



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI  
(UAC)

\*\*\*\*\*

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES  
(FLASH)

\*\*\*\*\*

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE ESPACES, CULTURE ET  
DEVELOPPEMENT (EDP)

\*\*\*\*\*

**FILIERE : SCIENCES DE L'EDUCATION**

**OPTION : ANALYSE ET EVALUATION DES SYSTEMES EDUCATIFS**

**MEMOIRE DE MASTER RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

**SUJET**

**LES DETERMINANTS DU RENDEMENT SCOLAIRE DES  
ENFANTS EN DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE A  
L'ECOLE PRIMAIRE SOS HERMANN GMEINER  
D'ABOMEY-CALAVI**

**Présenté par**  
Mahuton Rodrigue Eustache  
LOKONON

**Sous la Direction du :**  
Docteur Kossivi ATTIKLEME  
Maître de conférences des  
Universités (CAMES)

**Année académique : 2015-2016**

## **IN MEMORIUM**

➤ En l'honneur de mon feu père Charles Ange pour lui témoigner ma gratitude.

## **DEDICACE**

Je dédie ce travail à:

- ma chère mère Digeste Elisabeth Gnaho pour ses multiples sacrifices ;
- ma chère épouse pour son soutien indéfectible ;
- mes chers enfants pour vous motiver au travail bien fait.

## **REMERCIEMENTS**

Le présent mémoire, fruit d'une activité de documentation et de recherche sur le terrain, n'aurait pas pu aboutir sans le soutien, la contribution et la participation de certaines personnes de bonne volonté.

C'est le lieu de témoigner, avec respect notre sincère gratitude à :

- notre Directeur de mémoire, le Docteur Kossivi ATTIKLEME, Maître de Conférences des Universités du CAMES, pour la confiance qu'il nous a faite en acceptant de diriger ce travail, de le suivre avec intérêt et grand esprit d'ouverture, nonobstant ses multiples occupations ;
- tous les professeurs de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire Espaces, Culture et Développement de l'Université d'Abomey-Calavi, en l'occurrence le professeur Gabriel BOKO, coordonnateur des masters ;
- toutes les personnes ressources qui ont contribué à l'élaboration de ce document ;
- tous les élèves, les parents d'élèves et les collègues enseignants de l'EPHG du Village d'Enfants SOS Abomey-Calavi qui n'ont ménagé aucun effort pour nous fournir les informations utiles à ce travail ;
- tous nos parents et amis qui nous ont toujours soutenus.

## **SIGLES ET ACRONYMES**

<b>EPHG</b>	: Ecole Primaire Hermann Gmeiner
<b>CM2</b>	: Cours Moyen niveau 2
<b>CEP</b>	: Certificat d'Etudes Primaires
<b>EPS</b>	: Education Physique et Sportive
<b>PFO</b>	: Programme Famille d'Origine
<b>PFSOS</b>	: Programme Famille SOS
<b>RESEN</b>	: Rapport d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux
<b>SOS</b>	: Society Societas (Société Sociale).
<b>VESOS</b>	: Village d'Enfants SOS
<b>CO</b>	: Communauté
<b>Nbre</b>	: Nombre
<b>UAC</b>	: Université d'Abomey-Calavi
<b>CI</b>	: Cours d'Initiation
<b>CP</b>	: Cours Préparatoire

## **LISTE DES TABLEAUX**

Numéros	Titres	Pages
I	Engagement de l'enfant pour le travail	47
II	Perception des activités pédagogiques par l'enfant	48
III	Degré de l'estime de soi de l'enfant	49
IV	Intérêt des parents pour les études de leurs enfants	50
V	Attitude des parents face aux problèmes scolaires des enfants	51
VI	Implication de l'enseignant dans le travail scolaire de l'élève	52
VII	Perception du sentiment que l'élève a de son maître	53
VIII	Influence de l'implication familiale sur le rendement scolaire de l'apprenant	54
IX	Degré d'implication des parents dans les activités scolaires des enfants	55
X	Intérêt de l'élève pour les activités scolaires	55
XI	Perception de l'école par l'enfant	56

## SOMMAIRE

	Introduction.....	9
<b>Chapitre I</b>	<b>Cadre théorique.....</b>	<b>12</b>
I-1	Problématique.....	12
I-2	Objectifs de recherche.....	14
I-3	Hypothèses de recherche.....	15
I-4	Clarification conceptuelle	15
I-5	Revue de littérature.....	18
<b>Chapitre II</b>	<b>Approche méthodologique.....</b>	<b>41</b>
II-1	Population d'étude et échantillonnage.....	41
II-2	Les techniques et instruments de collecte et de traitement des données.....	42
II-3	Les difficultés rencontrées.....	44
II-4	Les modèles d'analyse.....	44
II-5	Limites de la recherche.....	46
<b>Chapitre III</b>	<b>Présentation et analyse des résultats.....</b>	<b>47</b>
III-1	Présentation et analyse des données quantitatives.....	47
III-2	Présentation et analyse des données qualitatives.....	58
III-3	Discussion.....	64
<b>Chapitre IV</b>	<b>Perspectives de l'étude.....</b>	<b>70</b>
IV-1	Apprenants	70
IV-2	Enseignants	70
IV-3	Parents	71
IV-4	Institutions scolaires	71
	<b>Conclusion .....</b>	<b>74</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>76</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>83</b>
A	<b>Questionnaire</b>	
B	<b>Guide d'entretien administré aux parents</b>	
C	<b>Guide d'entretien administré aux enseignants</b>	
	<b>Tables des matières</b>	<b>87</b>

## **RESUME**

Le présent travail favorise une meilleure connaissance de la problématique rendement scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage à l'EPHG Abomey-Calavi. A travers les approches interactionniste et fonctionnaliste, nous avons réalisé une analyse corrélative entre rendement scolaire et facteurs susceptibles de le conditionner.

Basée sur une population cible, notre méthodologie générale de travail est fondée sur une démarche qualitative appuyée des données quantitatives et documentaires. Elle nous a conduit à opérer une observation directe et à enquêter 54 enfants en proie à de véritables difficultés, 14 enseignants puis de 18 parents d'élèves des apprenants en difficultés d'apprentissage. Les résultats ont révélé que :

- la connaissance des types de difficultés d'apprentissage et leur influence sur les apprenants aident à améliorer leur rendement scolaire ;
- la mobilisation des parents autour de la scolarité de leurs enfants permet à ces derniers de s'épanouir à l'école afin de ne pas se retrouver en situation d'échec ;
- enfin la motivation de l'apprenant pour les apprentissages scolaires est aussi facteur de réussite scolaire.

**Mots clés** : rendement, apprenant, difficultés, apprentissage, accompagnement.

## **ABSTRACT**

The present research work contributes to understand better the problem of school performance of the children with learning disabilities at EPHG Abomey-Calavi. Throughout interactionist and functionalist approaches, we carried out a correlative analysis between school performance and factors likely to influence it.

The general methodology of this research work focused on a target population is based on qualitative approach and grounded on quantitative and documentary data. By the way, we have made a direct observation and investigated 54 children experiencing real difficulties, 14 teachers and 18 parents of the students with learning disabilities. The results have shown that:

- Knowing the types of learning disabilities and their influence on learners helps to improve their school performance;
- The mobilization of parents around the schooling of their children allows them to blossom at school so as not to end up in a failure situation;
- Finally, the student's motivation for learning is also a major factor for school success.

**Keywords**: School performance, learner, disabilities, learning, school support.

## **INTRODUCTION**

Les destructions massives de la deuxième guerre mondiale ont plongé dans un dénuement total, bon nombre de familles qui se sont retrouvés sans référence, sans repère et sans soutien. Un autrichien du nom de Hermann Gmeiner, touché par leurs conditions de vie, en l'occurrence celles des enfants orphelins et abandonnés, a dans ses réflexions, essayé de trouver à ces enfants des solutions de survie, en leur donnant un nouveau ménage, capable de se substituer à leur famille détruite par la guerre. Ainsi est créé le premier village SOS en Autriche en 1949 près de la petite ville de Tyrol à Imst. Par ce geste, est apparu un nouveau modèle d'aide aux orphelins en situation difficile<sup>1</sup>

Son initiative très noble épouse la vision de plusieurs personnes de son époque qui adhèrent à son projet. Les passionnés de ce modèle familial d'éducation deviennent de plus en plus nombreux et les aides sont sans cesse croissantes. L'engouement dépasse alors les attentes à telle enseigne que de nouveaux villages d'enfants SOS sont créés dans beaucoup d'autres régions du monde.

De nos jours, soixante-six ans après la création de la première institution de prise en charge à long terme des enfants ayant perdu ou en voie de perdre la prise en charge parentale, plus de six millions d'amies continuent d'adhérer à la vision d'Hermann Gmeiner, de par leurs contributions de toute nature à l'ouverture et à la survie de SOS Villages d'Enfants dans environs 134 pays du monde et de tous les continents.

L'Afrique pour sa part, a vu naître le premier village d'enfants en 1970 à Abidjan. Ce n'est qu'en 1987 que le Bénin a accueilli le premier village d'enfants SOS à Abomey-Calavi. Quels que soient les lieux d'implantation du village d'enfants, la philosophie de départ est toujours observée. Elle consiste à donner aux enfants ayant perdu ou en voie de perdre la prise en charge familiale, un foyer où règne un climat d'affection, de respect et de sécurité qui ne porte pas atteinte aux droits de l'enfant stipulés dans la convention des Nations Unies. De plus, les enfants bénéficient d'une chaleur maternelle pour une éducation et une intégration sociale de qualité.

Fidèle à son souci de sortir l'enfant de sa situation difficile, SOS Villages d'Enfants essaie de créer sur ses sites des structures scolaires. C'est ainsi que l'Ecole Primaire Hermann

---

<sup>1</sup> Gmeiner, H. (2004). Manuel pour l'organisation SOS Villages d'Enfants.

Gmeiner du site d'Abomey-Calavi est née. Elle fait partie de la Circonscription Scolaire de Calavi 1 dans l'Arrondissement d'Abomey-Calavi dans le département de l'Atlantique. Située au bord de l'axe inter état Cotonou-Niamey, dans le quartier Agori, l'école est limitée au Nord et à l'Ouest par le Collège d'Enseignement Général 1 d'Abomey-Calavi, au Sud par une rue pavée et à l'Est par la route inter état n°7.

L'Ecole Primaire Hermann Gmeiner (EPHG) s'évertue à donner une éducation de qualité aux enfants qui la fréquentent, tout en mettant en œuvre le programme scolaire national. Dans le souci de ne pas séparer les enfants SOS des autres enfants de la communauté (ou de ne pas les traiter différemment), l'EPHG est fréquentée par les enfants du Village d'Enfants SOS (VESOS) et ceux venant de la communauté dans une parfaite atmosphère de formation. Dans leur cohabitation, ils jouissent d'un enseignement amélioré auprès des enseignants qualifiés au plan professionnel, dans le but d'élever leur niveau d'instruction<sup>2</sup>. Mais force est de constater que certains enfants n'arrivent pas à réussir convenablement leurs cursus scolaires. Qui en est responsable ? Est-ce l'école ou la famille ? François (1965, p.9) affirme que : *« L'école, tout autant que la famille, contribue à former, à épanouir la personnalité d'un enfant et d'un adolescent. Rien de plus beau, de plus reconfortant que de voir des enfants et des adolescents heureux dans leur famille et travaillant à bon cœur à l'école. La vraie famille prépare, soutient, encourage le bon écolier, la bonne école est l'auxiliaire le plus précieux. Famille, école sont des milieux nécessaires à toute éducation. »*

Dans le cadre de ce travail, il est question d'identifier les déterminants susceptibles de conditionner le rendement scolaire des enfants en difficulté d'apprentissage au sein de l'Ecole Primaire Hermann GMEINER.

Notre intérêt pour ce sujet se justifie par notre préoccupation de contribuer à l'amélioration du rendement scolaire des élèves en difficultés d'apprentissage afin que cessent ou diminuent leurs souffrances à l'école. Pour y parvenir, le présent travail est subdivisé en quatre chapitres.

Le premier chapitre présente le cadre théorique de l'étude : la problématique qui met en exergue l'objet de l'étude, les constats qui ont suscité notre intérêt pour cette étude. Les objectifs et les hypothèses ont servi de fil conducteur à ce travail. Enfin dans ce chapitre, il a

---

<sup>2</sup> Gmeiner, H. (2004). Manuel des Ecoles Hermann Gmeiner.

été exposé une synthèse de quelques travaux mettant en évidence des déterminants susceptibles de conditionner le rendement scolaire des apprenants en difficultés d'apprentissage.

En ce qui concerne le second chapitre, nous l'avons consacré à l'approche méthodologique. Celle-ci expose essentiellement la démarche adoptée pour la collecte et l'analyse des données. Elle prend en compte les explications fournies par rapport à la population d'étude, et à l'échantillon. Elle se termine par un inventaire des difficultés rencontrées sur le terrain d'enquête, les théories d'analyse et les limites du travail.

Quant au troisième chapitre, il fait la présentation et l'analyse des données quantitatives et qualitatives. Il s'achève par la discussion des résultats.

Enfin, le quatrième chapitre a été consacré aux perspectives de la recherche. Ces dernières portent sur les apprenants, les enseignants, les parents et les institutions scolaires en vue de contribuer à l'obtention d'un bon rendement scolaire par les enfants en difficultés d'apprentissage.

## **CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE**

Le présent chapitre a permis d'asseoir une base théorique pour cette étude. Il comporte la problématique à travers laquelle nous présentons l'objet de l'étude et les constats qui ont suscité notre intérêt pour cette étude. Il présente aussi les objectifs et les hypothèses de l'étude. Il expose enfin les résultats de quelques travaux établissant une relation entre le rendement scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage et les déterminants susceptibles de conditionner ce dernier.

### **I-1- PROBLEMATIQUE**

L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde disait Mandéla (1996). Elle est donc d'une importance capitale dans la vie de l'être humain et se fait à toutes les étapes de son développement. Reboul (1989, p.22p) affirme que « *l'éducation ne peut pas tout mais on ne peut rien sans elle* ». C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un adage populaire dit : « *le meilleur héritage qu'on puisse laisser à ses enfants, c'est l'éducation* ». Selon Nékpó (1998, p.82) « *L'éducation peut être définie comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour former, pour développer physiquement, affectivement, intellectuellement, socialement et moralement un enfant ou un adolescent par l'exploitation, l'orientation et la valorisation des ressources de son être* ». En somme, éduquer un enfant c'est le préparer à la vie.

La famille se révèle comme le premier environnement qui s'efforce de donner à l'enfant les premières notions de cette éducation qui favorisent avec succès son développement et son épanouissement. Selon Boko (2009, p.130) « *L'effort de la société s'attache surtout à tirer l'individu vers le haut, au-dessus de l'animalité, de l'enfance vers l'adulte, en lui dictant les comportements qui sont de mise* ». Meirieu (1997, p.25) dira que: « *L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire visant à l'émergence du sujet* ».

Soucieux toujours du devenir de l'enfant, la famille se voit obligée de se rabattre sur l'école, institution scolaire qui constitue en général le lieu par excellence de l'éducation, où il est agréable d'enseigner, d'apprendre et de grandir. Cette institution a pour objectif primordial de s'occuper de l'individu et de lui apporter l'instruction qu'il lui faut pour être un être accompli. Donc, l'école œuvre pour établir des relations positives et un climat scolaire accueillant afin de donner aux parents des stratégies pratiques en vue de renforcer la culture éducative à la maison. Selon Dally (1987, pp.21-23) « *L'éducation devient une réalité*

*nécessitant la création d'institutions spéciales et d'agents formés pour la prodiguer : l'école et les enseignants* ». Ce type de partenariat famille-école authentique vise à améliorer les attitudes à la maison et la réussite future des élèves ; ce partenariat contribue à ce que Leithwood (2012) appelle la co-production de l'apprentissage.

SOS Villages d'Enfants qui a pour vocation, la prise en charge familiale à long terme des enfants en situation difficile a en son sein, des maisons familiales qui accueillent ces derniers. Conscient de ce que le succès d'un enfant dépendrait largement de l'éducation reçue au sein de son environnement familial et que les enfants abandonnés, sans famille, manquent de repère, l'institution met tout en œuvre pour qu'ils s'y sentent heureux. Cyrulnik (2012) déclare qu'un enfant isolé au cours des premiers mois aura beaucoup de difficultés par la suite. C'est pourquoi, il faut toute une famille, tout un village, toute une société pour élever un enfant. Les maisons familiales de SOS Villages d'Enfants ont pour premières responsables, les mères SOS qui s'occupent directement de l'éducation et du développement de ces enfants. Elles ont une influence primordiale sur l'attitude de ces enfants, leur apprentissage et leur réussite future.

Dans sa quête d'offrir aux enfants à sa charge un bon épanouissement, SOS Villages d'Enfants a des écoles pour mieux participer à l'éducation et l'instruction des enfants de son environnement. Parmi ces écoles, nous avons l'école primaire Hermann Gmeiner où se côtoient les enfants du Village d'Enfants SOS et ceux de la communauté vivant presque dans leurs familles d'origine avec ou sans leurs géniteurs. Parmi ces derniers, certains sont aussi en situation difficile. Quel que soit le parent, chacun œuvre et souffre pour que son enfant ne soit pas malheureux à l'école. Malgré cela, « Bon nombre d'enfants ne sont pas très heureux à l'école et ont des difficultés à effectuer leurs apprentissages... » Cohen-Solal (1999, p.19).

L'école primaire Hermann Gmeiner dispose de cadres et du matériel adéquat, des enseignants expérimentés qui ont tous la qualification professionnelle et un niveau académique acceptable<sup>3</sup>. De plus, ils participent aux différentes formations continues de recyclage dans le but de mieux encadrer leurs apprenants. Ils organisent par moments des exposés ou entretiens à l'endroit des parents d'élèves sur des thématiques spécifiques en vue d'attirer leur attention sur certains de leurs agissements lors des réunions de parents d'élèves. Ces comportements presque naïfs ne sont pas de nature à épanouir et à aider les enfants à

---

<sup>3</sup> Tous les enseignants ont le CAP. Sur les quatorze qu'ils sont, dix ont au moins le BAC +3.

l'école. En outre, certains apprenants bénéficient du soutien du psychologue du site. Les dispositions ci-dessus sont prises pour garantir un climat de confiance entre parents, élèves et école. Fullan (2011) affirme à cet effet que la confiance promeut le dialogue, plus le dialogue s'effectue dans les deux sens, plus la prise de conscience est grande.

Malgré la qualité des enseignants, toutes les peines que se donnent les parents et tout ce que l'institution fait à l'endroit des différents acteurs de l'école, nous constatons que les résultats scolaires des enfants du Village d'Enfants SOS comme ceux de la communauté fréquentant l'école primaire privée SOS Hermann Gmeiner ne sont pas toujours à la hauteur des efforts fournis par le corps d'encadrement. L'on se demande si les acteurs ne passent pas parfois à côté de l'essentiel pour que bon nombre d'enfants soient en difficulté d'apprentissage à l'école. Connaissent-ils réellement les types d'enfants qu'ils ont en charge, les causes de leurs difficultés et leurs conséquences? C'est ce qui justifie l'objet de notre étude : **les déterminants du rendement scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage à l'école primaire SOS Hermann Gmeiner**. A cet effet, des objectifs et des hypothèses ont été formulés.

## **I-2- Objectifs de recherche**

### **I-2-1- Objectif général**

Identifier les déterminants susceptibles de conditionner le rendement scolaire des apprenants en difficultés d'apprentissage.

### **I-2-2-Objectifs spécifiques**

Quatre objectifs spécifiques ont été formulés dans le cadre de cette étude :

- identifier les types de difficultés d'apprentissage à l'école primaire Hermann Gmeiner ;
- identifier les facteurs qui conditionnent les difficultés d'apprentissage des apprenants ;
- déterminer l'influence des difficultés d'apprentissage sur le rendement scolaire des apprenants ;
- Appréhender le rôle de l'école et de la famille dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves.

Pour atteindre ces objectifs, il s'avère impérieux d'émettre des hypothèses pouvant nous permettre d'anticiper sur les réponses à la question de recherche.

### **I-3- Hypothèses de recherche**

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé quatre hypothèses libellées comme suit :

- La méconnaissance des types de difficultés d'apprentissage par les enseignants ne favorise pas une meilleure prise en charge des apprenants en difficultés d'apprentissage.
- Une meilleure connaissance des causes des difficultés d'apprentissage est susceptible de limiter le nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage.
- Les difficultés d'apprentissage influent sur le rendement scolaire des apprenants.
- Une bonne relation école-famille contribue à l'amélioration du rendement scolaire des apprenants.

Avant de mettre en relief les facteurs intrinsèques de l'enfant en difficulté d'apprentissage qui sont susceptibles d'influencer son rendement scolaire, nous allons définir quelques notions qui permettent aux lecteurs de mieux nous suivre tout au long de ce travail.

### **I-4-Clarification conceptuelle**

Durkheim (1986, p.34) insistait sur la nécessité pour « *le savant de définir les choses dont il traite afin que l'on sache bien et qu'il sache bien de quoi il est question* ». Dans cette option nous définissons :

#### **I-4-1- Enfant en difficultés scolaires**

La notion d'enfants en difficultés ou d'adolescents en difficultés scolaires est empreinte de relativité et doit être utilisée avec prudence, car tout au long de son cursus scolaire, un élève rencontre naturellement des obstacles qui le mettent, au moins momentanément, en difficulté. Dans son acception la plus stricte, cette notion présente d'après Arenilla et al (2007, p.90) : « *la manière de traduire l'impact négatif que produisent des facteurs organiques, psychologiques, sociaux ou pédagogiques sur la scolarité du sujet, impact souvent durable si des actions ne sont pas dispensées pour en effacer les effets* ».

Selon la Clinique d'Evaluation Neurophysiologique et des troubles d'Apprentissage de Montréal (2012), « *les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à l'apprentissage qui sont temporaires et qui sont en liens avec ce que la personne veut vivre (des conditions socioaffectives difficiles, un deuil, de l'anxiété, des difficultés économiques.....)*. Lorsque le

*nécessaire est fait afin d'éliminer les éléments en cause, la personne retrouve généralement un rythme d'apprentissage normal* ». Donc, les difficultés d'apprentissage sont des facteurs qui influent négativement et ce, momentanément sur le niveau d'acquisition de l'apprenant. Lorsqu'elles deviennent permanentes, elles conduisent ce dernier à l'échec.

#### **I-4-2- Rendement scolaire**

Le rendement scolaire se définit comme le rapport entre le temps qu'un individu passe à faire une activité, un travail, l'effort qu'il fournit et le résultat obtenu. En éducation, et tout particulièrement pour mesurer la qualité de l'enseignement, le terme « rendement » consiste à comparer les performances des élèves par rapport à un résultat attendu à la fin d'un apprentissage, déterminé par un « profil de sortie » de l'élève, ou à défaut, par le contenu des programmes. Le rendement scolaire dépend de certains facteurs tels que : les facteurs socio-économiques (le statut socioprofessionnel des parents, la taille de la famille, les moyens matériels disponibles etc...), les facteurs institutionnels, individuels et sociaux des enseignants (tels les qualifications et le suivi, la taille de la classe, les pratiques pédagogiques, etc...). Selon Arenilla (2007, p.294) :

*« Le rendement est le rapport entre les objectifs fixés et ceux atteints. Cependant, dans ce travail le rendement scolaire désigne les résultats scolaires de l'apprenant. Ces résultats constituent les produits, évalués à certains moments de la scolarité d'un élève, des enseignements dont il a bénéficié et des efforts de travail qu'il a fourni pour tirer profit de ces enseignements. Exprimés en termes d'acquisitions de connaissances, de compétences et d'attitudes, les résultats scolaires se mesurent à l'aune de la réalisation des programmes en vigueur dans le niveau d'enseignement où se trouve l'élève. C'est dire qu'ils sont étroitement dépendants des finalités assignées à l'éducation, des méthodes d'apprentissage mises en œuvre et des exigences définies par le contexte institutionnel ».*

Autrement dit, le rendement scolaire sert à mesurer les capacités de l'élève, tout en révélant ce qu'il a appris au cours du processus formatif. La capacité de l'élève à répondre aux attentes éducatives est également mise en cause. En ce sens, le rendement scolaire est associé à l'aptitude de l'élève. Ainsi on dira qu'un apprenant a un bon rendement scolaire quand il a des notes positives aux examens (ou contrôles) qu'il fait tout au long de l'année scolaire.

Notons que plusieurs facteurs ont une incidence sur le rendement scolaire. Que ce soit la difficulté propre à certaines matières, le nombre de matières dans lesquelles l'élève doit être évalué dans une même période ou encore certains programmes éducatifs assez étendus et complexes, il y a beaucoup de motifs qui amènent l'élève à obtenir un rendement scolaire faible.

D'autres questions ont à voir directement avec le facteur psychologique, telles que le manque de motivation, le désintéressement ou les distractions en classe rendent la compréhension des connaissances dispensées par l'enseignant plus difficiles et qui finissent par affecter le rendement scolaire lors des évaluations. Il peut être associé aussi à la subjectivité de l'enseignant au moment où il corrige les productions des apprenants. Certaines matières, en particulier celles qui appartiennent aux sciences sociales, peuvent générer de différentes interprétations ou explications, que le professeur doit savoir prendre en compte lors de la correction pour déterminer si l'élève a bien compris ou non les concepts.

Quoi qu'il en soit, les experts recommandent l'adoption d'habitudes d'étude saines (par exemple, ne pas réviser ses cours pendant de longues heures à la veille de l'examen, mais plutôt disposer le temps consacré à l'étude) dans le but d'améliorer le rendement scolaire.

Les activités physiques et sportives influencent aussi le rendement scolaire. Selon le *Journal of School Health* (2009), les résultats des recherches font ressortir des liens statistiquement significatifs entre la condition physique et le rendement scolaire, quoiqu'on n'ait pas encore déterminé l'orientation causale. Même s'il faut poursuivre les recherches, le fait de donner plus d'occasions aux jeunes d'être actifs pendant les cours d'éducation physique, la récréation et après les heures de classe pourrait favoriser un bon rendement scolaire. Aussi une bonne nutrition est jugée essentielle pour assurer la bonne croissance, ainsi que l'immunité et le développement physique optimal de l'enfant. Melanson (2008, p. 397). Quand le régime alimentaire de l'enfant présente des carences en micronutriments, on a observé que les suppléments de vitamines et minéraux entraînent une amélioration notable des fonctions cognitives et des résultats supérieurs sur les tests d'intelligence. Ainsi selon la *Third National Health and Nutrition Examination Survey*, 3 % environ des élèves aux États-Unis présentent des carences en fer et souffrent d'anémie, deux conditions associées à un faible rendement scolaire. Melanson, (2008).

Le même auteur à montrer que la participation aux programmes de petits déjeuners dans les écoles aide à améliorer le rendement scolaire et les fonctions cognitives, tout en réduisant le nombre de retardataires.

En somme, l'enfant qui présente de faible rendement scolaire ou dont le rendement n'est pas celui escompté connaît l'échec scolaire.

### **I-5- Revue de littérature**

Les questions relatives à l'échec scolaire ou à la réussite scolaire sont complexes et méritent d'être traitées selon plusieurs points de vue. En effet, les facteurs de l'échec ou de la réussite scolaire peuvent être étudiés sur un plan social, économique, psychologique et sociologique. Néanmoins, en ce qui nous concerne, cette problématique est examinée sous un aspect socioculturel. Précisément, nous allons recourir aux travaux qui font le lien entre le milieu socioculturel et la réussite de l'apprenant. Cependant, les autres dimensions de la question vont être analysées au besoin. Car, « *les idées en cours dans l'environnement (la société) influencent à la fois l'apprenant, l'enseignant, les perceptions de chaque discipline scolaire, et vice versa, dans une logique circulaire* » Boko (2009, p.167).

#### **I-5-1 Echec scolaire**

Binet (1911) en s'interrogeant sur la prise en compte par le système scolaire des aptitudes des enfants qui lui sont confiés déclare : « *Il arrive souvent que l'enfant ne réussit pas dans ses études ; il ne profite pas de l'enseignement, il est dans les derniers rangs. On constate un échec de l'enseignement* ». L'expression est donc attestée très tôt dans l'histoire de l'enseignement, bien qu'elle ne caractérise pas encore à cette époque les élèves.

L'échec scolaire est une notion qui est apparue dans les années 1960. Lorsque l'on parle d'échec scolaire, on pense surtout aux jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification. Mais avant cette « sortie ratée », l'étiquette « élève en difficultés » accompagne de nombreux enfants sur une longue partie de leur scolarité. Une étiquette ambiguë, qui n'éclaire pas la diversité et la complexité des situations. Et les évaluations internationales montrent que, si notre système scolaire fonctionne bien pour la moitié des élèves, il ressemble pour l'autre moitié à un véritable parcours du combattant.

La lutte contre l'échec ne peut donc passer que par une remise en cause du système scolaire et de son fonctionnement. Elle nécessite d'analyser les causes de cet échec, qui est parfois créé par le système lui-même. Elle demande également de prendre en compte la difficulté en tant qu'étape incontournable de l'apprentissage. Elle suppose enfin de ne pas perdre de vue que réussir, c'est apprendre à se passer d'aide, et que dans cette optique, la formation professionnelle des enseignants est un enjeu essentiel.

Il y a différentes définitions de l'échec scolaire selon Lazzerini. Nous verrons tout d'abord sa définition au sens commun et celle de la sociologie, ensuite celle de la politique, puis pour finir celle de la psychologie.

#### **I-5-1-1- Le sens commun**

La notion d'échec scolaire est relativement récente. Celle-ci peut être définie comme le non-aboutissement du projet scolaire d'un élève. Ce projet étant défini préalablement par la société ou encore par la cellule familiale. D'ailleurs, lors d'un échec scolaire la famille et l'élève lui-même le ressentent comme un échec personnel, ce qui en outre peut bloquer et diminuer la confiance en soi, ajouté au stress et à la panique de la famille. Le fait que l'échec scolaire est vécu comme un échec personnel autant que pour l'élève et la famille est tout à fait logique. En effet, dans la société actuelle, le travail donc de l'école a une valeur primordiale, puisque c'est de cette source que tout individu obtient toutes ses connaissances et tous ses savoirs. L'échec scolaire regroupe trois grands types de problèmes: des difficultés d'adaptation à la structure scolaire, mais aussi des difficultés d'apprentissage et des perturbations du cursus scolaire.

#### **I-5-1-2- Sens en sociologie**

En sociologie, l'échec scolaire ne peut se définir par des comparaisons interindividuelles, de ce fait il est indispensable de prendre en compte le critère de la différence. Celui-ci est un phénomène lié à la massification du système éducatif français, en effet ce phénomène se définit par l'élève qui échoue parce qu'il n'a pas acquis les nouveaux savoir-faire prévus par le programme scolaire dans le temps imparti par l'école. Un élève en échec scolaire n'aura pas les compétences nécessaires pour évoluer d'un milieu social donné à un autre. De plus nous pouvons donc dire, qu'au sens de la sociologie, l'échec scolaire est aussi lié à la notion du déterminisme social. C'est pourquoi on parle aussi d'ascenseur social, de ségrégation, etc. Ainsi, nous pouvons donc dire que d'un point de vue sociétal, l'échec

scolaire est rattaché à l'évolution des catégories socioprofessionnelles d'une génération à une autre.

### **I-5-1-3- Sens en politique**

Au sens de la politique, l'échec scolaire est tout d'abord un échec d'un projet de la société. La sélection fondée en justice étant l'objectif ultime de tout État. C'est-à-dire une sélection indépendante du sexe, de la religion, de la couleur, de l'orientation politique, de la sexualité, du milieu social, du lieu de résidence, etc. Toutefois, cette sélection objective, fondée davantage sur les compétences que sur les aptitudes, est à mettre en parallèle avec l'objectif de culture minimale commun que se fixe une nation. L'échec scolaire, d'un point de vue politique, peut être relié au niveau de culture réellement atteint après une scolarisation obligatoire ou par la diversité de population dans les lieux de pouvoir et de décision.

### **I-5-1-4- Sens en psychologie**

Au sens de la psychologie, l'échec scolaire à plusieurs dimensions: personnelles, familiales et sociales. En effet l'échec scolaire est souvent révélateur de conflits, tant familiaux que scolaires. De plus la situation d'échec est un signe que l'enfant veut faire passer, une façon de se rebeller contre le système éducatif ou encore envers la cellule familiale. On parle aussi de conflit interne, en effet certains enfants souffrant de leurs échecs, les traduisent à travers certaines conduites. Par ailleurs l'échec scolaire découle souvent de l'ennui, de la mésestime et de l'incompréhension. En effet l'ennui entraîne l'inattention, l'inattention l'échec et l'échec la mésestime, c'est un cercle vicieux. Ainsi cette situation entraîne le dégoût de l'école et peut aller jusqu'au refus de toute entente scolaire.

En résumé, nous pouvons donc dire que l'échec scolaire est une notion relativement récente, qui a du mal à être défini puisque celle-ci est un croisement entre plusieurs domaines, notamment la sociologie, la politique, la psychologie, etc. Ce phénomène est très mal vécu par les élèves qui sont les premiers concernés, mais aussi par la famille et la société.

### **I-5-2- Echecs scolaires ou difficultés scolaires**

Dans les nombreux écrits traitant de l'échec scolaire et dans ceux, plus restreints, qui comportent l'expression « difficultés scolaires » dans leur titre mis à part celui de Seibel qui parle de cristallisation des difficultés scolaires en échec cumulatif, fréquents sont les auteurs

qui n'établissent pas de différence entre les deux, comme s'il s'agissait que d'une seule et même entité.

Même Chauveau et Rogovas-Chauveaux, spécialistes reconnus et auteurs de nombreux articles sur l'échec scolaire, ne font pas de distinction lorsqu'ils présentent les « problèmes » de l'échec scolaire.

Chabert-Ménager affirme que le terme d'échec scolaire tend aujourd'hui à être remplacé par celui de difficultés scolaires, comme si l'un ou l'autre définissait un fait unique.

On peut être d'accord avec elle, quand elle nous dit que le concept d'échec nous entraîne dans le constat définitif et négatif et que celui qu'elle propose à la place c'est-à-dire les difficultés scolaires encourage à relever les manches pour les combattre.

La distinction doit à tout prix être maintenue, précisément pour permettre les engagements en amont de l'échec. La difficulté scolaire est réversible, l'échec, lui, ne l'est que rarement. Ce sont effectivement les difficultés de l'enfant à l'école non traitées, non résolues, qui accumulées, aboutissent à la situation d'échec.

Gillig propose la typologie suivante hiérarchisant les difficultés des enfants à l'école en trois niveaux.

#### **I-5-2-1- Les difficultés mineures circonstancielles**

Elles sont faciles à identifier et à traiter. Suite à un accident, une maladie ou toute autre circonstance ayant entraîné une période d'absence de courte durée, l'enfant éprouve quelques difficultés à rattraper la progression de l'enseignant dans sa classe. Les réponses sont mises en œuvre par le maître de la classe.

#### **I-5- 2-2- Les difficultés importantes à risque de pérennisation**

L'enfant appartient soit à une population à risques (milieu très défavorisé), soit présente des difficultés d'adaptation à l'école dues à des perturbations psychoaffectives ou à des difficultés de développement intellectuelles. Les réponses sont mises en œuvre à la fois dans la classe ordinaire de l'enfant ou à l'extérieur de l'école.

### **I-5- 2-3- Les difficultés majeures profondes : handicap avec échec scolaire**

Des précautions s'imposent à ce niveau : on peut être handicapé physique ou sensoriel et ne pas être en échec scolaire ; on peut être en échec scolaire et ne pas souffrir d'un handicap ; on peut être handicapé et être en échec scolaire.

En somme l'échec scolaire, lorsqu'il n'y a pas de handicap reconnu est la résultante d'une somme de difficultés non résolues, mais pérennisées chez un sujet d'intelligence normale Ognin (2006).

A la suite des définitions nous abordons les facteurs socioculturels établis comme influençant l'échec ou la réussite scolaire. Il s'agit entre autres de l'origine sociale, des facteurs familiaux internes, et des facteurs sociodémographiques.

### **I-5-3- Analyse du concept de l'échec scolaire**

L'échec scolaire des enfants est un problème pour lequel l'école n'est pas l'unique responsable. Les différentes émotions vécues par la femme au cours de la grossesse, un environnement familial non adéquat, une carence alimentaire peuvent être la source de l'échec scolaire d'un apprenant. Grâce à la psychologie scolaire de nos jours, l'école arrive à mieux jouer son rôle vis- à- vis de l'élève Boko (2009).

### **I-5-4- Quelques repères relatifs à la psychologie scolaire**

Lorsque les adultes accordent de l'importance au suivi des enfants, la majorité parmi eux arrive à réussir leur cursus scolaire. C'est ce constat qui a donné naissance à la psychologie scolaire. Les chercheurs ont constaté que des enfants qui apparemment ne présentent aucune anomalie ont aussi parfois des déficits qui apparaissent avec le temps. Et le pourcentage des élèves en difficulté scolaire s'accroît pendant que les enfants prennent de l'âge:

Ages des enfants	% de signe de débilité
7 ans	0.04%
8 ans	0.2%
9 ans	0.5%
10 ans	0.7%
11 ans	0.9%

L'on se demande si l'école est la source des problèmes que présentent les enfants d'une part ou si c'est la densité des activités intellectuelles qui fait apparaître les débilites des enfants d'autre part (Boko, 2009).

Selon Boko (2009, p.153) : « *Pour mieux aider les enfants à élaborer leur personnalité, il faut éviter de les étiqueter trop hâtivement. D'ailleurs, les handicaps ne sont-ils pas parfois source de motivation pour certains ?* ». Il y a des personnes porteuses d'handicap qui travaillent si bien et tellement pour montrer que le handicap ne doit pas être un prétexte pour se croiser les bras. Tant que la capacité de pouvoir faire existe, il n'y a pas de raison d'être un observateur stérile.

Le scientifique, le pédagogue ou le psychologue n'a pas souvent connaissance du passé familial et scolaire de leur sujet. Par conséquent, ce qui apparaît clair au vue des réalités à leur portée par rapport à l'enfant peut ne pas l'être au vrai sens du terme.

La plupart de nos établissements d'enseignement sont des cadres non affordants surtout pour les personnes porteuses d'handicaps. Ils deviennent donc des structures inadaptées qui exclues certains enfants quand bien même la scolarité est déclarée obligatoire et gratuite. L'école s'écarte alors de sa mission qui est d'aider les enfants à se construire.

De plus, les enfants venant des milieux défavorisés et ceux qui n'ont pas un rythme d'apprentissage normal sont aussi pris pour des inadaptés scolaires. Aussi, les élèves qui manquent de goût pour l'effort, qui ne respectent pas le règlement de l'école, les enfants taquins, violents, victimes d'une instabilité psychologique se révèlent être des inadaptés scolaires.

Pour régler la confusion autour de la notion d'inadapté scolaire, il revient à l'administration scolaire ou à défaut au psychologue scolaire de définir clairement le schéma de l'inadapté scolaire. Ce faisant, il apparaîtra clairement l'inadaptation relevant de l'élève et celle provenant du monde scolaire.

Au plan psychologique, les enfants déclarés inadaptés scolaires et ceux dits normaux subissent les conséquences relatives à la confusion autour de ce thème (Boko, 2009).

### **I-5-5- Les effets psychologiques chez l'enfant qui échoue à l'école**

L'échec scolaire est un signe d'appel, le témoignage d'un certain malheur de l'enfant. C'est le symptôme d'un trouble entre l'enfant et l'école, l'enfant et sa famille, l'enfant et lui-même.

L'enfant qui ne réussit pas à l'école est torturé par l'idée qu'il est un incapable, qu'il est moins que les autres. Il s'enlise davantage lorsque ses camarades et même l'enseignant le stigmatise. Selon Boko (2009, p.160) :

*« La classe lui apparaît comme un enfer. S'il ne tombe pas régulièrement malade pour se protéger contre le regard des autres, s'il ne fait pas l'école buissonnière, si aucun groupe ne l'intègre pour le réhabiliter au plan psychologique, il s'enfoncera davantage. En lui s'installe une sorte d'abîme régulièrement élargi par son angoisse. C'est pourquoi, en classe, ce type d'élève est en perpétuelle souffrance, présent de corps mais jamais d'esprit, incapable de reprendre seul un quelconque processus d'apprentissage »*

Si rien n'est fait dans l'immédiat, cet enfant peut abandonner l'école et se livrer aux fléaux sociaux par exemple.

Il revient donc à l'administration scolaire de situer chaque acteur sur sa responsabilité face au problème de l'échec scolaire. Pour aucune raison, l'école et son personnel ne doivent pas œuvrer à l'enlèvement de l'enfant en insécurité psychologique Boko (2009).

### **I-5-6- L'origine sociale et réussite scolaire**

Avant les années 60, l'échec ou la réussite scolaire était tributaire de l'hérédité selon Calixte (2007). En d'autres termes, l'enfant qui réussit à l'école a bénéficié de dons innés, d'un bon patrimoine génétique. En revanche, celui qui échoue n'est pas dépositaire de dons ou d'un patrimoine génétique suffisant. Il a fallu le rapport de Coleman (1960) pour que les déterminants sociaux soient pris en compte dans l'explication de l'échec ou la réussite scolaire. Ce rapport souligne que le milieu familial peut être préjudiciable à la réussite des élèves. L'environnement familial est diversement structuré, ces différences sont liées à l'appartenance sociale et ont un impact sur le développement cognitif des enfants. Ainsi, l'environnement familial et les comportements éducatifs interviennent dans les processus mêmes de construction des structures cognitives. Ils ont une contribution majeure dans les

différenciations sociales de réussite scolaire et se cumulent avec les inégalités de familiarisation avec les contenus culturels Lautrey (1980).

Bourdon (1973) et Bisseret (1974) affirment que les élèves issus d'un milieu socio-économique aisé réussissent mieux par rapport à ceux issus de milieux défavorisés. Pour Boko (2009), le faible niveau de revenus des parents ne leur permet pas de faire convenablement face aux exigences de l'école. Toutefois, il souligne que la pauvreté n'est pas toujours une fatalité et que les élèves issus de milieux défavorisés peuvent aussi réussir brillamment, lorsqu'ils considèrent l'école comme salubre pour eux et pour toute leur famille. Et dans ces conditions, le soutien des autres membres de familles s'avèrent très important. Ainsi, ils ne doivent en aucun cas laisser croire à l'enfant scolarisé que les maigres revenus de la famille sont en grande partie dépensés pour ses besoins de scolarisation.

Le confort absolu peut aussi enfermer l'enfant dans une certaine passivité vis-à-vis des activités scolaires. En effet, l'élève issu d'un milieu socio-économique aisé peut s'enliser dans la paresse, lorsqu'il obtient tout de son entourage sans le moindre effort. Il pourrait s'installer dans un état de blasement sur le plan scolaire.

Pour Bourdieu & Passeron (1970), l'héritage culturel de l'apprenant détermine ou non sa réussite scolaire. La réussite scolaire dépend du degré d'adéquation de la culture acquise dans le milieu familial avec celle que diffuse le système scolaire. Pour Boko (2009, p.180), « *les premiers éléments de langage auxquels l'enfant s'habitue lui sont fournis par son milieu familial* ». Lorsque la culture familiale de l'apprenant est proche de celle privilégiée par l'école, il a de véritables chances de réussite (Establet, 1972). Il montre que le bain linguistique dans lequel est plongé l'enfant dès les premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Les apprenants qui possèdent un code linguistique élaboré, du point de vue lexical, syntaxique, des nuances affectives et logico-verbales, ont plus de possibilités pour aborder les apprentissages scolaires que ceux qui ont un code linguistique restreint (Bernstein, 1975). Ceci explique que dans les pays comme le Bénin, l'apprentissage réussi du français constitue l'un des défis majeurs durant les premières années de scolarisation. Macaire (1988) dira que l'enfant n'apprend rien volontier s'il ne sait pas lire aisément. Ainsi, « *le langage s'érige-t-il en critère de sélection dès les premières années d'école (...)* » (Bastin & Roosen, 1991, p.47).

En plus de l'héritage langagier de l'enfant, les pratiques culturelles sont considérées comme des facteurs déterminants de la réussite scolaire (Calixte, 2007). Comme pratiques en rapport avec la réussite, on a : la présence d'une bibliothèque familiale ; la fréquentation des centres documentaires, du musée, du théâtre ; la lecture des journaux ; l'utilisation de l'ordinateur, de l'internet... Carron & Chau (1998) en tentant d'expliquer l'échec scolaire au Mexique, en Chine, en Inde et au Guinée, mettent en relief que les enfants dans ces pays ont très peu de contact avec le monde écrit, en dehors de l'école et qu'ils sont peu nombreux à avoir un ordinateur à leur usage personnel. Noyau (2002) affirment aussi que dans les sociétés africaines en générale et tout particulièrement dans les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest, l'écrit est peu présent. Ces conclusions se rapprochent de celles Bauchet & Germain (2003) cités par Tonato (2011) qui ont montré statistiquement à l'issue des études menées au Togo sur le rendement des systèmes scolaires africains que, parmi les facteurs susceptibles d'avoir une influence positive sur la qualité des apprentissages, la disponibilité de manuels pour chaque élève est l'un des facteurs plus puissants. Ainsi, il convient de créer un environnement adéquat où l'enfant est en contact permanent avec les livres. Cotton (1955) cité par Napporn & Tonato (2012), affirme que l'enfant gagne de la passion de ses parents à lire, lorsqu'il est entouré de livres.

Litt (1980) affirme par ailleurs, que l'origine sociale de l'apprenant conditionne sa réussite à travers ses systèmes de valeurs, ses aspirations ses attentes vis-à-vis de l'école. Mais une forte mobilisation autour d'un projet scolaire pour l'enfant, une scolarité primaire heureuse ayant permis d'établir une relation favorable avec l'institution scolaire, l'attitude des maîtres et leurs encouragements sont déterminants d'une scolarité réussie même si l'enfant provient d'un milieu défavorable Terrail (1990). Lorsque l'enfant a une bonne perception de l'école, il s'engage davantage dans les activités scolaires pour réussir au plus haut niveau. La perception de l'enfant peut être conditionnée par celle de son entourage. Dans ce cas le soutien (matériel, moral, psycho- affectif, etc..) des parents est un facteur motivant pour l'enfant. Fusch (1996), affirme que les facteurs familiaux internes (pratiques éducatives, participation parentale, etc..) peuvent avoir une influence sur le comportement de l'enfant et sur sa réussite scolaire. La réussite scolaire et l'orientation des élèves sont déterminés par leur origine sociale, bien plus que par de prétendues « capacités ». L'origine sociale est un déterminant crucial de la réussite et de l'orientation scolaire selon Cégep du vieux Montréal (2001). Cohen (1999), dit que la présence à la maison, lorsque l'enfant entre de l'école, de

quelqu'un qu'il aime, auprès duquel il se sent bien, est un apport considérable dont les familles ont un peu oublié l'importance.

➤ **Les perceptions et les effets de l'échec scolaire au niveau familial**

Dans certaines familles, l'enfant en échec scolaire est mal vu. Les parents croient gaspiller de l'argent au lieu de le faire fructifier. L'environnement familial devient une prison pour l'enfant, il ne se sent plus en sécurité avec ses parents. Les chocs provoqués par cet état psychologique détruisent incontestablement l'enfant. Chez l'enfant de 9 ans, les structures de la personnalité sont perturbées. L'enfant a l'impression qu'on a du plaisir à le suffoquer en lui dictant les normes sociétales. Pour un enfant de 12 ans, son raisonnement n'est plus normal. Les filles développent de la somatisation : des boutons sur le corps, des crises d'asthme. Cependant, une prise en charge psychologique réduit les conséquences surtout dans les familles élargies.

Il est à noter que l'indisponibilité parentale, le chômage, les absences professionnelles sont susceptibles d'aggraver les effets psychologiques de l'inadaptation scolaire.

De plus, les problèmes familiaux de la maison perturbent l'équilibre psychologique de l'enfant et fait détourner son attention sur ce qui se passe en famille. Ce faisant, la réussite scolaire ne peut pas être au rendez-vous chez ce dernier qui est dans l'impossibilité de suivre normalement en classe.

Il revient donc à l'école de créer un espace d'épanouissement afin de permettre à l'enfant de retrouver ce qui lui manque à la maison. Le devoir de collaborer avec l'ensemble de la communauté scolaire s'impose donc à l'école en vue de s'imprégner du quotidien des élèves (Boko, 2009).

**I-5-7- Les différents types d'enfants en difficulté selon Hubert Montagner cité par Christine Rychen et Milena Lehmann (Suisse) dans le cadre de la formation en relation d'aide avec Jacques Poujol, 2001**

**I-5-7- 1- L'enfant hyperactif :**

- il a de faibles capacités d'attention visuelle,
- l'agitation de l'enfant fait qu'il ne cherche pas à explorer les lieux mais il visite, il ne perçoit pas l'environnement dans sa diversité et la cohésion des éléments,

- il donne une réponse immédiate, induite par une perception superficielle ou globale, il ne peut s'ajuster au comportement de l'autre et ne s'accorde pas à son état émotionnel,
- il n'a pas le temps de se préparer à l'action et donc d'anticiper.

#### **I-5-7-2- L'enfant renfermé sur lui-même**

- L'enfant qui ne comprend pas le message du maître, il ne répond pas et agit sans aucune logique. Quand on lui demande quelque chose de concret ou précis il n'est pas surpris. C'est le cas de l'enfant insécurisé et dans une situation de mal être.

- L'enfant dont l'attention visuelle est si faible qu'il lui est impossible d'élaborer un raisonnement à partir d'une connaissance, intégrée de messages. Son problème est l'organisation dans le temps. Rêveur, passivité, mutisme. C'est l'enfant qui perçoit le message, mais lorsqu'il faut passer à l'acte, il ne prend pas en compte l'ensemble des informations.

- Ces enfants ont une attention auditive et visuelle parcellaire, limitée à ce qu'ils vivent dans l'immédiat.

#### **I-5-7-3- Les enfants rêveurs ou contemplatifs**

Ils ont le regard dans le vague surtout après leur arrivée dans une structure (école, crèche...). Que ce soit avec l'instituteur ou les autres enfants, ils ne parviennent pas à se mettre dans le bain d'une activité : plongés dans leur rêve, ils ne semblent pas capables de préparer une action et de la réaliser. Tout suggère que ces enfants ne sont pas parvenus à s'organiser, que ce soit dans leur expression corporelle, dans leurs interactions ou dans leur organisation temporelle. Ils paraissent subir le temps.

#### **I-5-7-4- Les enfants évitants**

Ils ne peuvent pas avoir un regard face à face durable, ni d'interaction comportementale, vocale ou verbale durables. Souvent, on a retrouvé chez ces enfants des difficultés d'attachement à leur mère. S'il leur arrive de manifester un élan vers d'autres enfants, ils ne sont pas capables de structurer leur activité jusqu'au bout. Ils se retirent alors du groupe et se mettent à s'agiter et à faire du bruit.

#### **I-5-7-5- Les enfants collants**

Ils cherchent un contact corporel, sont en quête d'affection. Ils ont peu d'élan vers les autres, s'isolent, manifestent peu d'attention pour les messages pédagogiques. Ils cherchent constamment à capter le regard, les attitudes et les paroles rassurantes de l'instituteur. Ils donnent un sens affectif à toutes les tâches à réaliser et aux messages qu'ils reçoivent. Pour la majorité, ils s'installent dans une situation de déficit cognitif chronique, présentent des difficultés persistantes dans la construction des processus rationnels.

En règle générale, ces enfants ont connu une situation familiale difficile : phénomène de rejet, maltraitance, manque affectif, insécurité...

Les trois dernières catégories d'enfants précédemment citées ont des difficultés dans l'élan à l'interaction.

#### **I-5-7-6- L'enfant autocentré ou contemplatif**

Tout petits, ils sont muets en classe, tournés vers eux-mêmes. Ils présentent des difficultés dans leur capacité de recueillir les informations mais aussi dans la préparation de l'action et de sa réalisation. Il leur faut en général plus de temps qu'aux autres enfants. Ils sont lents et souvent en retard. Leurs ressources intellectuelles sont suffisantes mais le retard sur les autres fait qu'ils accumulent les lacunes.

#### **I-5-7-7- L'enfant insécurisé**

Ils développent des comportements d'autoprotection, de défense et de détresse. Parfois, on les prend pour des enfants hyperactifs parce qu'ils ne cessent de se déplacer lorsqu'ils sont engagés dans une activité scolaire, ils sollicitent l'enseignant à tout moment pour qu'il donne son avis, c'est une demande d'être rassuré. Ce sont aussi des enfants qui passent à l'action sans réfléchir, sans se donner le temps de la préparer. Leur souci est d'être accepté par les autres.

#### **I-5-7-8- L'enfant agressif**

L'action pour l'action occupe l'essentiel de leur temps.

Ils ont une organisation temporelle décousue et sans structure apparente, ils fournissent des réponses sans rapport avec l'attente du maître. Chez eux, les activités se succèdent de manière décousue, sans cohérence. Ces enfants ont des difficultés à organiser dans leur

pensée, leur système relationnel et temporel. Ce sont les plus destructeurs. Ils n'ont aucun repère dans leur vie familiale et dans leur vie scolaire.

L'enfant autocentré, l'enfant insécurisé et celui agressif développent des comportements affiliatifs qui au fond, sont des aller et retour dans lesquels chacun affirme son identité et déploie ses ressources, tout en reconnaissant l'identité de l'autre (H.Montagner).

### **I-5-8-Les causes de l'échec scolaire**

Depuis que l'école existe, l'écolier qui n'y réussit pas est considéré comme incapable d'être de lui-même un bon élève : soit parce qu'il n'a pas la volonté, baisse les bras devant l'effort et emprunte la voie de la paresse, ou de l'indiscipline. Soit encore, il ne possède pas les aptitudes requises. Cette conception repose sur des prérequis à la fois d'ordre moral et idéologique, et s'avère plus ou moins acceptable lorsqu'elle émane de l'opinion courante. Elle l'est beaucoup moins lorsqu'elle est avancée par des milieux scientifiques.

Les explications de l'échec venant de ce côté sont multiples.

Une première tendance examine les variables psychologiques liées au sujet apprenant, à ses caractéristiques différentielles.

Une autre approche, plus sociologique, s'attache à l'examen de l'influence du milieu familial et social.

Enfin, un dernier courant, sociologique également, étudie et surtout critique le fonctionnement du système éducatif, comme source principale de l'échec scolaire.

- ❖ En ce qui concerne les variables liées à l'enfant, la logique de la réussite scolaire s'expliquerait par la possession des dons innés, d'aptitudes, par l'hérédité. A l'opposé, la logique de l'échec scolaire s'expliquerait par l'absence de dons ou un patrimoine génétique insuffisant. Terman (1917) affirme : « Il est presque certain que le fait que les enfants des classes supérieures réussissent mieux aux tests provient surtout de la qualité supérieure de ce qu'ils ont reçu à la naissance ». Pour le psychologue Jencks et le pédopsychiatre Debray-Ritzen la réussite scolaire est fonction de l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique. La formule de Debray-Ritzen est tout à fait explicite lorsqu'il écrit : « La progression scolaire reste la plus implacable des sélections naturelles ».

Plus sérieuse et moins subjective paraît l'approche psychoaffective qui repère dans l'échec scolaire la manifestation d'une réaction du sujet contre l'environnement éducatif, familial et scolaire. Il s'agit d'un conflit psychique dont le symptôme est l'échec scolaire se manifestant sous diverses formes : inhibition intellectuelle, troubles somatiques désinvestissement voire refus de l'école. Contrairement aux théories précédentes, l'échec scolaire n'est pas ici une donnée prévisible initiale, mais un accident survenant au cours de la vie de l'enfant.

- ❖ Quant aux variables liées au milieu social et familial, les statistiques révèlent que les catégories les plus défavorisées sur le plan socio-culturel sont plus massivement touchées par l'échec scolaire. Celui-ci varie en amplitude selon le milieu social auquel appartient l'enfant.

Les sciences de l'éducation s'intéressent également à la question de l'influence du milieu familial dans la genèse de la réussite scolaire. Guy Avanzini trouve comme facteurs responsables : la mésentente conjugale, la jalousie, le perfectionnisme, la sacralisation du père, l'agressivité intrafamiliale. Sans doute, l'équilibre familial est-il une condition nécessaire, mais pas suffisante de l'adaptation familiale. On constate de plus en plus, lorsqu'on scrute la situation familiale de ceux qui sont en grand risque d'échec à l'école, que nombreux sont les enfants présentant sur le plan de leur personnalité de sérieuses perturbations dues aux conditions de vie et à des carences, comme si les parents étaient incapables d'assumer leurs responsabilités éducatives, ou du moins de maintenir un cadre équilibrant. Si ces situations se rencontrent fréquemment dans des familles socio-culturellement frustes et appartenant en majorité aux milieux quart mondistes touchés par la misère sociale, elles affectent aussi maintenant les couches moyennes, voire aisées.

- ❖ Dans le cas des variables liées à l'institution scolaire, plus un système définit ses normes de conformité à un standard, plus il produit de l'échec. Un autre aspect du caractère normatif du système scolaire est sa centralisation. L'école répondrait mieux à ses missions si les ratios d'encadrement permettaient une aide plus individualisée, en particulier aux élèves en difficulté.
- ❖ Enfin, la formation et les pratiques pédagogiques des enseignants constituent des variables aussi importantes. Plusieurs chercheurs l'affirment : il ne sert pas à grand-chose de modifier les taux d'encadrement et de substituer l'hétérogénéité des groupements d'élèves à l'homogénéité, si ces réformes ne s'accompagnent pas simultanément d'une modification des pratiques pédagogiques, que seule une

meilleure formation des maîtres pourrait provoquer. Il paraît évident aux yeux des usagers du système scolaire que les enfants y réussissent d'autant mieux que l'enseignement est de qualité, non seulement sur le plan matériel et du confort, mais aussi sur le plan des procédures pédagogiques et de la qualification de ceux qui les mettent en œuvre. A certains moments, l'enseignant est confronté à ses propres limites et à son histoire. Il n'est pas toujours facile de prendre du recul par rapport aux problèmes des enfants dont l'échec ou la réussite peuvent rappeler à l'enseignant son propre itinéraire scolaire. Le risque est grand de considérer l'enfant en fonction du stéréotype du bon élève, celui qu'a été le maître, et de faire involontairement l'impasse des difficultés de ceux qui ne se rapprochent pas de ce modèle Ognin (2006).

Aussi, on considère en échec les élèves qui ont de carences considérables dans les apprentissages de base quelles qu'en soient les raisons qui peuvent être très diverses : ceux qui sont démotivés et en complet rejet de l'école, ceux qui souffrent de handicaps divers, détectés ou non, toutes catégories difficiles à cerner de façon claire, qui s'enchevêtrent et se renforcent souvent.

Il est difficile d'en analyser les causes premières et réelles, mais de plus en plus on en est venu à considérer que l'échec est dû moins au jeune lui-même qu'à l'inaptitude du système éducatif à réaliser pour tous les enfants sa mission éducative. En fait, il est apparu de plus en plus que l'école méconnaissait trop l'individu et ses rythmes de développement. Les travaux de chercheurs et de pédiatres comme le professeur Hubert Montagner ou Guy Vermeil ont jeté une nouvelle lumière sur ces questions de l'échec scolaire.

On s'efforce de mieux répondre aux besoins des enfants en tenant compte des rythmes biologiques et en recherchant un meilleur équilibre entre les apprentissages scolaires et le développement physique et culturel. C'est le sens des diverses expériences portant sur l'organisation du temps scolaire.

On a constaté que, bien souvent, les enfants se heurtaient à des difficultés que rien ne les aidait à surmonter et qui pouvaient s'avérer source de blocage : consignes dont ils ne comprenaient pas le vocabulaire ou la portée, leçons qu'ils ne savaient pas comment apprendre, travail de la semaine qu'ils ne savaient pas organiser, etc.

Ezin- Houngré (2011) identifie les principales causes de difficultés scolaires qu'elle a résumées en six points :

- les causes médicales qui sont du domaine de la pathologie et qui peuvent devenir des obstacles plus ou moins importants à une scolarité dite normale ;

- les causes pédagogiques qui se résument à l'irrégularité. En effet le changement répété d'écoles, de camarades, de maîtres, de programmes qui peuvent désorienter l'enfant. De plus l'absentéisme due à des maladies répétées entraînent des lacunes qui relèvent du domaine de la pédagogie ;

- les déficits sensoriels qui peuvent être visuels ou auditifs ;

- les troubles du langage qui se classent en des troubles du langage oral (troubles articulatoires, retard de la parole, retard du langage) et les troubles du langage écrit qui se manifestent par la dyslexie ou la dysorthographe ;

- les déficits intellectuels sont : l'intelligence pratique, l'intelligence abstraite, l'intelligence verbale et l'intelligence non-verbale<sup>4</sup> ;

- les causes affectives se traduisent schématiquement de trois façons : l'anxiété, l'instabilité et l'opposition.

Etant donné que les difficultés d'apprentissages peuvent influencer négativement le rendement scolaire de l'apprenant s'il n'obtient pas de son entourage l'aide nécessaire, nous tenons plus en compte les difficultés d'apprentissages dont les causes relèvent directement de l'environnement familial, scolaire et de l'apprenant lui-même.

Il n'existe pas de profil type de l'enfant en difficulté, il peut se trouver confronté à de multiples problèmes. Afin d'effectuer la meilleure prise en charge, il est impératif d'effectuer un bilan médical complet, en vue de dépister d'éventuels déficits sensoriels.

### **I-5-9- Les difficultés d'apprentissage**

#### **I-5-9-1- La dyscalculie**

Elle se traduit par un échec dans l'apprentissage des premiers éléments de calcul et un échec dans la capacité à manier un petit nombre de façon adéquate. Elle est associée à des

---

<sup>4</sup> A partir des années 1970, avec le développement de la psychologie cognitive, on parle de plus en plus des intelligences multiples. Par exemple Gardner distingue huit types d'intelligence : verbale, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste (Agnès Van Zanten, 2008).

difficultés d'organisation spatiale, dans l'addition par exemple l'enfant ne sait pas par où commencer.

### **I-5-9-2- La dysgraphie**

C'est un trouble de l'écriture, indépendant de tout déficit neurologique ou intellectuel. Les difficultés graphiques qui apparaissent sont souvent dues à une contraction exagérée, liée à des perturbations d'origine émotionnelle. L'écriture est penchée, ne respecte pas les lignes et devient illisible.

### **I-5-9-3- La dyspraxie**

Elle réalise une perturbation majeure du schéma corporel et de la représentation spatiale, sans atteinte neurologique objective. Elle se traduit par une maladresse gestuelle, par un échec d'apprentissage de la lecture et du calcul, et des troubles affectifs dont la gravité est variable. Elle est souvent difficile à dissocier de la débilité motrice grave.

### **I-5-9-4-La dysphasie**

C'est un déficit spécifique du langage caractérisé par des problèmes graves de la compréhension et/ou de l'expression du langage parlé, en l'absence de perte auditive, de déficience mentale ou d'un trouble émotionnel. Il y a également différents types de dysphasie allant de la dysphasie légère transitoire à la dysphasie sévère persistante.

### **I-5-9- 5- La phobie scolaire**

La phobie scolaire s'observe chez « des enfants qui, pour des raisons irrationnelles, refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer ». (A. johnson).

Elle semble plus fréquente chez les garçons. Elle apparaît entre 5 et 13 ans, surtout à l'entrée de l'école élémentaire et au moment de l'entrée au collège.

Lors du départ à l'école, l'enfant s'agite, manifeste une grande panique. Il pleure, supplie ses parents. Si on le force, la crise prend une allure dramatique, l'enfant est alors inaccessible à tout raisonnement. L'enfant peut présenter des plaintes somatiques (maux de ventre, céphalées) même des vomissements surtout vers 5-7 ans. Dès que l'enfant n'est plus confronté au départ à l'école, il devient plus conciliant, il avance des rationalisations

conscientes quant à son comportement (l'enseignant est sévère, les autres élèves sont méchants...)

La phobie scolaire est à différencier de l'angoisse de séparation du petit enfant mis à l'école maternelle, de l'absentéisme que l'on rencontre chez l'adolescent et du refus où la réaction d'angoisse n'est pas présente.

Dans la plupart des cas, l'évolution est favorable et n'entrave pas trop le travail scolaire, car les enfants sont capables de travailler à domicile et de rattraper leur retard. Néanmoins, 20 à 30% ont une évolution défavorable notamment lorsque la phobie est persistante et associée à d'autres symptômes, l'investissement scolaire et l'adaptation sociale sont alors très difficiles.

#### **I-5-9- 6- Les enfants précoces ou surdoués**

Un enfant est dit précoce lorsqu'il a une intelligence supérieure (QI : sup à 130). Ce sont des enfants qui ont un vocabulaire très riche, dès leur plus jeune âge. Ils apprennent à lire très tôt, souvent seuls et s'intéressent aux sujets qui surprennent au regard de son âge.

Les enfants précoces peuvent être confrontés au problème de l'échec scolaire. Ils aiment apprendre, découvrir, créer....

L'enseignant n'a souvent pas assez de temps à leur consacrer par rapport à leur appétence. Ils finissent par s'ennuyer, perdent leur curiosité et le désir d'apprendre. Les enseignants sont rarement préparés à rencontrer des enfants précoces et ne savent pas comment procéder avec eux.

Les enfants précoces ayant perdu le goût d'apprendre, subissent un échec qu'ils ont du mal à comprendre, et développent une image très négative d'eux-mêmes. Ce problème est à prendre en considération, ce sont des enfants plus propices aux dépressions et certains chercheurs ont noté des pourcentages de suicides d'adolescents précoces plus élevés que pour les autres catégories.

En dehors des difficultés d'apprentissage qui agissent sur le rendement de l'apprenant, on peut aussi citer les troubles d'apprentissage qui sont des difficultés inhérentes à la personne et qui influencent le travail de l'élève. Entre autre, il y a:

### ❖ La dyslexie

La lecture ne s'acquiert pas naturellement comme le langage, elle résulte d'un apprentissage. Il s'agit du premier apprentissage complexe présenté à l'enfant, celui-ci doit comprendre la signification des signes codifiés et les intégrer. Différentes fonctions mentales et sensori-motrices doivent être opérationnelles, afin que l'enfant comprenne la lecture et devienne capable d'en maîtriser les mécanismes. Néanmoins, un certain nombre d'enfants, intelligents, sans déficits sensoriels, ont de grandes difficultés à apprendre à lire. Ces enfants persistent à inverser les syllabes, déformer des mots ou des phrases, et leurs difficultés de lecture s'étendent souvent à l'orthographe.

Il existe plusieurs formes de dyslexie : les dyslexies profondes (blocage quasi complet du système de reconnaissance des mots écrits), les dyslexies de surface (les sujets lisent environ un mot sur deux), les dyslexies phonologiques (les enfants identifient les mots par adressage, la lecture est donc approximative) et les formes mixtes (l'enfant n'utilise ni le contexte, ni l'amorce du mot).

### ❖ La dysorthographe

C'est un trouble de l'apprentissage de l'orthographe. Ce trouble peut être isolé mais le plus souvent il est associé à la dyslexie. Elle vient parfois révéler tardivement une dyslexie négligée.

### **I-5-10- Accompagnement à la scolarité**

La mobilisation des parents autour de la scolarité de leur enfant a considérablement augmenté depuis les années soixante et ce, tout particulièrement dans les milieux populaires. L'école constitue un important sujet d'échanges dans les familles autour des notes, du contenu des apprentissages, du rapport aux enseignants et des problèmes de discipline Terrail (1997) ; Montandon & Perrenoud (1987). Plusieurs travaux ont démontré l'importance des discussions familiales à propos du collège et les différences dans ce domaine selon que l'enfant est ou non en difficulté Davailon (1993). L'accompagnement familial à la scolarité de l'enfant et de l'adolescent a fait l'objet de nombreuses recherches de sociologie et de psychologie. Ces dernières décrivent l'ensemble des pratiques éducatives mises en place par la famille pour soutenir la scolarité de leur enfant ainsi que les représentations, aspirations et attentes parentales envers l'école.

Certaines approches sociologiques classiques, ont permis de mettre en évidence et d'expliquer les déficiences et les infériorités de certains milieux socio- familiaux. Sont évoqués là les carences éducatives, les manques culturels, le handicap social ou linguistique du milieu familial. L'inégalité des chances y est conçue comme le produit d'un déterminisme des rapports sociaux de domination Bourdieu & Passeron (1970) ou comme le résultat complexe de l'interaction entre ces rapports, l'habitus et les stratégies individuelles Boudon (1973). La combinaison entre différentes variables crée des conditions de vie fondamentalement différentes selon la position que l'on occupe sur l'échelle sociale et amène à développer des représentations différentes de la réalité sociale et de ce qui peut être désiré et surtout accessible. Si les recherches s'inspirant de ces approches théoriques ont permis de mettre en évidence les inégalités sociales face à la réussite scolaire, d'autres modélisations théoriques, plus récentes, se sont attachées à comprendre comment l'interaction entre le monde de l'école et celui des familles populaires notamment pouvait intervenir dans la genèse de l'échec ou de la réussite scolaire. Plus récemment, Charlot (1997) privilégie les conditions d'appropriation du savoir par le sujet et la prise en compte de sa singularité. Ce sont les chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie qui ont investi en premier cette question.

Lorsque les familles sont marginalisées socialement, le rapport avec l'école est le plus souvent vécu de façon conflictuelle. Elles s'impliquent peu dans la scolarité de l'enfant et n'ont pas de projet précis. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1999) indiquent que les représentations croisées des familles défavorisées et de l'école sont empreintes de méfiance et d'incompréhension. Le terme de «résignation parentale » a été utilisé par Tedesco (1979) pour décrire l'attitude des parents qui restent le plus souvent en retrait et ne se mêlent pas du travail de l'enseignant alors même que ce dernier valorise plutôt un parent qui dialogue et montre son intérêt pour le parcours scolaire de son enfant. Tazouti (2003) décompose les attentes envers l'école en attentes cognitives (apport de connaissances de base, développement de la curiosité intellectuelle, etc.) et en attentes de socialisation (apprendre à vivre avec les autres, etc.). Les familles modestes privilégient plutôt les secondes (même résultat chez Francis, 2000) ; les familles plus favorisées s'intéressent aussi aux apprentissages académiques. Évidemment, certaines familles modestes attendent beaucoup de l'école, tentent d'aider leur enfant et conçoivent pour lui un avenir scolaire comme une occasion de promotion sociale (Charlot et al. (1992); Lahire, (1995). Les enfants appartenant à des familles où il existe un projet familial

fort et durable semblent, d'ailleurs, réussir mieux que les autres Castellan (1989) ; Zeroulou (1988) ; Terrail (1990). Van Zanten (1990) a montré que certaines familles modestes mettent en place des stratégies (isolement du voisinage, contrôle des fréquentations) visant à aider leur enfant à s'émanciper de la condition sociale de ses parents. Tazouti (2003) indique que les variables expliquant les performances scolaires en milieu populaire sont les mêmes que celles qui apparaissent dans les études portant sur plusieurs milieux sociaux (bonnes performances de raisonnement de l'élève, fortes aspirations parentales pour la scolarité, bonne communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire, bon rapport au savoir, au langage et à la lecture). Cela n'empêche pas d'autres familles de craindre le succès de leur enfant. Gayet (1997) introduit le terme de conflit populaire pour désigner l'ambivalence des parents face à la réussite de l'enfant, susceptible alors de s'éloigner de son milieu d'origine. Lahire (1995) analyse les phénomènes de dissonance et de consonance entre les configurations de familles populaires et l'univers scolaire.

Les familles plus favorisées semblent appréhender leurs relations avec l'école de façon sereine voire revendicative et font confiance aux capacités de leur enfant. La réussite scolaire est alors envisagée comme l'occasion de maintenir ou d'améliorer par la culture les avantages acquis par les parents. Il est évident que, dans ces conditions, la bonne performance devient la norme. Les parents n'attendent pas de l'enfant une scolarité moyenne et visent même pour certains, surtout ceux qui ont réussi par l'école, l'excellence. Dans ces conditions, un échec scolaire relatif peut être envisagé comme un échec social. Cependant, très peu de recherches apportent des données sur le vécu familial et le vécu d'un jeune lors d'un échec paradoxal (Daverne, 2003). Qu'en est-il alors du poids d'un projet parental fort et quelquefois unilatéral dans un contexte de valorisation de l'autonomie et de la réussite individuelle ? De même, à notre connaissance, aucune recherche n'a encore tenté de mettre en évidence les aspects émotionnels liés à la «course à la réussite».

L'accompagnement à la scolarité peut être abordé à travers les relations des parents avec l'institution scolaire, le contrôle et l'aide du travail scolaire de l'enfant et la communication parents-enfant centrée sur le quotidien scolaire. Les recherches, plutôt initiées outre atlantique par des psychologues, ont le plus souvent répertorié les différentes dimensions de l'éducation des parents. Cette approche permet la décomposition du style parental en différentes composantes et ainsi, permet de mieux identifier les pratiques éducatives familiales susceptibles de favoriser la réussite scolaire de l'enfant et de l'adolescent. C'est alors la

notion de spécificité qui est mise en avant. Ces chercheurs adoptent le plus souvent, une perspective théorique écosystémique (Bronfrenbrenner, 1979) qui place l'individu dans un écosystème composé d'ensembles interactifs allant du macrosystème au micro-système. L'éducation dans la famille y est appréhendée dans la complexité de la confrontation entre relations, rôles, institutions et valeurs. Zellman & Waterman (1998) différencient la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant et la participation parentale au travail scolaire de l'enfant. Hoover- Dempsey et Sandler (1997) proposent un modèle selon lequel la participation parentale est induite par la compréhension que le parent a de son rôle, par le sentiment de compétence positif qu'il ressent lorsqu'il aide son enfant et par la perception qu'il a des opportunités à participer à la vie de l'école ; cette participation pouvant, dans un second temps, influencer sur les résultats de l'élève. En fait, peu d'études, notamment francophones, ont démontré les effets bénéfiques des bonnes relations entretenues entre la famille et l'école. Aux États-Unis, Clark (1983) montre que plus les familles populaires participent à la vie de l'école (réunions, visites, etc.), plus l'enfant a de bons résultats. Deslandes et al. (1995) distinguent quatre facteurs importants : la communication entre l'école et les familles, le soutien affectif, la communication parents-adolescent et les interactions parents-adolescent axées sur le travail scolaire. Epstein (1992) et Steinberg et al. (1992) ont établi une relation entre les résultats scolaires et ces dimensions de l'accompagnement parental de l'enfant du primaire. Il est nécessaire de préciser que l'implication parentale ne sera vraiment efficace que si l'élève s'engage aussi. Tout ceci suggère l'importance des interventions parentales favorisant l'implication et l'autonomisation de l'enfant ou l'adolescent et souligne l'importance des travaux sur le rapport au savoir. Charlot (1997) propose une reformulation du mode d'analyse de la réussite (ou de l'échec) privilégiant notamment les activités effectives des sujets et leur spécificité mais aussi le sens qu'ils accordent à leur propre cheminement et aux situations qu'ils vivent. De récentes recherches, en psychologie du développement, s'appliquent à connaître la perception de l'adolescent sur l'accompagnement à la scolarité de ses propres parents. Les résultats obtenus seront intéressants car le recueil des divers points de vue des membres de la famille apporte des éléments complémentaires qui permettent d'affiner notre connaissance des processus en jeu.

Traditionnellement, les recherches font état de l'omniprésence de la mère qui aide et supervise, quelquefois suppléée par la fratrie ; le père n'apparaissant qu'en dernier lieu. Dans les familles à statut social élevé, les mères participent aux devoirs et à la programmation du

travail hebdomadaire. Elles assument aussi un rôle pédagogique et essaient de faire comprendre l'intérêt des connaissances acquises à l'école dans la vie quotidienne. C'est moins le cas dans la majorité des familles à statut social moins élevé. L'importance de l'implication de la mère est souvent mise en évidence et semble être considérée comme un prédicteur relativement puissant de l'adaptation sociale et scolaire, à plus ou moins long terme. Après avoir interrogé le père et la mère séparément sur la façon dont ils accompagnent le travail scolaire de leur adolescent, Esparbes-Pistre & Bergonnier-Dupuy (2004) montrent que le suivi scolaire et le soutien positif maternel sont liés à une bonne moyenne générale de l'élève ; à l'inverse, plus il y a d'autonomisation parentale dans le travail scolaire et moins les résultats sont bons. Plus les mères ont un niveau d'études élevé, plus elles suivent la scolarité de leur enfant. Plus les pères ont un niveau d'études élevé, moins ils laissent leur enfant se débrouiller seul dans le travail scolaire. Ce contexte familial, où la mère s'implique concrètement et où le père ne laisse pas son enfant se charger seul de sa scolarité, favorise la réussite. Ces nouveaux résultats montrent à nouveau l'importance de recueillir des données sur les différents domaines de vie ainsi que sur l'implication et la tension vers la réussite de tous les membres de la famille. Les chercheurs devraient mener une réflexion sur la notion d'autonomisation (définition(s), degré, etc.) et son impact sur la réussite scolaire.

Le souci de progresser scientifiquement vers le but que nous visons nous amène à aborder la démarche méthodologique dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE**

Ce chapitre est consacré à la présentation des méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données sur le terrain. Par ailleurs il prend en compte les explications fournies par rapport à la population d'étude, à l'échantillon et s'achève par une énumération des difficultés rencontrées sur le terrain d'enquête puis par les théories d'analyse.

### **II-1- Population d'étude et échantillonnage**

#### **II-1-1- Population d'étude**

Notre objectif ici, est de choisir les individus susceptibles de fournir de réponses adéquates à nos préoccupations.

Notre population d'étude est composée de trois catégories d'acteurs à savoir : 54 enfants dont la grande majorité sont en difficultés d'apprentissage à l'école primaire Hermann Gmeiner SOS d'Abomey-Calavi (parmi eux, il y a les enfants du Programme Famille SOS, ceux du Programme Famille d'Origine et enfin les enfants de la communauté). Leurs classes varient du CP au CM2, les 14 enseignants de ladite école puis 18 parents d'élèves des enfants en difficultés d'apprentissage ou non.

Nous avons limité les investigations au niveau de l'enseignement primaire car, nous avons estimé que pour éviter de construire un château de cartes, il faut une fondation solide. L'enfant du primaire doit être bien suivi pour la suite de son cursus.

Il est à remarquer que la classe du CI n'est pas prise en compte en raison de l'âge des enfants.

#### **II-1-2- Echantillonnage**

Selon De Landsheere (1979), échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. De ce fait, l'échantillon n'est que le reflet de la population elle-même. Il se doit alors d'être représentatif afin de réduire considérablement les marges d'erreurs.

Une fois la population cible connue, il a été nécessaire d'interviewer toutes les catégories d'acteurs d'où, l'importance de l'échantillonnage qui est un sous ensemble caractéristique et représentatif de la population choisie.

Nous avons par commodité choisi d'enquêter auprès de 30 enfants (composés d'enfants du PFSOS, du PFO et de la CO) en proie à de véritables difficultés d'apprentissage et dont le rendement en souffre. Notons qu'il y a aussi minorité enfants qui n'étaient pas véritablement en difficulté d'apprentissage. C'est la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Nous avons également enquêté 10 parents d'élèves qui sont les parents des enfants choisis et 10 enseignants qui représentent les enseignants des 10 classes où nous avons enquêté. Au total 50 personnes ont été enquêtées dans le cadre de la présente recherche.

## **II-2- Les techniques et instruments de collecte et de traitement des données**

A cette étape, nous avons fourni les explications relatives aux techniques et instruments choisis pour la collecte et l'analyse des données sur le terrain.

### **II-2-1- Les techniques et instruments de collecte des données**

Quatre différentes techniques ont été utilisées pour collecter les informations sur le terrain. Il s'agit de l'enquête par sondage, de l'entretien, de l'observation et de la recherche documentaire.

Nous avons élaboré un questionnaire d'enquête de compréhension très accessible dans le cadre de l'enquête par sondage pour recueillir nous-mêmes et ce, séance tenante, des renseignements auprès des apprenants. Pour y arriver, nous avons d'abord produit un pré-test qui a été administré à un nombre restreint d'enfants (10 enfants). A partir de ce pré-test, nous avons retenu ou reformulé les questions jugées pertinentes et qui ont d'intérêt pour notre étude. Ce n'est qu'après tout ce toilettage que nous avons arrêté un questionnaire définitif constitué de questions fermées. Certaines questions visent à recueillir des informations générales sur l'enfant enquêté et sur sa famille. D'autres questions ont été posées pour apprécier l'implication de l'élève, des parents et de l'enseignant sur les activités scolaires de l'enfant. De plus, les enseignants ont porté leur regard sur les types de difficultés présents chez les élèves à l'EPHG et les différentes sortes d'enfants en difficultés d'apprentissage dans les classes à l'EPHG.

Les informations collectées à partir du questionnaire ont été complétées par celles recueillies à l'issue de nos diverses observations et des entretiens semi-directifs effectués avec les parents d'élèves. Pour réaliser ces entretiens nous avons eu recours à un guide d'entretien présenté en annexe. Il comporte une consigne de départ portant sur l'implication des parents

dans les activités scolaires de leurs enfants. Trois thèmes ont été abordés dans ce guide. Le premier vise à savoir si les parents s'intéressent aux activités scolaires de leurs enfants. Le deuxième thème porte sur la manière dont les parents supervisent et aident leurs enfants dans les activités scolaires. Le troisième et dernier thème est prévu pour voir l'importance accordée à l'école dans les interactions parents/enfants.

Nous fréquentons les familles SOS dans l'exercice de notre travail au quotidien. De ce fait, nous constatons leur pratique éducative. Ce qui nous permet d'évoquer une observation directe dont le but est de recueillir les conduites, les faits observables pendant qu'ils surviennent directement.

Enfin, nous avons fait une recherche documentaire en exploitant les relevés de notes de l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) de 2010 à 2014 de dix enfants en difficultés d'apprentissage pris au hasard chaque année durant la période définie. Ceci, nous a permis d'observer les notes de mathématique, d'expression écrite et de l'éducation physique et sportive (EPS) en vue de voir les matières auxquelles les enfants accordent plus d'importance.

#### **II-2-2-Les techniques de traitement des données**

La nature des données collectées nous a amené à faire une analyse quantitative et qualitative.

L'analyse quantitative a porté sur les données recueillies à partir du questionnaire d'enquête et des relevés de notes du CEP des enfants de 2010 à 2014. Pour le traitement de ces données, nous avons utilisé le tri à plat qui nous a permis de connaître les résultats pour chacune des questions. Ainsi, nous avons conçu des tableaux de fréquence permettant de comptabiliser les réponses et de les transformer en pourcentage suivant les objectifs visés par les différentes questions du questionnaire dans les logiciels Word et Excel. Ce qui, nous a permis de voir les différentes tendances.

L'analyse qualitative a été faite à partir des données collectées grâce au guide d'entretien et aux observations faites. Ces données ont été résumées suivant les différents thèmes abordés dans le guide. A cet effet, les idées principales découlant des propos des personnes enquêtées ont été dégagées. Soulignons, que cet exercice a été facilité du fait que nous disposons d'un guide d'entretien.

### **II-3- Les difficultés rencontrées**

Dans le cadre de notre étude, nous avons rencontré certaines difficultés.

Lors de la collecte des informations, nous nous sommes trouvés devant un certain nombre de difficultés dont la principale est celle relative aux informations que devaient nous fournir certains parents en l'occurrence ceux de SOS Village d'Enfants d'Abomey-Calavi. La plupart des parents ont tendance à croire que les informations qu'elles allaient nous fournir serviraient à les évaluer. Ceci s'est traduit par la rétention ou la récession d'informations dont certains ont fait preuve au cours des entretiens.

En ce qui concerne les difficultés économiques, elles sont liées au fait que par moments, nous ne disposons pas d'assez de moyens financiers pour faire face aux dépenses. Par exemple, nous avons bien voulu faire appel à un statisticien, mais faute de moyen, nous nous sommes abstenus.

De plus, nous avons eu de sérieuses difficultés à concilier le quotidien aux heures de cours surtout que les cours ont été faits aux heures ouvrables et que nous devrions tout abandonner pour y être.

Aussi, parlant des difficultés liées à la nature du thème, nous étions à des moments donnés tentés d'aborder d'autres dimensions.

Enfin, les difficultés ont été surmontées, c'est ce qui justifie les résultats que nous avons obtenus.

### **II-4- Les modèles d'analyse**

L'analyse des déterminants du rendement scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage dans une école peut s'expliquer à travers deux modèles sociologiques qui sont complémentaires dans le cadre de cette recherche afin de mieux comprendre ce phénomène. Il s'agit du fonctionnalisme de T. Parsons, de l'interactionnisme de Mead, de Becker. La psychologie de l'éducation qu'ont développée les interactionnistes est le principal cadre d'analyse de la présente recherche.

#### **II-4-1- Le modèle interactionniste**

Le modèle interactionniste est choisi pour étudier les relations réciproques des individus ou acteurs. Pour Mead (Montoussé et al., 2006) cité par Innocent Sahagbé(2015),

rien ne remplace l'observation directe et personnelle. Dans le cas de cette recherche, l'observation directe, personnelle et participante a été l'une des techniques d'investigation pour rassurer les enfants en difficultés d'apprentissage, mais également pour éviter toute forme de discrimination à leur égard. Le social est expliqué par les actions individuelles. En effet, la vie sociale des enfants en difficultés se résume en une multitude d'analyses de comportements, d'actions et d'influences réciproques entre eux et avec les autres acteurs du système scolaire. Par ailleurs, les enfants sont également le fruit de multiples actions réciproques de l'équipe pédagogique et des parents mises en place. La participation active de l'enfant en difficultés d'apprentissage à ce processus explique son degré de socialisation.

A travers le modèle d'analyse de Becker (Outsiders, 1963), les multiples interactions entre le corps enseignant et les parents d'une part et d'autres acteurs (le Conseiller pédagogique, le Chef de la Circonscription scolaire, etc. ;) d'autre part sont analysées et commentées. Goffman (Stigmaté, 1963) a permis de comprendre qu'il existe un écart entre l'identité réelle de l'enfant en difficultés d'apprentissage et son identité intellectuelle, et que sa personnalité s'est définitivement formée au contact des autres acteurs. C'est cette théorie interactionniste sur les déterminants du rendement scolaire qui est encore appelée la théorie de l'étiquetage. Mais comment fonctionne le système d'encadrement de ces enfants en difficulté ?

#### **II-4-2- Le modèle fonctionnaliste de T. Parsons :**

Pour Parsons (Montoussé et al., 2006), les individus sont des acteurs sociaux qui cherchent à optimiser leur satisfaction. Ainsi, ceux-ci se donnent des objectifs et déterminent les moyens les plus efficaces pour y parvenir. Il est question ici de rechercher les déterminants qui inhibent l'émulation scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage. Aussi, est-il question de comprendre si les dispositifs d'encadrement scolaire au sein de l'école jouent une fonction d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage dans le groupe social de l'école ou bien contribuent à leur enlèvement. Certaines pratiques sociales n'ont pas nécessairement une fonction intégratrice. La fonction manifeste d'une action est à la fois visible et souhaitée par les individus alors que la fonction latente échappe à leur perception immédiate du social.

Pour Malinowski, relayée en cela par R.K Merton, la méthode fonctionnaliste vise à saisir une réalité par rapport à son utilité, son rôle. Elle repose sur trois postulats de base, à savoir :

- la fonction conçue par rapport au système social tout entier;

- tous les éléments sociaux et culturels qui remplissent des fonctions sociologiques ;
- le caractère indispensable de ces éléments.

Dans la présente étude, l'utilité de cette méthode est d'apprécier la portée des dispositifs d'encadrement des enfants en difficultés d'apprentissage au sein de cette l'école.

Cette fonction peut s'observer aux plans individuel et collectif. En ce sens deux dimensions vont retenir l'attention à savoir : la fonction psycho-sociale et la fonction socio-pédagogique des dispositifs mis en place pour aider ces enfants en difficultés d'apprentissage scolaire.

En somme, nous dirons que les pratiques éducatives de chaque acteur influencent le rendement scolaire de tout apprenant.

## **II-5- Limites**

Durant la phase de l'enquête, nous n'avons pas pu observer assez d'élèves en situation de travail dans chaque champ de formation comme nous l'aurions souhaité afin d'appréhender les difficultés réelles de l'enfant puis celles liées à chaque matière et qui agissent sur le rendement scolaire de l'apprenant. De même, l'absence des parents et la rétention d'informations de certains enquêtés nous ont empêchées d'aborder d'autres aspects de l'étude. Le temps et les moyens dont nous disposons nous ont aussi amenés à circonscrire la dimension de la recherche. Ses points non abordés seront étudiés au cours d'autres recherches que nous allons engager.

Toutefois, les limites ne nuisent pas à la pertinence des données et des résultats obtenus grâce à l'effort de scientificité observé tout le long de l'enquête pratique.

De par la méthodologie mise en place, nous avons pu recueillir les données scientifiques qui sont présentées dans ce mémoire.

### **CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS**

Ce chapitre est structuré suivant trois points. Au niveau du premier point, nous avons abordé la présentation et l'analyse des données quantitatives. Au second point, nous avons procédé à la présentation et à l'analyse des données qualitatives. Quant au dernier point, il a été consacré à la discussion résultats.

#### **III-1- Présentation et analyse des données quantitatives**

A ce niveau, nous nous sommes intéressés dans un premier temps, aux données recueillies directement sur le terrain à partir du questionnaire d'enquête puis dans un second temps à la recherche documentaire faite à partir des relevés de notes du CEP des enfants sur la période de 2010 à 2014.

##### **III-1-1- Données recueillies à partir du questionnaire d'enquête**

**Tableau I** : Engagement de l'enfant pour le travail

Modalités de réponse	L'élève aime faire les tâches domestiques		Les parents confient les tâches domestiques à leurs enfants	
	Nbre	%	Nbre	%
Oui	21	70	6	20
Non	2	6.67	5	16.67
Parfois	7	23.33	19	63.33
Total	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

L'intérêt de l'enfant à rester aux côtés des parents surtout de sa mère pour l'aider dans l'exécution des tâches domestiques est naturel. Ainsi globalement, 70% des enquêtés affirment qu'ils aiment faire les tâches domestiques. Ils affirment à 23.33% qu'ils font rarement les tâches domestiques et seulement 6.67% disent qu'ils n'aiment pas faire les travaux domestiques.

En ce qui concerne la volonté des parents à confier aujourd'hui des tâches domestiques à leurs propres enfants, 63.33% affirment que c'est rarement que leurs parents les convient à la pratique de cet exercice contre 20% qui affirment que leurs parents acceptent de leur confier les travaux domestiques et 16.67% disent que leurs parents ne leur confient pas des tâches domestiques.

**Tableau II** : Perception des activités pédagogiques par l'enfant

Modalités de réponse	L'élève vient à l'école avec joie		L'élève apprend volontairement ses leçons		L'élève fait sans contrainte ses exercices		L'élève trouve que les activités de l'école sont trop difficiles	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	20	66.67	14	46.67	16	53.33	20	66.67
Non	2	6.66	5	16.66	6	20	4	13.33
Parfois	8	26.67	11	36.67	8	26.67	6	20
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

La lecture de ce tableau révèle que 66.67% des enfants enquêtés viennent à l'école avec joie et 26.67% y viennent parfois gais contre 6.66% qui ne sont pas contents en venant à l'école. Ils affirment aussi à 46.67% qu'ils apprennent volontiers leurs leçons contre 16.66% qui disent qu'ils n'apprennent pas volontairement leurs leçons et 36.67% affirment qu'ils s'adonnent rarement à cet exercice de leur propre gré. De plus, les enquêtés affirment à 53.33% qu'ils font sans contrainte leurs exercices contre 20% qui attendent qu'on les y oblige et 26.67% font leurs devoirs sans contrainte parfois. Par ailleurs, 66.67% trouvent que les activités scolaires sont trop difficiles contre 13.33% qui pensent le contraire et 20% attestent que les activités scolaires sont rarement difficiles pour eux. Donc, la majorité des enfants viennent à l'école avec joie. Mais, lorsqu'il s'agit d'apprendre avec volonté ses leçons et de faire ses exercices sans contrainte, le nombre diminue pendant que la proportion de ceux qui trouvent difficiles les activités de l'école reste élevée. Ce qui se comprend car la volonté de faire et le goût à l'effort n'ont pas été aussi cultivé chez les enfants depuis la maison.

**Tableau III** : Degré de l'estime de soi de l'enfant

Modalités de réponse	L'élève se dit capable de réussir en voyant les autres réussir.		Les autres pensent que je suis capable de réussir.		L'élève a confiance en ce qu'il connaît.		L'élève a peur devant une épreuve de composition		L'élève abandonne parce qu'il n'a pas compris	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	25	83.33	17	56.67	6	20	7	23.23	8	26.67
Non	2	6.66	11	36.67	18	60	17	56.67	16	53.33
Parfois	3	10	2	6.66	6	20	6	20	6	20
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

Les enfants enquêtés se disent à 83.33% capables de réussir en voyant les autres réussir pendant que 6.66% affirment qu'ils ne le sont pas contre 10% qui pensent parfois qu'ils parviendront à réussir en voyant les autres réussir. D'autres part, 56.67% des enquêtés disent que les autres pensent qu'ils peuvent réussir et 36.67% les condamnent à l'échec contre 6.66% qui pensent rarement qu'ils sont capables de réussir. En ce qui concerne la confiance en soi, 20% des enfants enquêtés pensent qu'ils font confiance en ce qu'il connaît contre 60% qui n'ont pas confiance en ce qu'ils connaissent et 20% estiment qu'ils font parfois confiance en ce qu'ils ont appris. La plupart de ces enfants veulent s'appuyer sur leurs pairs pour évoluer. Et, lorsqu'en évaluation, certaines précautions ne sont pas prises, leurs résultats ne reflètent pas leur niveau réel. Devant une épreuve de composition, 23.23% des enfants affirment qu'ils ont peur contre 56.67% qui disent le contraire et 20% attestent qu'ils ont rarement peur lorsqu'il s'agit de les évaluer. Par ailleurs, les enfants affirment à 26.67% qu'ils abandonnent le travail quand ils ne comprennent pas alors que 53.33% disent le contraire contre 20% qui le font parfois.

Toutefois, la confiance en soi et en ce qu'on connaît reste à parfaire chez les enfants en vue de leur persévérance et de leur réussite scolaire.

**Tableau IV:** Intérêt des parents pour les études de leurs enfants

Modalités de réponse	Les parents travaillent avec leur enfant à la maison.		Après une journée de classe, les parents demandent à leur enfant ce qu'il a fait à l'école.		Les parents interrogent leur enfant à propos de ses notes.		Les parents aident leur enfant à réviser ses leçons.	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	6	20	15	50	18	60	11	36.67
Non	7	23.33	6	20	2	6.67	3	10
Parfois	17	56.67	9	30	10	33.33	16	53.33
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

L'intérêt des parents pour les études de leurs enfants se traduit d'une part par leur degré d'implication dans les activités scolaires de leurs enfants. Globalement, des 20% enquêtés affirment que leurs parents travaillent avec eux à la maison. Ils disent aussi à 23.33% que les parents ne font rien avec eux à la maison. Par contre, 56.67% seulement attestent que leurs parents travaillent rarement avec eux à la maison.

De manière spécifique, concernant leur journée de classe, les enquêtés à 50% affirment que leurs parents leur demandent au terme de la journée ce qu'ils ont fait à l'école. Par ailleurs, 20% contestent cette affirmation et 30% attestent que c'est seulement parfois que leurs parents se soucient de ce qu'ils ont fait à l'école.

Quant aux notes des enfants, 60% des enfants enquêtés affirment que leurs parents les interrogent sur leurs notes scolaires. Par contre, 6.67% contredisent cette affirmation et 33.33% disent que c'est rarement que leurs parents les questionnent sur leurs notes scolaires. En outre, 36.67% des enquêtés disent que leurs parents révisent les notes avec eux tandis que 10% affirment le contraire et 53.33% attestent que leurs parents ne trouvent pas toujours du temps pour les assister dans la révision de leurs leçons une fois à la maison.

A la lecture de ce tableau, on en déduit que la majorité des parents accordent davantage d'importance aux résultats finaux qu'à l'accompagnement préalable des enfants.

Le père des enfants du village d'enfants SOS par exemple en ce qui concerne l'amélioration du rendement scolaire de ses enfants, attend la fin d'une évaluation pour

examiner leurs bulletins de notes. Les constats faits lui permettent de définir les stratégies à mettre en œuvre à l'endroit des enfants, des mères SOS et des enseignants pour aider les enfants en difficulté. En ce qui concerne les enfants du Programme Famille d'Origine, les parents des enfants n'ont pas un niveau intellectuel requis pour véritablement accompagner leurs enfants en difficultés à l'école. Ils font recours à des répétiteurs. Quant aux enfants de la communauté dont les parents sont presque tous des fonctionnaires, qui quittent très tôt la maison pour ne rentrer que tard dans la soirée, ils confient leurs enfants à des domestiques qui n'ont souvent pas fréquenté. De plus, l'encadrement scolaire est dans la plupart du temps confié à des répétiteurs dont très peu se préoccupent réellement du rendement scolaire des enfants. Par conséquent, l'accomplissement des obligations professionnelles prime sur les responsabilités parentales.

**Tableau V** : Attitude des parents face aux problèmes scolaires des enfants

Modalités de réponse	L'élève est puni par ses parents lorsqu'il ne travaille pas bien.		Les parents félicitent l'élève quand il travaille bien à l'école.		Lorsque l'élève amène de mauvaises notes à la maison, ses parents lui parlent et l'encouragent à mieux faire.		Les parents supportent moralement l'enfant quand il a des difficultés.	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	10	33.33	26	86.66	20	66.67	17	56.67
Non	17	56.67	2	6.67	6	20	8	26.67
Parfois	3	10	2	6.67	4	13.33	5	16.66
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

Une lecture de ce tableau révèle que les enfants enquêtés à 10% sont punis lorsqu'ils ne travaillent pas bien en classe tandis que 56.67% affirment qu'ils ne sont pas inquiétés alors que 33.33% disent que c'est parfois qu'ils sont punis pour insuffisance de travail. Ceci montre que les enfants sont rarement châtiés. C'est la preuve que la sensibilisation sur le respect des droits de l'enfant porte du fruit.

Par ailleurs, 86.66% des enfants enquêtés affirment recevoir des félicitations de leurs parents quand ils travaillent bien en classe tandis que c'est 6.67% qui disent recevoir respectivement parfois ou non les félicitations de leurs parents suite à un bon rendement.

En ce qui concerne l'encouragement à mieux faire suite aux mauvaises notes scolaires, les enquêtés le reçoivent à 66.67% de la part de leurs parents alors que 20% disent ne recevoir aucun encouragement pendant que 13.33% affirment bénéficier de cet enragement que rarement.

Par rapport aux parents qui supportent moralement l'enfant quand il a de difficultés, 56.67% des enfants enquêtés affirment bénéficier de cet encouragement moral et 26.67% disent qu'ils n'en bénéficient pas tandis que 16.66% affirment ne jouir que rarement de ce soutien moral. Ceci montre que la majorité des parents soutiennent leurs enfants en cas de problème en classe. Du coup les parents préfèrent la persuasion verbale, les encouragements et le système de récompense pour amener les enfants à améliorer leur rendement scolaire.

**Tableau VI** : Implication de l'enseignant dans le travail scolaire de l'élève

Modalités de réponse	Le maître vient en aide à l'élève individuellement quand il est en difficultés.		L'élève a l'impression que le maître le fait trop travailler.		L'élève ne s'intéresse pas à ce que le maître fait à des moments donnés.		L'élève est puni par le maître quand il ne travaille pas bien en classe.	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	17	56.67	7	23.33	15	50	5	16.66
Non	4	13.33	0	0	8	26.67	17	56.67
Parfois	9	30	23	76.67	7	23.33	8	26.67
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

En ce qui concerne le soutien individuel que l'enseignant apporte à l'élève lorsqu'il se sent en difficulté, les enfants enquêtés affirment à 56.67% que l'enseignant essaie de le faire, 13.33% disent le contraire tandis que 30% acceptent que c'est rare fois que leur maître leur vient individuellement en appui quand ils sont en difficultés d'apprentissage.

Quant à la masse du travail en classe, 23.33% des apprenants pensent que leur maître les fait trop travailler en ce qui concerne le travail en classe, les devoirs de maisons qu'ils reçoivent et les leçons qu'ils copient et 76.67% estiment que c'est parfois que cela se passent ainsi. Personne n'a pu dire que l'enseignant ne le fait pas trop travailler. Ce qui montre que les enfants reprochent au système la dose de travail à laquelle ils sont soumis. Certains n'hésitent même pas à dire que cela les fatigue et qu'ils n'ont plus assez de temps pour jouer donc ils ne sont plus épanouis. C'est certainement cette impression qu'ils ont à des moments donnés qui

les amène à ne plus trop s'intéresser à ce que fait le maître par moments à 50%. Mais, 26.67% affirment qu'ils ne sont pas dans ce schéma et 23.33% disent que parfois ils ne sont plus intéressés par ce que fait le maître à des moments donnés. Et lorsque l'enfant n'est plus intéressé par ce que fait l'enseignant en classe, il commence par s'installer dans l'échec puis son rendement se met à baisser. Il arrive qu'il soit puni par le maître pour mauvais rendement. C'est ce qu'affirment les enfants à 16.66%, 56.67% disent qu'ils ne sont pas punis par l'enseignant en cas d'échec et 26.67% attestent que parfois, le maître les punit quand ils ne travaillent pas bien en classe. Il apparaît que le travail mérite d'être réorganisé pour que les apprenants tirent totalement profit des enseignements qu'ils reçoivent et que l'épanouissement de l'élève au travail ne soit pas relégué au second plan.

**Tableau VII** : Perception du sentiment que l'élève a de son maître

Modalités	L'élève aime son maître		L'élève sent que le maître l'aime		L'élève a peur du maître		L'élève prend le maître comme un ami		L'élève parle de ses difficultés au maître	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	25	83.33	21	70	3	10	22	73.33	11	36.67
Non	3	10	4	13.33	22	73.33	6	20	17	56.67
Parfois	2	6.67	5	16.67	5	16.67	2	6.67	2	6.66
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

En ce qui concerne le sentiment que l'élève nourrit pour son maître, 83.33% disent qu'ils aiment leur maître, 10% affirment le contraire tandis que 6.67% attestent que c'est à certain moment qu'ils ont le sentiment qu'ils aiment leur maître. Donc parmi les apprenants, certains nourrissent des reproches par rapport à leur enseignant. Par ailleurs, 70% des enfants enquêtés pensent que l'enseignant les aime, 13.33% des apprenants estiment que l'enseignant ne les aime pas et 16.67% déclarent que c'est parfois qu'ils ont le sentiment que l'enseignant les aime.

Parmi les élèves enquêtés, 10% affirment qu'ils ont peur de leur maître, 73.33% disent le contraire et 16.67% déclarent que c'est parfois que la peur pour le maître traverse leur esprit. Par rapport à l'amitié avec le maître, 73.33% affirment prendre le maître pour un ami, 20% disent le contraire et 6.67% disent que c'est rare fois qu'ils prennent le maître pour un ami. Ce faisant, 36.67% des apprenants partagent leurs difficultés volontairement avec leur

maître tandis que 56.67% ne le font pas et 6.66% le font rarement. Lorsque l'apprenant appelé à passer la grande partie de son temps actif avec l'enseignant nourrit un sentiment de peur vis-à-vis de lui, n'arrive pas le prendre comme un ami afin de lui exposer ses difficultés, il est normal que son rendement scolaire ne soit pas reluisant.

**Tableau VIII** : Influence de l'implication familiale sur le rendement scolaire de l'apprenant

Modalités de réponses	Les résultats scolaires de l'apprenant sont bons lorsque les parents lui donnent l'envie de travailler.		Les résultats scolaires de l'apprenant ne sont pas bons lorsque l'atmosphère à la maison n'est pas bonne.	
	Nbre	%	Nbre	%
Oui	21	70	13	43.33
Non	5	16.67	11	36.67
Parfois	4	13.33	6	20
Total	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

Les enfants enquêtés affirment à 70% que leurs résultats scolaires sont bons lorsque leurs parents leur donnent l'envie de travailler à travers leurs diverses actions à leur égard, 16.67% disent que cela n'influe guère leur rendement et 13.33% affirment que c'est parfois que la motivation de leurs parents influence positivement leurs travail. Quant au climat qui doit régner à la maison, 43.33% affirment que leurs résultats scolaires ne sont pas bons lorsque l'atmosphère à la maison n'est pas bonne. 36.67% disent que l'ambiance de la maison n'impacte pas leur rendement et 20% déclarent que c'est parfois que l'ambiance qui prévaut à la maison agit sur leur travail. Les parents ont donc une part importante dans la réussite de leurs enfants à l'école lorsqu'ils en prennent conscience et jouent bien leur rôle à l'égard de leurs enfants.

**Tableau IX** : Degré d'implication des parents dans les activités scolaires des enfants

Modalité de réponses	Les parents discutent avec l'enfant de ses projets d'avenir.		Les parents aident l'enfant à planifier son temps pour les activités	
	Nbre	%	Nbre	%
Oui	21	70	16	53.33
Non	4	13.33	8	26.67
Parfois	5	16.67	6	20
Total	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

En ce qui concerne l'implication des parents dans les activités scolaires des enfants, les apprenants enquêtés affirment à 70% que les parents discutent avec eux de leurs projets d'avenir, 13.33% disent le contraire tandis que 16.67% attestent que leurs parents se préoccupent peu de leurs projets d'avenir.

Quant à la planification du temps qu'ils accordent aux activités scolaires et familiales, les enfants attestent à 53.33% que les parents essayent de les suivre pour qu'il y ait un équilibre entre le temps à consacrer aux activités scolaires puis celui destiné aux activités de maisons, 26.67% affirment que leurs parents ne les suivent pas dans ce sens et 20% disent que c'est parfois que leurs géniteurs se préoccupent de cet aspect de l'implication des parents dans les activités scolaires des enfants.

**Tableau X** : Intérêt de l'élève pour les activités scolaires

Modalités de réponse	L'élève apprend chaque jour ses leçons		L'élève fait chaque jour ses exercices		L'élève attend les derniers moments pour réviser ses leçons pour les évaluations		L'élève arrive à penser à autre chose devant une épreuve		L'élève arrive à négliger une matière	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	15	50	20	66.66	9	30	17	56.67	8	26.67
Non	5	16.67	4	13.33	16	53.33	7	23.33	12	40
Parfois	10	33.33	6	20	5	16.67	6	20	10	33.33
Total	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

La lecture de ce tableau révèle que 50% des enfants enquêtés apprennent chaque jour leurs leçons tandis que 16.67% affirment ne pas le faire ainsi et 33.33% disent qu'ils

apprennent moins fréquemment leurs leçons. Quant aux devoirs de maison, 66.66% des apprenants affirment qu'ils font chaque jour leurs exercices, 13.33% disent qu'ils n'arrivent pas à faire quotidiennement leurs devoirs de maison et 20% attestent que c'est parfois qu'ils font régulièrement leurs exercices.

En ce qui concerne la préparation des évaluations mensuelles ou d'étapes, 30% des enfants à qui nous nous sommes adressés affirment qu'ils attendent les derniers moments pour s'apprêter pour les évaluations, 53.33% disent qu'ils ne procèdent pas ainsi et 16.67% affirment que par moments ils se voient obligés d'apprêter les évaluations à la veille. En pleine évaluation, 56.67% des enfants affirment qu'il leur arrive de s'évader en commençant par penser à autre chose devant leur épreuve. Par ailleurs, 23.23% disent qu'ils restent concentrés sur les questions et 20% attestent que c'est parfois qu'ils leur arrivent d'oublier qu'ils sont en pleine composition et de commencer à penser à autre chose. Dans le cadre de la négligence face à certaines matières, 26.67% disent que par moments, ils négligent des matières données surtout que les notes qu'ils y reçoivent ne les encouragent pas, 40% évitent d'afficher de négligence face à certaines matières en gardant espoir que les efforts qu'ils y consacrent finiront par donner de fruits et 33.33% affirment qu'ils n'abandonnent pas toujours face à certaines matières qui leur semblent difficiles.

**Tableau XI** : Perception de l'école par l'enfant

Modalités de réponse	L'école donne à l'élève l'envie de la fréquenter.		L'élève est heureux à l'école.		L'élève préfère l'école à la maison	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Oui	29	96.67	28	93.33	22	73.33
Non	0	0	2	6.67	3	10
Parfois	1	3.33	0	0	5	16.67
Total	30	100	30	100	30	100

Source : Données de terrains, 2014

En faisant une lecture de ce tableau, nous constatons que 96.67% de apprenants enquêtés attestent que l'école leur donne l'envie de la fréquenter à travers tout ce qu'elle met en place et tout ce qui s'y passe. Seulement 3.33% des élèves enquêtés disent que c'est parfois qu'ils sont dégoûtés par l'école. A l'unanimité, tous les enfants enquêtés affirment qu'ils sont prêts à aller à l'école.

En ce qui est de savoir s'ils sont heureux à l'école, 93.33% affirment qu'ils le sont et 6.67% seulement disent le contraire. Enfin, 73.33% affirment qu'ils préfèrent l'école à la maison, 10% attestent qu'ils préfèrent la maison à l'école et 16.67% des enfants enquêtés disent que c'est par moment qu'ils préfèrent l'école à la maison.

### III-1-2- Données recueillies à partir des relevés de notes du CEP de 2010 à 2014

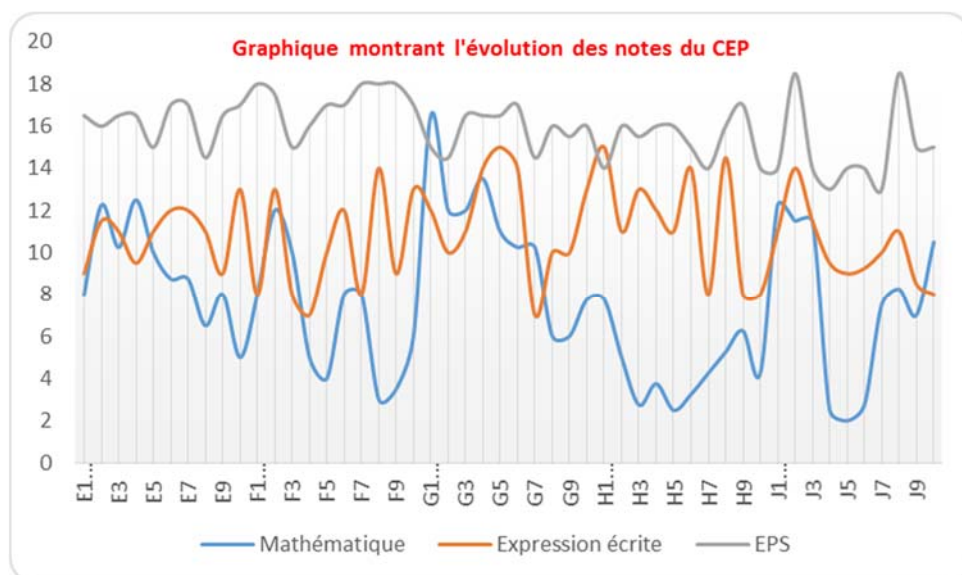
Quant à la recherche documentaire que nous avons faites à partir des relevés de notes des élèves du CM2 ayant déjà reçu leur CEP de 2010 à 2014, les résultats se présentent comme suit :

Année d'études	Elèves	Mathématique	Expression écrite	EPS
2010	E1	8	9	16,5
	E2	12,25	11,5	16
	E3	10,25	11	16,5
	E4	12,5	9,5	16,5
	E5	10	11	15
	E6	8,75	12	17
	E7	8,75	12	17
	E8	6,5	11	14,5
	E9	8	9	16,5
	E10	5	13	17
2011	F1	8	8	18
	F2	12	13	17,5
	F3	10	8	15
	F4	5	7	16
	F5	4	10	17
	F6	8	12	17
	F7	8	8	18
	F8	3	14	18
	F9	3,5	9	18
	F10	6	13	17

Année d'études	Elèves	Mathématique	Expression écrite	EPS
2012	G1	16,5	12	15
	G2	12	10	14,5
	G3	12	11	16,5
	G4	13,5	14	16,5
	G5	11	15	16,5
	G6	10,25	14	17
	G7	10,25	7	14,5
	G8	6	10	16
	G9	6	10	15,5
	G10	7,75	13	16
2013	H1	7,75	15	14
	H2	5	11	16
	H3	2,75	13	15,5
	H4	3,75	12	16
	H5	2,5	11	16
	H6	3,25	14	15
	H7	4,25	8	14
	H8	5,25	14,5	16
	H9	6,25	8	17
	H10	4,25	8	14

Année d'études	Elèves	Mathématique	Expression écrite	EPS
2014	J1	12,25	11	14
	J2	11,5	14	18,5
	J3	11,5	11,5	14
	J4	2,5	9,5	13
	J5	2	9	14
	J6	2,75	9,25	14
	J7	7,5	10	13
	J8	8,25	11	18,5
	J9	7	8,5	15
	J10	10,5	8	15

Source : Archives du service PFO et de l'EPHG/ SOS/ Abomey-Calavi, 2014



Source : Archives du service PFO et de l'EPHG/ SOS/ Abomey-Calavi, 2014

Le graphique montre de façon générale que les enfants travaillent beaucoup plus en EPS qu'en français puis en mathématique.

Leurs meilleures notes se retrouvent plus en EPS et ce, en grand nombre. Viennent ensuite les notes de français. Les notes scolaires les plus catastrophiques sont obtenues en nombre important en mathématique. Car cette matière académique, demande assez de réflexion l'enfant.

### **III-2- Présentation et analyse des données qualitatives**

A cette étape de notre travail, nous allons faire connaître les résultats des entretiens réalisés avec les parents d'élèves et les enseignants de l'EPHG. Ce qui nous a renseigné d'une

part, sur comment les parents s'impliquent-ils dans les études de leurs enfants dans le but de les aider à surmonter leurs difficultés. D'autre part, à travers ces entretiens, les enseignants ont fait part des types de difficultés d'apprentissage que présentent les enfants qu'ils ont à charge et quelques caractéristiques que présentent les enfants en difficultés d'apprentissage de leurs classes.

Concernant l'implication des parents dans les études de leurs enfants, chacun globalement essaie de faire selon l'entendement qu'il a du rôle de parents qui lui est dévolu.

Puisque certaines déclarations se rejoignent, nous avons juste présenté les tendances générales qui prennent en compte les interventions de tous les parents enquêtés.

### **III-2-1- Parents d'élèves**

#### **➤ Maman VESOS 1**

*Instruite et ayant le BEPC, en ce qui concerne le rendement scolaire de mes enfants à l'école, leurs notes sont passables en général, j'échange par moments avec eux sur leur journée de classe, je leur demande rarement s'ils ont des problèmes à l'école. Quant à la supervision et l'aide apportée aux enfants dans les activités scolaires, j'essaie de travailler comme je le peux avec eux aux sorties des classes. Parfois, d'autres personnes sont mises à contribution. Quand les notes sont mauvaises, je ne suis pas contente et ils le remarquent. Quand j'ai le temps, je discute avec eux par rapport l'importance qu'ils doivent accorder à l'école.*

De ces propos qui sont celles de l'ensemble des mères du VESOS en général, il ressort que la disponibilité des mamans en ce qui concerne la vie scolaire des enfants qu'elles ont à charge n'est pas totale. Ce qui ne pouvait pas en être autrement car les autres tâches domestiques aussi sont là. L'accompagnement dont bénéficient les enfants auprès des mamans n'est pas de taille. Parfois, les mamans sont si absorbées que les problèmes scolaires des enfants ne constituent pas une grande priorité pour elle. Mais, elles accordent d'importance aux résultats finaux des enfants. La motivation qu'apportent les mamans aux enfants en ce qui concerne l'école laisse à désirer.

#### **➤ Maman VESOS 2**

*Les notes de mes enfants sont pour la plupart du temps au-delà de la moyenne. J'essaie de m'imprégner de leur journée de classe chaque jour et très souvent je trouve du temps pour venir voir leur maître afin de m'enquérir de leurs comportements à l'école. J'essaie de faire*

*comprendre à mes enfants que le moindre détail les concernant me préoccupe. Nous échangeons beaucoup et je me force de leur faire comprendre qu'ils ont le devoir de toujours bien faire tout ce qu'ils ont à faire à l'école comme à la maison.*

A la lecture de ces propos, nous comprenons que l'affection accordée aux enfants n'est pas négligeable. L'implication quotidienne de la mère dans les activités scolaires des enfants et la place accordée au dialogue sont de taille. De même, le sens du travail bien fait est régulièrement inculqué aux enfants. Tout ceci constitue un facteur de motivation très important et a un impact positif sur leur rendement scolaire.

➤ **Maman PFO 1**

*Veuve et analphète, mon enfant à l'école éprouve beaucoup de difficultés et son rendement scolaire en souffre. Je n'ai pas les aptitudes pour travailler avec lui à la maison. Ses oncles et frères essaient de faire ce qu'ils peuvent avec lui quand ils ont le temps. Je n'arrive pas à contrôler grande chose bien que j'en ai l'envie. Il en profite pour me dribler. J'essaie quand même de lui demander d'apprendre ses leçons, de l'inciter à faire ses devoirs. Parfois, ceci m'échappe. Quand il a de mauvaises notes, je me culpabilise sans avoir les moyens de changer les données. J'essaie de lui faire comprendre que l'école doit être sa préoccupation première et qu'il doit tout faire pour y réussir afin de ne pas se retrouver dans la même posture que moi.*

En faisant la lecture des propos de cette mère du PFO, nous constatons que les enfants ne travaillent pas bien et ont assez de difficultés à l'école. Malgré la volonté de la maman de pouvoir travailler avec son enfant, elle n'y arrive pas du fait qu'elle n'est pas instruite. Ceux à qui elle fait recours restent dans la limite de leur possibilité. L'enfant profite de l'analphabétisme de sa mère pour négliger le travail. Ses mauvaises notes scolaires font réfléchir la mère qui n'a pas les moyens de sa politique. L'absence de l'autorité paternelle en vue de canaliser les enfants impliquerait davantage d'efforts à la maman. La motivation seule ne suffit pas pour faire travailler l'enfant. Il faut aussi l'implication active des parents pour amener l'apprenant à améliorer son rendement.

➤ **Maman PFO 2**

*Je ne sais ni lire ni écrire. Ce qui fait que mes enfants ne travaillent pas. Ils ne me montrent pas leurs notes car ils savent que je n'y comprends rien. Ils ne me parlent pas de leurs*

*difficultés de l'école. En ce qui concerne leur rendement à l'école, l'aide à leur apporter et l'importance qu'ils doivent accorder à l'école, leur maître d'études s'en charge. Je cours après ce qu'ils doivent manger. Toutes les fois où je trouve du temps pour aller dans l'école de mes enfants, leurs maîtres se plaignent de leur mauvais rendement.*

On constate que la maman ne sachant ni lire, ni écrire ne mesure pas à juste titre l'importance de l'école dans la vie de ses enfants. Ce qui fait qu'elle ne s'implique pas dans les activités scolaires de ses enfants. C'est le maître d'études qui lors de ses quelques heures de travail dans le domicile essaie de faire ce qu'il peut. Les enfants sont pratiquement livrés à eux-mêmes. Ils ne travaillent pas du tout à l'école. L'absence totale du suivi scolaire par les parents a donc un impact négatif sur le rendement scolaire des apprenants.

➤ **Maman CO**

*Le travail scolaire de nos enfants est satisfaisant. Leur père est un fonctionnaire de l'Etat. Je ne travaille que dans la matinée. Avant la sortie de mes enfants de l'école le soir, je suis là pour les accueillir et les aider dans leurs tâches scolaires. Avant qu'ils n'aillent se coucher, je m'assure que toutes les leçons sont apprises et que tous les devoirs de maisons sont faits. Ceci ne les empêche pas de se distraire. Leur papa aussi s'investit quand il a le temps. Au jour d'aujourd'hui, les enfants de façon délibérée savent ce qu'ils ont à faire. Lors de nos discussions, j'attire très souvent leur attention que l'école doit passer avant tout et qu'ils ont le devoir de s'appliquer en tout.*

Nous constatons que les parents étant instruits s'investissent avec volonté dans le travail des enfants. Ils ont conscience de leur participation en ce qui concerne le rendement scolaires de leurs enfants. Les enfants, de retour de l'école, savent qu'une personne aimante est là pour les accueillir et les aider à faire leurs devoirs. Ils sont ainsi motivés à l'avance. Ils ont acquis un certain pli qui les amène à se mettre spontanément au travail. Ils savent quand il faut se distraire et quand il faut se mettre au travail. Tout ceci explique les résultats satisfaisants qu'ils ramènent à la maison.

➤ **Père CO**

*A l'école, le travail de mes enfants est assez bien. Leur maman n'est plus avec moi. Ils ont tout à leur disposition. Mon travail ne me permet pas de me consacrer entièrement à eux.*

*Nous discutons beaucoup quand j'ai le temps. Je leur ai pris des répétiteurs. Leur oncle aussi les aide. Mais, je ne suis pas tout à faire satisfait de leur rendement.*

A la lecture des propos de ce père de famille, les enfants essaient de donner le meilleur d'eux-mêmes. Le vide affectif créé par maman ajouté à l'indisponibilité de leur père perturbent le rendement des enfants. Malgré toutes les dispositions prises par ce père de famille, il n'est pas satisfait du rendement scolaire de ses enfants comme quoi chacun a sa part de responsabilité dans l'éducation et l'instruction des enfants. Le géniteur a forcément sa pierre à apporter à la construction de l'édifice que constitue l'enfant. La mise à disposition de l'enfant du matériel n'arrive pas à combler le vide affectif. De même, les personnes de substitution malgré leur volonté et dévouement, n'arrivent pas toujours à apporter aux enfants ce qui leur manque.

### **III-2-2-Les enseignants**

Abordant les types de difficultés d'apprentissage que présentent les enfants qu'ils ont à charge dans leurs classes respectives, nous avons constaté que les difficultés ne sont pas toujours les mêmes d'une classe à une autre. Dans certaines classes, il y a plusieurs types de difficultés que présentent les enfants. Par contre, dans d'autres classes les difficultés ne sont pas nombreuses. En général, les enseignants arrivent à donner la description de ce qu'ils constatent comme difficultés sans toutefois connaître le nom technique attribué à ce type de difficulté dont ils parlent. Alors, de par les descriptions faites par les enseignants, nous avons déduit les types de difficultés qu'ils abordent.

Ainsi, pour parler de la dysgraphie les enseignants disent que malgré tout ce qui est fait à l'endroit de certains élèves, ils ont de monstrueuses difficultés à bien former les lettres si bien qu'il faut faire de gros efforts avant de les lire.

Il y a aussi des enfants qui sont en véritable échec dans l'apprentissage des éléments du calcul. Là, nous avons déduit qu'il s'agit de la dyscalculie.

Quelques-uns ont de difficultés de langage et de compréhension pour parler de la dysphasie.

Enfin, des élèves ont de difficultés à se positionner par rapport à un objet ou un camarade pour désigner ceux qui souffrent de la dyspraxie.

En bref, la dyscalculie, la dysgraphie, la dyspraxie et la dysphasie sont les difficultés d'apprentissage récurrentes qu'on note au sein des élèves de l'EPHG d'Abomey-Calavi.

En ce qui concerne les types de caractéristiques que présentent les enfants en difficulté d'apprentissage, nous avons aussi fait presque les mêmes constats au niveau des enseignants.

Dans ma classe, j'ai quelques enfants très agités, qui répondent sans même trop réfléchir aux questions et ne perçoivent pas ce qui est autour d'eux pour désigner les enfants hyperactifs.

Certains sont passifs, rêves et font preuve d'un grand silence. Ils ne réagissent même pas lorsqu'ils ne comprennent pas. Ils ne tiennent pas compte de toutes les informations qu'ils ont à leur portée et agissent parfois sans logique. Ce sont là des enfants renfermés sur eux-mêmes.

D'autres apprenants ont le regard vague, ils ne parviennent pas à se mettre dans le bain d'une activité donc ils n'arrivent pas à préparer une action et à la réaliser. Là, nous avons déduit qu'il s'agit des enfants rêveurs ou contemplatifs.

De plus, les enseignants ont dit qu'il y a des enfants qui évitent le face à face et les interactions comportementales. Ils se retirent du groupe et n'arrivent pas à structurer leurs actions jusqu'au bout pour désigner les enfants évitants.

Il y a aussi des apprenants qui cherchent le contact corporel et sont en quête d'affection. Ils donnent un sens affectif à tout. Ce sont les enfants dits collants.

Aussi, avons-nous des enfants qui parlent très peu en classe et qui sont très lents dans la réalisation. Ils demandent plus de temps dans l'accomplissement de leurs tâches. Il s'agit des enfants autocentrés.

Quelques élèves cherchent à se protéger eux-mêmes et à être rassurés. Ils sollicitent notre aide à tout moment. Ce sont des enfants insécurisés.

Beaucoup parmi nos enfants font leurs activités dans un désordre et n'arrivent pas à organiser leurs pensées. Ils détruisent beaucoup. Ce sont des enfants agressifs.

En somme, parlant de types de caractéristiques que présentent les enfants en difficulté d'apprentissage nous avons noté la présence des enfants hyperactifs, renfermés sur eux-mêmes, rêveurs, évitants, collants, autocentrés, insécurisés et agressifs.

### **III-3- Discussion**

*La souffrance des élèves victimes de l'aveuglement et de la tyrannie familiale plus celle épouvantable de la partie enseignante font que, beaucoup d'enfants se retrouvent en difficultés d'apprentissage. En cela, « enseigner est un acte particulièrement redoutable » (Boko, 2012, p.39). Or, « L'enfant est le père de l'homme. » a souligné Wordsworth (1802). Il s'ensuit que son éducation préoccupe à plus d'un titre la société moderne. Comment peut-on donc l'aider à assumer adéquatement sa fonction future si on ne tient pas compte de ses besoins ?*

Cette préoccupation nous introduit dans la présente discussion et interroge de nos jours sur l'opportunité pour les différents acteurs de l'école de revoir leurs interaction et mode de fonctionnement afin d'amener les apprenants à avoir un rendement meilleur. La question est de savoir si les divers moyens déployés par chaque acteur concourent réellement à l'atteinte rêvée de chacun des acteurs du système scolaire. Les diverses interactions à travers la mobilisation des parents autour de la scolarité de leur enfant a considérablement augmenté depuis les années soixante. C'est le lieu de prévenir chaque parent qu'il est de son devoir d'assumer avec responsabilité l'éducation de ses enfants, en se chargeant soi-même de leur montrer les voies possibles de leur réalisation et les chemins qui ne déchantent point. Ainsi, le primat de la présence maternelle et son influence sont considérés comme des déterminants dans le processus d'appropriation du savoir chez certains enfants. Par ailleurs, lorsque le langage maternel et les conversations entre mère et enfant sont riches, complexes et corroborés par les échanges avec le père, l'enfant gagne très vite les habiletés communicationnelles. Il excelle très vite dans les fonctions dialogiques sur lesquelles se fondent la communication et les échanges en société. Ce type d'enfant est plus éveillé en classe, plus apte aux échanges verbaux avec les pairs....

En revanche, la privation de parole pratiquée par certaines mères, l'imposition du silence aux enfants joue un rôle négatif sur leur épanouissement scolaire. C'est ainsi que de nombreuses familles préparent des inadaptés scolaires, des timides, des introvertis. Il reste à la relation éducative enseignants-élèves d'essayer d'éliminer ces défaillances opérées en amont. Cela signifie également que, pour beaucoup d'élèves, la qualité de la relation enseignant-élèves devient dans une logique compensatoire, la seule condition de la réussite scolaire (Boko, 2012). L'école constitue un important sujet d'échanges dans les familles autour des notes scolaires des enfants, du contenu des apprentissages, du rapport aux enseignants et des

problèmes de discipline (Terrail, 1997 ; Montandon & Perrenoud, 1987). Plusieurs travaux ont démontré l'importance des discussions familiales à propos de l'école et les différences dans ce domaine selon que l'enfant est ou non en difficulté (Davaillon, 1993).

L'EPHG qui est l'une des structures scolaires du VESOS, dans son fonctionnement quotidien, s'emploie aussi comme l'institution SOS à sortir les enfants en difficulté d'apprentissage de leur situation difficile. Mais force est de constater que malgré tous les efforts qui sont faits, un nombre important d'enfants se retrouvent toujours en difficultés d'apprentissage. Pour le docteur Cohen-Solal (1996), tout enfant doit être heureux à l'école. Et, il faut forcément déjouer les pièges du système scolaire pour aider l'enfant à s'épanouir, à mieux se sentir. Pour ce fait, l'enseignant de par sa formation professionnelle ne doit rien faire pour mettre à mal l'épanouissement de l'élève qui lui est confié. Il a d'une part en ce qui concerne notre étude, l'impérieux devoir de connaître les types de difficultés d'apprentissage et les types de caractéristiques que présentent les enfants en difficulté d'apprentissage dans sa classe. Pour cela, lorsqu'on parle de l'échec scolaire, il serait erroné d'écarter la responsabilité de l'enseignant dans ses interactions et son fonctionnement. En effet, lorsque l'enseignant est mal formé ou qu'il reçoit une formation approximative, son inexpérience peut lors de ses interactions complètement ruiner l'appétence scolaire de ses élèves. Le maître inexpérimenté est incapable de susciter objectivement le désir d'apprendre chez l'enfant. Si l'apprentissage précoce étouffe ce désir, le maître inexpérimenté, lui, l'enterre. Le rôle de l'enseignant consiste à redresser la barre en suscitant chez l'enfant un irrésistible désir d'apprendre.

Pour cela, il faut qu'il soit un bon maître, c'est-à-dire, selon les termes d'Alain Baudot, « un bon cuisinier » : celui qui sait provoquer « La faim et l'appétit » pour l'activité scolaire. D'autre part, la position de chaque enseignement dans la planification journalière mérite d'être repensée pour l'amélioration du rendement des enfants car le degré d'assimilation n'est pas le même pour toutes les matières à n'importe quel moment de la journée.

De plus, le temps accordé aux jeux doit être revu afin de ne pas intellectuellement fatiguer les enfants et de leur permettre d'apprendre autrement. Les fortes notes obtenues en éducation physique et sportive le démontrent en ce sens que cette activité se déroule à travers des jeux d'une part et en plein air d'autre part. Les apprenants ont une intense joie lorsque l'heure de l'éducation physique et sportive sonne mais malheureusement pour eux, elle fait partie des activités pour qui très peu de temps est accordé.

L'établissement d'un climat de confiance au moment des interactions parents – élèves - école, est essentiel au développement des relations productives entre le trépied que représentent les parents, l'enfant et l'école. Fullan disait : « La confiance promeut le dialogue, plus le dialogue s'effectue dans les deux sens, plus la prise de conscience est grande ».

Lorsque l'enfant commence par prendre conscience de ce pourquoi il est à l'école d'une part et de ce que ses parents peuvent passer à tout moment s'enquérir de ses nouvelles auprès de l'enseignant ou de l'institution scolaire d'autre part, la confiance en soi qu'il a de lui-même s'améliore, il s'intéresse plus au travail qui se fait plutôt que d'avoir souvent l'esprit en divagation. De plus, lorsque les parents s'impliquent davantage dans les activités scolaires des enfants en vérifiant leurs leçons, leurs devoirs de maison et en leur posant des questions sur leurs projets d'avenir ou en planifiant par exemple leur temps avec eux, ils prennent plus le travail au sérieux. Ils se disent que la concrétisation de leur souhait pourrait dépendre du sérieux qu'ils accordent au travail. Ce faisant, la motivation pour le travail se renforce plus en eux.

Mais, on constate que les parents n'aiment plus souvent confier des tâches domestiques à leurs propres enfants pendant que ces derniers selon les résultats de nos enquêtes aiment naturellement faire les tâches domestiques. Il apparaît alors qu'entre le penchant naturel des enfants à s'investir dans l'accomplissement des tâches domestiques et la volonté des parents à les laisser faire, il y a un grand fossé. La plupart des parents de nos jours aiment impliquer d'autres personnes à la place de leurs propres enfants dans la réalisation des travaux domestiques. Or, l'enfant qui s'investit à faire les travaux domestiques la plupart du temps est dégourdi aussi pour les tâches scolaires car la motivation pour le goût du travail y est déjà installée depuis la maison. Donc, ce sont les parents mêmes qui étouffent le goût à l'effort en leurs propres enfants. Ce qui rejaillit sur leur rendement scolaire car n'étant pas très habitué à réfléchir pour résoudre des situations problèmes. Et devant l'effort que demandent les activités scolaires, les enfants baissent les bras. Ils trouvent que les activités scolaires sont trop difficiles et que les enseignants les font souvent trop travailler. Ils n'ont pas la volonté pour apprendre leurs leçons et faire leurs exercices.

Ceci étant, ils disent souvent qu'ils ne comprennent pas, ils ont peur devant certaines épreuves surtout celles qui demandent assez de réflexions. Comme exemple, nous pouvons citer les mathématiques dont les notes sont inférieures dans l'ensemble à celles du français et de l'éducation physique et sportive comme nous le montre les résultats précédemment

obtenus en mathématique. Ils ne se font plus confiance et s'intéressent peu aux activités que l'enseignant leur donne. Ils commencent donc à s'installer dans l'échec et leur rendement scolaire en souffre. Certains ont même de réticence à parler de leurs difficultés au maître. Ainsi, des enfants préfèrent s'appuyer sur les productions de leurs camarades en masquant sans que l'enseignant ne se rende compte à temps de leurs difficultés. Et, c'est plus tard qu'apparaissent des problèmes par rapport à ses enfants. Dans ces cas, l'enseignant, n'arrive plus parfois à leur venir adéquatement en soutien au moment des interactions et malgré tous les efforts, l'enfant présente toujours des difficultés. Ce qui donne l'impression à l'enfant que l'aide individuel ne lui est pas apportée et il semble être abandonné à son sort. Charlot (1997) privilégie « *les conditions d'appropriation du savoir par le sujet et la prise en compte de sa singularité* ».

Si les recherches s'inspirant des approches théoriques ont permis de mettre en évidence les inégalités sociales face à la réussite scolaire, d'autres modélisations théoriques, plus récentes, se sont attachés à comprendre comment l'interaction entre le monde de l'école et celui des familles notamment pouvait intervenir dans la genèse de l'échec ou la réussite scolaire. Le terme de « résignation parentale » a été utilisé par Tedesco (1979) pour décrire l'attitude de ces parents qui restent le plus souvent en retrait et ne se mêlent pas du travail de l'enseignant alors même que ce dernier valorise plutôt un parent qui dialogue et montre son intérêt pour le parcours scolaire de son enfant. Tazouti (2003) décompose les attentes envers l'école en attentes cognitives (apport de connaissances de base, développement de la curiosité intellectuelle, etc.) et en attentes de socialisation (apprendre à vivre avec les autres, etc.). Les familles modestes privilégient plutôt les secondes (même résultat chez Francis (2000) ; les familles plus favorisées s'intéressent aussi aux apprentissages académiques). Les enfants appartenant à des familles où il existe un projet familial fort et durable semblent, d'ailleurs, réussir mieux que les autres Castellan (1989 ; Zeroulou (1988) ; Terrail (1990).

L'accompagnement à la scolarité peut être abordé à travers les interactions des parents avec l'institution scolaire et son fonctionnement, le contrôle et l'aide du travail scolaire de l'enfant puis la communication parents-enfant centrée sur le quotidien scolaire.

Zellman & Waterman (1998) différencient la participation parentale à la vie scolaire de l'enfant de la participation parentale au travail scolaire de l'enfant. Hoover- Dempsey et Sandler (1997) proposent un modèle selon lequel la participation parentale est induite par la compréhension que le parent a de son rôle, par le sentiment de compétence positif qu'il

ressent lorsqu'il aide son enfant et par la perception qu'il a des opportunités à participer à la vie de l'école; cette participation pouvant, dans un second temps, influencer sur les résultats de l'élève.

Deslandes et al. (1995) distinguent quatre facteurs importants : la communication entre l'école et les familles, le soutien affectif, la communication parents-adolescent et les interactions parents-adolescent axées sur le travail scolaire. Epstein (1992) et Steinberg et al. (1992) ont établi une relation entre les résultats scolaires et ces dimensions de l'accompagnement parental de l'enfant du primaire. Il est nécessaire de préciser que l'implication parentale ne sera vraiment efficace que si l'élève s'engage résolument. Tout ceci suggère l'importance des interventions parentales favorisant l'implication et l'autonomisation de l'enfant.

Par ailleurs, dans le schéma de la relation éducative face à la vie scolaire, le rôle parental peut être structuré en trois piliers : les parents non scolarisés, les parents scolarisés avec réussite et les parents scolarisés avec échec. Les recherches ont démontré des tendances spécifiques à chacun de ces trois niveaux de la structure.

En ce qui concerne les parents non scolarisés, ils ont généralement une vision magique de la vie scolaire : ils considèrent majoritairement le milieu éducatif scolaire comme porteur d'espoir et d'émancipation de leur famille.

Les parents qui ont échoué dans leur propre scolarité sont, quant à eux, généralement enclin à une rébellion permanente contre le milieu scolaire qu'ils rendent responsable de leur échec personnel. Parfois, ils cristallisent cette rancœur sur une discipline précise et/ou sur les enseignants responsables de cette discipline. Par le jeu de transfert, cette opinion négative est communiquée aux enfants qui, à leur tour, les véhiculent à l'école. De ce point de vue, le rejet de certaines matières par des élèves ou la faiblesse notoire de ceux-ci dans telle ou telle matière doit être analysé avec beaucoup de circonspection par les spécialistes de l'action éducative. Il faut signaler néanmoins qu'il existe une petite proportion de cette catégorie de parents qui prennent leur échec scolaire comme un défi. Les enfants sont alors commis à relever ce défi ; d'où une pression et un soutien de ces enfants à réussir dans les matières concernées.

Quant aux parents scolarisés avec succès, certains ont tendance à s'ériger en donneur de leçons pédagogiques. C'est ainsi qu'ils créent des interférences parfois regrettables dans le

processus d'adaptation scolaire de l'enfant. Dès lors, l'enfant tombe dans une véritable insécurité pédagogique : il est tiraillé entre le pédagogue officiel (l'enseignant) et le « parent pédagogue ». Ainsi, le parent qui a réussi sa scolarité en arrive à perturber celle de son enfant en lui imposant le même cheminement qui l'a amené au succès. C'est de la sorte que certains programmes, certaines démarches pédagogiques, certaines stratégies d'apprentissage, violemment critiquées dans le cercle parental lettré, échouent chez l'enfant par une désolidarisation des pratiques proposées par l'école. Certains enfants progressent par conséquent moins que leurs camarades de classe parce qu'ils n'ont pas réussi à retrancher la confusion installée en eux par l'autorité parentale qui dispute âprement les prérogatives réservées à l'autorité pédagogique scolaire Boko (2012).

Tout ceci montre que l'aide apportée aux enfants par les parents dans la relation école-famille doit être faite avec beaucoup de dextérité. Sinon, au lieu de contribuer à l'amélioration du rendement scolaire de l'enfant, le parent contribue maladroitement à l'enlisement de ce dernier dans ses difficultés scolaires.

## **CHAPITRE IV : PERSPECTIVES DE L'ETUDE**

Dans ce dernier chapitre, des suggestions en vue d'un rendement meilleur à l'école ont été faites aux apprenants, aux enseignants, aux parents et aux institutions scolaires. Enfin, nous avons fait mention des limites de notre travail.

### **IV-1- Apprenants**

Les apprenants ont le devoir d'éviter les attitudes inadéquates telles que le repli sur soi, l'agressivité, la faible estime de soi, la perception négative de l'école, etc.... Ils doivent consacrer à l'apprentissage un temps acceptable et avoir confiance en leurs capacités de réussite. C'est dire qu'ils doivent se donner du temps pour apprendre les leçons et faire leurs devoirs afin de maximiser leur chance de réussite.

### **IV-2- Enseignants**

Les enseignants doivent prendre au sérieux les formations qui leur sont données et se cultiver davantage pour une meilleure prise en charge de l'apprenant. Ils doivent éviter de privilégier une matière au détriment des autres. L'EPS par exemple à laquelle beaucoup d'enseignants accordent souvent moins d'importance favorise le développement de l'enfant, de son bien-être, de son estime de soi, de son épanouissement personnel et social ainsi que de sa santé. L'enfant qui pratique régulièrement des activités sportives a généralement une capacité d'attention plus grande à l'école et un meilleur rendement cognitif. L'enseignant doit par exemple aider l'enfant à développer l'estime de soi. Il doit aider l'apprenant à prendre conscience de ses forces et de ses limites personnelles. Un tel enfant n'hésitera pas à s'engager dans les activités d'apprentissage et à persévérer dans ses études. De même, la lecture et l'écriture étant nécessaire à l'apprentissage dans toutes les matières, chaque enseignant doit s'évertuer à développer chez ses apprenants le goût de la lecture et la soif de bien écrire. De plus, tous les enseignants doivent travailler à motiver les apprenants à réaliser à l'école leurs apprentissages de façon active. Ceci est nécessaire pour apprendre, à réussir et à se qualifier.

L'enseignant est un adulte significatif pour l'apprenant, au même titre que ses parents. En ce qui concerne la relation maître-élèves, sa qualité exerce une influence prépondérante sur le rendement scolaire de l'apprenant, une influence que l'enseignant ne doit jamais sous-estimer. L'activité intellectuelle de l'apprentissage nécessite un minimum de sécurité et de

bien-être auquel peut contribuer l'enseignant par des interactions chaleureuses et positives. L'enseignant ne doit pas perdre de vue qu'il a un impact majeur sur la perception qu'on les élèves de leurs compétences, de leur engagement scolaire, de leur appréciation sur la valeur des matières scolaires, leurs attentes du succès ainsi que leur rendement scolaire.

Pour une meilleure acquisition de connaissances, l'enseignant doit utiliser des stratégies pédagogiques gagnantes lors de la mise en œuvre de ses pratiques pédagogiques et éducatives.

#### **IV-3- Parents**<sup>5</sup>

Les parents doivent exercer une influence déterminante sur le développement de l'enfant en essayant de l'encourager dans ses études, le féliciter pour ses réalisations, lui exprimer de la tendresse, le superviser adéquatement, avoir des attentes élevées et une attitude positive face à l'éducation, à l'école et aux tâches scolaires. Par exemple, les parents doivent interroger leurs enfants sur leur journée de l'école, s'assurer qu'ils ont un endroit tranquille pour faire leurs devoirs, etc..... Les parents qui ont confiance en eux, en leurs enfants, et en leur école peuvent influencer l'apprentissage et le rendement de leurs enfants. Lorsque les parents ont des attentes élevées à l'égard de leurs enfants et disposent d'informations concrètes sur la façon de les aider, cette approche bénéficie à toutes les parties intervenant dans l'éducation de l'enfant.

En définitif, comme le souligne Prot Brigitte (2003), les parents doivent favoriser chez leurs enfants le désir d'apprendre, éviter d'être un parent peu accessible, s'intéresser à la scolarité de leurs enfants, comprendre leurs spécificités, fixer avec eux des objectifs concrets, donner un sens à leurs études, leur apprendre à gérer leur temps, leur offrir un cadre propice au travail, les contrôler plutôt que de les juger, essayer de reconnaître leurs points forts, les comprendre plutôt que de s'inquiéter et leur donner l'exemple en essayant d'être cohérent entre ce qu'on exige d'eux et ce qu'on leur donne à voir.

#### **IV-4- Institutions scolaires**

Les formations proposées aux enseignants par les autorités doivent mettre l'accent sur les stratégies pouvant permettre à ces derniers d'identifier les difficultés des apprenants par

---

<sup>5</sup> Parents désigne non seulement les parents, mais les tuteurs, et les membres de la famille qui aident l'enfant dans ses apprentissages à la maison.

rapport à chaque apprentissage et les soutiens possibles à leur apporter en cas de réelles difficultés pour qu'ils ne s'installent pas dans l'échec scolaire. Aussi doit-elle mettre l'accent sur la maîtrise de soi de l'élève. Ainsi, l'enseignant dans sa classe donnera aux apprenants les aptitudes pour contrôler leurs comportements et leurs pulsions. Ce qui permet d'obtenir un rendement élevé surtout en lecture, en vocabulaire puis en mathématique.

De plus, l'institution doit aider les enseignants à savoir donner aux apprenants un meilleur soutien individuel leur permettant de découvrir ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent.

Les écoles doivent développer leur capacité de soutien aux élèves en difficultés d'apprentissage en vue de prévenir leur échec scolaire. Un élève laissé à lui-même pour résoudre les problématiques qu'il vit, qu'elles soient d'ordre scolaire, familial ou social, sera à risque d'échec. Quand l'élève en difficulté sera accompagné, ses résultats seront meilleurs. Le soutien à un enfant en difficultés peut prendre différentes formes : orientation scolaire, suivi des résultats scolaires, référence des ressources externes, communication avec les parents et recherche de leur implication.

Les élèves passent la majeure partie active de leur journée à l'école où se trouvent leurs amis avec qui ils vivent des succès et des échecs puis sont confrontés à différentes réalités. Lorsqu'au sein de cette école règne un bon climat, les résultats scolaires sont bons ou meilleurs. Les écoles doivent œuvrer pour rétablir les relations positives et un climat scolaire accueillant puis donner aux parents des stratégies pratiques afin de renforcer la culture éducative à la maison. Ce type de partenariat famille-école authentique permet d'améliorer les attitudes à la maison et la réussite future des élèves. L'école doit travailler à mettre l'accent sur la façon de soutenir les parents à la maison. Car selon Ken Leithwood (2012), la moitié du rendement dont nous sommes responsables en tant qu'éducateurs se produit à l'extérieur de l'école. Pour Hattie (2009), les écoles doivent aider les parents à apprendre le langage scolaire de façon à ce qu'ils puissent fournir à leurs enfants toutes l'aide dont ils ont besoin. La participation parentale axée sur l'apprentissage des élèves à l'impact le plus important sur le rendement scolaire. C'est d'ailleurs ce que souligne Ken Leithwood en suggérant de mettre davantage l'accent sur les façons de soutenir les parents à la maison que sur la façon d'impliquer davantage les parents dans la vie de l'école.

L'existence active d'un service d'éducateurs spécialisés et d'un psychologue scolaire disposant du matériel adéquat aidera beaucoup à la prise en charge des enfants en difficultés d'apprentissage.

Somme toute, nous espérons que ces perspectives sans épuiser la liste des solutions possibles peuvent concourir à améliorer le rendement scolaire des apprenants.

## CONCLUSION

Au terme de notre étude qui a porté sur les déterminants du rendement scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage à l'école primaire SOS Hermann Gmeiner d'Abomey-Calavi, il est nécessaire de rassembler les idées suivantes.

L'école et la famille doivent travailler en parfaite symbiose pour que l'apprenant en sort valorisé et grandi. C'est pour cette raison que Harrts et Goodal (2007, p.2) stipulent que : « *L'éducation se présente sous la forme d'un trépied. Les parents, l'enfant et l'école ; si l'un de ces pieds fait défaut, c'est tout l'édifice qui s'écroule* ». Ainsi, Les parents et les enseignants doivent avoir une connaissance claire de leurs rôles et responsabilités à l'égard de l'enfant afin de ne pas faillir à son éducation. Ce faisant, le rendement de l'écolier est reluisant et devient une motivation pour chaque acteur.

Pour qu'il en soit ainsi, les enfants ont besoin d'un regard particulier en adéquation avec l'école sur leur suivi de la part des parents. Une absence de ce suivi, handicape leur rendement scolaire. Aucun aspect ne doit être négligé. Christian Thomas (1988) suggère que pendant la scolarité des enfants, les parents doivent se tenir informer des évolutions de l'institution scolaire. Ils doivent prendre contact avec les maîtres ou maîtresses de leurs enfants pratiquement chaque jour sans en abuser le contrôle parental. Les problèmes affectifs par exemple susceptibles de troubler passagèrement ou de façon durable un apprenant ne doivent pas être cachés à l'enseignant.

En somme, ces derniers ne doivent pas être déconsidérés. Au regard des valeurs psychopédagogiques, les devoirs d'un parent d'élèves constituent l'ensemble des conditions optimales pouvant assurer et garantir l'acquisition puis l'épanouissement d'une fonction future de l'enfant à travers les enseignements qui lui sont prodigués par les différents personnages élus pour la cause. Donc, les parents doivent accorder toute l'assistance nécessaire à l'enfant pour le mettre en confiance et le motiver davantage en vue de l'accrocher au travail.

Pour cela, le parent quelle que soit ses occupations doit prendre toutes les dispositions utiles pour être informé de la maison et savoir ce que fait son enfant.

Les enseignants quant à eux, doivent être assez patients pour supporter les caprices des apprenants. Ils doivent aussi avoir le sens de l'écoute et être très psychologues afin qu'à

travers les comportements et les actes, ils puissent découvrir les types d'enfants ils ont à éduquer. Ils doivent essayer d'identifier les types de difficultés d'apprentissage de leurs apprenants, identifier les facteurs qui conditionnent ces difficultés d'apprentissage et déterminer l'influence de ces difficultés d'apprentissage sur le rendement scolaire des apprenants.

Ils doivent pérenniser un dialogue constructif entre l'école et la famille en multipliant par exemple les rencontres avec les parents d'élèves en vue de mieux cerner leur profil et leur vision pour une juste prise en charge des apprenants.

De plus, ces concertations permettront aux enseignants de s'enquérir des difficultés qu'éprouvent les parents dans le cadre du suivi de leurs enfants.

En définitif, l'école et la famille doivent œuvrer ensemble à l'amélioration du rendement scolaire des enfants notamment ceux en difficultés d'apprentissage. Elles doivent repenser leur rôle à l'égard des apprenants afin de leur donner plus l'envie de venir à l'école pour épanouir leurs facultés intellectuelles car même ceux en difficultés d'apprentissage, regorgent d'immenses potentialités. Comme le dit Bloom (1979), il n'y a pas de bons ou de mauvais élèves, mais plutôt des élèves qui apprennent plus rapidement ou plus lentement que les autres.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Akuègniho, F. (2010). *Le rendement scolaire des enfants : effet de l'implication de la cellule familiale dans les communes d'Abomey-Calavi et de Cotonou*. Mémoire de DEA spécialité Sociologie de développement . Université d'Abomey-Calavi, Bénin.
- Arenilla, L., Rolland, M-C, Roussel, M-P, Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas, Sejer.
- Beaud, M. (2013). *L'art de la thèse*. (édition révisée.). Paris, France : La Découverte.
- Bettelheim, B. (2002). *Pour être des parents acceptables*. Paris, France : Pocket.
- Boko, G. (2009). *Psychologie et Guidance en milieu Africain*. Cotonou, Bénin : Caarec.
- Boko, G. (2011). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Université d'Abomey-Calavi, Bénin.
- Boko, G. (2012). *Analyse de la relation éducative*. Cotonou, Bénin : Soleil de paix.
- Boudon, R. (1993). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, France : Arman Colin.
- Bru, M. (2012). *Les méthodes en pédagogie* (2<sup>e</sup> éd). Paris, France : Publications Universitaires de France.
- Cacouault, M. et Oeuvrard, F. (2012). *Sociologie de l'éducation*. Paris, France : La Découverte.
- Cahen, C. (1982). *La tête ailleurs, comprendre, maîtriser, prévenir l'échec scolaire*. France : Fernand Nathan.
- Calixte, J. (2008). *Milieu familial et réussite scolaire*. Mémoire de licence en psychologie. Université d'Etat d'Haïti, Haïti.
- Cohen-Solal, J. (1999). *Etre heureux à l'école ? Déjouer les pièges du système scolaire pour aider l'enfant à s'épanouir*. Paris, France : Intégrale.

- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *La paix et le système*. Paris, France : Seuil.
- Cyrulnik, B. (2007). *De la bientraitance infantile : compétences parentales et résilience*. Paris, France : Fabert .
- Daco, P. (2013). *Les prodigieuses victoires de la psychologie. Tout ce qu'il faut savoir pour retrouver l'équilibre*. Allemagne. Marabout.
- Deslandes, R. et Cloutier, B. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. France : *Revue Française de pédagogie* : n°151.
- Despinoy, M. (2004). *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*. Paris, France : Dunod.
- Dodson, F. (1972). *Tout se joue avant 6 ans*. Paris, France : Robert Laffont.
- Dogbé, E. (1979). *La crise de l'éducation*. Le Mée-sur-Seine, France : Akpagnon.
- Dolto, F. (2008). *La cause des adolescents : Respecter leur liberté et leurs différences*, France : Pocket.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris, France : Alcan.
- Ezin Houngbé, J. (2011). Cours de Psychopathologie. Université d'Abomey-Calavi, Bénin.
- François, L. (1965). *Le droit à l'éducation* (7<sup>e</sup> imprimé). Paris, France : Berger-Levrault.
- Frangnière, J-P. (2013), *Comment réussir un mémoire* (4<sup>e</sup> édition). Paris, France : Dunod.
- Gayet, D. (1997). Les performances scolaires : comment on les explique ?. Paris, France : harmattan
- Gmeiner, H. (2004). *Manuel pour l'Organisation SOS Villages d'Enfants*. Innsbruck, SOS-Kinderdorf International.

- Houessou, P. (2013). *Comprendre l'échec universitaire au Bénin*. Université d'Abomey-Calavi, Bénin : Centre des Publications Universitaires.
- Kevassay, S. (2008). *Mémoire de recherche en travail social* (6<sup>e</sup> édition). France : Vuibert.
- Lokonon, R. et Dénakpo, F. (2013). *Impact de l'environnement familial sur le rendement scolaire des enfants du village d'enfants SOS d'Abomey-Calavi*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education. Université d'Abomey-Calavi, Bénin.
- Manscill, C., K., & Rollins, B., C. (1990). *Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship*. New York, University Press of America.
- Marechal, S. (1970). *Apologie de l'éducation paternelle, in les grands socialistes et l'éducation de Platon à Lénine*. Paris, France: Armand Colin.
- Mialaret, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris, France : Publications Universitaires de France.
- Mialaret, G., (2010), *Les sciences de l'éducation* (11<sup>e</sup> éd). Paris, France : Publications Universitaires de France.
- Ministry of education. (1996). *Enseigner aux élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement. Guide de l'enseignant*. British Columbia.
- Noyau, C. (2002). Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique : quelle littéracie viser, et par quelles voies ?. Communication au colloque La littéracie : le rôle de l'école, IUFM , Grenoble.
- Ognin, M. (2006). Cours d'introduction à la psychologie scolaire. Université d'Abomey-Calavi, Bénin.
- Potvin, P. et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale reliée au suivi scolaire. *Revue Canadienne de l'éducation* : Vol 24 # 4.

-Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France : Publications Universitaires de France.

-Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd). Paris, France: Dunod.

-Simpson, R. (1976). *L'éducateur et l'auto-évaluation*. Paris, France: Publications Universitaires de France.

-Tonato, P. (2011). *Enseignement/apprentissage de la lecture dans l'Enseignement Primaire au Bénin : Analyse du manuel de lecture du cours d'initiation*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education. Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

-Unell, B.et Wyckoff, J. (2008). *Se faire obéir sans crier*. Espagne : Marabout.

-Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France : Publications Universitaires de France.

-Vincelet, P. (1983). *Mon enfant bouge tout le temps et il a du mal à apprendre*. Paris, France : épi.

-Zouménou, R. (2012). *Organisation du temps scolaire au collège Laura Vicuna : impact des journées continues sur le rendement des élèves*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education non publié. Université d'Abomey-Calavi, Bénin.

### ➤ **Webographie**

-Bastin, G. et Roosen, A. (1991). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : De Boeck-wesmael.  
<http://www.memoireonline.com>.

-Bauchet, P. et Germain, P. (2003). *L'éducation, facteur du développement durable en Afrique*. Paris, France : Publications Universitaires de France.  
<http://www.memoireonline.com>.

-Bloom, B. (1974). « Time and Learning ». *American Psychologist* : n°29.  
<http://link.springer.com>

- Bouchard, P. et St Amant, J. (1996). Le retour aux études : Les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue Canadienne de l'éducation* # 21. <http://www.acef.ca>.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Minuit. <http://www.perse.fr>.
- Carron, G. et Chau, T. (1998). *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développements différents*. Paris, France : UNESCO. <http://www.skolo.org>.
- CENTAM, Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal. (2012). *Les troubles d'apprentissage*. <http://www.centam.ca>.
- Cunha, M. (1998, septembre). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... *Ville – Ecole - Intégration - Diversité* n°114- MENRT, CNDP. [www.crefe38.fr](http://www.crefe38.fr).
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*. [www.ericdigests.org](http://www.ericdigests.org).
- Division du rendement des élèves. (2012). *Engagement des parents, Série d'apprentissage professionnel M-12, édition spéciale du secrétariat* n°29. <https://www.edu.gov.on.ca>.
- Dornbusch, S., M., et al. (1990). When effort in school does not produce better grades: A family environment affects a school process in *Fuschs et al.* <https://www.erudit.org>
- Gazzabin, D. l'instruction à domicile : la famille meilleure que l'école ?. *Dossier "Ecole et familles"* n°468. <http://www.cahiers-pédagogiques.com>.
- Martel, K. et Legault, G. (2001). *Les facteurs de la réussite scolaire*. <http://www.cvm.qc.ca>.
- Meirieu, P. (1997). *Penser l'éducation et la famille*. <http://www.meirieu.com>.
- Napporn, C. et Baba Moussa, A.B. (2013). Les attentes éducatives de la famille. *Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise. Revue internationale d'éducation-Sèvres* n°62. [www.Ciep.fr](http://www.Ciep.fr).

-Prot, B. (2003). Les 12 clés de la réussite scolaire. *Famille Education Scolarité*.  
<http://www.psychologies.com>.

-Steinberg, L. et al. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity and academic success among adolescent, *Child development*. [www.ncbi.nlm.nih.gov](http://www.ncbi.nlm.nih.gov).

-Zimmermann, M. (2012). Difficultés d'apprentissage, échec scolaire, réussite... mais au fond, à quoi cela est-il du ?. [cms.unige.ch](http://cms.unige.ch).

# ANNEXES

## A-QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire en Sciences de l'Education pour l'obtention de notre diplôme de Master, nous souhaiterions te poser quelques questions dans le cadre de notre enquête. Nous te rassurons que tes réponses resteront strictement confidentielles.

Retiens qu'il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses. C'est ce que tu sais, ce que tu penses ou ce que tu fais qui nous intéresse. Nous te prions alors de bien vouloir répondre à toutes les questions qui te seront posées car toutes tes réponses sont importantes pour nous.

### **A ton avis, qui est responsable de l'échec scolaire ?**

- **La responsabilité de l'enfant**

<b>Echecs scolaires</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Parfois</b>
Viens-tu à l'école avec joie ?			
Aimes-tu apprendre volontairement tes leçons ?			
Fais-tu sans contrainte tes exercices ?			
Est-ce qu'à des moments donnés, ce que le maître fait ne t'intéresse plus?			
Trouves-tu que les activités à l'école sont trop difficiles ?			
Quand tu as des difficultés en classe, le dis-tu à ton maître?			
En voyant les autres réussir, est-ce que tu te dis que tu peux aussi réussir ?			
Penses-tu qu'on te considère comme quelqu'un qui peut réussir à l'école ?			
Aimes-tu faire les tâches domestiques ?			
Aimes-tu ton maître ?			
Préfères-tu l'école à la maison ?			

- **La responsabilité de la famille**

<b>Echecs scolaires</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Parfois</b>
Les parents travaillent-ils avec toi à la maison ?			
Après une journée de classe, tes parents te demandent-ils ce que tu as fait à l'école ?			
Quand tu as des difficultés, tes parents te supportent-ils moralement ?			
Tes parents t'interrogent à propos de tes notes ?			
Tes parents discutent-ils avec toi à propos de tes projets d'avenir ?			
Lorsque tu amènes de mauvaises notes à la maison, tes parents te parlent et t'encouragent à mieux faire ?			
Es-tu puni lorsque tu ne travailles pas bien ?			
Tes parents t'aident-ils à planifier ton temps pour les activités scolaires et familiales			
Tes parents te félicitent-ils quand tu travailles bien à l'école ?			
Est-ce tes parents te confient des travaux domestiques ?			

• **La responsabilité de l'administration scolaire**

<b>Echecs scolaires</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Parfois</b>
As-tu le sentiment que ton maître t'aime ?			
As-tu peur de ton maître ?			
Prends-tu le maître comme un ami ?			
Est-ce qu'il t'arrive de poser tes problèmes au maître ?			
As-tu l'impression que tes camarades se moquent de toi quand tu réponds mal à une question ?			
Le maître te vient-il individuellement en aide quand tu as des difficultés ?			
Es-tu puni par le maître quand tu ne travailles pas bien en classe ?			
As-tu l'impression que le maître te fait trop travailler ?			
L'école te donne-t-il l'envie de la fréquenter ?			

**-Quelles sont, à ton avis, les causes de tes échecs scolaires ?**

<b>Echecs scolaires</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Parfois</b>
As-tu confiance en ce que tu connais ?			
Est-ce que tu apprends chaque jour tes leçons ?			
Fais-tu chaque jour tes exercices ?			
Devant une épreuve de composition, as-tu peur ?			
Attends-tu les derniers moments pour réviser tes leçons pour les évaluations ?			
Est-ce que tes parents t'aident à réviser les leçons			
Tes résultats sont-ils bons lorsque tes parents te donnent l'envie de travailler ?			
Lorsque l'atmosphère à la maison n'est pas bonne, est-ce que tu arrives à bien travailler ?			
Devant une épreuve, est-ce qu'il t'arrive de penser à autre chose			
Est-ce qu'il t'arrive de négliger une matière ?			
Est-ce qu'il t'arrive d'abandonner parce que tu n'as pas compris ?			
Es-tu heureux à l'école ?			

## **B-GUIDE D'ENTRETIEN ADMINISTRE AUX PARENTS**

- 1) Consigne de départ : Pourriez-vous nous parler de la manière dont vous vous impliquez dans les études de vos enfants ?
- 2) Grille de thèmes :

<b>THEMES</b>	<b>QUESTIONS</b>
<b>Le rendement scolaire de votre enfant à l'école</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comment vont les notes de votre enfant à l'école ?</li> <li>2. Avez-vous l'habitude de converser avec lui (elle) sur ces journées de classe ?</li> <li>3. Est-ce qu'il vous arrive de lui demander s'il a des problèmes à l'école ?</li> </ol>
<b>Supervision et l'aide apporté à l'enfant dans ses activités scolaires</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comment participez-vous aux activités scolaires de vos enfants?</li> <li>2. Comment aidez-vous votre enfant dans ses travaux scolaires ? (Devoirs, leçons) ?</li> <li>3. Est-ce que vous vérifiez (ou demandez) tous les jours, si votre enfant a réalisé ses tâches scolaires ? (Devoirs de maison, leçon) ?</li> <li>4. Comment réagissez-vous quand votre enfant vous dit qu'il a des problèmes à l'école ?</li> <li>5. Comment réagissez-vous quand votre enfant apporte un mauvais carnet ?</li> </ol>
<b>Importance accordée à l'école dans les interactions parents/enfants.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelle place occupe l'école dans la conversation que vous avez avec votre enfant ?</li> <li>2. Discutez-vous avec votre enfant sur ses projets d'avenir ?</li> <li>3. Expliquez-vous à votre enfant le rôle de l'école dans ses projets ?</li> </ol>

### **C-GUIDE D'ENTRETIEN ADMINISTRE AUX ENSEIGNANTS**

- 3) Consigne de départ : Pourriez-vous nous parler des types de difficultés d'apprentissage que présentent les enfants de votre classe et les types de caractéristiques que présentent les enfants en difficultés d'apprentissage
- 4) Grille de thèmes :

THEMES	QUESTIONS
<p><b>Les types de difficultés d'apprentissage que présentent les enfants en difficulté d'apprentissage dans votre classe.</b></p>	<p>1-Est-ce que vos enfants lisent bien et écrivent bien?</p> <p>2-Que constatez-vous lorsque vous faites la dictée à vos enfants?</p> <p>3-Comment trouvez-vous vos élèves en calcul?</p> <p>4-Avez-vous des enfants qui ont des difficultés à se situer par rapport à leurs camarades ou à un objet ?</p> <p>5-Avez-vous des enfants qui ont de difficultés de langage?</p>
<p><b>Quelques caractéristiques des enfants en difficultés d'apprentissage dans ta classe</b></p>	<p>1-Avez-vous des enfants qui répondent avec agitation, sans réfléchir aux questions qui leurs sont posées?</p> <p>2-Avez-vous des enfants très calmes, qui ne posent jamais de questions pour mieux comprendre, qui n'échangent pas avec leurs camarades?</p> <p>3-Avez-vous des enfants qui cherchent à être avec vous tout le temps et qui vous posent même problèmes inhérents à la famille?</p> <p>4-Avez-vous des enfants qui montent sur les tables, brutalisent leurs pairs même en votre présence?</p>

**TABLE DES MATIERES**

	<b>Introduction .....</b>	
<b>Chapitre I</b>	<b>Cadre théorique.....</b>	12
I-1	Problématique.....	12
I-2	Objectifs de recherche.....	14
I-2-1	Objectif général.....	14
I-2-2	Objectifs spécifiques.....	14
I-3	Hypothèses de recherche.....	15
I-4	Clarification conceptuelle.....	15
I-4-1	Enfants en difficultés scolaires .....	15
I-4-2	Rendement scolaire .....	16
I-5	Revue de littérature.....	16
I-5-1	Echec scolaire.....	18
I-5-1-1	Sens commun.....	19
I-5-1-2	Sens en sociologie.....	19
I-5-1-3	Sens en politique.....	20
I-5-1-4	Sens en psychologie.....	20
I-5-2	Echec scolaire ou difficultés scolaires.....	20
I-5-2-1	Les difficultés mineures circonstanciées.....	21
I-5-2-2	Les difficultés importantes à risques de pérennisation.....	21
I-5-2-3	Les difficultés majeures profondes : handicap avec échec scolaire....	22
I-5-3	Analyse du concept de l'échec scolaire .....	22
I-5-4	Quelques repères relatifs à la psychologie scolaire.....	22
I-5-5	Les effets psychologiques chez l'enfant qui échoue.....	24
I-5-6	Origine sociale et réussite scolaire.....	25
I-5-7	Les différents types d'enfants en difficultés selon Hubert Montagner cité par Christine Rychen et Milena Lehmann avec Jacques Poujol.....	27
I-5-7-1	L'enfant hyperactif.....	27
I-5-7-2	L'enfant renfermé sur lui-même.....	28
I-5-7-3	Les enfants rêveurs ou contemplatifs.....	28

I-5-7-4	Les enfants évitants.....	28
I-5-7-5	Les enfants collants.....	29
I-5-7-6	L'enfant autocentré.....	29
I-5-7-7	L'enfant insécurisé.....	29
I-5-7-8	L'enfant agressif.....	29
I-5-8	Les causes de l'échec scolaire.....	30
I-5-9	Les difficultés d'apprentissage.....	34
I-5-9-1	La dyscalculie.....	34
I-5-9-2	La dysgraphie.....	34
I-5-9-3	La dyspraxie.....	34
I-5-9-4	La dysphasie.....	34
I-5-9-5	La phobie scolaire.....	34
I-5-9-6	Les enfants précoces ou surdoués.....	35
I-4-9	Accompagnement à la scolarité.....	36
<b>Chapitre II</b>	<b>Approche méthodologique.....</b>	<b>41</b>
II-1	Population d'étude et échantillonnage.....	41
II-1-1	Population d'étude.....	41
II-1-2	Echantillonnage.....	41
II-2	Les techniques et instruments de collecte et de traitement des données.....	42
II-2-1	Les techniques et instruments de collecte des données.....	42
II-2-2	Les techniques de traitement des données.....	43
II-3	Les difficultés rencontrées.....	44
II-4	Les modèles d'analyse.....	44
II-4-1	Le modèle interactionniste.....	44
II-4-2	Le modèle fonctionnaliste.....	45
II-5	Limites de la recherche .....	46
<b>Chapitre III</b>	<b>Présentation et analyse des résultats.....</b>	<b>47</b>
III-1	Présentation et analyse des données quantitatives.....	47
III-1-1	Données recueillies à partir du questionnaire d'enquête.....	47
III-1-2	Données recueillies à partir des relevés de notes du CEP de 2010 à 2014.....	57

III-2	Présentation et analyse des données qualitatives.....	58
III-2-1	Les parents d'élèves.....	59
III-2-2	Les enseignants.....	62
III-3	Discussion.....	64
<b>Chapitre IV</b>	<b>Perspectives de l'étude.....</b>	<b>70</b>
IV-1	Apprenants.....	70
IV-2	Enseignants .....	70
IV-3	Parents .....	71
<b>IV-4</b>	Institutions scolaires .....	71
	<b>Conclusion .....</b>	<b>74</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>76</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>82</b>
A	Questionnaire	
B	Guide d'entretien administré aux parents	
C	Guide d'entretien administré aux enseignants	
	Tables des matières	87

