير يعالج موضوع التعلم و يطلب من الطلاب قراءته و بعد القراءة يدير المعلم جلسة نقاش بين الطلاب حول موضوع التعلم .

النص

هل وجدت نقاط مهمة في هذا النص ؟

هل وجدت النص سهلاً للفهم ؟

برأيك ، هل استطاع هذا النص تغيير الفكرة التي تملكها حول هذا المفهوم (مفهوم الصلاة مثلاً) ؟

برأيك ، هل سبق لك أن درست هذا المفهوم بطريقة صحيحة و كافية ؟

ما هي أهمية دراسة مثل هكذا مفهوم ؟

لإثارة فضول الطلاب ، يمكن للمعلم أن يبين لطلابه أهمية تنفيذ هذا التعلم الذي يعود بالنفع و الفائدة الشخصية و الاجتماعية و المهنية .

يخلق المعلم جواً من النقاش بين الطلاب ، حيث يطرح المعلم الأفكار ليشحذ همة الطلاب في المشاركة في هذا النقاش .

ثم يطلب من طلابه أن يصيغوا فرضيات و مبادئ أساسية تتعلق بمحتوى التعلم .

أيضاً في سياق هذه الخطوة ، يتدخل المعلم في مكونات (تحفيز التعلم) عند الطلاب ، من خلال إظهار الفوائد الشخصية و الاجتماعية و المهنية التي يمكن للمتعلم أن يستنبطها من هذا التعلم .

يتحدث المعلم ، على سبيل المثال ، عن أهمية الصلاة حيث يظهر لطلابه أننا نصلي خمس مرات في اليوم من أجل الحصول على ثواب و مرضاة الله ، و لكن هل نؤدي الصلاة بشكل صحيح ؟ كيف يمكن أن نتحقق من صحة أدائنا للصلاة و أنها موافقة لقواعد الإسلام ؟ إذا نحن بحاجة لدليل يساعدنا في تعلم أداء الصلاة بشكلها الصحيح ، أليس كذلك ؟ من خلال هكذا أسئلة سيتحمس الطلاب و يقبلون على التعلم بدافعية قوية .

أخيراً ، ضمن هذه الخطوة ، يوضح المعلم أمام طلابه أنه من الممكن التحكم بالتعلم ، و أن الطالب هو من يتحكم بتعلمه من خلال الاعتماد على الاستراتيجيات المناسبة و الفعالة و التي يكون لها تأثير إيجابي على النجاح و يتناقش المعلم مع طالبه عن تصوره للعمل المطلوب إنجازه .

بقي أن نشير إلى أهمية الوقت لتوزيع النصوص أو المواد التعليمية في وقتها المناسب ، فإذا تم توزيعها في وقت غير مناسب سينشغل بها الطالب و يبتعد عن هدف التعلم . لذلك من الأفضل أن يوزع المعلم النصوص التكميلية ، التي يختارها من كتب خارج إطار الكتاب المدرسي ، في الوقت المناسب ليكون لها دور إيجابي في إثارة دافعية التعلم عند الطالب .

(2)- المرحلة الثانية : عرض المحتوى :

وفقاً لنظرية تارديف حول التعلم الاستراتيجي ، فإنه يجب على المعلم في سياق المرحلة الثانية و التي تتضمن التعريف بمحتوى التعلم ، يجب عليه أن يساعد المتعلم في :

(1)- معالجة المعارف الجديدة ،

(2)- دمج هذه المعارف ،

(3)- استيعاب المعارف .

خلال هذه الخطوات الثلاث ، يختار المعلم المنهجية و الاستراتيجية المناسبة للنشاط .

الخطوة الأولى : معالجة المعارف :

يقترح المعلم على طلابه مجموعة من الاستراتيجيات من أجل تعلم درس الصلاة ، (مثلاً : تلخيص كل مقطع ، تدوين الملاحظات عند القراءة ، تحديد العناوين الرئيسية و الفرعية ، طرح أسئلة للبحث عن إجابتها خلال قراءة المقطع ، اختيار المعلومات المهمة و الأساسية ، البحث عن الأفكار الرئيسية ، الإشارة للأفكار الأساسية و التفاصيل المهمة) للمعلم الحق في اختيار الاستراتيجية التي يراها مناسبة لطبيعة الدرس و للأهداف المحددة و يقترح هذه الاستراتيجية على طلابه .

بعد اختيار و تحديد الاستراتيجية يقدم المعلم تعريفاً بسيطاً عن هذه الاستراتيجية المستخدمة .

يجب على المعلم أيضاً أن يبرز قيمة هذه الاستراتيجية في اكتساب المعارف و تحقيق أهداف التعلم مما يزيد من دافعية التعلم عند الطلاب . و يركز المعلم أثناء عرضه لهذه الاستراتيجية و التعريف بها على طريقة استخدامها ، ويمكن أن

499

من خلال هاذين الأسلوبين ، أسلوب التطبيق الصحيح و الخاطئ للإستراتيجية ، يمكن للمعلم أن يشرح لهم الطريقة الصحيحة و المناسبة للاستخدام الصحيح للإستراتيجية .

يتابع المعلم شرحه للطلاب قائلاً : إن اكتشاف الفكرة الرئيسية لكل مقطع أمر مهم في فهم ما يريد المؤلف إيصاله للقارئ و يساعدنا في فهم النص و التركيز على النقاط الرئيسية و الاحتفاظ بها مما يساعدنا على اغتنام الوقت . (عندما تجدون الفكرة الرئيسية للنص تستطيعون فهمه بشكل أفضل و تستطيعون تنظيم عناصر النصوص بطريقة شخصية تتناسب مع أسلوبكم في التعلم) . ثم يضيف المعلم قائلاً : (من خلال قراءة الأسطر ، نستطيع أن نفهم ما يعتبره المؤلف مهماً في كلامه وما يريد إيصاله لنا) .

ثم يخصص المعلم قليلاً من الوقت ليتناقش مع طلابه ، بشكل فردي أو ضمن المجموعة ، حول أهمية و قيمة هذه الاستراتيجية من حيث الفاعلية و الاقتصاد في الجهد و الوقت .

يوفر المعلم الدعم المناسب لطلابه الذين يطبقون الاستراتيجية بشكل خاطئ أو الذين يختارون استراتيجية غير ملائمة لمحتوى التعلم و أهدافه . يقول على سبيل المثال : (انتبه ، الفكرة الرئيسية ، هي التي تكون أكثر أهمية في النص و التي يريد المؤلف أن يقولها لنا . ليست هي الفكرة التي يمكن أن نقرأها من عنوان النص أو عنوان المقطع ، و ليست هي الفكرة التي تكون جواباً على تساؤلنا : عن ماذا يتحدث النص ؟ (الجواب هو عن الصلاة و أهميتها) ، إذا الفكرة الرئيسية ليست هي التي توصلت إليها يا عزيزي (الصلاة و أهميتها) .

ثم يشجع المعلم طلابه على متابعة تطبيق هذه الاستراتيجية في معالجة النصوص المتبقية . على سبيل المثال يقول لهم : (أقترح عليكم البحث عن الأفكار الرئيسية ضمن المقطع الثالث و الرابع من أجل استخراج العناصر المهمة للدرس) .

بشكل فردي أو ضمن مجموعات ، يطلب المعلم من طلابه متابعة معالجة المقاطع المتبقية بالاعتماد على استراتيجية البحث عن الأفكار الرئيسية . و في هذه اللحظة ، يتجول المعلم بين الطلاب ، و يطرح أسئلة على طلابه ، من أجل تذكيرهم بالمعارف السابقة المدونة على السبورة و يقدم التغذية الراجعة لطلابه الذين اعتمدوا على معلوماتهم الداخلية و ربطوها مع المعلومات الجديدة .

الخطوة الثانية : دمج المعارف :

يتعاون المعلم مع طلابه في تحديد الأشياء المهمة التي يجب استنباطها من العمل بعد إنجازه . و يركز المعلم مع الطالب على العناصر التي تشكل الأفكار الرئيسية التي يجب على الطالب دمجها في قاعدته المعرفية .

يركز المعلم أيضاً على الاستراتيجيات المناسبة التي أوصلتنا إلى نجاح العمل .

يقوم المعلم بإنشاء مخططات أو جداول بيانية من أجل مساعدة الطلاب على تنظيم أفكارهم ، أو يطلب المعلم من الطلاب القيام بهذه المهمة .

مثال تطبيقي :

من أجل تسهيل عملية دمج المعارف ، نقترح التمرين التالي في الصف . من الأفضل أن يكون العمل ضمن فريق لتشجيع التبادل المعرفي بين الطلاب .

المدة : 10 دقائق .

يوزع المعلم على طلابه نصاً حول أهمية الصلاة و يطلب من الطلاب استخراج أهمية و فضائل الصلاة على الصعيد الروحي و الاجتماعي ، و يوزع المعلم على طلابه أوراق بيضاء خاصة لتدوين الأفكار عليها .

أهمية الصلاة	فضائل الصلاة و فوائدها	
	الاجتماعية	الروحية

بعد قراءة النص حول أهمية الصلاة و فوائدها ، يقوم الطالب بملء هذا الجدول .

أو ، يقسم المعلم طلابه إلى ثلاث مجموعات ، يطلب من الأولى البحث عن أهمية الصلاة و ملء الجدول المخصص لها ، ويطلب من المجموعة الثانية ملء الجدول الخاص بفوائد الصلاة الاجتماعية ، بينما تتكفل المجموعة الثالثة بالبحث عن فوائد الصلاة الروحية .

و يكون معيار التصحيح عند المعلم ليقدم التغذية الراجعة لطلابه بعد إنجاز العمل .

الخطوة الثالثة : استيعاب المعارف :

يركز المعلم على التغيرات التي طرأت عند الطالب فيما يتعلق بالمعارف الجديدة التي اكتسبها بعد إنجاز العمل . على سبيل المثال : يذكر المعلم طلابه بمعارفهم السابقة حول الموضوع و يقارنها مع معارفهم الحالية التي اكتسبوها بعد إنجاز العمل . الهدف من هذه المقارنة هو توعية الطالب بمعارفه الجديدة و أهميتها للاحتفاظ بها في ذاكرته لمدة أطول . و يذكر المعلم طلابه أيضاً بالإستراتيجية التي أوصلتنا لتحقيق التعلم .

يقوم المعلم بإظهار التناغم بين المعارف الجديدة و المعارف السابقة لطلابه ، أو يطلب من الطلاب التوصل لهذا الترابط و التناغم حسب مستوى استقلالية الطلاب .

من أجل تسهيل عملية الاستيعاب ، يخلق المعلم جواً اجتماعياً يجبر الطالب على التفاعل و التواصل العلمي مع زملائه .

مثال تطبيقي :

بالاعتماد على التمرين السابق المتعلق باستخراج فوائد الصلاة و توزيعها في الجدول ، يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة من أجل توجيه الطلاب إلى استيعاب المعارف المكتسبة .

و يطلب من الطلاب ربط المعارف الجديدة مع المعارف السابقة المرتبطة بنفس الموضوع .

(3)- المرحلة الثالثة : تطبيق و نقل المعارف :

تشمل هذه المرحلة على تطبيق المعارف المكتسبة و نقلها إلى سياقات ، يعني تطبيقها في ظروف خارج إطار المدرسة أو في بيئة يخلقها المعلم ضمن الصف و تكون مشابهة للواقع الذي يعيشه الطالب .

وفقاً لنظرية تارديف : تتكون هذه المرحلة الأخيرة من ثلاث خطوات ، يجب فيها على المعلم التعاون مع طلابه من أجل :

(1)- إجراء التقييم التكويني و النهائي للتعلم ،

(2)- تشجيع تنظيم الأفكار بشكل متناسق و متناغم ،

(3)- مساعدة الطالب على نقل المعارف المكتسبة ضمن سياقات و ظروف واقعية .

الخطوة الأولى : التقييم التكويني و النهائي للتعلم :

يضع المعلم طالبه في سياق يسمح له بالتعرف على مستواه في التمكن من المعارف الجديدة .

أمثلة تطبيقية :

المدة : 15 دقيقة .

المدة : 10 دقائق .

الخطوة الثانية : تنظيم المعارف :

العرض التخطيطي للدرس :

ما هي المجالات التي يمكننا فيها تطبيق ما تعلمناه ؟

الخطوة الثالثة : نقل المعارف :

502

يطلب المعلم من أحد الطلاب التمييز بين شروط الصلاة و أركانها ، ثم يطلب من طالب آخر تعداد هذه الأركان و الشروط ، ثم يعرض عليهم فيلماً قصيراً يحتوي على مقاطع فيها أشخاص يؤدون الصلاة بوضعيات مختلفة ، منهم من يؤديها بشكل صحيح و منهم من يؤديها بشكل خاطئ ، ثم يطلب من الطلاب تحديد الأخطاء التي وقع فيها المصلون و الحكم على صلاتهم .

بما أن المعلم الاستراتيجي يهتم و يركز على المعارف الحديثة كما يركز على الاستراتيجيات التي توصل الطالب لاكتساب هذه المعارف بطريق صحيحة و اقتصادية ، فإن المعلم يشجع طلابه على تطبيق هذه الاستراتيجيات التي تعلموها في درس التربية الدينية ، (البحث عن الأفكار الرئيسية على سبيل المثال خلال قراءتهم الشخصية في البيت أو حتى خلال تعلمهم لبقية المواد) .

كما يركز المعلم على الوقت المناسب لاستخدام الاستراتيجية و شروط استخدامها الصحيح .

أدوار و مهمات المعلم الاستراتيجي حسب مراحل التعلم الاستراتيجي

المرحلة	الخطوة	المهمة
المرحلة الأولى : التحضير و التهيئة للتعلم	الخطوة الأولى : مناقشة أهداف التعلم	التعريف بطبيعة العمل و متطلباته و الإشارة إلى الفوائد التي يمكن استنباطها بعد إتمام العمل التعريف بالأهداف الخاصة للعمل المطلوب إنجازه التعريف بالمعايير المستخدمة عند تقييم أداء الطالب
	الخطوة الثانية : تصفح و استعراض المادة التعليمية	استعراض المادة التعليمية مع الإشارة إلى النقاط المهمة و التمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم شرح طريقة استخدام المادة التعليمية و طريقة التعامل معها
	الخطوة الثالثة : تنشيط معارف الطالب	استدعاء المعارف الداخلية الموجودة في ذاكرة الطالب و المتعلقة بمحتوى الدرس و التأكد من صحة المعلومات . الربط بين المعارف السابقة و بين المعلومات الجديدة
	الخطوة الرابعة : إثارة انتباه و اهتمام الطالب	طرح أسئلة على الطالب تضعه في إشكالية و تفرض عليه البحث عن حلول التوضيح للطالب بأنه المسؤول الوحيد عن نجاحه في التعلم
المرحلة الثانية : عرض المحتوى	الخطوة الأولى : معالجة المعلومات	تقديم نموذج عملي عن طريقة إنجاز العمل من خلال شرح كيفية استخدام الاستراتيجية المناسبة لمحتوى التعلم
	الخطوة الثانية : دمج المعلومات	التعاون بين المعلم و الطالب في استنباط ما هو مهم من العمل و تنظيمه في مخططات تتناسب مع طبيعة المحتوى
	الخطوة الثالثة : استيعاب المعارف	التركيز على التغيرات التي طرأت على معارف الطالب بعد تعلم الدرس الجديد من خلال تذكير الطالب بمعارفه السابقة قبل الدرس و مقارنتها بالمعارف الجديدة بعد نهاية الدرس
المرحلة الثالثة : تطبيق و نقل المعارف	الخطوة الأولى : التقييم	وضع الطالب ضمن سياق يسمح له بالتعرف على مستوى إتقانه و تمكنه من المعارف الجديدة
	الخطوة الثانية : تنظيم المعارف في مخططات	مساعدة الطالب في بناء و تنظيم المعارف من خلال الربط بين المعارف السابقة و المعارف الجديدة و تنظيمها ضمن مخططات
	الخطوة الثالثة : نقل المعارف و توظيفها	اقتراح مجموعة من النشاطات ليتمكن الطالب من توظيف معارفه و التعرف على مستوى تمكنه من التعلم و التعرف على نقاط الضعف

مخطط درس وفقاً لمفهوم التعلم الاستراتيجي لصاحبه تارديف :

مخطط درس حسب مبادئ التعلم الاستراتيجي					
					الصف :
					عنوان الدرس :
					المدة :
					أهداف الدرس :
الكتاب المدرسي ، مستندات و وثائق يوزعها المعلم على الطلاب يقوم بإعدادها مسبقاً حسب الحاجة ، الصور و الملصقات ، أوراق بيضاء يوزعها المعلم على الطلاب لتدوين الأفكار عليها ، السبورة .					الأدوات و الوسائل التعليمية :
الإجراءات التعليمية					
خطوات التعلم	مهام و نشاطات المعلم	طرائق و تقنيات التعلم	دور المعلم	دور الطلاب	المدة
التحضير للتعلم	يقوم المعلم بالتعريف بطبيعة العمل و أهدافه و القيم المستفادة منه و المعايير المستخدمة لتقييم أداء الطالب	الإلقاء و العرض	المفكر : (يختار المعلم المهام التي تحتوي على نسبة من الصعوبات و التحديات المناسبة لمستوى الطلاب و يتساءل المعلم عن مدى توافق و تناسب المادة التي يقدمها للطلاب)	الاستماع للموجز الذي يقدمه المعلم	
	يتصفح المعلم مع طلابه المادة التي ستكون موضوع التعلم و يشير المعلم لطلابيه كيفية الاستفادة و الاستخدام المناسب لهذه المادة		النموذج : (يظهر و يبين المعلم لطلابيه جميع الخطوات المتبعة من أجل إنجاز المهمة)	مراقبة المعلم و اكتشاف طبيعة المهمة	
	يقوم المعلم بتنشيط المعارف السابقة عند طلابه و المرتبطة بموضوع التعلم	من أجل تنشيط معارف الطلاب الداخلية يمكن للمعلم اتباع ما يلي : تشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب تحتوي كل مجموعة على 4 أو 5 طلاب و يدعو الطلاب إلى التفكير و البحث عن المعلومات التي يملكونها حول موضوع التعلم و تدوين المعلومات على أوراق بيضاء يوزعها المعلم (عصف الدماغ) أو يمكن للمعلم أيضاً أن يطرح أسئلة فيها إشكاليات بحاجة للحل أو	المدير : (يتولى المعلم مهمة تنظيم فرق العمل و مراحل العمل)	العمل ضمن فريق و التفكير و تنشيط المعارف السابقة	

			ويستطيع المعلم أيضاً القيام بمراجعة بسيطة للدرس السابق كنوع من تنشيط المعارف الداخلية عند طلابه		
	يثير المعلم انتباه و اهتمام طلابه حول موضوع التعلم	يمكن إثارة اهتمام الطلاب من خلال ما يلي : طرح الأسئلة التي يمكن أن نجيب عليها من خلال إجراءات و خطوات التعلم (النقاش الموجه) أو من خلال إبراز النقاط التي يمكن أن نستفيد منها بعد تعلمنا لموضوع (ما هي الفائدة المستنبطة من الدرس سواء على الصعيد الشخصي أو المهني أو حتى الدنيوي و الأخرى) أو يمكن للمعلم أن يثير دافعية الطالب للتعلم من خلال التوضيح له بأنه قادر على التحكم بتعلمه و التقدم لمستوى النجاح من خلال الاعتماد على الاستراتيجيات المناسبة و التي يكون لها تأثير إيجابي على النجاح ، إضافة للتداول مع الطالب حول نظريته و تصوره لموضوع التعلم	صانع و متخذ للقرار ومحفز للتعلم : (حيث يظهر المعلم لطلابه أهمية النشاطات و الفوائد المستنبطة من التعلم) الوسيط : (يلعب المعلم دور الوسيط من خلال التناقش مع طلابه حول تصورهم عن مدى نجاحهم في أداء التعلم و عن العوامل التي لها أثر إيجابي في تحقيق النجاح)	تتمحور مهمة الطلاب في المشاركة في النقاش الجماعي سواء على مستوى المجموعات الصغيرة أو مع بقية أفراد الصف بشكل عام	
عرض المحتوى	يساعد المعلم الطالب في التعامل بشكل مفيد مع المعلومات بحيث يستطيع الطالب معالجة المعلومات بشكل إيجابي و مفيد	يقترح المعلم على طلابه استراتيجية مناسبة لمعالجة محتوى التعلم و تحقيق أهدافه النموذج : (يعتبر المعلم في هذه المرحلة نموذجاً يقتدي به الطالب حيث يبين المعلم و يشرح بطريقة عملية كيفية تنفيذ الاستراتيجية بشكل	المفكر : (حيث يحدد المعلم استراتيجيات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف) المطلوب من الطلاب في هذه المرحلة هو مراقبة أداء المعلم أثناء تطبيقه		

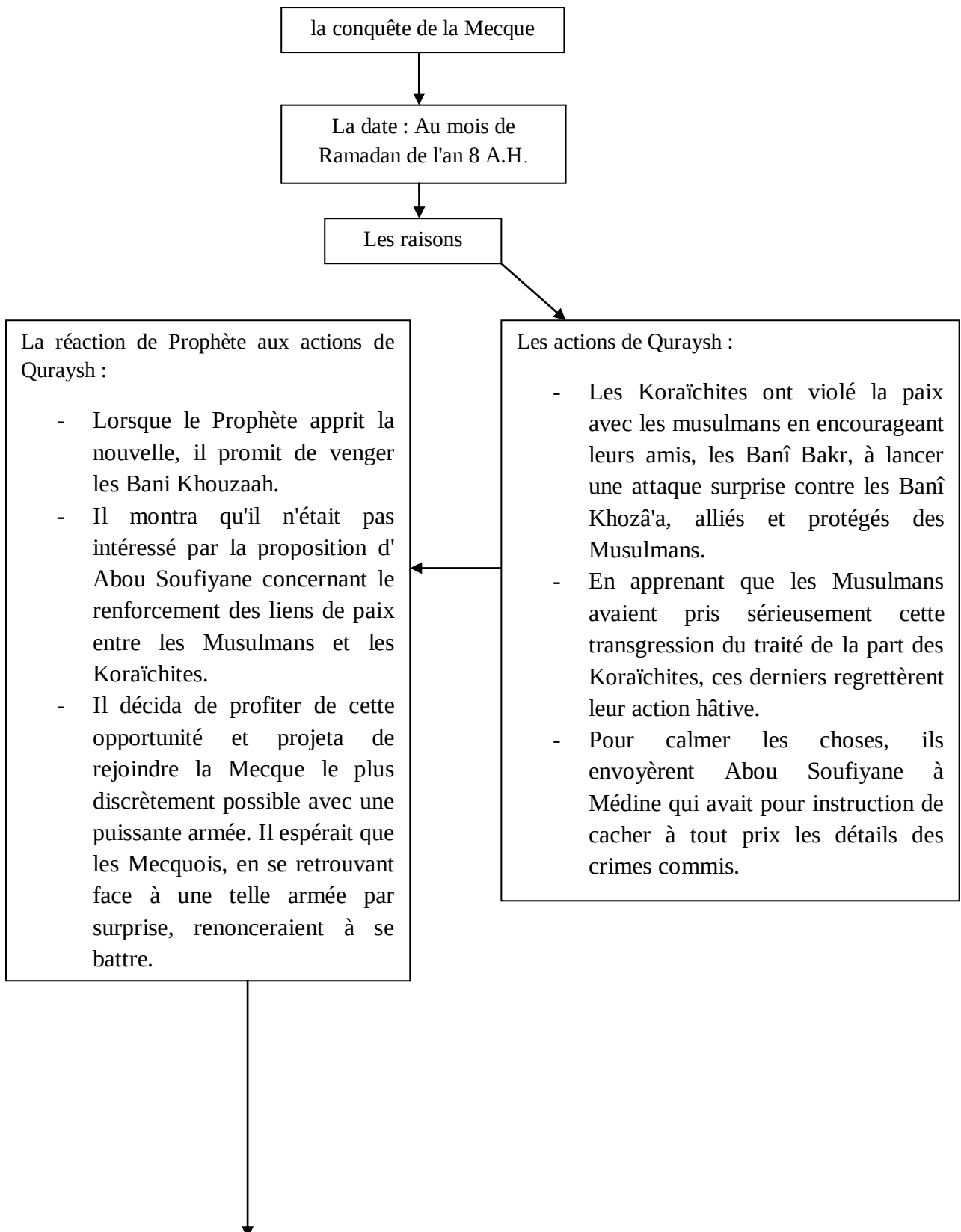
	للإستراتيجية ثم يتولى الطلاب مسؤولية تطبيق الاستراتيجية بشكل عملي من خلال اختيار و تحديد المعلومات الجديدة و معالجتها وبعد ذلك تنتقل مسؤولية التعلم بشكل مستقل للطلاب	تطبيقي و الأوقات المناسبة للاعتماد على مثل هذه الاستراتيجية و يشرح لطلابه الأسباب المنطقية للاعتماد على مثل هذه الاستراتيجية (المدرّب : (يمارس المعلم دور المدرّب لأنه يكون مشغول بالتوضيح لطلابه كل مراحل تنفيذ المهمة و كيفية تطبيق الاستراتيجية) الوسيط : (يعتبر المعلم وسيطاً بين الطالب و المعرفة لأنه يفتح المجال للطالب في التقدم بمستوى التعلم و إتقان المهمة من خلال الانتقال من مرحلة تقليد المعلم إلى مرحلة الممارسة الموجهة ومن مرحلة الممارسة	و يقوم المعلم بتطبيق هذه الاستراتيجية أمام الطلاب (يمكن الاعتماد على الأمثلة الصحية و الأمثلة الخاطئة لإبراز كيفية التطبيق الصحيح لهذه الاستراتيجية) مثلاً استراتيجية استنباط الأفكار الرئيسية بعد قراءة المقطع و تحديد الكلمات المفتاحية ، يقرأ المعلم أمام الصف هذا المقطع و هو ممسك بالقلم و يشير بخط حول الكلمات و الجمل الرئيسية و بعد ذلك يفتح المعلم المجال أمام بعض الطلبة في تقليده و اتباع نفس خطواته و بشكل تدريجي فإن المعلم يسحب مساندته و دعمه للطلاب حتى يتيح لهم المجال للاعتماد على أنفسهم في إتقان تطبيق الاستراتيجية المقترحة		

		الموجهة إلى مرحلة الممارسة المستقلة) المدرّب : (يقدم المعلم لطلابه الدعم المناسب مع مستوى إتقانهم للعمل و شيئاً فشيئاً ينقل المسؤولية إلى الطالب من حيث إتمام المهمة و تحقيق الأهداف)			
	يساعد المعلم الطالب في دمج المعارف من خلال التعاون معه في اختيار الأشياء المهمة و التي يجب استنباطها من العمل الذي تم إنجازه	اختيار و تحديد الأفكار و المفاهيم الأساسية و تنظيم الأفكار عبر خرائط و جداول و أشجار تفرعية حسب طبيعة المحتوى	الوسيط : (يوضح المعلم لطلابه فاعلية الاستراتيجية المستخدمة لإنجاز المهمة)	يتولى الطلاب في هذه المرحلة مسؤولية تنظيم المعارف الجديدة و دمجها في منظومة معارفهم السابقة	
	يساعد المعلم الطالب في مسألة استيعاب المعارف الجديدة من خلال توضيح التغيرات التي طرأت على مخزونه المعرفي و ما هي المعارف الجديدة التي تم إضافتها بعد تحقيق العمل	تذكير الطلاب بمعارفهم السابقة حول موضوع التعلم و مقارنة هذه المعارف مع المعارف الجديدة التي تم اكتسابها بعد إنجاز التعلم مما يتيح للطلاب الفرصة بالاحتفاظ بالمعارف الجديدة لفترة طويلة و خلق فرص للتفاعل بين الطلاب	الوسيط : (حيث يدعو المعلم طلابه لملاحظة الفروقات التي حصلت في مخزونهم المعرفي بعد تحقيق التعلم المدرّب : (حيث يخلق المعلم البيئة المناسبة التي تفرض على الطالب التفاعل مع البقية)	مهمة الطلاب في هذه المرحلة هي إعادة بناء هيكليّة المعارف في ذاكرتهم من خلال دمج المعارف الجديدة مع القديمة و ربط المعارف مع السابقة التفاعل و التعاون فيما بينهم	
	يخلق المعلم بيئة أو سياق خاص حيث يستطيع الطالب ضمن هذا السياق التعرف على مستوى تمكنه و إتقانه للمعارف الجديدة (التقييم التكويني)	طرح أسئلة بحاجة لحلول	المقيم : (يقوم المعلم بإجراء تقييمات تكوينية مستمرة فيما يتعلق بخطوات التعلم و المعارف التي تمت معالجتها ، ثم ينتقل المعلم إلى التقييم النهائي و الذي يسمح بتعميم المعارف في		تطبيق ونقل المعارف

		حالات مختلفة		يتناقش المعلم مع طلابه حول قيمة المعارف الجديدة و تحديد نقاط القوة لتعزيزها و نقاط الضعف لتلافيها	
	تصنيف المعارف الجديدة في مخططات	الوسيط	الوصل بين المعارف الجديدة و المعارف السابقة المرتبطة و المتعلقة بموضوع التعلم	يساعد المعلم طلابه في تنظيم و بناء معارفهم المتعلقة بالواقع مما يساعدهم على الاحتفاظ بها لمدة طويلة	
	و وصل هذه المعارف مع بعضها البعض ضمن سياقات مختلفة	النموذج	تنظيم المعارف في رسومات بيانية كالخرائط و المخططات و الجداول و الرسومات		
	و تطبيق و استخدام هذه المعارف في سياقات أكثر تعقيداً من سياق التعلم				
	نقل المعارف الجديدة	المدرّب : (يقدم المعلم لطلابه عملاً و مهمة تتطلب إعادة استخدام المعارف المكتسبة ضمن سياقات ذات مغزى و يخلق المعلم بيئة تعليمية حيث يطلب من الطالب التنسيق بين عدة مستويات من المعارف	أسلوب حل المشكلات ابتكار سياقات و حالات تسمح للطلاب بنقل المعارف و المهارات و السلوكيات المطوّرة من سياق التعلم لسياقات أخرى ، حيث يستطيع الطالب الذهاب بعيداً في تعلمه	يشجع المعلم طلابه على نقل المعارف خارج أسوار المدرسة من خلال تطبيقها ضمن سياقات و ظروف مشابهة للواقع الذي يعيشه الطالب	

Annexe 5 : Schémas des quatre leçons

1- Schéma de la première leçon :



Le plan militaire élaboré par le Prophète

- Le prophète a marché vers la Mecque accompagné de 10000 hommes.
- Il a divisé l'armée en 4 sections, et a demandé à chaque section de pénétrer dans la cité par diverses portes.
- Il a ordonné à Ses soldats de ne pas combattre, sauf pour se défendre.
- Il souhaitait montrer la force militaire des Musulmans à Abou Soufiyane afin qu'il fasse savoir aux autres Koraïchites qu'il était inutile de se battre contre les Musulmans.
- Il a illuminé les collines entourant la Mecque de centaines de feux de camp.



La victoire éclatante et la rentrée de la Mosquée :

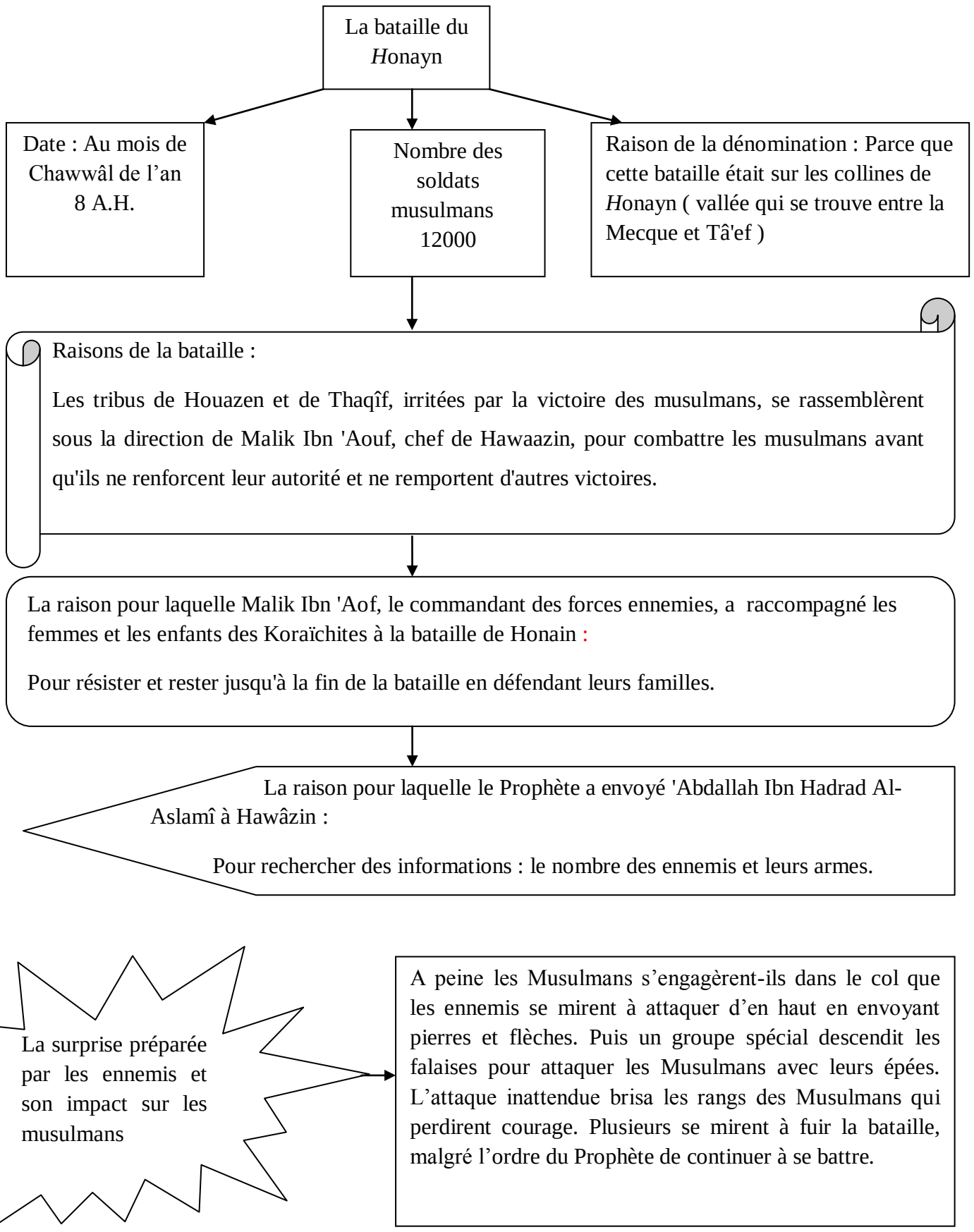
- Très vite, toute la cité de la Mecque se rendit aux Musulmans.
- Le Prophète entra dans la cité de la Mecque avec dignité sur son chameau. Personne n'osa l'affronter.
- Il effectua un tawâf autour de la Ka'ba et se tourna vers les 3 grandes idoles, Houbal, Issaf et Naila, debout au-dessus de la porte de la Ka'ba, et il les fit tomber d'un coup de bâton qu'il avait sur lui en récitant le verset suivant du Saint Qur'an : ﴿ Dis, "La Vérité est venue et l'erreur a disparu, car l'erreur est destinée à disparaître " ﴾ (Coran, 14. 81).
- Il entra ensuite dans l'enceinte de la Sainte Ka'ba pour la nettoyer des idoles qui s'y trouvaient.
- Il demanda à Bilal de réciter Al-azân (appel à la prière).
- Il gagna le cœur des Mecquois en déclarant qu'il ne se vengerait pas d'eux pour leurs actes passés et qu'ils étaient tous libres.



Les leçons à tirer :

- La modestie et l'humilité du Prophète.
- L'importance de la tolérance.

2- Schéma de la deuxième leçon :



La victoire des musulmans s'est malgré tout produite grâce :

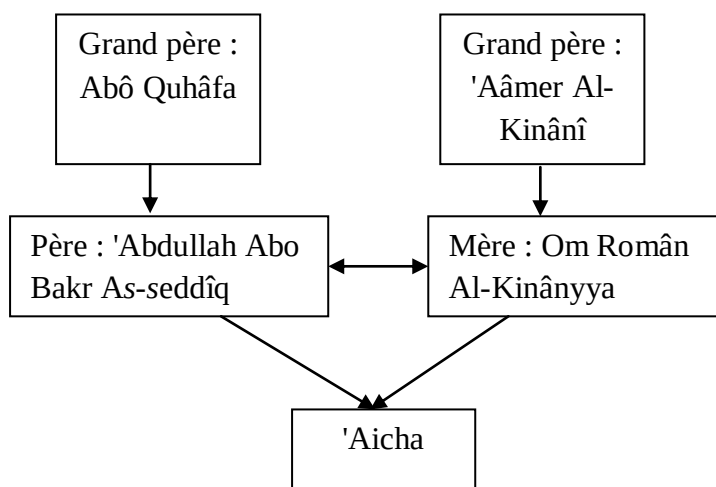
- A l'audace et au courage du Prophète.
- Aux troupes des anges invisibles envoyées par Dieu pour secourir les musulmans.

Les leçons à tirer :

La force numérique n'a guère d'importance si les autres éléments nécessaires à la victoire sont oubliés ou négligés.

3- Schéma de la troisième leçon :

La généalogie de la Mère des croyants 'Aïcha



Identification de la Mère des croyants 'Aïcha	
Nom	'Aïcha
Nom de père	'Abdullah Abo Bakr As-seddîq = (Le Véridique) ⁸³⁸
Nom de mère	Om Român Al-Kinânyya
Surnom	La Véridique : fille du Véridique
Réputation	La Mère des croyants
Date et lieu de naissance	L'an 4 de la mission prophétique, environ huit ans avant l'hégire du Prophète de La Mecque vers Médine
Lieu de résidence	Le Mecque, la maison du Prophète
Situation sociale	Mariée et épouse favorite du Prophète
Profession	Rapporter et transmettre les <i>ḥadiths</i> du Prophète, enseigner la religion et répandre l'islam
Intérêts et loisirs	La poésie, la médecine et les généalogies des Arabes
Qualités	Elle était connue pour sa grande générosité, sa grande crainte d'Allah et son désintérêt pour ce bas-monde.
Date de mort	En 58 de l'hégire
Age	66 ans
Lieu de sa tombe	Le cimetière d'Al-Baqî' à Médine

⁸³⁸ Père : Abo Bakr As-Siddîk : surnom qui, d'après certaines sources, lui fut attribué par ses concitoyens pour son intégrité morale (sens de "sincère"), et, dans un autre sens ("véridique"), parce qu'il fut le premier homme à croire aux paroles du Prophète et à embrasser l'islam.

Surnom de 'Aïcha : (As-Siddikato bintu-ssiddik) il lui a été donné par le Prophète lui-même : "La Véridique, fille du Véridique".

Exemples de ses mérites et de ses vertus :

Le fait que Dieu l'ait choisie comme épouse pour Son Messenger dans l'ici-bas et dans l'au-delà. En effet, d'après les deux ouvrages authentiques (Al-Boukhârî et Mouslim) qui rapportent le hadith de 'Aïcha, elle a dit : « Le Messenger d'Allâh a dit : « Je t'ai vue dans mon rêve pendant trois nuits : l'Ange t'a ramenée dans une étoffe de soie en me disant : celle-ci est ta femme.

Je découvris alors ton visage et je trouvai que c'était toi.

Et je me dis : cela provient d'Allâh, Il le réalisera ».

D'après les deux sahîh authentiques qui rapportent le hadith de 'Amr Ibn Al 'As, celui-ci a interrogé le Prophète en disant :

« Quelle est la personne la plus aimée pour toi, ô Messenger d'Allâh ?

Il dit : « 'Aïcha ».

'Amr reprit en disant : « Et parmi les hommes ? »

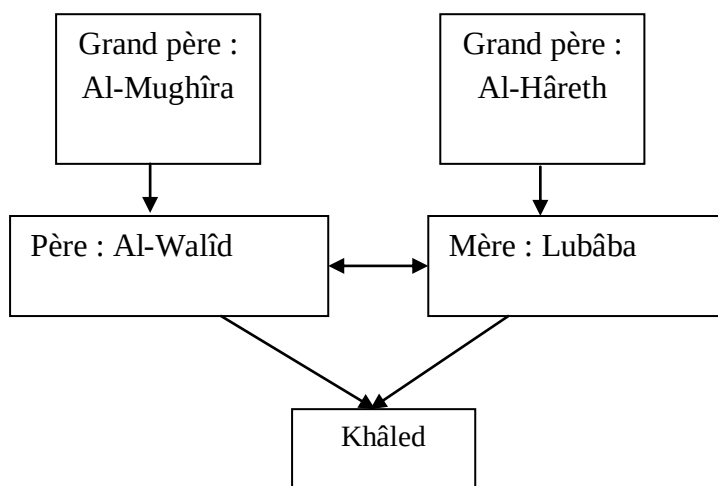
Il lui dit : « Son père ».

Fait partie aussi de ses mérites le fait que Gabriel l'ait saluée et ordonné au Prophète de lui transmettre ses salutations.

Egalement, le fait que le Messenger soit mort dans sa maison et lors de son séjour chez elle (c'est-à-dire le jour où c'était son tour pour que le Prophète dorme chez elle) : [Sa tête était appuyée] entre sa poitrine et son cou.

4- Schéma de la quatrième leçon :

La généalogie de Khâled ibn Al-walîd (Khâled fils d'Al-walîd)



Identification de Khâled ibn Al-walîd	
Nom	Khâled
Nom de père	Al-Walîd
Nom de mère	Lubâba
Surnom	Abo Sulaymân (Père de Sulaymân)
Réputation	L'épée de Dieu
Date et lieu de naissance	Vingt-sept ans avant la mission prophétique
Lieu de naissance	La Mecque
Situation	Marié
Profession	Commandant général de l'armée musulmane
Intérêts	Défendre l'Islam
Qualités	L'audace, le courage et l'intelligence
Date de mort	En 21 de l'hégire
Age	60 ans
Lieu de sa tombe	A Homs en Syrie

L'histoire de sa conversion

Khâled embrassa l'Islam en l'an 8 de l'hégire avec 'Amr Ibn Al 'Âs et 'Othmân ibn Talha.

Une fois rendus tous trois chez le Prophète, Khâled et 'Othmân lui prêtèrent serment de fidélité, tandis que 'Amr s'en abstint. Le Prophète lui demanda alors : "Qu'est-ce que te prend, 'Amr?!". Et celui-ci de répondre : "Est-ce que si je vous prête ce serment, Allah m'absoudra de tous mes péchés antérieurs?".

- "L'adhésion à l'islam et l'Hégire absolvent tout ce qui a été commis dans l'entre-temps", répliqua le Prophète à qui 'Amr prêta aussitôt serment.

Le Messenger dira à Khâled après sa conversion : « Je savais que tu possédais une intelligence aiguë et j'ai souhaité qu'elle ne te mène que vers le bien ».

Une fois la *Chahâda* (Attestation de foi) prononcée, Khâled souhaita que le Prophète invoque Dieu afin que ses péchés antérieurs lui soient pardonnés (faisant allusion aux batailles qu'il avait livrées contre les musulmans) Le Prophète lui répondit : « Ô Khâled ! L'islam efface tout ce qui précède comme mauvaises actions ».

Exemples de son intelligence militaire:

Durant l'expédition de Mo'uta, Khalid était un simple soldat, mais lorsque les Chefs Musulmans furent tués l'un après l'autre, il prit l'initiative de commander l'armée musulmane. Les victimes parmi les Musulmans étaient nombreuses et leur puissance affaiblie, les Byzantins étaient proches d'une écrasante victoire. Il s'avança pour scruter le vaste champ de bataille avec des yeux de faucon et avec une intuition éclatante, il divisa l'armée en groupes pendant que la bataille faisait rage après avoir donné au préalable les consignes à suivre. L'armée musulmane put ouvrir une brèche au sein de l'ennemi et s'y faufiler; ainsi elle put s'en sortir saine et sauve grâce au génie de cet homme.

Un autre exemple :

Après la mort du Messenger de l'islam, des troubles éclatèrent dans diverses tribus sous le califat d'Abou Bakr. Khâlid était aux commandes des armées musulmanes pour rétablir l'ordre et combattre si cela s'avérait nécessaire. Il usa de sa ruse de fin stratège et réussit à remettre de l'ordre dans les tribus révoltées. Il combattit avec fougue et ardeur l'armée de Moussailama le menteur.

Annexe 6 : Calendrier de l'expérimentation

Calendrier de l'expérimentation	
Dates	Activités
05/02/2013	Pré-test
12/02/2013	Présentation de l'enseignement stratégique devant les élèves du groupe expérimental
17/02/2013	Première leçon avec le groupe témoin
19/02/2013	Première leçon avec le groupe expérimental
24/02/2013	Deuxième leçon avec le groupe témoin
26/02/2013	Deuxième leçon avec le groupe expérimental
03/03/2013	Troisième leçon avec le groupe témoin
05/03/2013	Troisième leçon avec le groupe expérimental
10/03/2013	Quatrième leçon avec le groupe témoin
12/03/2013	Quatrième leçon avec le groupe expérimental
13/03/2013	Première Misse à l'essai du post-test
14/03/2013	Première misse à l'essai du questionnaire de motivation avec un échantillon extrait du groupe expérimental
20/03/2013	Deuxième misse à l'essai du post-test
20/03/2013	Deuxième misse à l'essai du questionnaire de motivation
24/03/2013	Post-test
26/03/2013	Distribuer le questionnaire de motivation aux élèves du groupe expérimental
04/04/2013	L'interview auprès de l'enseignant
16/05/2013	Distribuer le questionnaire de données personnelles aux élèves de deux groupes

Annexe 7 : Taxonomie de Bloom

Niveau	Mots-clés
1- Connaissances	Observe et se souvient de l'information Arrange, définit, décrit, associe, ordonne, retient, nomme, note, répète, Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Question Activité : Mémoriser des informations, définir des concepts, etc.
2- Compréhension	Comprend l'information et en saisit le sens Altère, change, classifie, définit dans ses propres mots, discute, explique, donne des exemples, traduit, etc. Activité : Comprendre un article afin d'en faire un résumé
3- Application	Utilise l'information et utilise des méthodes Applique, calcule, construit, pratique Combien ? Lequel ? Que ? Qu'est-ce que cela-est ? Écrit un exemple d'une question Activité : Utiliser les connaissances de l'apprenant pour les appliquer dans une situation concrète
4- Analyse	Voit des modèles et organise les parties Analyse, évalue, catégorise, compare, conclue, contraste, critique, Pose un diagnostic différencie, etc. Pourquoi? Activité : Demander à l'apprenant de disséquer un sujet, d'en expliquer les tenants et les aboutissants
5- Synthèse	Utilise de vieilles idées pour en créer de nouvelles Assemble, compose, crée, améliore, synthétise, Et si, etc. Comment pouvons-nous nous améliorer ? Qu'est-ce qui arriverait si ? Comment pouvons-nous résoudre ? Activité : Reformuler les parties d'un sujet ensemble mais d'une toute nouvelle manière en se basant sur plusieurs sources
6- Evaluation	Compare et discrimine les idées Évalue, argumente, choisit, certifie, critique, décide, déduit, défend, distingue, évalue, recommande, etc. Activité : Juger la valeur d'un sujet dans un but spécifique

Annexe 8 : Pré-test et Pos-test

Pré-test

Education Islamique - Neuvième classe – Année scolaire 2012/2013

Nom :	Prénom :
Classe :	Date de naissance :
Note du dernier examen :	

Chère élève,

Le but de ce test est de savoir ce que tu connais sur le chapitre de la biographie du Prophète. Donc le résultat de ce test n'a pas du tout de lien avec le test final de cette année. Lis bien chaque question et réponds-y en respectant les consignes pour chaque question. Prends ton temps, et bon courage.

Lis bien les instructions suivantes avant de répondre aux questions du test:

- Remplis précisément le tableau de tes données personnelles au-dessus.
- Ecris ta réponse dans l'espace prévu à cet effet.
- La durée du test est de 45 minutes.

Questions de l'épreuve

1)- Réponds aux deux questions suivantes :

1- Explique brièvement les raisons de la conquête de la Mecque

.....

.....

.....

.....

2- Parle de la généalogie de la Mère des croyants 'Aicha

.....

.....

.....

.....

2)- Choisis la réponse exacte après avoir attentivement lu les choix proposés :

1)- Khâled ibn Al-walîd est né à la Mecque combien d'années avant la mission prophétique ?

A- Vingt ans B- Vingt-cinq ans C- Vingt-sept ans

2)- Dans le verset suivant (Il fit descendre des troupes que vous ne voyiez pas) que désigne le mot (troupes) :

A- La pluie B- Le vent C- Les anges

3)- Après la transgression de Banî Baker contre Banî Khoza'a, ce dernier a envoyé au Prophète :

A- 'Amro Ibn Salem B- 'Omar Ibn Al-Khattâb C- Abo Sofiân

4)- Le Prophète a prononcé l'invocation suivante (Dieu recouvre les yeux des Koraïchites et voilà qu'ils ne pourront me voir, sinon tout à coup :

A- au cours de sa migration B- pendant la conquête de la Mecque C- lors de sa négociation avec le Quraich dans le traité d'Al-hodaybyya

5)- Le Prophète a chanté cette phrase (Je suis le vrai Prophète, je ne mens pas, je suis le fils d'Abd Al-Mottaleb) :

A- dans le premier sermon après son immigration B- lors de la bataille de Honain
C- quand il a invité Banî Thaqîf se convertir à l'Islam

3)- Mets (✓) après la phrase correcte, et (×) si la phrase est fautive, et dans ce cas corrige la faute :

1)- Au cours de la bataille de Honain, le Prophète a demandé l'aide de Abdallah Ibn Abi Haddrd pour connaître les nouvelles de Quraich ()

.....

2)- Khalid Ibn Al Walid mourut en 25 de l'hégire ()

.....

3)- Le traité d'Al-hodaybyya était une marque de la faiblesse des musulmans ()

.....

4)- Selon le traité d'Al-hodaybyya Banu Khuza'a s'allie à Quraich ()

.....

5)- 'Aicha est la première épouse du Prophète ()

.....

4)- Réponds aux questions suivantes

1)- Pourquoi les infidèles ont-ils raccompagné les femmes et les enfants à la bataille de Honain ?

.....

.....

2)- Pourquoi le calife 'Omar Ibn Al-Khattâb a-t-il limogé le général Khâled ibn Al-walîd ?

.....
.....

5)- Questions de réflexion :

1)- Malgré le limogeage de Khâled ibn Al-walîd, ce dernier a décidé de rester comme simple soldat sous les ordres du nouveau général Abû 'Ubayda. A ton avis pour quelles raisons Khâled ibn Al-walîd a-t-il accepté de laisser la direction de l'armée musulmane à Abû 'Ubayda et de combattre avec les musulmans en tant que simple soldat ?

.....
.....
.....

2)- Lorsque le Prophète se préparait à conquérir la Mecque, *Hatib Ibn Abî Balta'a* a envoyé un petit message à Quraich afin de l'informer des préparatifs du Prophète. A ton avis, pourquoi cet homme s'est-il comporté comme ça ?

.....
.....
.....

Bon courage !

Post-test
Education Islamique - Neuvième classe – Année scolaire 2012/2013

Nom :	Prénom :
Classe :	Date de naissance :
Note du dernier examen :	

Chère élève,

Le but de ce test est de t'aider à évaluer les connaissances que tu as déjà maîtrisées en étudiant le chapitre de la biographie du Prophète selon les phases de l'enseignement stratégique. Donc le résultat de ce test n'a pas du tout de lien avec le test final de cette année. Lis bien chaque question et réponds-y en respectant les consignes pour chaque question. Prends ton temps, et bon courage.

Lis bien les instructions suivantes avant de répondre aux questions du test:

- Remplis précisément le tableau de tes données personnelles.
- Ecris ta réponse dans l'espace prévu à cet effet.
- La durée du test est de 45 minutes.

Questions de l'épreuve

1)- Réponds aux deux questions suivantes :

1- D'après ce que tu as appris, explique les raisons de bataille de *Honain*.

.....

.....

.....

.....

.....

2- Parle de la généalogie de Khâled ibn Al-walîd et mentionne une histoire révélant son intelligence militaire.

.....

.....

.....

.....

.....

2)- Choisissez la réponse exacte après avoir attentivement lu les choix proposés :

1)- Lorsque le Prophète se préparait à conquérir la Mecque, l'un de Ses compagnons a essayé d'envoyer un petit message à Quraich pour l'informer des préparatifs du Prophète, cet homme s'appelle :

A- Bilâl B- Hatib Ibn Abî Balta'a C- Khâled ibn Al-walîd

2)- Le jour de Honain, le commandant de l'armée de Quraich était :

A- Khâled ibn Al-walîd B- Mâlik ibn 'Awf C- 'Uthmân Ibn Talha

3)- La Mère des croyants 'Aîcha a rapporté :

A- 1000 *ḥadith* B- 2210 *ḥadith* C- 2450 *ḥadith*

4)- Qui sont les gens auxquels le Prophète a parlé en disant (prenez éternellement la clé de Ka'ba) ?

A- Bano Baker B- Bano Khoza'a C- Bano Chayba

5)- (Je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui connaît la jurisprudence, la médecine et la poésie plus que 'Aisha), la personne qui a dit cette phrase est :

A- 'Alî Ibn Abî Tâleb B- 'Urwa Ibn Az-Zobair C- 'Omar Ibn Al-Khattâb

3)- Mets (✓) après la phrase correcte, et (×) si la phrase est fautive, et dans ce cas corrige la faute :

1)- Selon le traité d'Al-hodaybyya Banu Baker s'allie aux musulmans ()

.....

2)- Le mariage du Prophète avec 'Aïcha était en 3 de l'hégire ()

.....

3)- Le jour de Honain, l'armée musulmane se composait de 9000 soldats ()

.....

4)- Le Prophète a accepté l'excuse de Quraïche lorsqu'elle a violé le traité d'Al-hodaybyya avec les musulmans ()

.....

5)- Khalid Ibn Al Walid mourut en 23 de l'hégire ()

.....

4)- Réponds aux questions suivantes

1)- Pourquoi le Prophète a-t-il insisté sur l'importance de la préparation à la conquête de la Mecque en secret ?

.....

.....

2)- Pourquoi les musulmans ont-ils perdu au début de la bataille de *Honain* ?

.....

.....

5)- Questions de réflexion :

1)- L'armée musulmane était de 10000 hommes le jour de la conquête de la Mecque, et le jour de *Honain* elle se composait de 12000 soldats : à ton avis, pourquoi le nombre de soldats a-t-il augmenté entre ces deux batailles ?

.....

.....

.....

2)- A ton avis, pourquoi, au début de bataille de *Honain* certains musulmans ont pris la fuite, alors que d'autres sont restés avec le Prophète jusqu'à la fin ?

.....

.....

.....

Bon courage !

Annexe 9 : Questionnaire de motivation

Questionnaire destiné aux élèves sur l'enseignement stratégique traduit de l'arabe

Chère élève,

Tu as participé à une expérimentation que nous menons sur les effets de l'enseignement stratégique dans la classe d'éducation islamique. Nous souhaiterions que tu nous dises un peu ce que tu penses de cette expérimentation. Le présent questionnaire vise à déterminer tes intérêts à propos de l'enseignement stratégique dans la classe d'éducation islamique. Tu nous aideras ainsi dans notre travail de réflexion au service de la matière d'éducation islamique.

CONSIGNE :

L'enseignant doit lire les questions d'information générale et les consignes à haute voix devant les élèves.

A. Comment répondre au questionnaire ?

- Tu lis attentivement la question.
- tu choisis une seule réponse, celle qui est le plus en accord avec ce que tu penses.
- tu fais un crochet (✓) dans la case qui correspond à ton choix.

B. Exemple de réponse :

Enoncé :

Enoncé	D'accord	Pas d'accord
J'ai beaucoup aimé la matière d'éducation islamique grâce au modèle d'enseignement stratégique	(1) (✓)	(2)

Si la réponse est « d'accord », tu fais un crochet dans la case (1).

C. N'oublie pas...

- Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Une réponse est toujours bonne dans la mesure où tu exprimes ce que tu penses.
- Les réponses que tu donnes doivent correspondre à ce que tu penses actuellement.
- Il est important que tu répondes à toutes les questions.
- Tes réponses resteront anonymes. Elles sont couvertes par le secret statistique. Dès que les questionnaires seront remplis, ils seront ramassés et mis dans une enveloppe qui sera cachetée devant vous avant d'être renvoyée en France. Vos réponses resteront anonymes.

Identification :

Nom, prénom :

Date de naissance :

Note du dernier examen en éducation islamique

	Enoncés du questionnaire	D'accord	Pas d'accord
1	C'est la première fois que je participe à l'enseignement stratégique		
	Intérêt		
2	J'ai beaucoup aimé la matière d'éducation islamique grâce au modèle d'enseignement stratégique		
3	L'enseignement stratégique a facilité ma compréhension des notions abordées		
4	L'apprentissage stratégique a augmenté mon enthousiasme et mon désir d'apprendre l'Islam		
5	Mon acquisition en éducation islamique s'est améliorée avec l'enseignement stratégique		
6	L'éducation islamique est amusante avec l'enseignement stratégique		
7	La méthode d'enseignement stratégique est meilleure que la méthode traditionnelle		
8	Je pense que l'enseignement stratégique est utile dans la classe d'éducation islamique		
9	J'aimerais qu'il y ait plus d'heures de cours stratégiques pour les autres matières		
	Perception d'elle-même		
10	L'enseignement stratégique a développé mes compétences sociales dans la classe d'éducation islamique		
11	Je me considère comme un agent actif pendant les étapes de l'enseignement stratégique		
12	J'avais confiance en moi lorsque j'ai participé aux cours d'enseignement stratégique		
	Effort		
13	Je participe plus pendant les cours d'enseignement stratégique		
14	L'enseignement stratégique n'exige pas des efforts qui dépassent ma compétence		
15	Je ne trouve pas de difficultés en réalisant la tâche demandée		
16	Les tâches proposées dans la classe stratégique ne sont pas trop difficiles pour moi, donc j'y ai participé aisément		
17	Il est plus facile pour moi d'apprendre les nouvelles connaissances par les étapes d'enseignement stratégique		
	Rôles de l'enseignant		

18	J'ai aimé les nouveaux rôles attribués à l'enseignant stratégique		
	Approbation des élèves sur l'environnement		
19	La communication élève/enseignant a été augmentée, de la même façon que celle entre élèves		
20	Généralement, l'ambiance du cours avec l'enseignement stratégique est plus active que celle du cours traditionnel		
21	L'enseignement stratégique génère un environnement où je peux présenter mon avis plus librement		

Si tu le souhaites, tu peux compléter ce questionnaire par un texte libre, sur la page blanche à la fin du questionnaire, dans lequel tu préciserais les problèmes ou les satisfactions que te procurent l'éducation islamique ainsi que ce que tu aimerais qu'il soit fait pour améliorer l'intérêt et l'efficacité de l'enseignement.

Prends ton temps

Le chercheur te remercie pour ta contribution.

Annexe 10 : Questionnaire de données personnelles

La première partie : Renseignements préliminaires et vie scolaire :

Nom :

Date de naissance :

- 1- 1996
- 2- 1997
- 3- 1998
- 4- 1999
- 5- 2000

Au cours de votre scolarité, avez-vous redoublé ?

- 1- Non
- 2- Oui,

Si oui, combien de fois ? (.....)

Généralement, j'aime les études :

- 1- Oui
- 2- Pas beaucoup
- 3- Pas du tout

En moyenne, à peu près combien de temps par semaine consacrez-vous à faire vos devoirs et à étudier pour les cours de l'éducation islamique ?

- 1- Moins de 2 heures
- 2- Entre 2 heures et 4 heures
- 3- 4 heures et plus

La deuxième partie du questionnaire porte sur votre famille :

Actuellement, votre père est-il en vie ?

- 1- Oui
- 2- Non

Si oui, Quel est son niveau d'études :

- 1- Primaire
- 2- Secondaire
- 3- Bac
- 4- Université

Actuellement, quelle est la situation du père vis-à-vis de l'emploi ?

- 1- Il a un emploi
- 2- Il est au chômage

S'il a un emploi, merci de l'indiquer : (.....)

Actuellement, votre mère est-elle en vie ?

- 1- Oui
- 2- Non

Si oui, Quel est son niveau d'études :

- 1- Primaire
- 2- Secondaire
- 3- Bac
- 4- Université

Actuellement, quelle est la situation de mère vis-à-vis de l'emploi ?

- 1- Elle a un emploi
- 2- Elle est au chômage

S'il a un emploi, merci de l'indiquer : (.....)

Si les deux parents sont vivants, vos parents vivent-ils ensemble ?

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Ils sont séparés

A votre avis, le revenu de votre famille est

- 1- Bas
- 2- Moyen
- 3- Haut

Combien de sœurs avez-vous ?

- 1- Aucune
- 2- Une
- 3- Deux
- 4- Trois
- 5- Quatre ou plus

Combien de frères avez-vous ?

- 1- Aucun
- 2- Un
- 3- Deux
- 4- Trois
- 5- Quatre ou plus

Vous êtes la:

- 1- Première
- 2- Seconde
- 3- Troisième
- 4- Quatrième
- 5- Cinquième ou plus

Vos parents suivent votre parcours scolaire ?

- 1- Oui
- 2- Parfois
- 3- Rarement
- 4- Pas du tout

Vous habitez :

- 1- Avec votre famille dans une maison particulière
- 2- Avec votre famille dans une résidence collective

Avez-vous une chambre particulière pour étudier ?

- 1- Oui
- 2- Non

Annexe 11 : Guide d'interview auprès de l'enseignant (les questions et les réponses)

Samedi 4 mai 2013, 10h00-11h00 (selon l'heure en France = 11h00-12h00 en Syrie)

Codes de transcription : S : intervieweur, A : interviewé.

S- Bonjour; tout d'abord, je vous remercie d'avoir accepté de participer à notre expérimentation.

Dans cette interview, je souhaiterais recueillir votre opinion sur l'enseignement stratégique que vous avez intégré dans votre classe. Mais d'abord, je souhaiterais avoir quelques informations sur vous et votre carrière.

S- Je voudrais savoir depuis combien de temps vous êtes enseignant.

A- Ça fait 3 ans que je suis enseignant.

S- Avez-vous été formé pendant vos études universitaires ?

A- Oui, à la faculté d'éducation. Je suis spécialisé en sciences islamiques. Après avoir passé 4 ans à l'étudier la charî'a à la faculté de théologie musulmane de Damas, j'ai obtenu un diplôme d'aptitude délivré par la faculté d'éducation au bout d'un an de formation didactique.

S- Avez-vous suivi des colloques, séminaires ou stages concernant la méthode d'enseignement ?

A- Non, malheureusement.

S- Dans votre formation à la faculté avez-vous eu des cours de didactique de religion ?

A- Oui, un petit peu, à la faculté d'éducation on a pris quelques cours de didactique de religion.

S- Vous a-t-on parlé de l'enseignement stratégique ?

A- Non, pas du tout.

S- Avez-vous l'impression que vos élèves ont amélioré leurs compétences en éducation religieuse depuis le début de l'expérimentation?

A- Oui, tout à fait, ça a beaucoup progressé. Les jeunes filles ont amélioré leur performance en compréhension. Leur concentration et leur participation dans la classe se sont également améliorées.

S- Comment étaient-elles avant ?

A- Avant, et comme tous les élèves, elles veulent réussir en faisant le minimum, elles cherchent à mémoriser par cœur même sans comprendre et elles ne se concentrent pas longtemps, un quart d'heure par exemple; au-delà de ce temps, elles commencent à

bavarder ou à rêver. Je ne peux pas fixer leur attention plus de quelques minutes sur un sujet abordé, elles manquent cruellement d'intérêt et de motivation. Concrètement, certaines travaillent et essayent de participer en répondant à mes questions (et encore, pas toujours !); mais leurs réponses sont immédiates, sans raisonnement et sans réflexion.

S- Comment sont-elles maintenant?

A- Les élèves ont beaucoup changé, elles sont plus actives et travailleuses. Elles se concentrent pendant une durée plus grande qu'auparavant. Maintenant, elles ont tendance à essayer de comprendre ce qu'elles apprennent. Je pense qu'elles ont pris conscience de la nécessité de travailler, d'analyser, de comprendre, d'activer leurs connaissances intérieures pour acquérir de nouvelles connaissances. Apprendre par cœur ne suffit pas, même si c'est important. Il faut comprendre ce que l'on apprend, comprendre l'organisation de la séquence et les objectifs qui doivent être atteints.

D'autre part, à la fin de l'expérimentation, la plupart ont déclaré de façon catégorique qu'elles ont bien compris les leçons. Certaines complètent en indiquant qu'elles ont consulté les résumés que nous avons faits à la fin de chaque leçon. Je leur ai indiqué qu'elles peuvent avoir toujours recours à cette stratégie, surtout en étudiant des sujets historiques, et qu'elles doivent apprendre de nouvelles stratégies appropriées au type des matières étudiées, qui les aideront tout au long de leur scolarité. Elles sont maintenant plus sûres d'elles-mêmes.

S- Est-ce que la motivation des élèves a évolué au fur et à mesure du déroulement des cours ?

A- La motivation est essentielle pour qu'un élève s'intéresse à une matière, ait envie de l'étudier. Dès le début de mon travail j'ai rencontré beaucoup d'élèves qui ne se sentent pas motivés pour étudier cette matière. Heureusement ce n'est pas la majorité des élèves. Certains trouvent que cette matière est assommante et ennuyeuse. A mon avis, c'est à cause des méthodes traditionnelles employées dans la classe.

Je pense que nous avons réussi, bien sûr grâce à l'enseignement stratégique, à réconcilier les élèves avec cette matière en leur montrant quel en est l'intérêt et ce qu'elle peut leur apporter. Je parle ici d'une étape de l'enseignement stratégique que j'ai trouvée très importante, celle qui consiste à stimuler les élèves en leur montrant les retombées que cette matière aura ou pourrait avoir pour eux. Si les élèves parviennent à comprendre l'utilité de cette matière, leur motivation n'en sera que plus grande.

De plus, l'enseignement stratégique comporte plusieurs activités variées qui empêchent la lassitude et l'ennui de s'installer, bien que j'aie observé quelques jeunes

filles qui s'ennuyaient un peu, mais je pense que ces cas sont isolés. La majorité des jeunes filles étaient plus motivées parce qu'elles se sont senties activement impliquées et plus responsables de leur apprentissage.

Je voudrais signaler que réussir à motiver les élèves, c'est créer un climat agréable dans la classe, et j'ai l'impression que notre classe était, au moins lors du cours d'enseignement stratégique, un lieu agréable pour la majorité des élèves.

S- Avez-vous observé des changements au niveau de leur confiance en soi ? Au niveau de leur estime de soi ? Au niveau de leur engagement ?

A- Bien sûr ! Quand elles ont vu qu'elles évoluaient, cela les a motivées davantage; par conséquent, leur engagement s'est amélioré et leur participation était meilleure, c'est sûr, oui. Surtout la confiance en soi : elle a considérablement augmenté chez certaines, et elles étaient contentes, mêmes les jeunes filles qui habituellement sont un peu timides. Bien sûr, l'estime de soi s'est aussi améliorée : comme elles avaient davantage confiance en elles, tout leur comportement montrait qu'elles étaient fières. Oui, fières. Par rapport à la situation initiale, les élèves ont acquis la confiance en elles-mêmes. C'est sûr que leur confiance a augmenté.

S- Avez-vous pu observer les réactions de vos élèves face à l'enseignement stratégique ? Semblaient-elles l'aimer ?

A- En général, elles aimaient participer aux activités. La plupart du temps, elles étaient actives. Il me semble qu'elles ont aimé ce modèle d'apprentissage. J'ai obtenu une très bonne participation de leur part.

S- Croyez-vous que l'enseignement stratégique ait contribué au progrès de vos élèves ?

A- Oui, c'est sûr ! Ce modèle a contribué au progrès des élèves. Il les a aidées à devenir plus actives et plus autonomes dans la classe. Il leur a permis de savoir distinguer ce qui est fondamental de ce qui ne l'est pas et par conséquent de le maîtriser.

S- Est-ce que nous pouvons affirmer que l'application de l'enseignement stratégique a des effets positifs auprès des élèves ?

A- Oui tout à fait. L'éducation islamique est une matière impliquant des concepts complexes à faire acquérir aux élèves. C'est pourquoi il apparaît important de pouvoir mettre en place des méthodes, des techniques qui permettront de pallier leurs difficultés. Malheureusement, les stratégies d'apprentissage ne font pas partie des acquis chez les jeunes élèves, et grâce au modèle stratégique j'ai compris que c'est au professeur de les leur expliquer et de les leur faire acquérir.

C'est grâce au travail dans des groupes, au cours des semaines qui s'accumulent, que les jeunes filles discutent, s'expriment et échangent; elles entrent en compétition entre elles. Ce modèle a favorisé l'interaction dans la classe. Il a exercé une influence sur la participation des élèves. Je trouve qu'il y a une corrélation entre l'enseignement stratégique et la participation des élèves et par conséquent entre ce modèle et leur apprentissage d'un côté et leurs résultats d'un autre côté. Le niveau de concentration des élèves s'est amélioré. L'enseignement stratégique a favorisé la compréhension des cours, ainsi que la mémorisation des nouvelles connaissances.

S- Quels sont les obstacles et les difficultés rencontrés par les élèves lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique ?

A- Pour les élèves, le plus grand problème au début était de travailler de manière autonome et en équipe. Mes élèves n'ont pas d'habitude de chercher les informations, de discuter, de s'exprimer et de travailler en groupe. Le problème de l'autonomie en découle : au premier cours préparatoire, après avoir expliqué la stratégie, j'ai demandé aux élèves d'essayer de l'appliquer, c'était difficile pour quelques jeunes filles parce qu'elles n'ont pas l'habitude de travailler toutes seules. Et ce travail nous a posé un problème de temps.

S- Donc, apprendre l'Islam d'une façon stratégique a-t-il présenté des problèmes qui ne s'étaient jamais posés avec les cours traditionnels ?

A- Oui, le problème de l'habitude. Ça c'était très différent. Avec l'enseignement traditionnel l'enseignant est le seul intervenant dans la classe. Il s'agit pour les élèves d'assister à un cours magistral. Bien au contraire avec l'enseignement stratégique, le cours se construit avec les élèves et en fonction d'eux. Mais ce n'est pas là un problème en soi; à mon avis, cela pose celui du diagnostic de la situation de l'enseignement religieux.

S- Donc c'était juste le manque d'habitude de travailler en groupes.

A- C'est ce qui nous a posé le plus de problème, et en plus nous avons le problème du temps. Je me souviens qu'une fois j'ai dû consacrer plus de temps que prévu dans une séance pour expliquer une chose à un groupe. Heureusement, ce genre de contretemps était rare, et ce souci ne s'est produit qu'au début de l'expérimentation.

S- Et pour vous, quels sont les problèmes que vous avez rencontrés lors de la mise en œuvre de ce modèle ?

A- Pour moi, c'était le problème de la formation des groupes. Doit-on laisser les élèves se réunir par affinités ou imposer les groupes ? Au début, j'ai laissé les jeunes filles se

réunir par affinités, mais c'était impossible, parce que certaines préfèrent travailler ensemble et n'acceptent pas qu'une autre jeune fille travaille avec elles. Personnellement, j'aurais bien aimé bien laisser les élèves travailler comme elles voulaient pour créer un climat agréable pour toutes sans tension. Mais c'était impossible, et j'ai donc été obligé de refaire les groupes aléatoirement. Il y avait encore le problème du temps : il était très difficile pour moi de savoir gérer le temps, de respecter les horaires attribués à chaque séquence. J'ai fait tout mon possible pour terminer les activités en respectant le temps imparti.

S- Comment avez-vous géré votre classe ?

A- La gestion de ma classe était, au début, un peu difficile. Les élèves n'ont pas l'habitude de travailler comme ça, j'ai essayé de les rendre actives au maximum. Cela n'était pas facile, mais en appliquant le travail collectif dans les groupes nous avons réussi à impliquer la majorité des élèves dans la réalisation des tâches.

Je vous avoue que j'ai rencontré quelques jeunes filles qui n'ont pas participé activement, alors j'ai fait tout mon possible, en respectant le temps, pour les motiver, je pense que j'ai réussi un peu mais je ne suis pas satisfait de leur participation très timide. En lisant le guide de l'enseignement stratégique, j'ai compris que l'un de ses objectifs est que les élèves partagent, échangent, s'expriment et s'écoulent.

S- Est-ce que vous vous sentez à l'aise en pratiquant vos nouveaux rôles ?

A- Au début, j'étais un petit peu perturbé, mais au fur et à mesure des cours je me sentais plus à l'aise.

S- Comment avez-vous trouvé cette façon d'enseigner ? Est-ce réaliste ou utopique ?

A- Oui, bien sûr ce modèle peut être appliqué dans la classe d'éducation religieuse, mais on a besoin de réformer le contenu de la matière et l'environnement de classe. Finalement, je suis arrivé à appliquer cette théorie, mais ça n'était pas facile pour moi et pour mes élèves.

S- Quant à vous, quels sont les limites de l'enseignement stratégique ?

A- L'enseignement stratégique est un nouveau modèle pour nous, les enseignants et les élèves. Nous n'avons pas l'habitude de travailler comme ça, et j'ai donc eu des difficultés en travaillant avec les élèves, particulièrement en ce qui concerne le travail dans un groupe. Les élèves n'ont pas l'habitude de travailler dans des groupes, d'exécuter des activités pendant l'apprentissage, de discuter, c'est l'enseignant qui assume tout dans la classe.

Je voudrais ajouter une autre difficulté, qui concerne le temps imparti pour cette matière : on a besoin de plus d'une heure et demie par semaine pour accomplir ces activités.

Le contenu du manuel scolaire nous pose un problème. Je pense que le chapitre sur la biographie du Prophète et des grands hommes en Islam est écrit de telle façon que nous pouvons y appliquer le modèle stratégique dans la classe, mais si nous voulons appliquer cette méthode stratégique à un autre chapitre, comme le chapitre sur les cultes, nous devons réécrire le contenu de ce chapitre d'une façon qui soit compatible avec la nature de l'enseignement stratégique.

Je termine ma liste de limites en parlant du côté financier. Je trouve que pour bien appliquer ce modèle, nous avons besoin d'un ordinateur dans la classe, nous devons imprimer beaucoup de papiers, nous avons besoin de fournitures scolaires, ainsi que de beaucoup de moyens pédagogiques facilitant notre mission.

S- Au niveau personnel, qu'est-ce que l'enseignement stratégique vous a apporté en tant qu'enseignant ?

A- Ce modèle m'a aidé à préparer les cours de manière efficace et à accentuer les parties importantes de chaque cours. L'enseignement stratégique m'a aidé à préciser clairement les objectifs à atteindre, à préparer les problèmes et les situations d'apprentissage, à évaluer et à modifier mes propres stratégies et planifications. J'ai été surpris de constater que la planification des leçons a eu une grande influence sur le processus d'apprentissage et sur mes interventions pédagogiques dans la classe. Cela m'a permis de changer ma façon de travailler avec mes élèves dans la classe. Selon moi, l'enseignement stratégique permet d'accroître la qualité de l'enseignement, car il tient compte des différents facteurs pouvant améliorer les capacités de l'élève. Ce qui fait énormément de sens selon moi.

S- Auriez-vous des commentaires que vous aimeriez ajouter ?

A- Tout d'abord je vous remercie et je vous souhaite la réussite. Je voudrais dire aux enseignants qui ont l'opportunité d'adopter ce modèle : « N'hésitez pas un instant; il y va de votre intérêt. Pour l'avoir expérimenté en classe avec les élèves, je vous recommande cette méthode ».

S- Merci beaucoup et très bonne journée.

A- Merci à vous.

Annexe 12 : Grille de correction des tests

Pré-test

	La question	Les réponses acceptables	Point	Remarques
1)- Réponds aux deux questions suivantes :				
1	Explique brièvement les raisons de la conquête de la Mecque	Les Musulmans avaient conclu avec les Koraïchites une trêve à Hodaybyya, qui devait durer 10 ans, et selon laquelle une tribu appelée Khozâ'a s'alliait au Prophète et convertie à l'Islam, une autre appelée Banî Bakr s'était alliée à Quraych. La guerre avait duré longtemps avant ce traité. Cependant, la tribu de Banî Bakr voulait se venger de celle de Khozâ'a, et Banî Bakr attaquèrent de nuit les Banî Khozâ'a, endormis, qui étaient sous la protection des Musulmans, et tuèrent quelques uns de ses hommes. Ou La transgression de Banî Baker, allié de Quraych, contre Banî Khozâ'a allié du Prophète. Ou Parce que Quraych a violé le traité d'Al-Hodaybyya avec les musulmans. Ou Les Koraïchites ont violé la paix avec les musulmans en	2	L'élève mérite les deux points si elle a indiqué la raison de la transgression de traité du Hodaybyya par Quraych et son allié, même avec ses mots. Si elle a indiqué d'autres raisons incorrectes elle n'a pas de points.

		encourageant leurs amis, les Banî Bakr, à lancer une attaque surprise contre les Banî Khozâ'a, alliés et protégés des Musulmans.		
2	Parle de la généalogie de la Mère des croyants 'Aïcha	'Aïsha est la fille d'Abî Baker fils d'Abû Quhâfa, et sa mère est Om rômân fille de 'âmer Al-Kinânî	2	L'élève mérite les deux points si elle a mentionné tous les éléments de réponse : le nom, le nom du père, le nom de la mère et le noms des grands pères. L'absence d'un seul élément fait perdre les deux points.
2)- Choisis la réponse exacte après avoir attentivement lu les choix proposés :				
1	Khâled ibn Al-walîd est né à la Mecque combien d'années avant la mission prophétique ?	C- Vingt-sept ans	1	Choisir une réponse autre que celle mentionnée dans la colonne des réponses acceptables fait perdre le point.
2	Dans le verset suivant (Il fit descendre des troupes que vous ne voyiez pas), que désigne le mot (troupes) ?	C- Anges	1	
3	Après la transgression de Banî Baker contre Banî Khoza'a, ce dernier a envoyé	A- 'Amro Ibn Salem	1	

	au Prophète :			
4	Le Prophète a prononcé l'invocation suivante (Mon Dieu, ferme les yeux aux Koraïchites, afin qu'ils ne nous voient que trop tard) :	B- Pendant la conquête de la Mecque	1	
5	Le Prophète a chanté cette phrase (Je suis le vrai Prophète, je ne mens pas, je suis le fils d'Abd Al-Mottaleb) :	B- lors de la bataille de Honain	1	
3)- Mets (√) après la phrase correcte, et (×) si la phrase est fautive, et dans ce cas corrige la faute :				
1	Au cours de la bataille de Honain, le Prophète a demandé l'aide de Abdallah Ibn Abi Haddrd pour connaître les nouvelles de Quraich	√	1	L'élève mérite le point de cette question si elle a donné complètement la vraie réponse en corrigeant la faute mentionnée dans la phrase. Sinon elle perd le point. Par exemple, si elle a répondu à la question 2 en mettant la
2	Khâlid Ibn Al Walid mourut en 25 de l'hégire	X, il mourut en 21 de l'hégire	1	signe X sans corriger la faute elle reçoit 0.

3	Le traité d'Al-hodaybyya était une marque de la faiblesse des musulmans	X, il était une manifestation de la force de musulmans	1	
4	Selon le traité d'Al-hodaybyya Banu Khuza'a s'allie à Quraich	X, Banu Khuza'a s'allie aux musulmans	1	
X	'Aïcha est la première épouse du Prophète	X, Khadidja est la première épouse du Prophète	1	

4)- Réponds aux questions suivantes

1	Pourquoi les infidèles ont-ils accompagné les femmes et les enfants à la bataille de Honain ?	Pour ne pas fléchir. Ou Pour résister et rester jusqu'à la fin de la bataille en défendant leurs familles.	1	L'élève mérite le point si elle a répondu dans ce sens. Dans le cas contraire elle reçoit 0.
2	Pourquoi le calife 'Omar Ibn Al-Khattâb a-t-il limogé le général Khâled ibn Al-walîd ?	Pour qu'il ne soit pas vaniteux à cause de ses grandes victoires. Ou Pour que les musulmans ne pensent pas que c'est Khâled tout seul qui a été l'artisan des victoires des musulmans en oubliant les bienfaits de Dieu.	1	

5)- Questions de réflexion :

1	Malgré le limogeage de Khâled ibn Al-	Parce qu'il ne voulait pas désobéir aux ordres de calife.	2	Si l'élève a donné une autre raison elle perd les points de cette question.

	walîd, ce dernier a décidé de rester comme simple soldat sous les ordres du nouveau général Abû 'Ubayda. A ton avis pour quelles raisons Khâled ibn Al-walîd a-t-il accepté de laisser la direction de l'armée musulmane à Abû 'Ubayda et de combattre avec les musulmans en tant que simple soldat ?			
2	Lorsque le Prophète se préparait à conquérir la Mecque, Hatib Ibn Abî Balta'a a envoyé un petit message à Quraich afin de l'informer des préparatifs du Prophète. A ton avis, pourquoi cet	Parce qu'il avait des relations avec des gens de Qouraish, qui prenaient soin des membres de sa famille restés à la Mecque. Il a pensé qu'il pourrait leur apporter son aide afin qu'ils protègent sa famille.	2	

	homme s'est-il comporté comme ça ?			

Post-test

	La question	Les réponses acceptables	Point	Remarques
1)- Réponds aux deux questions suivantes :				
1	D'après ce que tu as appris, explique les raisons de la bataille de Honain.	Les tribus de Houazen et de Thaqîf, irritées par la victoire des musulmans, se rassemblèrent sous la direction de Malek Ibn Aouf, chef de Hawaazin, pour combattre les musulmans avant qu'ils ne renforcent leur autorité et ne remportent d'autres victoires. Ou La victoire éclatante des musulmans sur Qouraish et le nombre croissant de conversions à l'islam avaient profondément effrayé et inquiété Quraish et ses amis. Alors on tenta, dans un ultime effort, de mettre l'islam à l'épreuve.	2	L'élève mérite les deux points si elle a indiqué la raison de la transgression de traité du Hodaybyya par Quraych et son allié, même avec ses mots. Si elle a indiqué d'autres raisons incorrectes elle n'a pas de points.
2	Parle de la généalogie de Khâled ibn Al-walîd et mentionne une histoire révélant son intelligence militaire.	Abo Solaimân Khâled est le fils d'Al-walîd, fils d'Al-Moghîra, fils de Morra, lequel est un des grands-père du Prophète. Exemple de son intelligence militaire : Durant l'expédition de Mo'uta, Khalid était un simple soldat, mais lorsque les Chefs Musulmans furent tués l'un	2	1 point pour la généalogie. L'élève mérite ce point si elle a mentionné tous les éléments de réponse. L'absence d'un seul élément fait perdre le point. Un second point est attribué pour l'exemple de l'intelligence militaire.

		après l'autre, il prit l'initiative de commander l'armée musulmane. Les victimes parmi les Musulmans étaient nombreuses et leur puissance affaiblie, les Byzantins étaient proches d'une écrasante victoire. Il s'avança pour scruter le vaste champ de bataille avec des yeux de faucon et avec une intuition éclatante, il divisa l'armée en groupes pendant que la bataille faisait rage après avoir donné au préalable les consignes à suivre. L'armée musulmane put ouvrir une brèche au sein de l'ennemi et s'y faufiler; ainsi elle put s'en sortir saine et sauve grâce au génie de cet homme. Un autre exemple : Après la mort du Messenger de l'islam, des troubles éclatèrent dans diverses tribus sous le califat d'Abou Bakr. Khâlid était aux commandes des armées musulmanes pour rétablir l'ordre et combattre si cela s'avérait nécessaire. Il usa de sa ruse de fin stratège et réussit à remettre de l'ordre dans les tribus révoltées. Il		

		combattit avec fougue et ardeur l'armée de Moussaïlama le Menteur.		
2)- Choisis la réponse exacte après avoir attentivement lu les choix proposés :				
1	Lorsque le Prophète se préparait à conquérir la Mecque, l'un de Ses compagnons a essayé d'envoyer un petit message à Quraich pour l'informer des préparatifs du Prophète, cet homme s'appelle :	B- <i>Hatib</i> Ibn Abî Balta'a	1	Choisir une réponse autre que celle mentionnée dans la colonne des réponses acceptables fait perdre le point.
2	Le jour de Honain, le commandant de l'armée de Quraich était :	B- Mâlik ibn 'Awf	1	
3	La Mère des croyants 'Aïcha a rapporté :	B- 2210 <i>ḥadith</i>	1	
4	Qui sont les gens auxquels le Prophète a parlé en disant (prenez éternellement la clé de Ka'ba).	C- Bano Chayba	1	

5	(Je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui connaît la jurisprudence, la médecine et la poésie plus que 'Aisha), la personne qui a dit cette phrase est :	B- 'Urwa Ibn Az-Zobair	1	
3)- Mets (✓) devant la correcte phrase, et (×) si la phrase est fautive, et corrige l'erreur				
1	Selon le traité d'Al-hodaybyya Banu Baker s'allie aux musulmans	X, Banu Baker s'allie à Quraych	1	L'élève mérite le point de cette question si elle a donné complètement la vraie réponse en corrigeant la faute mentionnée dans la phrase. Sinon elle perd le point. Par exemple, si elle a répondu à la question 1 en mettant la signe X sans corriger la faute elle reçoit 0.
2	Le mariage du Prophète avec 'Aicha était en 3 de l'hégire	X, était en 2 de l'hégire	1	
3	Le jour de Honain, l'armée musulmane se composait de 9000 soldats	X, 12000	1	
4	Le Prophète a accepté l'excuse de Quraiche lorsqu'elle a violé le traité d'Al-hodaybyya avec les musulmans	X, Il n'accepte pas l'excuse de Quraiche	1	
5	Khalid Ibn Al	✓	1	

	Walid mourut en 23 de l'hégire			
4)- Réponds aux questions suivantes				
1	Pourquoi le Prophète a-t-il insisté sur l'importance de la préparation à la conquête de la Mecque en secret ?	Pour protéger la vie des Mecquois. Ou Il projeta de rejoindre la Mecque le plus discrètement possible avec une puissante armée. Il espérait que les Mecquois, en se retrouvant face à une telle armée par surprise, renonceraient à se battre. Ou La conduite du Prophète était guidée par son souci de ne pas verser le sang.	1	L'élève mérite le point si elle a répondu dans ce sens. Dans le cas contraire elle reçoit 0.
2	Pourquoi les musulmans ont-ils perdu au début de la bataille de Honain ?	Par ce qu'ils étaient fiers de leur grand nombre et qu'ils pensaient que cette supériorité numérique à elle seule leur apporterait la victoire.	1	
5)- Questions de réflexion :				
1	L'armée musulmane était de 10000 hommes le jour de la conquête de la Mecque, et le jour de Honain elle se composait de	Après la conquête de la Mecque, les gens ont commencé à se convertir à l'islam, et le nombre de soldats musulmans a augmenté en proportion.	2	Si l'élève a donné une autre raison elle perd les points de cette question.

	12000 soldats : à ton avis, pourquoi le nombre de soldats a-t-il augmenté entre ces deux batailles ?			
2	A ton avis, pourquoi, au début de bataille de Honain, certains musulmans ont pris la fuite, alors que d'autres sont restés avec le Prophète jusqu'à la fin ?	Les gens qui sont restés avec le Prophète avaient une grande confiance en Dieu, que les autres n'avaient pas.	2	

Annexe 13 : Notes des élèves entre les deux passages du post-test

Test	Retest
9.00	8.00
11.00	10.00
12.00	14.00
11.00	13.00
9.00	8.00
13.00	14.00
14.00	13.00
10.00	11.00
11.00	13.00

Annexe 14 : La compilation des notes attribuées à chaque élève pour chacune des tâches du pré-test et du post-test

Résultats des élèves du groupe témoin au pré-test

Elève	Questions concernant la mémorisation												Moyenne de la mémorisation	Questions concernant la compréhension				Moyenne de la compréhension	Total
	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12		Q 13	Q 14	Q 15	Q 16		
1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	1	5
2	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	6	0	0	2	0	2	8
3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	4
4	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	5	1	1	0	0	2	7
5	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	5	0	0	2	0	2	7
6	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	6	0	1	0	0	1	7
7	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	5
8	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	5	1	1	0	0	2	7
9	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	5	0	0	0	0	0	5
10	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	3	1	0	2	0	3	6
11	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	6	0	0	0	0	0	6
12	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	6	0	0	0	0	0	6
13	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	6	0	0	0	0	0	6
14	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	5	1	1	2	0	4	9
15	2	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	6	0	0	0	0	0	6
16	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	5	1	1	0	0	2	7
17	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8	0	1	0	0	1	9
18	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	6	0	0	0	0	0	6

Résultats des élèves du groupe expérimental au pré-test

Elève	Questions concernant la mémorisation												Moyenne de la mémorisation	Questions concernant la compréhension				Moyenne de la compréhension	Total
	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12		Q 13	Q 14	Q 15	Q 16		
1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	5	0	1	0	0	1	6
2	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	5	0	0	2	0	2	7
3	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	4	0	1	0	0	1	5
4	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	6	1	0	0	0	1	7
5	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	5	0	1	0	0	1	6
6	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	4	0	0	2	0	2	6
7	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	5	0	0	0	2	2	7
8	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	4	0	1	0	0	1	5
9	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	6	0	0	2	0	2	8
10	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	5	0	1	0	0	1	6
11	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	5	0	0	2	0	2	7
12	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	6	1	0	0	0	1	7
13	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	4	1	0	0	0	1	5
14	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	5	0	0	2	0	2	7
15	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	6	0	1	0	0	1	7
16	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	6
17	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	6	0	1	0	0	1	7
18	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4	1	1	0	0	2	6
19	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	8	0	0	0	0	0	8
20	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	5	1	0	0	0	1	6

Résultats des élèves du groupe témoin au pos-test

Elève	Questions concernant la mémorisation												Moyenne de la mémorisation	Questions concernant la compréhension				Moyenne de la compréhension	Total
	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12		Q 13	Q 14	Q 15	Q 16		
1	2	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	11	0	1	2	0	3	14
2	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	5	0	0	0	2	2	7
3	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	1	2	2	5	10
4	2	2	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	9	0	1	2	2	5	14
5	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	5	0	0	2	2	4	9
6	2	2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	9	0	1	2	2	5	14
7	2	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	9	0	0	2	0	2	11
8	2	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	7	0	0	2	2	4	11
9	2	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6	0	1	0	2	3	9
10	2	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	9	0	1	0	2	3	12
11	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	10	0	1	2	0	3	13
12	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11	0	1	0	2	3	14
13	2	2	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	8	0	1	2	2	5	13
14	2	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	7	0	1	2	0	3	10
15	0	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	10	0	1	0	2	3	13
16	2	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	11	0	1	2	0	3	14
17	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	5	0	1	0	2	3	8
18	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	7	0	1	2	2	5	12

Résultats des élèves du groupe expérimental au pos-test

Elève	Questions concernant la mémorisation												Moyenne de la mémorisation	Questions concernant la compréhension				Moyenne de la compréhension	Total
	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12		Q 13	Q 14	Q 15	Q 16		
1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13	1	1	2	2	6	19
2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13	1	0	2	0	3	16
3	2	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	12	0	1	2	2	5	17
4	2	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13	1	0	0	2	3	16
5	2	2	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	11	0	1	2	2	5	16
6	2	2	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	11	1	1	2	2	6	17
7	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13	1	1	2	2	6	19
8	2	2	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	11	1	1	2	2	6	17
9	2	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	11	1	1	2	2	6	17
10	2	2	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	11	0	1	2	2	5	16
11	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13	1	1	0	2	4	17
12	2	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	10	1	1	2	2	6	16
13	2	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	13	0	1	2	0	3	16
14	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	12	0	1	2	2	5	17
15	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	10	1	1	2	2	6	16
16	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11	1	0	2	2	5	16
17	2	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	12	1	1	2	0	4	16
18	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	12	0	1	2	2	5	17
19	2	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	12	1	0	2	2	5	17
20	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11	0	1	2	2	5	16

Annexe 15 : Attestation de fin de l'expérimentation et sa traduction en français

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرية التربية بحلب
مكتبة معهد: طارق النجاش

إلى من يهمه الأمر

نفيدكم علماً بأن السيد الأستاذ أحمد جمال ، مدرس مادة التربية الإسلامية في مدرستنا ، قد قام بتطبيق تجربة حول فاعلية التعلم الاستراتيجي على التحصيل العلمي في مادة التربية الإسلامية ، بتكليف من الباحث صفوان عبيد طالب الدكتوراه في جامعة ستراسبورغ ، و قد تمت التجربة على عينة من طلبة الصف التاسع خلال الفصل الدراسي الثاني 2012 – 2013 م .

و قد اشتملت التجربة على تصميم منهاج وحدة السيرة النبوية لطلاب الصف التاسع على ضوء التعلم الاستراتيجي و تدريسها بناء على خطوات التعلم الاستراتيجي ، إضافة إلى القيام بالاختبارات اللازمة لمنهجية البحث و توزيع استبيان على الطلاب لمعرفة آرائهم حول مفهوم التعلم الاستراتيجي و أثره على التحفيز .

حلب في ١٩٩١ ٥ ٢٠١٢

مدير المدرسة

الأستاذ
مهندس حنورة

معهد طارق النجاش
٩٨٨٨١٥٢٠١
٥١١٦٢٤٩

République Arabe Syrienne

Ministère de l'éducation

Direction de l'éducation d'Alep

Institut : la voie du succès

A qui de droit

Nous vous informons que M. Ahmad DJAMMAL, l'enseignant de l'éducation islamique dans notre école, a effectué, selon la demande de doctorant M. Safwan EBAJI, une expérimentation dans le but de vérifier l'effet de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves syriens de neuvième année scolaire dans le cours d'éducation islamique, cette expérimentation s'est déroulée dans le deuxième semestre de l'année scolaire 2012-2013.

L'expérimentation a contenu la planification des quatre leçons du chapitre de la biographie du Prophète et des grands hommes en Islam selon les phases de l'enseignement stratégique, les tests nécessaires, le questionnaire de renseignements de base et le questionnaire de motivation visant à mesurer l'influence de l'enseignement stratégique sur leur motivation.

Fait à Alep le 29/05/2013

Directeur de l'institut : M. Mohannad Hannwûra (Cachet et signature)



La religion et le racisme

Le premier point qu'il ne faut pas oublier c'est qu'on est des êtres humains et que toutes les religions sont contre le racisme ou la discrimination.

Dans la sourate 4, verset 1 du Livre Saint de l'Islam, nous lisons: «Ô hommes! Craignez votre Seigneur qui vous a créés d'un seul être, et a créé de celui-ci une épouse, et qui de ces deux là a fait répandre [sur la terre] beaucoup d'hommes et de femmes».

Allah dit aussi dans le Coran, sourate 35, versets 27-28 : « N'as-tu pas vu que, du ciel, Allah fait descendre l'eau? Puis Nous en faisons sortir des fruits de couleurs différentes. Et dans les montagnes, il y a des sillons blancs et rouges, de couleurs différentes, et des roches excessivement noires (27). Il y a pareillement des couleurs différentes, parmi les hommes, les animaux, et les bestiaux (28)».

Nous lisons également le verset suivant : « Les croyants ne sont que des Frères». Egalement : « Ô hommes! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus, pour que vous vous entre-connaissiez. Le plus noble d'entre vous, auprès d'Allah, est le plus pieux. Allah est certes Omniscient et Grand Connaisseur». (Coran sourate 49. verset 10 à 13).

Le Coran a aboli le racisme de façon catégorique et précise.

Le Prophète Muhammad a dit : « O vous qui m'écoutez!

Vous n'avez qu'un seul Dieu et vous n'avez qu'un seul et

même ancêtre (Adam). Un Arabe n'est pas meilleur qu'un non-Arabe, et un non-Arabe n'est pas meilleur qu'un Arabe. Et un blanc n'est pas meilleur qu'un noir, et un noir n'est pas meilleur qu'un blanc, sauf au niveau de la piété ».



Piété = l'amour que l'on a pour Allah et la pratique de l'Islam.

Dans une autre tradition, il a dit : « Dieu ne regarde pas votre image ou votre couleur mais il regarde votre cœur (intentions) et vos actions. Les créatures sont des personnes à la charge de

Dieu et les plus proches parmi elles pour Dieu sont en vérité les plus utiles aux personnes qui sont à Sa charge ».

En pratique, le Prophète de l'Islam, comptait parmi ses plus proches compagnons Salmane le Perse, Souhaib le Romain et Bilal l'Éthiopien. Deux de ces trois compagnons, Salmane et Bilal, étaient d'anciens esclaves qui avaient été libérés après avoir embrassé l'Islam. Malgré cela, et bien que Bilal ait eu le teint noir, il a été choisi par le Prophète comme le premier musulman à appeler les gens à la prière, une position convoitée par plusieurs. D'anciens compagnons comme Aboû Bakr et 'Omar avaient l'habitude d'appeler Bilal "notre maître" et le Prophète lui-même avait l'habitude de dire: « Salmane est un membre de ma famille ».



Activités proposées :

Lire le texte, extraire les idées principales et les organiser dans un schéma.

Commenter les versets et les hadiths pour bien comprendre l'avis de l'islam sur le racisme.

Après avoir étudié ce texte, l'enseignant peut ouvrir un débat en posant les questions suivantes :

Q 1 - Comment définissez-vous le racisme ? On donne à chaque élève l'occasion de s'exprimer.

Q 2 - Que dois-je retenir de ces versets et ces paroles du Prophète ?

La religion et le terrorisme



L'islam considère que ce qui doit caractériser les relations humaines, c'est la connaissance mutuelle et la paix. Allah dit dans le Coran : ﴿ Ô vous les hommes, Nous vous avons, assurément, créés en hommes et femmes et avons fait de vous des peuples et des tribus pour que vous fassiez mutuellement connaissance. Le meilleur parmi vous aux yeux de Dieu est le plus pieux ﴾ (Coran, s. 49, v. 13). L'islam exhorte le musulman à être le meilleur ambassadeur de sa religion, envoyée sur Terre comme une miséricorde pour l'humanité tout entière.

L'islam interdit l'assassinat et l'attentat à la vie humaine.

Les textes à ce sujet sont très nombreux. Parmi eux, il y a ce verset : ﴿ Et c'est pour cela que nous avons prescrit aux enfants d'Israël que quiconque tue une âme sans que ce soit pour une âme ou pour une corruption aura tué toute l'humanité et quiconque en garde une en vie aura gardé toute l'humanité en vie ﴾



(Coran, s. 5, v. 32). Il y a aussi ce hadith qui dit : « Le serviteur peut espérer demeurer dans les largesses de la religion, tant qu'il ne verse pas une goutte de sang, interdite » (recueilli par Al-Bukhârî).

La vie, de quelque personne que ce soit doit, être protégée, le Prophète dit : « Quiconque tue une personne avec qui les musulmans ont un pacte ne sentira point l'odeur du paradis » (recueilli par Al- Bukhârî).

Le musulman doit condamner toutes les injustices, quels qu'en soient les auteurs et quelles qu'en soient les victimes. Pour cette raison, il lui est demandé de les dénoncer et de défendre

les sanctuaires de toutes les religions. Dans ce sens, Dieu dit : ﴿ Si Dieu ne protégeait pas certains humains par d'autres, il serait détruit des synagogues, des oratoires, des églises et des mosquées dans lesquels on cite le nom de Dieu à maintes reprises. Et Dieu secourra effectivement quiconque Le secourt. Il est assurément très Puissant et très Fort ﴾ (Coran, s. 22, v. 40). Aussi est-il recueilli du Prophète ceci : « Secours ton frère auteur ou victime d'injustice. » Un homme lui dit : « Je le secours quand il est victime d'injuste. Mais s'il en est auteur, comment puis-je le secourir ? » Il répondit : « En lui mettant des entraves à l'injustice ou en l'en empêchant. Ainsi le secours-tu » (recueilli par Al- Bukhârî).

Comme il lui est prescrit de dénoncer ce qui arrive à ses frères, en religion, comme injustices, il est exigé de lui qu'il condamne toute injustice qui frappe tout humain. Le Prophète dit : « Craignez l'invocation d'une victime d'injustice, même non-croyante, car il n'y a aucun obstacle entre elle et Dieu » (recueilli par les imams Ahmad et Abu Ya'lâ).



Activités proposées :

Lire le texte, extraire les idées principales et les organiser dans un schéma.

Commenter les versets et les hadiths pour bien comprendre l'avis de l'islam sur le terrorisme.

Après avoir étudié ce texte, l'enseignant peut ouvrir un débat en demandant aux élèves leurs avis sur cette question, et comment on peut présenter correctement le vrai Islam.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ DE LA THESE	11
RESEARCH SUMMARY	15
SYSTEME DE TRANSLITTERATION	17
INTRODUCTION.....	23
PREMIERE PARTIE.....	33
PROBLEMATIQUES, OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	33
CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES RELIGIONS EN SYRIE	35
1. LE CURSUS SCOLAIRE SYRIEN	35
1.1. <i>L'enseignement en République Arabe Syrienne.....</i>	35
1.2. <i>Le système éducatif syrien.....</i>	35
1.3. <i>Réforme du système éducatif syrien</i>	37
2. L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT DE LA RELIGION MUSULMANE ET CHRETIENNE EN SYRIE.....	38
2.1. <i>La définition et le rôle de l'enseignement religieux</i>	39
2.1.1. L'enseignement de la religion chrétienne.....	39
2.1.1.1. Les Chrétiens Syriens.....	39
2.1.1.2. Les droits des chrétiens.....	40
2.1.1.3. La place des chrétiens dans le domaine éducatif	40
2.1.2. L'enseignement de la religion musulmane	41
2.1.2.1. Caractéristiques de l'enseignement religieux	41
2.1.2.2. Missions de l'éducation religieuse.....	42
2.1.2.3. Les objectifs et les finalités de l'éducation islamique en Syrie	43
2.1.3. La matière de l'éducation islamique	45
2.1.3.1. Les maîtres.....	45
2.1.3.1.1. L'enseignant(e) de religion musulmane : mission et formation :.....	45
2.1.3.2. Les horaires.....	46
2.1.3.3. Le matériel didactique utilisé dans les écoles	48
2.1.3.4. La note d'examen.....	48
2.1.4. La relation de l'enseignement religieux avec les autres disciplines	48
2.2. <i>Didactique et activités d'enseignement de religion.....</i>	49
2.2.1. Didactique de religion.....	49
2.2.2. Activités d'enseignement.....	50
2.2.2.1. Activité de reproduction	50
2.2.2.2. Activité de production.....	51
2.2.3. Méthodes et outils d'enseignement	52
2.2.4. Changements observés	55
3. POINT DE DEPART DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE	56
3.1. <i>Problématique et hypothèse de recherche.....</i>	59
3.2. <i>Questions et objectifs de recherche.....</i>	62
4. POURQUOI L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE ?	63
5. TRANSITION	64
DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	67
L'ENSEIGNEMENT ET L'EDUCATION DANS L'ISLAM.....	67
CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT DANS L'ISLAM	69
INTRODUCTION	69

1.	LA VERTU DU SAVOIR	70
1.1.	<i>Des preuves du Coran</i>	70
1.2.	<i>Des preuves de la tradition du Prophète</i>	72
1.3.	<i>Des preuves de la tradition des compagnons et des grands savants</i>	74
2.	LA VERTU DE L'ENSEIGNEMENT	75
2.1.	<i>Des preuves du Coran</i>	75
2.2.	<i>Des preuves de la tradition du Prophète</i>	76
2.3.	<i>Des preuves de la tradition des compagnons et des grands savants</i>	77
3.	LA VERTU DES SAVANTS	77
3.1.	<i>Des preuves du Coran</i>	77
3.2.	<i>Des preuves de la tradition du Prophète</i>	79
CHAPITRE 3 : L'EDUCATION ISLAMIQUE		81
INTRODUCTION		81
1.	CONCEPTION DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	82
1.1.	<i>Linguistiquement</i>	82
1.2.	<i>Conventionnellement</i>	84
1.3.	<i>Observation générale sur les définitions de l'éducation islamique</i>	86
1.4.	<i>La conception scientifique et éducative de l'éducation islamique</i>	86
2.	CARACTERISTIQUES DE LA NOTION ISLAMIQUE DE L'EDUCATION	89
3.	RESSOURCES ET REFERENCES DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	91
3.1.	<i>Le Coran</i>	91
3.2.	<i>La Sunna du Prophète</i>	98
3.3.	<i>Le patrimoine</i>	98
3.4.	<i>Les méthodes d'éducation modernes</i>	98
4.	OBJECTIFS GENERAUX DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	98
5.	ÉTABLISSEMENTS DE L'EDUCATION RELIGIEUSE ISLAMIQUE	102
5.1.	<i>La famille</i>	102
5.1.1.	Rôle et responsabilité des parents	102
5.1.2.	La place et le rôle de la femme dans l'éducation musulmane	104
5.1.3.	L'importance d'une éducation religieuse dès le bas âge	106
5.2.	<i>L'école « madrasa »</i>	106
5.2.1.	Rôle de l'école dans la formation religieuse des élèves	108
5.3.	<i>L'école coranique</i>	109
5.4.	<i>La mosquée</i>	110
6.	PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'EDUCATION ISLAMIQUE	111
6.1.	<i>Principes de l'éducation relatifs au professeur</i>	111
6.1.1.	Les précepteurs	111
6.1.2.	Le professeur des écoles publiques	113
6.1.3.	Les qualités demandées aux professeurs	114
6.1.3.1.	La dévotion	114
6.1.3.2.	La conscience professionnelle	115
6.1.3.3.	La patience	115
6.1.3.4.	Être un bon exemple	115
6.1.3.5.	Être un père avant d'être un maître	116
6.1.3.6.	La compétence du professeur	116
6.1.3.7.	Les fonctions du professeur chez Al-Ghazâlî	116
6.2.	<i>Principes de l'éducation islamique relatifs à l'élève</i>	118
6.2.1.	Les règles morales et intellectuelles de l'élève chez Al-Ghazâlî	118
6.2.2.	Les devoirs de l'élève dans l'éducation islamique selon Al-Ibrâchî	119
6.2.3.	Les relations entre maîtres et élèves dans l'enseignement	120

7.	METHODES DE FORMATION DANS L'EDUCATION ISLAMIQUE.....	123
7.1.	<i>Adopter l'enseignement au développement intellectuel de l'enfant.....</i>	123
7.2.	<i>Présenter de façon distincte les matières à enseigner.....</i>	124
7.3.	<i>L'enseignement de la langue arabe doit précéder la récitation</i>	124
7.4.	<i>Le rôle des voyages d'étude.....</i>	124
7.5.	<i>La liberté des élèves</i>	126
7.6.	<i>L'importance du jeu.....</i>	126
7.7.	<i>Le rôle des débats ou discussions.....</i>	126
7.8.	<i>Place des examens.....</i>	128
	CHAPITRE 4 : LE CORAN ET LA SUNNA EN TANT QUE SOURCES EDUCATIVES.....	129
1.	LE CORAN.....	129
1.1.	<i>Définition et Description.....</i>	129
1.1.1.	Définition et Description	129
1.1.2.	Forme et contenu.....	130
1.1.3.	Noms du Coran.....	131
1.2.	<i>Méthodes d'enseignement dans le Coran</i>	132
1.2.1.	La plume.....	133
1.2.2.	La lecture	133
1.2.3.	Les livres	133
1.2.4.	Les cinq sens	134
1.2.5.	L'observation, la réflexion et la méditation sur l'univers et ses éléments.....	135
1.2.6.	Les modèles.....	136
1.2.7.	Le voyage.....	137
1.2.8.	Les questions posées à ceux qui savent	137
1.2.9.	L'apprentissage par problème	137
1.2.10.	Le récit.....	139
1.2.11.	Les pratiques	141
1.2.12.	Les paraboles	142
1.2.13.	L'explication	146
1.2.14.	L'apprentissage par des choses concrètes et réelles.....	146
1.2.15.	La discussion et le dialogue.....	147
2.	LA SUNNA	149
2.1.	<i>Définition de la Sunna dans la charî'a.....</i>	149
2.2.	<i>La place de la Sunna dans la religion musulmane</i>	150
2.3.	<i>Le Prophète en tant qu'éducateur et le savoir : Organisation de Son enseignement.....</i>	154
2.4.	<i>Méthodes islamiques en matière d'éducation</i>	156
2.4.1.	La progression graduelle.....	157
2.4.2.	Un enseignement adapté à la capacité de chacun.....	158
2.4.3.	Enseigner par la bonne exhortation.....	159
2.4.4.	Les récits édifiants.....	161
2.4.5.	Les paraboles	162
2.4.6.	Le bon exemple	163
2.4.7.	La promesse de récompense	164
2.4.8.	L'avertissement.....	166
2.4.9.	Les dessins et les illustrations	167
2.4.10.	Le choix du moment approprié à la suite des questions posées par Ses Compagnons.....	168
2.4.11.	La répétition	168
2.4.12.	L'allégorie et la prosopopée.....	169
2.4.13.	La démonstration par l'exemple.....	169
3.	CONCLUSION	170

CHAPITRE 5 : APPROCHES ET PARADIGMES MAJEURS EN ENSEIGNEMENT ET EN EDUCATION	177
1. DIFFERENTES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT	177
1.1. <i>Apports de la psychologie béhavioriste à l'enseignement et à l'apprentissage.....</i>	<i>178</i>
1.2. <i>Apports de la psychologie humaniste à l'enseignement et à l'apprentissage.....</i>	<i>182</i>
1.3. <i>Apports de la psychologie cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage</i>	<i>185</i>
2. DEFINITION DES GRANDS PARADIGMES EN EDUCATION.....	193
2.1. <i>Le paradigme de l'enseignement.....</i>	<i>194</i>
2.2. <i>Le paradigme de l'apprentissage</i>	<i>196</i>
CHAPITRE 6 : L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE.....	201
1. UNE VISION COGNITIVISTE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT	201
2. VERS UNE INTERACTION ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	204
3. POURQUOI LE MODELE D'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE DE TARDIF ?	208
4. L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE.....	209
4.1. <i>Définition de l'enseignement stratégique : ses caractéristiques.....</i>	<i>209</i>
4.2. <i>Les six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique.....</i>	<i>217</i>
4.2.1. L'apprentissage est un processus actif et constructif.	218
4.2.2. L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures.....	219
4.2.3. L'apprentissage touche aussi bien les connaissances déclaratives que les connaissances procédurales et conditionnelles.....	221
4.2.4. L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.	227
4.2.5. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.	229
4.2.6. La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.	229
4.3. <i>Stratégie : définition et démarches d'enseignement.....</i>	<i>230</i>
4.3.1. Qu'est-ce qu'une stratégie?	230
4.3.2. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	230
4.3.3. L'enseignement des stratégies	231
4.4. <i>Rôle de l'enseignant stratégique</i>	<i>235</i>
4.4.1. Un penseur.....	236
4.4.2. Un preneur de décisions	237
4.4.3. Un motivateur.....	237
4.4.4. Un modèle	238
4.4.5. Un médiateur	240
4.4.6. Un entraîneur	242
4.5. <i>L'apprenant stratégique : caractéristiques et rôles.....</i>	<i>246</i>
4.6. <i>Phases de l'enseignement stratégique.....</i>	<i>250</i>
4.6.1. Phase 1 : la préparation à l'apprentissage.....	252
4.6.2. Phase 2 : la présentation du contenu.....	255
4.6.3. Phase 3 : l'application et le transfert des connaissances.....	256
5. LA MOTIVATION SCOLAIRE	266
5.1. <i>Les principales théories de la motivation.....</i>	<i>266</i>
5.1.1. La théorie béhavioriste	267
5.1.2. La théorie humaniste	267
5.1.3. La théorie cognitive	267
5.2. <i>Définition de la motivation.....</i>	<i>268</i>
5.3. <i>Types de la motivation</i>	<i>271</i>
5.3.1. La motivation extrinsèque	271
5.3.2. La motivation intrinsèque	272

5.4.	<i>Facteurs de la motivation scolaire</i>	273
5.4.1.	Les systèmes de conception.....	275
5.4.1.1.	La conception des buts poursuivis par l'école	275
5.4.1.2.	La conception de l'intelligence	276
5.4.2.	Trois systèmes de perception.....	278
5.4.2.1.	La perception de la valeur de la tâche.....	278
5.4.2.2.	La perception des exigences de la tâche	279
5.4.2.3.	La perception de la contrôlabilité de la tâche.....	280
5.5.	<i>Les caractéristiques de l'enseignant qui motive les élèves et celles des élèves motivés</i>	282
5.5.1.	Caractéristiques de l'enseignant qui peut motiver ses élèves	282
5.5.2.	Caractéristiques de l'élève motivé.....	283
5.5.3.	Portrait de l'élève démotivé.....	284
5.6.	<i>Comment motiver les élèves ?</i>	285
6.	PLAN D'UNE LEÇON PREPAREE SELON LE MODELE DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE.....	290
7.	UNE APPROCHE STRATEGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX	295
8.	CONCLUSION	305
TROISIEME PARTIE		311
METHODOLOGIE ET EXPERIMENTATION		311
CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE		313
INTRODUCTION		313
1.	TYPE DE RECHERCHE.....	315
2.	OPERATIONNALISATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	318
3.	DESCRIPTION DES VARIABLES	320
4.	LES SUJETS AYANT PARTICIPE A L'EXPERIMENTATION.....	322
4.1.	<i>La population de l'étude</i>	322
4.2.	<i>L'échantillon étudié</i>	323
4.3.	<i>La comparaison des sujets</i>	324
4.4.	<i>La sélection de l'enseignant et du contenu</i>	330
4.5.	<i>L'enseignant et sa formation</i>	331
5.	INSTRUMENTS DE RECHERCHE	332
5.1.	<i>Instruments de collecte des données</i>	332
5.1.1.	Le pré-test et le post-test	332
5.1.2.	Le questionnaire de la motivation.....	334
5.1.2.1.	La construction et le contenu du questionnaire.....	334
5.1.2.2.	La validation du questionnaire.....	336
5.1.2.3.	La fidélité du questionnaire.....	336
5.1.2.4.	La réponse au questionnaire.....	338
5.1.3.	Le questionnaire de données personnelles	338
5.1.4.	L'interview auprès de l'enseignant.....	338
5.2.	<i>Instruments d'analyse des résultats</i>	339
6.	DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION	340
6.1.	<i>Pré-test</i>	341
6.2.	<i>L'intervention pédagogique</i>	341
6.3.	<i>Post-test</i>	347
6.3.1.	La validation des questions des deux tests	348
6.3.2.	La fidélité du test.....	348
6.3.3.	Modalité de correction des tests	349
6.4.	<i>Le questionnaire de la motivation</i>	349
6.5.	<i>L'interview auprès de l'enseignant</i>	350
6.6.	<i>Le questionnaire des données personnelles</i>	350

CHAPITRE 8 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	351
1. LE QUESTIONNAIRE DE DONNEES PERSONNELLES	352
1.1. <i>Analyses descriptives</i>	352
1.2. <i>Comparaison entre les deux groupes de l'échantillon : analyses de variance</i>	360
1.2.1. L'âge.....	361
1.2.2. L'opinion sur les études.....	362
1.2.3. Le temps consacré à étudier l'éducation islamique à la maison.....	363
1.2.4. Le niveau d'études du père.....	364
1.2.5. La situation du père vis-à-vis de l'emploi	365
1.2.6. Le niveau d'études de la mère.....	366
1.2.7. La situation de la mère vis-à-vis de l'emploi	368
1.2.8. Le revenu de la famille	369
1.2.9. La fratrie	370
1.2.10. La place du sujet dans sa famille.....	371
1.2.11. L'investissement des parents dans les études de leurs enfants.....	372
1.2.12. Le type de logement.....	373
2. ANALYSE DU PRE-TEST ET DU POST-TEST	375
2.1. <i>Groupe expérimental</i>	377
2.2. <i>Groupe témoin</i>	379
2.3. <i>Comparaison entre les deux groupes :</i>	381
3. VERIFICATION DES HYPOTHESES : L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL	383
.3.1 <i>Première hypothèse principale A</i>	386
.3.1.1 Première sous-hypothèse A	388
3.1.2. Deuxième sous-hypothèse A.....	389
3.2. <i>Deuxième hypothèse principale B</i>	390
3.2.1. Première sous-hypothèse B.....	391
3.2.2. Deuxième sous-hypothèse B.....	392
3.3. <i>Troisième hypothèse principale C</i>	393
3.3.1. Première sous-hypothèse C	394
3.3.2. Deuxième sous-hypothèse C.....	395
3.4. <i>Quatrième hypothèse principale D</i>	396
3.4.1. Première sous-hypothèse D	397
3.4.2. Deuxième sous-hypothèse D.....	399
3.5. <i>L'apprentissage stratégique peut-il être la seule variable expliquant la réussite des élèves ?</i>	401
4. LE QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION	425
4.1. <i>Analyse descriptive du questionnaire de motivation et interprétation des résultats</i>	426
4.2. <i>Analyse complémentaire</i>	439
5. ANALYSE DE L'INTERVENTION AUPRES DE L'ENSEIGNANT.....	441
5.1. <i>Perceptions de l'enseignant relatives au développement des compétences des élèves</i>	443
5.2. <i>Perceptions relatives au développement de l'estime de soi et de la confiance des élèves</i>	444
5.3. <i>Perceptions relatives au développement de l'engagement et de la motivation des élèves</i>	444
5.4. <i>Perceptions relatives aux impacts de l'enseignement stratégique sur les élèves</i>	445
5.5. <i>Perceptions relatives aux impacts de l'enseignement stratégique sur les pratiques de l'enseignant</i>	445
5.6. <i>Les difficultés rencontrées par les élèves lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique</i>	446

5.7. <i>Les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de la mise en œuvre de l'enseignement stratégique.....</i>	446
5.8. <i>La réalité de l'enseignement stratégique et ses limites.....</i>	446
6. CONCLUSION	449
CHAPITRE 9 : CONCLUSION GENERALE	451
LIMITES DE LA THESE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	459
BIBLIOGRAPHIE.....	463
ANNEXES	485
TABLE DES MATIERES.....	561
LISTE DES TABLEAUX	569
LISTE DES FIGURES	575
LISTE DES GRAPHIQUES.....	577

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : SYSTEME DE TRANSLITTERATION	17
TABLEAU 2 : LES HORAIRES CONSACRES AUX DIFFERENTES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	47
TABLEAU 3 : LES INFLUENCES DE LA PSYCHOLOGIE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE	191
TABLEAU 4 : PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT ET PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE D'APRES TARDIF ET PRESSEAU	199
TABLEAU 5 : DEMARCHES D'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATEGIE.....	234
TABLEAU 6 : FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT STRATEGIQUE.....	244
TABLEAU 7 : ROLES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ELEVE SELON LA PHASE DE L'APPRENTISSAGE.....	248
TABLEAU 8 : GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE REPARTIS SELON LES PHASES DU MODELE THEORIQUE DE TARDIF (1992) ET SELON LA GRILLE D'AUGER (1996).	261
TABLEAU 9 : DISTINCTION ENTRE L'ELEVE MOTIVE ET L'ELEVE DEMOTIVE	284
TABLEAU 10 : PLAN D'UNE LEÇON PREPAREE SELON LE MODELE DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE.....	291
TABLEAU 11 : EXEMPLE D'UN TABLEAU QUE L'ELEVE DOIT REMPLIR APRES AVOIR LU UN TEXTE TRAITANT LE SUJET DE LA PRIERE.	300
TABLEAU 12 : SCHEMA DE L'EXPERIMENTATION	317
TABLEAU 13 : PLAN DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL DE RECHERCHE	319
TABLEAU 14 : HORAIRES DE L'EXPERIENCE.....	321
TABLEAU 15 : COMPARATIF DE MOYENNE DES AGES DES DEUX GROUPES	325
TABLEAU 16 : REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DE L'AGE	325
TABLEAU 17 : MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS NOTES D'EXAMEN FINAL INSCRITES AU BULLETIN DE L'ANNEE SCOLAIRE 2011/2012.....	326
TABLEAU 18 : REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DES NOTES DE L'EXAMEN FINAL 2011-2012	327
TABLEAU 19 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES NOTES ENREGISTREES DANS LE BULLETIN DE L'EXAMEN FINAL (SESSION JUIN 2012).	327
TABLEAU 20 : CORRELATIONS DE PEARSON ENTRE LES DEUX DISTRIBUTIONS	337
TABLEAU 21 : OBJECTIFS DE LEÇON	343
TABLEAU 22 : FORMULAIRE POUR ACTIVER LES CONNAISSANCES ANTERIEURES DES ELEVES	343
TABLEAU 23 : MODELE DE CARTE D'OBSERVATION DE LA PARTICIPATION DES ELEVES EN CLASSE.....	344
TABLEAU 24 : CORRELATIONS DE PEARSON ENTRE LES DEUX PASSAGES DU POST-TEST	349
TABLEAU 25 : AGE DES ELEVES DES DEUX GROUPES.....	353
TABLEAU 26 : REDOUBLEMENT DE CLASSE.....	353
TABLEAU 27 : RELATION AVEC LES ETUDES.....	354
TABLEAU 28 : TEMPS CONSACRE AUX ETUDES A LA MAISON.....	354
TABLEAU 29 : VIE DU PERE	355
TABLEAU 30 : SCOLARITE DU PERE.....	355
TABLEAU 31 : SITUATION DU PERE RELATIVEMENT A L'EMPLOI	355
TABLEAU 32 : VIE DE LA MERE.....	356
TABLEAU 33 : SCOLARITE DE LA MERE	356
TABLEAU 34 : SITUATION DE LA MERE RELATIVEMENT A L'EMPLOI	357
TABLEAU 35 : RELATION ENTRE LES PARENTS	357
TABLEAU 36 : REVENU DE LA FAMILLE.....	357
TABLEAU 37 : LA FRATRIE	358
TABLEAU 38 : CLASSEMENT DU SUJET DANS LA FAMILLE	358
TABLEAU 39 : INVESTISSEMENT DES PARENTS	359
TABLEAU 40 : TYPE DE LOGEMENT.....	359
TABLEAU 41 : AVOIR UNE CHAMBRE PARTICULIERE POUR LES ETUDES	359
TABLEAU 42 : REPARTITION DES ELEVES SELON L'AGE DANS CHACUN DES GROUPES	361
TABLEAU 43 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT L'AGE	362
TABLEAU 44 : REPARTITION DES ELEVES SELON LEUR OPINION SUR LES ETUDES DANS CHACUN DES GROUPES ...	362

TABLEAU 45 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LE FAIT D'AIMER LES ETUDES	363
TABLEAU 46 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LES HEURES D'ETUDE	363
TABLEAU 47 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LES HEURES D'ETUDE.....	364
TABLEAU 48 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SCOLARISATION DU PERE	364
TABLEAU 49 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA SCOLARISATION DU PERE	365
TABLEAU 50 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SITUATION DU PERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI	365
TABLEAU 51 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT L'ACTIVITE DU PERE	366
TABLEAU 52 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SCOLARISATION DE LA MERE	366
TABLEAU 53 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA SCOLARISATION DE LA MERE.....	367
TABLEAU 54 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SITUATION DE LA MERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI.....	368
TABLEAU 55 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT L'ACTIVITE DE LA MERE	368
TABLEAU 56 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LE REVENU DE LA FAMILLE	369
TABLEAU 57 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LE REVENU DE LA FAMILLE	369
TABLEAU 58 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA FRATRIE	370
TABLEAU 59 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA FRATRIE.....	370
TABLEAU 60 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA PLACE DANS LA FAMILLE.....	371
TABLEAU 61 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA PLACE DANS LA FAMILLE	371
TABLEAU 62 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON L'INVESTISSEMENT DES PARENTS DANS LES ETUDES DE LEURS ENFANTS	372
TABLEAU 63 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT L'INVESTISSEMENT DES PARENTS DANS LES ETUDES DE LEURS ENFANTS	373
TABLEAU 64 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LE TYPE DE LOGEMENT	373
TABLEAU 65 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LE TYPE DE LOGEMENT	374
TABLEAU 66 : LES RESULTATS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST POUR LES APPRENANTES DU GROUPE EXPERIMENTAL ET CELLES DU GROUPE TEMOIN	375
TABLEAU 67 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL EN FONCTION DES RESULTATS DU POST-TEST	377
TABLEAU 68 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL EN FONCTION DES ECARTS ENTRE LES DEUX TESTS	378
TABLEAU 69 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN EN FONCTION DES RESULTATS DU POST-TEST	380
TABLEAU 70 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN EN FONCTION DES ECARTS ENTRE LES DEUX TESTS	380
TABLEAU 71 : POSITIONNEMENT DES ELEVES DES DEUX GROUPES PAR RAPPORT A CETTE PROGRESSION MOYENNE DE 8 POINTS	382
TABLEAU 72 : MEME TABLEAU EN POURCENTAGES.....	382
TABLEAU 73: MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS RESULTATS DU PRE-TEST	386
TABLEAU 74 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES RESULTATS OBTENUS AU PRE-TEST POUR LES DEUX GROUPES	387
TABLEAU 75 : MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS RESULTATS DU PRE-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION.....	388
TABLEAU 76 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES RESULTATS DES DEUX GROUPES OBTENUS AU PRE-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION.....	388
TABLEAU 77 : MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS RESULTATS DU PRE-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION.....	389
TABLEAU 78 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES RESULTATS DES DEUX GROUPES OBTENUS AU PRE-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION.....	390

TABLEAU 79 : MOYENNES ET ECARTS TYPES DU SCORE DU GROUPE TEMOIN LORS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST	390
TABLEAU 80 : TEST D'ECHANTILLONS APPARIES CONCERNANT LES RESULTATS GLOBAUX DU GROUPE TEMOIN OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST	391
TABLEAU 81 : MOYENNES ET ECARTS TYPES DU SCORE DU GROUPE TEMOIN LORS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION	391
TABLEAU 82 : TEST D'ECHANTILLONS APPARIES CONCERNANT LES RESULTATS DU GROUPE TEMOIN OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION	392
TABLEAU 83 : MOYENNES ET ECARTS TYPES DU SCORE DU GROUPE TEMOIN LORS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	392
TABLEAU 84 : TEST D'ECHANTILLONS APPARIES CONCERNANT LES RESULTATS DU GROUPE TEMOIN OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	393
TABLEAU 85 : MOYENNES ET ECARTS TYPES DU SCORE DU GROUPE EXPERIMENTAL LORS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST	393
TABLEAU 86 : TEST D'ECHANTILLONS APPARIES CONCERNANT LES RESULTATS GLOBAUX DU GROUPE EXPERIMENTAL OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST	394
TABLEAU 87 : MOYENNES ET ECARTS TYPES DU SCORE DU GROUPE EXPERIMENTAL LORS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION	394
TABLEAU 88 : TEST D'ECHANTILLONS APPARIES CONCERNANT LES RESULTATS DU GROUPE EXPERIMENTAL OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION	395
TABLEAU 89 : MOYENNES ET ECARTS TYPES DU SCORE DU GROUPE EXPERIMENTAL LORS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	395
TABLEAU 90 : TEST DE WILCOXON POUR LES RESULTATS DU GROUPE EXPERIMENTAL OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	395
TABLEAU 91 : TEST D'ECHANTILLONS APPARIES CONCERNANT LES RESULTATS DU GROUPE EXPERIMENTAL OBTENUS AU PRE-TEST ET AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	396
TABLEAU 92 : MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS RESULTATS DU POST-TEST	396
TABLEAU 93 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES RESULTATS OBTENUS AU POST-TEST POUR LES DEUX GROUPES	397
TABLEAU 94 : MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS RESULTATS DU POST-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION	398
TABLEAU 95 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES RESULTATS DES DEUX GROUPES OBTENUS AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA MEMORISATION	398
TABLEAU 96 : MOYENNES ET ECARTS TYPES POUR LES DEUX GROUPES CONCERNANT LEURS RESULTATS DU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	399
TABLEAU 97 : TEST D'ECHANTILLONS INDEPENDANTS CONCERNANT LES RESULTATS DES DEUX GROUPES OBTENUS AU POST-TEST AU NIVEAU DE LA COMPREHENSION	400
TABLEAU 98 : REPARTITION DES ELEVES SELON L'AGE DANS CHACUN DES GROUPES	402
TABLEAU 99 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE L'AGE ET LA REUSSITE	403
TABLEAU 100 : REPARTITION DES ELEVES SELON LEUR OPINION SUR LES ETUDES DANS CHACUN DES GROUPES	404
TABLEAU 101 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LE FAIT D'AIMER LES ETUDES ET LA REUSSITE	404
TABLEAU 102 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LES HEURES D'ETUDE	405
TABLEAU 103 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LES HEURES D'ETUDE ET LA REUSSITE	406
TABLEAU 104 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SCOLARISATION DU PERE	407
TABLEAU 105 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LA SCOLARISATION DU PERE ET LA REUSSITE	408
TABLEAU 106 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SITUATION DU PERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI	409

TABLEAU 107 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE L'ACTIVITE DU PERE ET LA REUSSITE	409
TABLEAU 108 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LA SCOLARISATION DE LA MERE	410
TABLEAU 109 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LA SCOLARISATION DE LA MERE ET LA REUSSITE	411
TABLEAU 110 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LA SITUATION DE MERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI.....	411
TABLEAU 111 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE L'ACTIVITE DE LA MERE ET LA REUSSITE	412
TABLEAU 112 : LA CORRELATION ENTRE LA SCOLARISATION DE LA MERE ET SON TRAVAIL A L'EXTERIEUR	413
TABLEAU 113 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LE REVENU DE LA FAMILLE	413
TABLEAU 114 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LE REVENU DE LA FAMILLE ET LA REUSSITE	414
TABLEAU 115 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LA FRATRIE	415
TABLEAU 116 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LA FRATRIE ET LA REUSSITE	415
TABLEAU 117 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LA PLACE DANS LA FAMILLE.....	416
TABLEAU 118 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LA PLACE DU SUJET DANS SA FAMILLE ET SA REUSSITE	417
TABLEAU 119 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON L'INVESTISSEMENT DES PARENTS DANS LES ETUDES DE LEURS ENFANTS	417
TABLEAU 120 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE L'INVESTISSEMENT DES PARENTS DANS LES ETUDES ET LA REUSSITE	418
TABLEAU 121 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LE TYPE DE LOGEMENT	419
TABLEAU 122 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LE TYPE DE LOGEMENT ET LA REUSSITE	419
TABLEAU 123 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPEES SELON LA METHODE D'ENSEIGNEMENT	420
TABLEAU 124 : RESULTATS DE CHI-DEUX CONCERNANT LA RELATION ENTRE LA METHODE D'ENSEIGNEMENT ET LA REUSSITE	421
TABLEAU 125 : RESULTATS DE CHI-DEUX ET V DE CRAMER POUR LES DEUX GROUPEES ET CHAQUE VARIABLE ...	423
TABLEAU 126 : RECLASSEMENT DES VARIABLES SELON LA FORCE DE LEUR RELATION AVEC LA REUSSITE.....	424
TABLEAU 127 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 1.....	427
TABLEAU 128 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 2.....	427
TABLEAU 129 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 3.....	427
TABLEAU 130 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 4.....	428
TABLEAU 131 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 5.....	428
TABLEAU 132 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 6.....	429
TABLEAU 133 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 7.....	429
TABLEAU 134 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 8.....	430
TABLEAU 135 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 9.....	430
TABLEAU 136 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 10.....	431
TABLEAU 137 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 11.....	431
TABLEAU 138 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 12.....	431
TABLEAU 139 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 13.....	432
TABLEAU 140 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 14.....	432
TABLEAU 141 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 15.....	433
TABLEAU 142 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 16.....	433
TABLEAU 143 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 17.....	433
TABLEAU 144 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 18.....	434
TABLEAU 145 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 19.....	434
TABLEAU 146 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 20.....	435

TABLEAU 147 : REPONSES DONNEES A L'ITEM 21.....	435
TABLEAU 148 : SCORE ET DEGRE DE SATISFACTION DES JEUNES FILLES DU GROUPE EXPERIMENTAL.....	440
TABLEAU 149 : POSITIONNEMENT DES ELEVES PAR RAPPORT A LEURS DEGRES DE SATISFACTION EN POURCENTAGE	440
TABLEAU 150 : RESULTATS STATISTIQUES POUR CHAQUE HYPOTHESE :	453
TABLEAU 151 : ENSEIGNEMENT DE LA STRATEGIE « ACTIVER SES CONNAISSANCES ANTERIEURES »	487
TABLEAU 152 : ENSEIGNEMENT DE LA STRATEGIE « PRENDRE DES NOTES ».....	487
TABLEAU 153 : ENSEIGNEMENT DE LA STRATEGIE « SURVOL DE TEXTE »	487
TABLEAU 154 : ENSEIGNEMENT DE LA STRATEGIE « IDENTIFIER L'IDEE PRINCIPALE »	488
TABLEAU 155 : ENSEIGNEMENT DE LA STRATEGIE « RESUMER UN TEXTE »	489
TABLEAU 156 : ENSEIGNEMENT DE LA STRATEGIE « SCHEMATISER UN TEXTE »	490

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : LES ELEMENTS DU PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE.....	206
FIGURE 2 : ROLES DE L'ENSEIGNANT STRATEGIQUE	207
FIGURE 3 : ROLES DE L'APPRENANT STRATEGIQUE	208
FIGURE 4 : LES CATEGORIES DE CONNAISSANCES SELON LA CONCEPTION COGNITIVE	227
FIGURE 5 : MODELE DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE (TARDIF, 1992).....	251
FIGURE 6 : FACTEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON TARDIF	274
FIGURE 7 : SCHEMAS DE LA LEÇON DE PRIERE	303
FIGURE 8 : SCHEMA DE LA PREMIERE LEÇON :	346

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1 : REPARTITION PAR AGE DE L'ECHANTILLON	326
GRAPHIQUE 2 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES PAR NOTES D'EXAMEN FINAL DE L'ANNEE 2012 DE L'ECHANTILLON	329
GRAPHIQUE 3 : REPARTITION DES ELEVES SELON L'AGE DANS CHACUN DES GROUPES	362
GRAPHIQUE 4: REPARTITION DES ELEVES SELON LEUR OPINION SUR LES ETUDES DANS CHACUN DES GROUPES ..	363
GRAPHIQUE 5: REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LES HEURES D'ETUDE	364
GRAPHIQUE 6 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SCOLARISATION DU PERE	365
GRAPHIQUE 7 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SITUATION DU PERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI.....	366
GRAPHIQUE 8 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SCOLARISATION DE LA MERE	367
GRAPHIQUE 9 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SITUATION DE LA MERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI.....	368
GRAPHIQUE 10 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LE REVENU DE LA FAMILLE	369
GRAPHIQUE 11 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA FRATRIE	370
GRAPHIQUE 12 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA PLACE DANS LA FAMILLE	371
GRAPHIQUE 13 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON L'INVESTISSEMENT DES PARENTS DANS LES ETUDES DE LEURS ENFANTS	372
GRAPHIQUE 14 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LE TYPE DE LOGEMENT	374
GRAPHIQUE 15 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL EN FONCTION DES RESULTATS DU POST-TEST	378
GRAPHIQUE 16 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL EN FONCTION DES ECARTS ENTRE LES DEUX TESTS	379
GRAPHIQUE 17 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN EN FONCTION DES RESULTATS DU POST-TEST ...	380
GRAPHIQUE 18 : REPARTITION DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN EN FONCTION DES ECARTS ENTRE LES DEUX TESTS	381
GRAPHIQUE 19 : REPARTITION DES ELEVES SELON L'AGE DANS CHACUN DES GROUPES	403
GRAPHIQUE 20: REPARTITION DES ELEVES SELON LEUR OPINION SUR LES ETUDES DANS CHACUN DES GROUPES	404
GRAPHIQUE 21: REPARTITION DES ELEVES SELON LES HEURES D'ETUDE	406
GRAPHIQUE 22: REPARTITION DES ELEVES SELON LA SCOLARISATION DU PERE	408
GRAPHIQUE 23: REPARTITION DES ELEVES SELON LA SITUATION DU PERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI	409
GRAPHIQUE 24 : REPARTITION DES ELEVES SELON LA SCOLARISATION DE LA MERE.....	410
GRAPHIQUE 25 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA SITUATION DE LA MERE VIS-A-VIS DE L'EMPLOI.....	412
GRAPHIQUE 26 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LE REVENU DE LA FAMILLE	414
GRAPHIQUE 27 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA FRATRIE	415
GRAPHIQUE 28: REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA PLACE DANS LA FAMILLE	416
GRAPHIQUE 29: REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON L'INVESTISSEMENT DES PARENTS DANS LES ETUDES DE LEURS ENFANTS	418
GRAPHIQUE 30 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LE TYPE DE LOGEMENT	419
GRAPHIQUE 31 : REPARTITION DES ELEVES DES DEUX GROUPES SELON LA METHODE D'ENSEIGNEMENT.....	421
GRAPHIQUE 32: REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DE LEURS DEGRES DE SATISFACTION.....	441

L'influence de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves dans les cours d'éducation religieuse

Résumé

L'étude porte sur les effets de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves syriens dans les cours d'éducation islamique. L'objectif de recherche était d'évaluer les progrès des élèves ayant appris de façon stratégique, comparativement aux progrès d'élèves ayant suivi un enseignement traditionnel.

L'échantillon comprend 38 sujets, dont 20 d'un groupe expérimental et 18 d'un groupe témoin. Les 20 élèves du groupe expérimental ont reçu un enseignement stratégique alors que les 18 sujets du groupe témoin ont reçu un enseignement traditionnel.

Les résultats de recherche montrent que l'enseignement stratégique est une méthode plus efficace que l'enseignement traditionnel dans l'enseignement religieux.

Mots clé : enseignement stratégique, motivation scolaire, éducation islamique.

Résumé en anglais

This research aims at knowing the effect of strategic teaching on students' achievement of the ninth grade in Islamic education.

The experiment includes two groups: experimental and control. The sample consisted of 38 students, 20 for the experimental group and 18 for the control group. The two groups were equalized in their age and Islamic education marks in the eighth class. Group1 representing the experimental group was taught by using strategic teaching whereas Group2 representing the control group was taught according to the traditional style of teaching. Statistical means have been applied to reach the results of the study.

The study arrived at the following results:

In the results of the post achievement test, a statistically significant difference of 0.05 was found between the two groups in favour of the experimental group, which was taught by using strategic teaching.

Strategic teaching has an influential effect on improving students' attitudes toward Islamic education.

Key words: strategic teachnig, academic motivation, Islamic Education.