



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

FACULTE DES LETTRES ARTS ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Mémoire de maîtrise en science de l'éducation

Option : Psychopédagogie de l'Education et de la Formation

SUJET

**ETUDE EXPLORATOIRE DES TROUBLES DE
L'APPRENTISSAGE CHEZ LES APPRENANTS DE LA
COMMUNE D'ABOMEY CALAVI**

REALISE PAR

F. Kévin HEKPAZO

SOUS LA DIRECTION DU

**Dr Patrick HOUESSO
Maître- assistant des Universités(CAMES)**

Membres du jury

Président du Jury : Dr Patrick HOUESSO

Examineur : Dr Anselme DJIDONOU

Examineur : Dr David GNANHOU

Soutenu le 20 Avril 2013

Avec la mention : **Très-Bien**

Année académique 2012-2013

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1^{ERE} PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	
CHAPITRE I : APPROCHE THEORIQUE.....	5
I- Problématique.....	5
II- Etat de la question.....	8
CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	26
I- Cadre de l'étude.....	26
II- Groupe cible et échantillonnage.....	30
III-Techniques et outils de recherche.....	31
IV-Techniques de traitement et d'analyse des données.....	35
2^{EME} PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS	
CHAPITRE III : PRESENTATION DES DONNEES.....	37
I- Présentation des données des enquêtes.....	37
II- Présentation des observations et études de cas.....	48
CHAPITRE IV : ANALYSES, HYPOTHESES ET PERSPECTIVES.....	55
I- Analyse des données d'enquêtes et d'études de cas	55
II- Hypothèses et Perspectives	65
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	71
Annexes.....	74
Table des matières.....	86

DEDICACE

A mes bien aimés parents, Gislaine KOUTOUR et Innocent HEKPAZO

A ma femme Sorelle EDEY et à notre fille Anielle HEKPAZO

A tous mes frères et sœurs

A tous les amis de la promotion 2006 du DPSE

A tous ceux qui œuvrent pour la prise en charge scolaire des TA au Bénin

REMERCIEMENTS

Avant tout, j'adresse mes remerciements à la Trinité Sainte : Dieu Père, Dieu Fils, et Dieu Esprit- Saint.

Un profond et sincère merci :

- Au Dr. Patrick HOUESSOU, Maître Assistant des Universités (CAMES), directeur du présent mémoire pour sa disponibilité et les sacrifices consentis pour l'aboutissement du travail.
- A tous les professeurs du département de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Au Dr. APETE, Neurologue, pour son appui personnel dans le cadre de la réussite de ce travail.
- A Madame Clarisse NAPPORN, pour son investissement personnel et ses diverses orientations.
- A Madame Claudine DAIZO pour son soutien, ses conseils et ses orientations.
- A ALMIRA SIMICLAH, Chef service Education Spécialisée à S O S Village d'Enfants Abomey-Calavi, pour ses conseils et ses orientations.
- A Mr. Roger H. AKPLOGAN DJIBODE, Educateur Spécialisé, pour ses conseils.
- A Mr. Emile GBESSINON, Spécialiste dans la prise en charge du Handicap mental et des TA, pour son soutien et son investissement personnel dans la réussite du présent mémoire.

LISTE DU SCHEMA ET DES TABLEAUX

Schéma de la face externe de l'hémisphère gauche et de la face interne de l'hémisphère droit du cerveau.....	21
Tableau 1 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP du Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor.....	38
Tableau 2 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP de l'Ecole Primaire Publique de Zogbadjè.....	39
Tableau 3 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP du Complexe Scolaire Privé Honklohon- Zogbadjè.....	40
Tableau 4 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 du Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor.....	41
Tableau 5 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 de l'Ecole Primaire Publique de Zogbadjè.....	42
Tableau 6 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 du Complexe Scolaire Privé Honklohon- Zogbadjè.....	43
Tableau 7 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 du Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor.....	44
Tableau 8 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 de l'Ecole Primaire Publique de Zogbadjè.....	44
Tableau 9 : difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 du Complexe Scolaire Privé Honklohon- Zogbadjè.....	45
Tableau 10 : taux des difficultés scolaires et des TA selon les enseignants.....	46
Tableau 11 : QI et profil d'intelligence.....	47
Tableau 12: la provenance et les taux des écoliers de CP.....	56
Tableau 13: taux de difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP.....	57
Tableau 14: la provenance et les taux des écoliers de CE1.....	58
Tableau 15 : taux de difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1...	59
Tableau 16: la provenance et les taux des écoliers de CE2.....	60
Tableau 17 : taux de difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2.....	60

SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche Par Compétence

AQETA : Association Québécoise des Troubles de l'Apprentissage

CP : Cours Préparatoire

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CMP : Centre Médico-Psychologique

CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

CENTAM : Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal

CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant

CS : Circonscription Scolaire

CSP : Cours Scolaire Privé

DPSE : Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

EPP : École Primaire Publique

EGE : État Généraux de l'Éducation

EPT : Éducation Pour Tous

EST : Éducation Scientifique et Technologique

ES : Éducation Sociale

EA : Éducation Artistique

GSB/L2S : Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor

IME-SFA : Institut Médico-Educatif Saint François d'Assise

ISFES : Institut Supérieur de Formation des Éducateurs Spécialisés

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

QI : Quotient Intellectuel

SPU : Scolarisation Primaire Universelle

RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté

TA : Trouble de l'apprentissage

UP : Unité Pédagogique

RESUME

Le Trouble d'Apprentissage (TA) est une pathologie neurologique qui peut être congénitale ou acquise par accident (dommage cérébral). Les TA s'observent de la même manière que les difficultés scolaires à la seule différence que les difficultés sont passagères et remédiables avec une prise en charge précoce et adaptée, alors que les TA sont irréversibles et durent tout la vie en dépit de la prise en charge.

La prise en charge des TA est quasi inexistante au Bénin à cause de l'inexistence de spécialistes en neuropsychologie et de la méconnaissance du phénomène par les populations, les professionnels de l'éducation et de la santé publique.

Cette recherche exploratoire est un début à la réflexion sur ces pathologies dans le contexte béninois, précisément dans la commune d'Abomey-Calavi où seul le centre S O S village d'enfant dispose d'une équipe d'éducateurs spécialisés pour un accompagnement adapté des écoliers en difficulté. Ce modèle, l'Etat pourra s'en inspirer, l'améliorer de sorte à doter chaque école d'enseignants spécialisés dans le suivi, l'accompagnement et la prise en charge des enfants souffrant d'un TA. L'éducation pour tous (EPT) étant un enjeu international, le Bénin doit assurer à tous les enfants envoyés à l'école les mêmes chances de réussite peu importe les particularités de chacun.

ABSTRACT

Learning Disorder is a neurological condition that can be congenital or acquired by accident (brain damage). Learning disabilities are seen in the same way that school with the only difference that the difficulties are temporary and remediable with Early and appropriate management, while learning disorders are irreversible and lasts all life difficulties despite support.

The management of learning disorders is almost nonexistent in Benin because of the lack of specialists in neuropsychology and ignorance of the phenomenon by people, professionals in education and public health.

This exploratory research is beginning to reflect on these diseases in Benin context, specifically in the town of Abomey where only the SOS children's village center has a team of specialist teachers for appropriate support for students in difficulty. This model, the State may draw, so improve to provide each school teachers specialized in monitoring, support and care of children with a learning disability. Education for all is an international issue, Benin must ensure that all children sent to school the same chances of success no matter the specifics of each.

INTRODUCTION

Depuis les pratiques éducatives traditionnelles jusqu'aux plus récentes, inspirées des pédagogies actives, l'apprentissage a toujours été une activité complexe mais déterminante dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Les théories liées à l'apprentissage en milieu scolaire sont nombreuses ; elles suivent le cours de l'histoire, mais en commun, elles établissent une relation entre les trois éléments du triangle didactique : l'enseignant, l'apprenant et le savoir (HOUSSAYE, 1992).

Tout apprentissage réussi suppose donc la prise en compte effective de chacun de ces éléments. Nous nous intéresserons davantage à l'apprenant tout au long de cette recherche puisque c'est sur lui que porte la problématique des Troubles d'Apprentissage (TA) qui se détectent au travers d'une observation minutieuse des difficultés fréquentes chez un élève. De plus, l'apprenant reste souvent au centre de tout processus d'apprentissage et est performant seulement lorsque son champ relationnel est stimulant et son fonctionnement cognitif dépourvu de toute anomalie (GROOTERS, 1994).

Les TA en milieu scolaire, sont des pathologies du système nerveux central qui peuvent être organiques (causés par des lésions) ou fonctionnels c'est à dire causés par des dysfonctionnements cognitifs touchant les compétences telles que la mémoire, l'attention, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture, et le calcul chez le sujet en situation d'apprentissage (VAIVRE-DOURET&TURSZ, 1999).

Les TA peuvent être présents depuis la naissance (de nature génétique, congénitale) ou ils peuvent être acquis suite à un accident par un dommage cérébral (CENTAM,¹ 2012).

¹Clinique d'Evaluation Neuropsychologique des Troubles d'Apprentissage de Montréal.

Les apprenants dans le contexte béninois sont aussi exposés et peuvent avoir des TA conduisant à des échecs dans leur cursus scolaire. Etant donné l'inexistence de test de dépistage des TA et le caractère embryonnaire du secteur de l'éducation spécialisée au Bénin, notre recherche sera exploratoire et se limitera à la circonscription scolaire d'Abomey-calavi. Plusieurs apprenants seraient en difficultés ou en situation d'échec, faute d'une prise en charge précoce et adaptée. Les TA de la lecture, de l'écriture, du calcul ; les troubles auditifs, de la mémoire, de l'attention, de la perception visuelle et de la coordination des mouvements semblent les plus récurrents et justifient le choix de notre problématique de recherche.

L'inexistence de spécialiste approprié (neuropsychologue) et la non disponibilité de tests standardisés pour leur dépistage dans le contexte béninois, rendent opportun le caractère exploratoire de cette recherche.

L'expérience dans les pays occidentaux, témoigne de l'enjeu que représente l'étude scientifique des TA en milieu scolaire. C'est un phénomène très subtil, considéré comme la quadrature de l'éducation spécialisée puisque sa définition et son étiologie² suscitaient beaucoup de controverses dans le rang des chercheurs. Aujourd'hui, grâce aux nombreux travaux scientifiques effectués dans ces pays, le problème est mieux cerné, les dépistages se font plus facilement et précocement.

Les diagnostics posés sont assez précis et les prises en charge scolaire sont mieux organisées avec des équipes de spécialistes bien outillés et travaillant en synergie.

²L'étiologie est la science des causes ; c'est la partie de la médecine qui étudie les causes des maladies (LAROUSSE, 2010)

Cette avancée notable des pays occidentaux sur ceux du tiers monde dont le Bénin³, nous inspirera dans le cadre de ce travail que nous nous efforcerons de contextualiser.

Notre recherche sera donc considérée comme un début à la réflexion sur les TA dans le monde scolaire béninois. Sa charpente se présente comme suit :

Une première partie exposera les approches théoriques de la recherche à travers la problématique, les objectifs de recherche, la clarification des concepts et la revue de littérature. Elle présentera au chapitre deux, l'approche méthodologique composée du cadre de l'étude et de la méthodologie de recherche.

Une deuxième partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des différents résultats. Dans le troisième chapitre, nous présenterons et analyserons les résultats des enquêtes, observations, études de cas et des entretiens. Nous exposerons dans le quatrième et dernier chapitre nos hypothèses et perspectives pour une prise en charge réussie des TA dans le contexte béninois.

Nous espérons, par ce travail un renouveau dans le secteur de l'éducation spécialisée au Bénin, confiant que nos réflexions seront approfondies par d'autres recherches qui donneront plus de visibilité à la problématique des TA en milieu scolaire.

³Le Bénin occupe la 9^e place dans le classement des pays les moins avancés du continent Africain ; les dix (10) pires économies Africaine (RATSIMALA, 2011)

PREMIERE PARTIE :
APPROCHE THEORIQUE ET
METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I : APPROCHE THEORIQUE

I-PROBLEMATIQUE

Aucune société ne peut prétendre accéder au développement ou du moins maintenir et améliorer son niveau de développement si elle n'accorde pas une importance particulière à l'éducation de base des enfants. A cet effet, DANTON (1759-1794) cité par HOUSSOU & NAPPORN (2011, p23) affirme qu' « *après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple* ». Les grandes puissances de notre planète ont vite saisi la portée et le caractère précieux de cet enjeu au point où aujourd'hui la Scolarisation Primaire Universelle (SPU)⁴ s'inscrit à la fois comme l'un des six objectifs de l'Education Pour Tous et un des objectifs du millénaire (AFD⁵, 1990).

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant(CIDE)⁶ aussi défend cette même cause en son article 28 qui stipule que : « *tous les enfants ont le droit à l'éducation* ». Ce qui veut dire que pour une démocratisation effective de l'enseignement, tous les enfants quels que soient leurs rythmes d'apprentissage ou leurs besoins spécifiques ont le droit d'être pris en charge par l'institution scolaire. Les pouvoirs publics béninois ainsi que les représentants du peuple ont eux aussi, lors de la conférence des forces vives de la nation de février 1990 saisi l'importance du secteur éducatif et ont opté pour la tenue des Etats Généraux de l'Education (EGE) du 02 au 09 octobre 1990.

⁴La scolarisation primaire universelle, une des décisions prises à la conférence sur l'Education Pour Tous, 1990 consiste à assurer à l'horizon 2015 un enseignement primaire gratuit à tous les enfants, notamment les filles, les minorités ethniques et les enfants les plus démunis (AFD, 1990).

⁵L'Agence Française de Développement (AFD) agit depuis soixante-dix ans pour lutter contre la pauvreté et développement dans les pays du Sud et dans l'Outre-mer. Au moyen de subventions, de prêts, de fonds de garantie ou de contrats de désendettement et de développement, elle finance des projets, des programmes et des études et accompagne ses partenaires du Sud dans le renforcement de leurs capacités.

⁶ La convention relative aux droits de l'enfant, aussi appelée Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) est un traité international rédigé sous l'égide de L'ONU en 1989 dans le but de reconnaître et de protéger les droits spécifiques des enfants. (ONU, 1989)

Inspirées des engagements pris à la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous⁷, les assises des EGE avaient pour objectif de parvenir à un toilettage systémique du système éducatif béninois d'alors. Désormais ce système doit prendre en compte la formation globale et articulée du citoyen depuis le primaire jusqu'à l'université. Il s'agira d'envisager la formation d'un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré, capable de se prendre en charge, d'apprendre tout au long de la vie, respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du sens de la responsabilité : un citoyen gestionnaire de lui-même, gestionnaire de l'environnement et des situations de vie en société (EGE, 1990).

Cette noble ambition des dirigeants pour le pays est la preuve d'une volonté politique traduite par l'article 13 de la constitution (1990). Cet article stipule que : *« l'état pourvoit à l'éducation de la jeunesse par l'école publique. L'enseignement primaire est obligatoire ; l'état assure progressivement la gratuité de l'enseignement publique »*.

La question ici est de savoir si la gratuité de l'école seule suffit pour résoudre tous les problèmes du monde scolaire béninois ?

L'avenir des jeunes se joue dans la petite enfance. C'est à ce moment que se présente les enjeux majeurs de l'apprentissage chez les enfants aussi bien normaux que ceux qui présentent des besoins spécifiques à l'école. Notre réflexion se penchera donc essentiellement sur les Trouble d'Apprentissage (TA) qui constituent aujourd'hui un mythe pour tous les acteurs du monde scolaire et qui se trouve au centre de toutes les réflexions convergentes à la problématique de l'éducation spécialisée (VAIVRE-DOURET&TURSZ, 1999).

⁷ Tenue à Jomtien (Thaïlande), du 05 au 09 mars 1990, la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous vise à universaliser l'enseignement primaire et réduire radicalement l'illettrisme à l'horizon 2015 (EPT, 1990)

En réalité, les TA sont un prélude à des échecs scolaires parfois irrémédiables responsables d'une insertion sociale difficile. Pourtant une telle situation peut être évitée si les difficultés rencontrées par les enfants dès l'âge préscolaire sont identifiées et prises en charge précocement et de façon adéquate (VAIVRE-DOURET & TURSZ, 1999).

Au Bénin les troubles d'apprentissage sont encore peu connus d'une large partie des professionnels chargés de l'éducation et de la santé. Seules les familles qui vivent le problème se sentent concernées sans savoir toujours à qui s'adresser. Ainsi se pose un véritable problème d'éducation et de santé publique. Il est donc désormais un impératif de mieux s'informer et de rendre familier le phénomène des troubles de l'apprentissage qui jusque-là serait la cause des blocages et des difficultés observées lors des apprentissages scolaires dans nos écoles et collèges. Nous sommes ainsi invités à nous poser les questions suivantes :

Comment détecter les troubles de l'apprentissage chez un enfant en difficultés scolaires ?

Quelle classification faire des troubles de l'apprentissage dans l'environnement scolaire béninois ?

Comment intervenir pour une prise en charge adaptée de ces pathologies?

En résumé, comment donner les mêmes chances de réussite aux apprenants béninois souffrant des TA ?

Partant de ces questions de recherche, notre objectif général sera de montrer que le trouble de l'apprentissage pourrait exister dans le monde scolaire béninois.

En lien avec cet objectif général, les objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

-montrer comment identifier un enfant atteint d'un trouble d'apprentissage ;

-explorer le champ des troubles d'apprentissage dans le contexte béninois ;

-proposer une perspective pour la prise en charge des troubles d'apprentissage.

II-ETAT DE LA QUESTION

Le TA est une problématique qui a suscité diverses recherches scientifiques. Dans le contexte béninois, le choix de ce sujet de recherche nous oblige à passer en revue les réflexions déjà existantes. Nous présentons à ce niveau du travail, la clarification des concepts, une anatomie fonctionnelle du cerveau humain puisque le TA est d'origine cérébrale et enfin quelques informations relatives à l'étude scientifique des TA en milieu scolaire.

1-CLARIFICATION DES CONCEPTS

L'étude des TA en milieu scolaire est sans doute une épineuse thématique du point de vue scientifique, dans un contexte comme le nôtre. Cela se justifie par le fait qu'il s'agit d'un terrain encore vierge et que le concept de l'apprentissage qui se trouve au centre de la recherche renferme des aspects spécifiques peu concrets sur lesquels nous ferons obligatoirement toute la lumière afin de faciliter la compréhension aux lecteurs. Rappelons avant tout qu'il n'y a aucun apprentissage sans des difficultés. L'apprentissage et les difficultés vont de pair et donc pour cette raison nous aborderons d'abord ce que signifie la difficulté scolaire :

1-1- Difficultés scolaires

Etant donné la complexité de tout processus d'apprentissage, la difficulté scolaire lui est inhérente et les plus fréquentes sont celles du langage oral, de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il n'est plus à démontrer le bénéfice d'un enseignement réussi à la base de la lecture-écriture pour la suite normale du cursus scolaire de l'apprenant (FAYOL, 2003).

Pour éviter que les difficultés à lire et à écrire ne conduisent à l'illettrisme, il faut rendre obligatoire l'apprentissage à la base de la lecture-écriture si l'on sait que la mise en place systématique et régulière d'activités favorisant la conscience phonologique associée à d'autres induisant la connaissance des lettres de l'alphabet, améliore rapidement et durablement l'apprentissage scolaire (FAYOL, 2003).

La difficulté scolaire est considérée selon les enseignants du primaire comme une incapacité de l'élève à suivre en classe, à entrer dans les apprentissages et de pouvoir progresser (DO & ALLUIN, 2006). Il s'agit d'une incapacité de l'élève à acquérir ou maîtriser des compétences liées à la lecture et à l'écriture qui doivent déjà être acquises au cours préparatoire. Un comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou déficits de motivation de la concentration, de réflexion, de mémoire et de la participation en classe. Une incapacité à comprendre associée aux influences d'un environnement défavorable avec des problèmes socioéconomiques, psycho affectifs, aggravés d'un sentiment d'échec et la perte de confiance sont aussi de grandes difficultés scolaires (DO & ALLUIN, 2006).

Selon les enseignants du secondaire, la difficulté scolaire se caractérise surtout par le manque ou le déficit de compréhension chez les apprenants, leur incapacité à suivre en classe et à maîtriser les compétences de base telles que la lecture, l'écriture, le français et les mathématiques.

Les influences environnementales et celles liées à d'autres perturbations (DO & ALLUIN, 2006).

Nous retenons que la difficulté scolaire est une incapacité passagère des enfants, en situation d'apprentissage à donner de bons résultats. A défaut d'être vite pris en charge, la concentration des difficultés scolaires peut conduire à des troubles de l'apprentissage.

1-2- Apprentissage.

Si le petit Larousse (1992, sv Apprentissage, p.31) considère l'apprentissage comme un concept qui fait allusion à la formation professionnelle et qui signifie le temps pendant lequel on est apprenti, DE KETELE (1989), lui considère l'apprentissage comme un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir.

(GIORDAN & VECCHI, 1987) estiment que le concept de l'apprentissage doit être cerné selon quatre dimensions à savoir : cognitive, affective, métacognitive et sociale.

La classification de GROOTERS (1994) permet d'identifier les quatre objets de l'apprentissage : les connaissances, les compétences, les habiletés et les attitudes. L'apprentissage met au centre de l'intérêt l'individu qui apprend.

L'apprentissage est la modification durable du comportement. Cette modification ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique. Le concept d'apprentissage a un sens différent dans la langue commune et dans la langue des psychologues. Dans le langage de tous les jours, le terme apprentissage est étroitement associé à l'idée de métier manuel ou de formation sur le tas (RAYNAL & RIEUNIER, 1997).

L'apprentissage est une fonction de la vie animale. Tout animal est capable d'apprendre. Une paramécie peut parfaitement apprendre à toujours tourner à droite dans un labyrinthe en T. Si à l'origine, la paramécie tourne spontanément à gauche, vers le compartiment éclairé, et qu'après « n » décharges électriques délivrées à chaque fois qu'elle s'engage dans ce compartiment, elle tourne systématiquement à droite, on peut en conclure qu'elle a appris (RAYNAL & RIEUNIER, 1997).

Apprendre c'est modifier son comportement. Ce qui signifie que pour vérifier un apprentissage, il faut mesurer le comportement initial (test initial), puis le comportement terminal (test final), et établir la différence entre ces deux comportements (DORE, 1986).

Pour les précurseurs du behaviorisme, WATSON (1878-1958) et SKINNER (1904-1990) l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un évènement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable.

SKINNER (1904-1990), considère que lors du processus d'apprentissage, l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. Le théoricien met un accent particulier sur les renforçateurs positifs⁸ communiqués aux

⁸C'est un des éléments de l'apprentissage skinnerin qui consiste à augmenter la fréquence d'apparition d'un comportement par l'ajout d'un stimulus appétitif contingent à la réponse. Ex : ajout d'une récompense, d'une félicitation.

apprenants car selon lui ils jouent un rôle prépondérant favorable à l'apprentissage.

Inspirés par les données de la psychologie cognitive, les tenants de la théorie constructiviste supposent que : « *l'apprentissage résulte des constructions mentales de l'apprenant.* » (RESNICK, 1993, p.92).

Ce modèle vient modifier le statut du savoir dans le triangle didactique et confère au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, demandant de sa part réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives puisque « *l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers* » (PIAGET, 1975, p. 33). Dans le cadre de ce travail, nous considérons les écoliers en situation d'apprentissage scolaire et donc l'Apprentissage sera considéré selon l'Approche Par Compétence (APC) qui sous-entend que l'apprenant construise lui-même ses savoirs. L'enseignant est là comme un guide pour accompagner les enfants et pour les stimuler davantage.

En ce qui concerne le concept de Trouble de l'Apprentissage, il est essentiel à notre recherche. Les premiers essais de définition du TA ont pris en compte la notion de trouble des processus psychologiques et la manière dont ils interfèrent avec le rendement scolaire des apprenants.

1-3- Les Troubles de l'apprentissage

Le trouble d'apprentissage réfère à un retard d'apprentissage ou à un retard de développement dans un ou plusieurs des processus de la parole , du langage , de la lecture , de l'écriture , de l'arithmétique ou d'autres matières scolaires, résultant d'un handicap psychologique causé par une possible dysfonction cérébrale ou émotive ou un trouble comportemental (KIRK ,1962).

Ce n'est pas le résultat d'un retard mental, d'une privation sensorielle ou de facteurs reliés à l'instruction ou à la culture (BATEMEN, 1962). Les

troubles de l'apprentissage font référence à un groupe de dérèglements causés par un dysfonctionnement cérébral pouvant résulter d'une lésion, d'une anomalie génétique ou d'un développement cérébral inadéquat. Ces dérèglements se manifestent par l'arrêt du développement ou le développement déviant d'une compétence liée à l'un ou l'autre des domaines suivants : la mémoire, l'attention, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture et le calcul (AUCLAIR, 2006).

Étant donné son origine neurologique, le Trouble d'Apprentissage est persistant, voire permanent, en dépit d'une intervention adaptée. Contrairement aux idées qui peuvent parfois être véhiculées à leur sujet, les personnes atteintes de troubles d'Apprentissage ne souffrent pas d'un déficit de l'intelligence, comme le souligne l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage (AQETA, 1966) parle en ces termes : « *Le trouble d'apprentissage n'est pas synonyme d'incapacité à apprendre sur le plan intellectuel. Il traduit une difficulté à traiter l'information* ». En effet, le Trouble d'Apprentissage interfère avec la capacité du cerveau à absorber, à entreposer ou à récupérer l'information. Ce déficit cognitif a ainsi un impact sur la façon dont une personne perçoit, reçoit, comprend et exprime une information.

Un Trouble de l'Apprentissage est identifié lorsque les performances du sujet à des tests standardisés montrent un retard d'au moins deux ans entre le niveau actuel de l'enfant et le niveau attendu, compte tenu de son âge. Plus qu'une notion de retard, le Trouble de l'Apprentissage renvoie à une désorganisation dans le processus d'acquisition des connaissances. Le développement est anormal dans sa structure : l'enfant produit des erreurs différentes par rapport à celles des autres élèves (MARIE -NOËLLE, 2004).

Les caractéristiques du Trouble de l'Apprentissage sont :

- il n'est pas en lien avec un retard mental : tout enfant, quel que soit son niveau d'intelligence, peut être affecté par un Trouble de l'Apprentissage scolaire ;
- il est invisible, c'est-à-dire que son diagnostic se fait seulement après un bilan neuropsychologique,
- il varie selon la nature du trouble ; puisqu'il est spécifique à la fonction cognitive touchée, mais aussi à l'intensité du trouble,
- il est durable et résistant dans le temps, mais aussi à la rééducation,
- c'est un handicap. il est reconnu socialement ainsi que par la Loi portant sur les droits de la personne. Dans le milieu scolaire, il donne droit à des accommodations (AQETA, 1966).

Il existe des troubles spécifiques qui concernent les élèves chez qui on n'a diagnostiqué ni déficience intellectuelle, ni difficulté sensorielle, ni trouble de comportement ou de la personnalité. Leur environnement affectif, social et culturel est normal, tout comme leur scolarisation, de ce fait, ils sont particulièrement imprévisibles (MARIE -NOËLLE, 2004).

Les Troubles d'Apprentissage *non spécifiques* sont associés à d'autres troubles comme la déficience intellectuelle, l'hyperactivité, l'autisme, les troubles oculaires, auditifs et le bégaiement, ou à un environnement problématique (MARIE -NOËLLE, 2004).

Contrairement aux troubles, les difficultés ne sont pas causées par un dysfonctionnement cérébral, mais plutôt par plusieurs facteurs internes et externes à l'individu tels que les conditions socio-économiques difficiles, les différences culturelles ou linguistiques, un manque de motivation, ou encore, un milieu familial ou scolaire peu stimulant (NOBLE & MC CANDLISS, 2005).

Les difficultés spécifiques du langage, de la lecture- écriture, du calcul, du comportement, de l'attention et de la mémoire, lorsqu'elles ne sont pas vite corrigées peuvent conduire à des troubles spécifiques (NOBLE & MC CANDLISS, 2005). On distingue :

- la dysphasie encore appelée trouble du langage survient lorsque l'air du langage est touché par une lésion congénitale ou provoquée par un accident ou une maladie. Ce trouble entraîne un développement déviant dans l'acquisition de la parole. Tous les enfants dysphasiques ont des difficultés persistantes d'apprentissage liées à l'expression et ou à la compréhension (TOUZIN, 1999) ;
- la dyspraxie qui est de nature organique et consécutive à une lésion cérébrale focalisée. Ce trouble se traduit par un défaut d'acquisition de la maîtrise des activités motrices. Il s'agit d'un handicap fréquent mais invisible avec défaut d'automatisation de la séquence gestuelle (la bouche, les jambes, les mains, les yeux). Le dyspraxique aura un déficit dans la coordination visio motrice et dans la construction des composants de la spatialisation. Ce sont des enfants qui sont souvent maladroits dans les gestes, avec un problème de motricité fine, se cognent souvent et tombent, n'ont pas une représentation spatiale, pas d'image mentale (DELPLANCKE, 2007)
- la dyslexie qui est un trouble du langage écrit se traduisant chez des enfants d'intelligence normale par des difficultés fréquentes et persistantes en lecture et en écriture. Les enfants dyslexiques sont lents dans toutes les activités comprenant de l'écrit, font des troubles de discrimination phonémique et ont une orthographe très défailante (WIMMER, MAYRINGER ET LANDERL, 1998) ;
- la dysgraphie dont les manifestations se traduisent par une lenteur importante dans la réalisation des productions graphiques et écrites, une malformation des lettres. Ce trouble génère des problèmes généraux de précision et de maladresse persistants après le CP ; un manque de fluidité avec une écriture très pointue, des lettres mal formées et pas sur les lignes, des ratures et une très grande lenteur (TOMATIS, 1995) ;
- la dysorthographe encore appelée trouble de l'orthographe est la conséquence directe de certains troubles d'apprentissage et se traduit par

un défaut d'assimilation important et durable des règles orthographiques. Les enfants dysorthographiques sautent des lettres en écrivant, inversent les syllabes, font une mauvaise segmentation des mots et ont une écriture en phonétique⁹ (DELPLANCKE, 2007) ;

- le trouble arithmétique ou la dyscalculie est fonctionnel et est causée par un dysfonctionnement cognitif provoquant chez l'enfant des difficultés persistantes à acquérir et à maîtriser les connaissances et habiletés liées à l'apprentissage des mathématiques. Les enfants qui souffrent de la dyscalculie ont des difficultés à compter les chiffres, faire des opérations arithmétiques ou résoudre des problèmes géométriques (MAZEAU, 2005) ;
- le trouble déficitaire de l'attention qui est une maladie neurologique se manifestant chez l'enfant soit par une hyperactivité motrice, un déficit attentionnel ou une impulsivité toujours présente. L'enfant bouge en permanence, est distrait et n'arrive pas à se contrôler. Il a des difficultés d'apprentissage, oublie les consignes en cours d'exercice, donc ne fait pas bien ses devoirs et n'apprend pas de ces erreurs (BARKLEY, 1997) ;
- le trouble de perception visuelle dont la forme non spécifique est la cécité partielle ou totale. Lorsque l'aire visuelle ou psycho visuelle est touchée par une lésion, ce trouble est dit organique mais de nature spécifique. La lésion peut être congénitale, causée par un accident ou une maladie. La perception visuelle peut aussi être perturbée par un dysfonctionnement cérébral et dans ce cas on dit que le trouble est fonctionnel. Un enfant atteint de ce trouble doit rester proche du tableau en classe et suivre les conseils de l'ophtalmologue (LES CEDRES, 2010) ;
- les troubles de la mémoire qui affectent la mémoire et altèrent les possibilités d'acquisition dans tous les domaines (visuel, verbal, tactile, auditif ...). Les troubles de la mémoire peuvent être organiques (dus à une lésion du système de stockage et de restitution) ou psychiques (dus à une

⁹Il s'agit des écritures ou des signes graphiques correspondants à un son du langage. Des enfants qui écrivent au son.

désorganisation fonctionnelle des circuits d'engrammes¹⁰). Lorsque les fonctions mnésiques sont touchées, beaucoup de difficultés d'apprentissage surviennent et les enfants peuvent se trouver en situation d'échec scolaire s'ils ne sont pas pris en charge (OLLAT, 2003) ;

- le trouble de la motricité qui peut être organique (topographie lésionnelle de l'aire motrice et/ou psychomotrice) ou psychique (dû à un dysfonctionnement cérébral). Ce trouble peut causer des difficultés persistantes de déplacement à l'enfant. Des difficultés à tenir un stylo, un crayon ou d'autres outils pour écrire ou exécuter des activités scolaires. Il s'agit d'un handicap qui limite l'enfant dans ses mouvements (DELPLANCKE, 2007) ;
- Le trouble des fonctions exécutives ou syndrome dysexécutif

Il s'agit de difficultés cognitives graves qui affectent toutes les fonctions spécifiques (fonctions linguistiques, mnésiques¹¹, praxiques¹², visuo-spatiales gnosiques¹³ et du raisonnement), déterminantes dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. On constate généralement chez les enfants aux prises avec ce syndrome une situation d'échec global dans tous les secteurs de la vie scolaire. Il convient d'attendre les résultats d'une évaluation pluridisciplinaire et sur une période suffisamment longue pour confirmer qu'il s'agit du syndrome dysexécutif. Aussi faudrait-il vérifier que les troubles n'apparaissent pas uniquement quand les tâches proposées à l'enfant sont en rapport avec autres pathologies cognitives (DELPLANCKE, 2007).

¹⁰Traces laissées dans le cerveau par tout évènement que l'individu a vécu.

¹¹ Il s'agit des fonctions qui ont rapport à la mémoire.

¹² Les fonctions liées à la coordination normale des mouvements volontaire.

¹³ Ce sont les fonctions qui ont rapport à la faculté permettant de reconnaître par l'un des cinq sens la forme d'un objet, d'en savoir la signification.

Rappelons que la déficience mentale aussi est un concept qui va de pair avec les TA, mais il est important de faire la différence entre un trouble d'apprentissage et une déficience mentale. Appelé autrefois l'idiot, l'imbécile, le demeuré, le dégénéré, le déficient mental est un être diminué intellectuellement, aux capacités cognitives réduites (ASEDEME, 2008).

Les enfants déficients mentaux ont des difficultés de compréhension, d'assimilation, de communication et d'apprentissage à des degrés divers suivant les cas. Ils sont très souvent confrontés à des difficultés d'adaptation et de ce fait sont pratiquement toujours dépendant, avec une autonomie constamment limitée (ASEDEME, 2008). Il peut arriver que des enfants avec un potentiel intellectuel moyen ou même supérieur à la moyenne aient des troubles d'apprentissage alors que les déficients mentaux ont une capacité limitée d'apprentissage (OMS, 2005).

2 -ANATOMIE FONCTIONNELLE DU CERVEAU

Le cerveau humain n'est pas, un organe de structure homogène. Il est composé de multiples organes d'aspects et de fonctions très différents. Il s'agit d'un ensemble de plusieurs dizaines de milliards de neurones que MACLEAN, (1969) découpe schématiquement en trois structures : le cerveau reptilien¹⁴, le cerveau limbique¹⁵ et le cerveau cortical¹⁶. Chacun de ces structures cérébrales est capable de fonctionner indépendamment et en corrélation avec les deux autres. Le cortex cérébral enveloppe les deux autres structures et est le cerveau de l'intelligence propre aux vertébrés supérieurs que sont les mammifères, dont l'homme (DE SAINTE – LORETTE & MARZE, 1990).

¹⁴C'est le cerveau le plus ancien, propre aux vertébrés inférieurs et est le siège des comportements de survie de l'individu et de l'espèce, le maître absolu des instincts primaires : manger, boire, dormir, se mouvoir, procréer et se défendre.

¹⁵Encore appelé paléo mammalien, le cerveau limbique est le siège des sensations et des émotions : le plaisir, la douleur, la faim, la soif, le désir et la satisfaction

¹⁶Le cerveau cortical est le siège de l'intelligence, propre aux vertébrés supérieurs dont l'homme

Le cortex cérébral renferme des milliards de neurones interconnectés entre eux, et c'est cet ensemble qui est responsable de la pensée¹⁷, le moi. Rappelons que la majorité des voies nerveuses sont croisées, c'est-à-dire que les voies de la sensibilité de la moitié du corps gauche sont ressenties par l'hémisphère cérébral droit et, inversement la commande de la moitié du corps gauche est sous la dépendance de l'hémisphère cérébral droit (MICHEAU, 2009).

Le cerveau gauche est dominant chez un droitier, le droit chez un gaucher. Cette prédominance permet une meilleure coordination des mouvements symétriques, d'où l'intérêt de ne pas contrarier un gaucher (HOA & BOKO, 2009).

Cependant, certaines zones du cerveau sont spécialisées dans certaines fonctions. On individualise alors une aire sensitive et psycho sensitive, une aire visuelle et psycho visuelle, une aire auditive et psycho auditive, enfin une aire motrice et psycho motrice. Une lésion observée au niveau de l'une quelconque de ces aires engendrerait des perturbations dans les processus d'apprentissage en milieu scolaire (HABIB, 2002).

Ainsi une altération de l'aire psycho sensitive diagnostiquée chez un apprenant peu importe son contexte et son potentiel intellectuel aura certainement une influence négative sur le rendement scolaire de ce dernier. Les sensations élémentaires restent mais le malade ne perçoit plus aucune impression d'ensemble (agnosie)¹⁸. Il est incapable d'identifier les objets qu'il touche et il perd complètement le sens des attitudes (OLLAT, 2003).

Lorsque l'aire visuelle est touchée chez un apprenant, cela entraîne une cécité partielle correspondante à une région définie du champ visuel de ce dernier. Quand il s'agit de l'aire psycho visuelle touchée même partiellement, le

¹⁷C'est cette faculté qui nous permet de réfléchir, de méditer, de donner nos opinions et de porter des jugements sur les faits et les situations qui nous entourent. C'est grâce à la faculté de penser que l'esprit imagine, conçoit.

¹⁸ Trouble cérébral qui se manifeste par l'incapacité de reconnaître les perceptions.

malade peut voir les objets, mais ne les reconnaîtra pas. Il perd tout souvenir des perceptions antérieures et c'est le cas de la cécité verbale où le sujet voit parfaitement la page écrite placée sous ses yeux, mais il ne peut en déchiffrer un mot, comme si cette page était composée de signes inconnus (LES CEDRES, 2010).

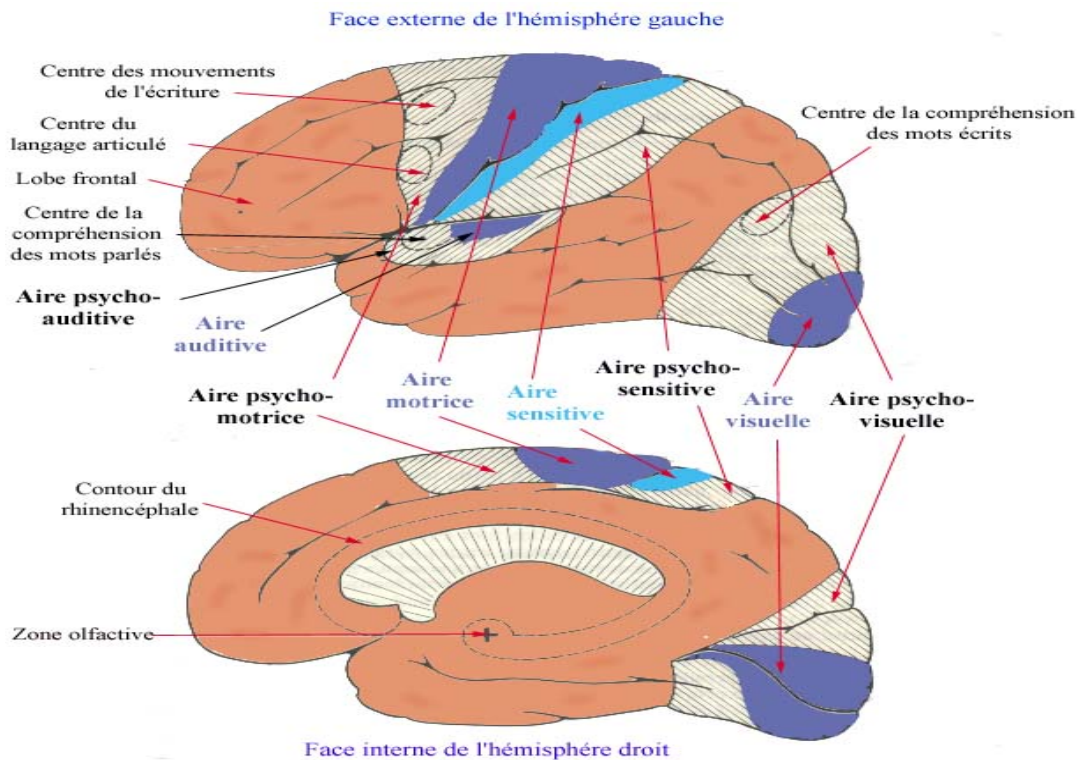
Le malade aux prises avec une lésion des aires auditive et psycho auditive aura des troubles auditifs. Il aura beaucoup de difficultés à écouter son interlocuteur ou pourra l'entendre bien mais ne le comprendra pas, comme si celui-ci s'exprimait dans une langue étrangère. C'est le cas de certains apprenants qui ne comprennent jamais en classe malgré toutes les explications du professeur (NASHBERGER & BILLION, 2010).

Soulignons que l'aire motrice aussi peut se modifier suite à une lésion et dans ce cas le malade fait preuve d'une maladresse récurrente dans ses gestes et oublie en bonne partie les mouvements complexes acquis lors d'un apprentissage (apraxie)¹⁹. Les plus étonnantes concernent le langage : le malade raisonne normalement, mais il est incapable d'écrire ou d'articuler les mots qui pourraient traduire sa pensée (OLLAT, 2003).

Tous ces cas de dysfonctionnements cérébraux que nous avons décrits ont un impact négatif sur la capacité des apprenants à apprendre et constituent, une étiologie probable des troubles de l'apprentissage liés à la mémoire, l'attention, le raisonnement, la coordination, la communication, la compréhension, la lecture, l'écriture et le calcul. Le schéma ci-dessous montre la face externe du cerveau gauche et ses centres nerveux d'une part et d'autre part la face interne du cerveau droit avec les centres nerveux qui gouvernent l'acquisition des compétences cognitives citées plus haut.

¹⁹ Trouble de motricité se traduisant par l'incapacité du malade à effectuer des mouvements volontaires

Schéma de la face externe de l'hémisphère gauche et de la face interne de l'hémisphère droit du cerveau.



Source : Médecine et santé, 2011

Grâce à ce schéma, on peut nettement identifier les différents centres nerveux et les compétences cognitives correspondants à chacun. On y voit aussi, les différentes aires du cerveau humain et la zone olfactive. Abordons à présents ce que certains auteurs pensent du concept des troubles de l'apprentissage.

3-DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

3-1-Origine des troubles de la lecture et prise en charge scolaire

L'étude des troubles de l'apprentissage, en particulier ceux liés à la lecture révèle que ces pathologies ne sont pas d'origine neurologique.

Les enfants atteints souffriraient d'un problème plus généralisé de compréhension des sons et de la structure du langage (CARROLL & SNOWLING, 2004 ; SHARE & LEIKEN, 2004 ; TORGESEN, 1999).

Le trouble de la lecture, la dyslexie pourrait avoir une cause génétique (GALLAGHER, 2000 ; TURIC, 2004). Comme on pouvait s'y attendre, cette diversité de définition et d'explication des troubles de l'apprentissage ont des conséquences pratiques. Les enfants qui en souffrent sont souvent pris en charge dans des classes spéciales. Pourtant, un programme qui réussit à certains n'est pas nécessairement approprié pour d'autres. A l'heure actuelle, l'approche la plus prometteuse semble être celle de l'enseignement réciproque, inspirée de VYGOTSKY (1896-1936).

Avec cette méthode, les enfants travaillent à deux ou en équipe plus large. Tour à tour, chacun résume et explique la matière à ses camarades. De nombreuses recherches montrent que les enfants qui bénéficient de ce type de programme améliorent leurs habiletés de synthèse et leurs stratégies de mémorisation (LEDERER, 2000).

Motivé les enfants à faire plus d'efforts peut également les aider car, comparés à ceux qui éprouvent d'autres types de difficultés ou handicaps, les enfants qui souffrent de trouble de l'apprentissage sont moins enclins à penser qu'un effort accru mène au succès (KUNNEN, STEENBEEK, 1999). Malgré tout, une fois à l'âge adulte, beaucoup d'entre eux ont surmonté leurs difficultés et ils atteignent de plus en plus le niveau collégial (HORN, 1999).

3-2-Prévention des difficultés à lire et à écrire

Beaucoup d'enfants en difficulté de lecture ou d'écriture le sont parce qu'ils ne disposent pas d'une culture minimale du lexique, la syntaxe et de la rhétorique de l'écrit. Aussi est-il important dans les milieux défavorisés de penser à des activités d'acculturation prolongées : narration, lecture de petites histoires (FAYOL, 2003).

Tout apprentissage réussi de la lecture-écriture garantit contre certaines dérives. Il faut donc réussir en tant qu'enseignant sa mission et cela inclut un

accompagnement des enfants les plus en difficultés quand apparait les obstacles (FAYOL, 2003).

Aussi faut-il prévenir et éviter la cristallisation de l'échec qu'il soit lié à une éventuelle dyslexie, à un retard général ou encore à une difficulté d'ordre culturel (VAIVRE-DOURET, 1999). L'apprentissage de base de la lecture-écriture doit être continu, de sorte à doter les élèves d'un stock suffisant de mots, formes syntaxiques, organisations textuelles, pour qu'ils puissent progressivement affronter par eux même la lecture de textes de plus en plus longs, littéraires ou non et surtout de plus en plus éloignés de ce qu'ils savent déjà. Il est important de savoir que la diversité des thèmes abordés au cours des lectures et la pratique de l'activité de lecture elle-même s'accumulent. La première ouvre les horizons et donne aux enfants de constater que tous les thèmes, y compris certains très spécifiques qui les intéressent sont abordés dans les textes. Ils peuvent donc choisir de lire dans tel ou tel domaine en priorité. La seconde assure que la machine à lire est alimentée et donc progresse en efficacité (FAYOL, 2003)

3-3- Les enfants et adolescents en attente de succès

Des milliers de jeunes vivent des difficultés persistantes dans leurs apprentissages scolaires et leurs cheminements académiques sont jalonnés d'échecs (DUCLOS, 2012).

Et pourtant, la majorité de ces enfants et adolescents en situation d'échec ont une intelligence normale ou supérieure mais présentent souvent des déficits neuropsychologiques, langagiers, ou dans le traitement des informations qui n'ont pas été identifiés. Le personnel scolaire est souvent démuni face à ces jeunes qui ne peuvent pas actualiser leur potentiel. Ils sont pour la plupart incompris ou exclus du système scolaire (CALIN, 2007).

Malheureusement les échecs réguliers diminuent l'estime de soi chez ces enfants. Jour après jour ils se sentent impuissants face aux pièges que représentent les cours structurés, les évaluations qui sont le lieu de leur humiliation en leur soulignant leur infériorité intellectuelle. Fatigués de ressentir avec persistance ces sentiments de dévalorisation, beaucoup de ces jeunes sont sujets à la dépression, aux troubles de comportement et dans la majorité des cas à l'abandon scolaire. En plus, ils deviennent particulièrement vulnérables à d'autres inadaptations comme la consommation de la drogue, la délinquance juvénile, les grossesses non désirées. Cette problématique d'enfants et d'adolescents en attente de succès, qui au départ est scolaire, affecte finalement toute la société (DUCLOS, 2012).

Ainsi, ces jeunes doivent être dépistés rapidement par des professionnels en dehors du système scolaire qui sont neutres et libres de contraintes administratives. Ils ont besoin d'une bonne expertise neuropsychologique et orthopédagogique centrée sur leurs besoins réels ainsi que des interventions concertées et efficaces pour leur faire vivre du succès scolaire et de l'espoir en l'avenir (DUCLOS, 2012).

Dans le contexte béninois, le constat est également le même. Des milliers d'enfants sont aux prises avec des difficultés persistantes sur le plan scolaire et social. Les parents ne sachant pas toujours vers qui se tourner acceptent douloureusement les souffrances de leurs enfants qui finissent par être éjectés du système scolaire, faute de prise en charge. Notre souhait est donc que les troubles de l'apprentissage soient mieux connus au Bénin et que leur prise en charge soit précoce et se fasse de sorte à augmenter les mêmes chances de réussite de tous les apprenants souffrant d'un TA.

3-4-Controverse sur la fréquence des (TA) en milieu scolaire

La fréquence des troubles de l'apprentissage aux Etats Unis demeure une question très controversée. Même si les réalités ne sont pas les pareilles à celles du Bénin, 80% des enfants Américains classés par le réseau scolaire comme ayant des troubles de l'apprentissage le seraient à tort ; Seulement cinq (5) enfants sur mille (1000) souffriraient de vrais troubles d'apprentissage d'origine neurologique (FARNHAM-DIGGORY, 1992).

Les difficultés des enfants qu'on désigne à tort comme étant un trouble de l'apprentissage s'expliquent soit par la lenteur intellectuelle, soit par un problème d'un autre ordre, une détresse psychologique temporaire ou un enseignement médiocre. En réalité le système scolaire accole l'étiquette « trouble de l'apprentissage » à tous les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires inattendues, inexplicables ou dont il est compliqué de s'occuper (AQETA, 1966).

Les explications du problème se révèlent tout aussi subjective que les définitions. Les tests neurologiques standards permettent rarement de déceler un signe quelconque de lésion cérébrale chez les enfants qui souffrent d'un trouble d'apprentissage. Etant donné qu'il s'agit d'un problème neurologique, il doit être très subtil. Le cerveau en croissance compense diverses petites anomalies cérébrales qui se produisent durant la période prénatale en recâblant les régions avoisinantes (WHITMORE, 1999). Ces recablages brouillent les circuits de traitement de l'information, juste ce qu'il faut pour rendre très difficile la lecture, le calcul ou d'autres tâches (FARNHAM-DIGGORY, 1992).

CHAPITRE II : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Cette étape de la recherche décrit notre démarche méthodologique qui prend en compte le cadre de l'étude ; la population interrogée ainsi que les processus qui ont conduit à l'obtention de l'échantillon. La description des différents(e)s techniques et instruments de collecte de données ainsi que les techniques de traitement et d'analyse de ces données.

I- Cadre de l'étude

La rareté des centres en éducation spécialisée et l'inexistence d'outils appropriés pour le dépistage des troubles de l'apprentissage sont des facteurs évidents dans notre contexte qui ont rendus très difficile le choix d'un cadre de recherche. Néanmoins dans une démarche scientifique, nous avons ciblé quatre écoles dans la commune d'Abomey-Calavi pour la collecte des informations. Ces écoles ont été choisies parce que les enfants qui les fréquentent viennent d'horizons socioculturels divers. Ils sont représentatifs sur le plan national et nous permettent d'administrer nos différent(e)s techniques et instruments de collecte de données dans la perspective d'une étude exploratoire des TA au Bénin. Notre choix se justifie également à cause de la proximité que nous avons avec ces écoles et des failles qu'elles peuvent nous permettre d'observer lors des situations d'enseignement-apprentissage. Soulignons que les quatre écoles où nous avons fait le travail de terrain sont toutes rattachées à la Circonscription Scolaire d'Abomey-Calavi 1 et rendent opportune, une brève présentation de ladite Circonscription.

1- Présentation de la circonscription scolaire d'Abomey-Calavi

Située dans l'arrondissement d'Abomey-Calavi, quartier Agori, la Circonscription Scolaire (CS) d'Abomey-Calavi 1 se trouve devant la Brigade Territoriale d'Abomey-Calavi, non loin du domicile du maire.

Elle coiffe trois zones scolaires à savoir, Abomey-Calavi, Akassato, Hèvié et Ouèdo qui ensemble font une zone. Elle a pour mission de relever le taux de réussite scolaire dans ces trois zones à plus de 95% en :

- renforçant les compétences pédagogiques des directeurs d'écoles et des enseignants, à travers des formations groupées, des suivis de formation, des visites de classe ordinaire ou groupées.
- veillant à l'application effective des programmes d'études à 100% dans toutes écoles et les classes de la CS et en réalisant le suivi régulier des unités pédagogiques (UP)
- assurant un encadrement professionnel efficace aux enseignants du public comme du privé de la CS.

Rappelons que la CS Abomey-Calavi 1 compte cent (100) écoles publiques dont treize (13) maternelles et quatre-vingt-sept (87) primaires. Elle couvre également deux cent trente (230) écoles privées. Parmi les quatre écoles où nous avons effectué le travail de terrain, trois (03) sont des écoles privées et une (01) seule est publique. Ce choix est dû au fait que les écoles privées sont plus nombreux dans la commune la commune d'Abomey-Calavi que les écoles publiques (EDUCATION NATIONALE, 2010).

2- Présentation des écoles

2-1-Ecole primaire publique de Zogbadjè (EPP Zogbadjè)

Sous la tutelle de la circonscription scolaire Abomey-Calavi 1, l'EPP Zogbadjè est une école primaire publique créé en 2008. Elle est située dans le quartier Agori, juste derrière le collège Bakita. On y trouve toutes les classes du primaire (du CI au CM2), avec de grands effectifs.

2-2-Complexe scolaire privé Honklohon- Zogbadjè (CSP Honklohon)

Créé en 2001, le complexe scolaire Honklohon dispose de l'enseignement primaire. Il est situé dans le quartier Zogbadjè, non loin de l'école science et conscience, à gauche au bord de la voie venant de bidossessi vers le petit portail du campus.

2-3 -Groupe scolaire bilingue Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S)

Le Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor a été autorisé sous le N° 2003/028/MEPS/CAB/DC/SGM/DPP/SP à ouvrir ses portes pour donner un enseignement de qualité aux enfants de la localité et ses environs. Il dispose de la maternelle, du primaire et du secondaire. Cette infrastructure privée est situé derrière le centre émetteur radio ORTB de Zogbadjè et offre diverses options d'étude aux enfants de la maternelle jusqu'au secondaire toutes séries confondues.

2-4- S.O.S Village d'enfants : site d'Abomey-Calavi

L'initiative de SOS villages d'enfants remonte à 1949 dans une Europe dévastée par la guerre où des millions d'enfants sans abri, orphelins pour la plupart étaient accueillis dans des orphelinats de fortune sans les conditions requises pour une vie familiale. Touché par la détresse de ces enfants, le docteur Hermann Gmeiner réalise le premier village d'enfants SOS à Imst en Autriche dans le but d'offrir à des frères et sœurs un cadre familial et l'assurance d'une relation affective et éducative durable avec une mère SOS jusqu'à leur autonomisation. Présent aujourd'hui dans 133 pays du monde, cette association humanitaire intervient aussi au Bénin à travers ses multiples sites dont celui d'Abomey-Calavi créé en 1987. Situé dans le quartier Agori, le centre SOS villages d'enfants d'Abomey-Calavi est construit sur une grande superficie au bord de la voie inter-état Cotonou-bohicon, juste avant le CEG Abomey-Calavi en allant vers le carrefour Kpota. Il s'agit d'un site ouvert aux enfants SOS de la communauté mais aussi aux enfants ordinaires qui y reçoivent leur formation depuis la maternelle jusqu'au secondaire en passant par

le primaire. Au secondaire la formation est mixte, générale et professionnelle avec des filières telles que : l'art plastique et la musique. Les enseignements sont uniquement d'ordre général au primaire et les élèves en difficulté ou au prise avec un trouble de l'apprentissage sont confiés à une équipe d'éducateurs spécialisés travaillants en synergie avec des assistants sociaux et des paramédicaux. Les tous petits de la maternelle font des activités ludiques d'éveil et de stimulation de l'intelligence sur les aires de jeu et les jardins d'enfants.

3- Nature de l'étude

Il est important de notifier à ce niveau que notre recherche a une dimension exclusivement exploratoire. Il s'agit d'une démarche expérimentale qui comporte deux parties à savoir : une partie heuristique et une partie de confirmation. La première partie (heuristique) est faite d'observation et de réflexion, en vue de générer des hypothèses.

PARTY (1981), précise que le but principal d'une telle recherche n'est pas de voir ce qui se passe, ce qui est vrai, de prouver quelque chose mais de voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai.

C'est une démarche utile pour le chercheur lui-même car le familiarise avec le sujet à étudier et avec les situations dans lesquelles le phénomène se produit. Lui permet de faire l'inventaire des variables susceptibles de jouer et donc, de bien cerner la problématique de l'objet de l'étude (DE KETELE & ROEGIERS, 1996).

En résumé, nous retenons que le présent mémoire est de nature exploratoire et nous oblige donc à faire émerger des hypothèses qu'il faudra vérifier par la suite.

II- Groupe cible et échantillonnage

Définir la population cible, c'est sélectionner les catégories des personnes que l'on veut enquêter et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire les réponses aux techniques et aux instruments de collecte de données (BLANCHET & GOTMAN, 1992).

Ainsi, le choix des écoliers, des enseignants et de quelques éducateurs spécialisés dans notre contexte s'est avéré nécessaire pour l'aboutissement de cette recherche qui porte sur les TA. Les écoliers sont choisis dans les classes de CP, CE1 et CE2 parce qu'ils sont nombreux dans ces classes à avoir de difficultés Persistantes donc soupçonnables de troubles en lecture, écriture ou en mathématique. Aussi, c'est à ces âges de la vie que le dépistage et la prise en charge des TA peuvent s'avérer très utiles, voir bénéfique pour l'avenir scolaire des enfants (VAIVRE-DOURET & TURSZ, 1999).

Le nombre d'enfants enquêtés au total est cent trois (103), à raison de trente-trois (33) enfants de classe de CP, (35) enfants du CE1 et (35) autres de la classe de CE2. Ce léger décalage observé sur l'effectif des enfants de CP est dû au fait que deux (02) n'ont pas été pris en compte dans leur échantillon lors du remplissage des grilles individuelles d'appréciation des écoliers par leur enseignant.

Les enseignants concernés par l'échantillon, sont choisis parce qu'ils sont en mesure de décrire mieux que quiconque les conditions de déroulement des séquences d'apprentissage. Ils sont les mieux placés pour apprécier les problèmes qu'ont les enfants en situation d'apprentissage et seront d'une grande utilité dans le dépistage et le diagnostic précis des TA chez les enfants. Le nombre total d'enseignants enquêtés est vingt (20), à raison de cinq (05) par école.

III- Les techniques et outils de recherche

1- Observation

Elle a sans doute été notre principale technique d'investigation. Son utilisation a commencé dès notre première prise de contact avec les enquêtés. C'est une technique qui nécessite beaucoup d'attention et de concentration afin que tous les aspects des phénomènes observés soient mis à découvert.

Toute observation a pour objet principal des comportements observables (DE KETELE ET ROEGIERS, 1996). Les éléments que nous avons observé sont : les comportements des élèves, leur réaction en situation d'apprentissage, les conditions dans lesquelles se déroulent ces apprentissages, les difficultés qu'ils éprouvent à comprendre, lire, écrire et faire les mathématiques. Nous avons élaboré à cet effet une grille d'observation directe et une grille individuelle d'appréciation des enfants que nous avons soumis aux enseignants qui interviennent dans les différentes classes choisies. L'intérêt de cette technique est qu'elle nous a permis d'être en contact direct avec les réalités du terrain, les conditions dans lesquelles se déroulent les séquences de classe et les difficultés que rencontrent les enfants. La grille d'observation aborde la description du cadre de travail et le rythme d'apprentissage des enfants observés.

Soulignons qu'il n'est pas facile d'avoir une observation efficace qui note le plus et le mieux possible. Mais l'expérience aide à mieux sélectionner les comportements et attitudes à observer.

2- Entretiens

L'entretien est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé (GRAWITZ, 1986), cité par BOUTIN (1997). Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé l'entretien semi-directif qui est une technique qualitative de recueil des informations permettant de centrer le

discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien (EUREVAL, 2010).

Nous avons pensé que cette technique s'adapte le mieux aux objectifs fixés et aux personnes interrogées. Il s'agit des éducateurs spécialisés, du psychologue, du neurologue et de l'orthophoniste. Des praticiens qui ont déjà beaucoup de connaissances et d'expériences en matière de prise en charge des difficultés scolaires ou des TA. L'avantage des entretiens est qu'ils nous permettent de recueillir des informations fiables sur les réalités de la prise en charge des TA dans notre contexte. Des informations utiles dans le traitement et l'analyse des résultats de terrain.

3 - Etude de cas

Il s'agit d'un précieux moyen d'investigation et de présentation des résultats dans le cadre de la recherche exploratoire (YIN, 1998). C'est donc à juste titre que nous avons choisi quelques études de cas sur la problématique des troubles de l'apprentissage scolaire dans le contexte béninois, puisque le sujet est peu connu et ne dispose pas d'une base de données empiriques. Le choix des cas à étudier se fera sur la base des critères suivants :

- l'inefficacité cognitive de l'apprenant, se traduisant par un écart entre le potentiel d'apprentissage et la performance.

- un profil de performance dysharmonique indiquant que les difficultés se manifestent dans certaines aires d'activité cognitive alors que le potentiel d'apprentissage réussit à s'actualiser dans d'autres.

- la manifestation des difficultés sous forme de blocage ou d'un ralentissement significatif dans l'apprentissage scolaire.

- la persistance des difficultés au fil des années.

- l'absence de handicap physique, sensoriel ou intellectuelle, de maladie mentale et de problèmes d'adaptation sociale graves (HAMMILL, 1990, KAVAL, FORNESS & LOORSBACK, 1991 ; MERCER, 1996).

4 - Les instruments de recherche

Les tests et les questionnaires liés aux attitudes sont des instruments qui permettent de compléter les données des observations (REUCHLIN, 1995). Dans le cadre de cette étude, ces instruments seront donc utilisés dans la logique d'enrichir les résultats des observations et montrer comment détecter un TA chez les écoliers de notre contexte. Les questionnaires sont exclusivement adressés aux enseignants pendant que les tests seront administrés uniquement aux écoliers.

5 - Les tests

Les tests sont accompagnés de protocoles précis permettant ainsi le recueil de données codifiées selon les critères établis. Ainsi, il devient possible de comparer les individus entre eux, de comparer les individus avec des normes descriptives de la population à laquelle ils appartiennent (REUCHLIN, 1995).

Dans notre contexte le test du dessin d'un bonhomme de Florence GOODENOUGH (1886-1959) permet d'obtenir des résultats un tant soit peu fiable dans la détermination du Quotient Intellectuel (QI) des enfants en situation d'apprentissage (IME-SFA²⁰, 2012).

L'examineur donne juste à l'enfant comme consigne de représenter un bonhomme sur une feuille, sans qu'il ait dans son environnement immédiat un indice qui pourrait l'aider. Pour apprécier le dessin de l'enfant, le test indique dans sa grille d'appréciation qu'il faut prendre en compte 51 critères bien définis. Le score de l'enfant correspond à son âge mental qui divisé par l'âge réel fois cent permet de déterminer le QI. Pour des raisons de précision, ce test

²⁰L'Institut Médico-Educatif Saint François d'Assise est situé dans le troisième arrondissement de la ville de Cotonou au quartier Akpakpa Sodjatime. C'est le premier centre au Bénin qui s'occupe de l'éducation spécialisée et de la formation professionnelle des enfants handicapés mentaux.

est répété deux fois et généralement, les enfants se retrouvent dans la même catégorie d'âge mental.

6 - Le questionnaire

Selon POURTOIS & DESMET (1997), l'enquête par questionnaire est un instrument de prise d'informations, basé sur l'observation et l'analyse de réponses à une série de questions posées.

Nous portons un choix sur cet outil parce qu'il est facile à manipuler et à diffuser. L'enquête par questionnaire permet au chercheur d'obtenir un grand nombre d'informations en un laps de temps (POURTOIS & DESMET 1997).

Dans le cadre de cette étude, le questionnaire a été utilisé pour recueillir auprès des enseignants, des informations relatives aux difficultés que rencontrent leurs écoliers. Notre questionnaire comporte six (06) questions formulées de façon concise et claire. Il est composé de cinq (05) questions fermés qui donnent aux enquêtés l'occasion d'opérer un choix parmi plusieurs réponses proposées et d'une question mixtes dont une partie fermée et l'autre ouverte. Il s'agit d'un questionnaire d'administration directe puisque que nous avons affaire aux enseignants qui sont des adultes. Pour des raisons de fiabilité et pour vérifier l'opportunité et la pertinence des différentes questions qui le constituent, notre questionnaire a été pré-testé auprès d'un échantillon restreint d'enseignants (05) avant l'élaboration du questionnaire définitif et son administration.

Cependant, il est important de savoir que lorsqu'on utilise le questionnaire d'enquête, il y a souvent la présence d'erreurs qu'elles soient volontaires ou par les sujets interrogés (POURTOIS & DESMET 1998).

IV -Techniques de traitement et d'analyse des données

L'analyse des données recueillies a permis de mieux comprendre les réalités inhérentes à la prise en charge des TA au Bénin. Ces données ont été dépouillées de façon manuelle, elles sont thématiques et catégorisées suivant les objectifs de recherche. Notre prochaine étape sera la deuxième partie qui présentera et analysera les différents résultats de terrain

**DEUXIEME PARTIE :
PRESENTATION ET
ANALYSE DES RESULTATS**

Chapitre III : PRESENTATION DES DONNEES

I-PRESENTATION DES DONNEES DES ENQUETES

La notion de l'inadaptation scolaire a incontestablement subi de nombreuses transformations à travers les âges, mais de façon évidente, les termes à chaque époque sont totalement liés à l'idéal moral et philosophique des gouvernants de l'époque considérée (BOKO, 2009).

Un petit rapprochement fait entre les termes : « inadaptation scolaire », « difficulté scolaire » et « trouble de l'apprentissage » nous paraît logique dans la mesure où les troubles sont d'origine génétique ou l'aboutissement d'une concentration de difficultés non remédiées dans le temps (GLASEL, 2012). Tout commence par la difficulté scolaire qui, lorsqu'elle n'est pas génétique peut être corrigées par une rééducation adaptée ou à défaut conduit au trouble de l'apprentissage dont l'une des manifestations est l'inadaptation scolaire.

En réalité, toutes ces terminologies ne sont que des jeux de mots convergents tous vers la même problématique : celle de l'échec scolaire encore importante dans notre contexte (HOUESSOU, 2007, 2012). Les enquêtes que nous avons mené dans la perspective de montrer l'ampleur des troubles de l'apprentissage révèlent que le nombre d'enfants inaptes à la lecture-écriture et ne pouvant pas résoudre le moindre problème sans une longue hésitation est en perpétuelle augmentation. Les difficultés dans les autres matières telle que l'expression écrite et orale, l'éducation artistique, l'éducation sociale, l'éducation scientifique et technique sont légion. Les troubles de l'apprentissage se manifestent de la même manière que les difficultés scolaires, à la seule différence que les difficultés sont passagères et que les TA sont persistants et permanents en dépit de la prise en charge (CENTAM, 2012).

Puisse que nous ne disposons pas encore de spécialiste pour le dépistage des TA au Bénin, nous présenterons à ce niveau de la recherche, les fréquences des difficultés scolaires chez les enfants enquêtés et les résultats d'une évaluation psychométrique faite à un grand nombre d'enfants parmi lesquels dix (10) seulement présentent les caractéristiques d'un éventuel TA (cf. pp.12-13 & pp. 30-31).

I-1-Fréquences des difficultés scolaires d'un échantillon des écoliers

Les tableaux 1, 2 et 3 sont les résultats de nos enquêtes de terrain (juin 2011). Ils ont été réalisés après le traitement des données des observations ; la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants. Ces tableaux renseignent sur les diverses difficultés que rencontrent les écoliers de la classe de CP dans trois différentes écoles primaires aussi bien publiques que privées de la commune d'Abomey-Calavi.

Tableau 1 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP du Groupe scolaire bilingue Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S)

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				Lecture	Ecriture	calcul			
1	07	06 ⁴⁴	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
2	06	08 ⁵⁵	Bonne				Oui	Bonne	Bonne
3	06	08 ⁷²	Bonne					Bonne	Bonne
4	06	05 ⁷²	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Bonne	Oubli
5	05	05 ⁸⁶	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Bonne	Oubli
6	06	06 ⁷⁵	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Bonne	Oubli
7	06	06 ¹⁶	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Bonne	Oubli
8	07	06 ⁶⁶	Passable	Oui		Oui	Oui	Bonne	Oubli
9	06	07 ⁰⁸	Bonne	Oui				Bonne	Bonne
10	06	08 ⁶³	Bonne				Oui	Bonne	Bonne

Le tableau 1 indique que dix (10) écoliers d'âge compris entre cinq et sept ans ont été enquêtés dans la classe de CP au GSB/L2S.

Parmi ces enfants, 50% ont une bonne mémoire, se rappelle des choses vues en classe et l'autre moitié, 50% oublie les notions antérieures selon les appréciations du maître. On remarque que 70% des enfants de cette classe ont de difficultés en lecture. 40% ont de difficultés en écriture et 50% ont des difficultés en calcul. Plus de la moitié des enfants (60%) ont un rendement moyen (Passable), tandis que 40% ont un bon rendement en classe (Reluisante). Notre échantillon n'a pas tenu compte des écoliers qui ont un faible rendement scolaire parce que le TA n'est pas un retard mental. Même les enfants d'intelligence normale ou les supers intelligents peuvent avoir un TA

Tableau 2 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP de l'école primaire publique de Zogbadjè (EPP Zogbadjè)

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	calcul			
1	06	05 ¹⁰	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
2	08	08 ⁰²	Bonne					Bonne	Bonne
3	05	02 ⁵⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
4	08	03 ³²	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
5	09	07 ³⁰	Bonne				Oui	Bonne	Bonne
6	10	02 ³⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Bonne
7	08	03 ⁵⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Bonne
8	10	04 ³⁵	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
9	07	04 ²⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
10	06	03 ⁵⁸	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
11	08	04 ²⁵	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
12	06	06 ⁸⁷	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
13	07	03 ⁴⁷	Médiocre	Oui		Oui		Mauvaise	Bonne
14	07	04 ⁰²	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
15	06	05 ⁵⁰	Passable	Oui	Oui	Oui		Mauvais	Oubli

Le tableau 2 montre que à l'EPP Zogbadjè, qui est une école publique, l'effectif des enfants enquêtés est plus grand (15) que dans les écoles privées (10) pour le tableau précédant. On remarque qu'à l'EPP Zogbadjè, sur les 15 enfants enquêtés, 40% ont une bonne mémoire tandis que 60% oublient les notions vues en classe. 80% d'entre eux ne sont pas attentif. En ce qui concerne, la lecture, l'écriture et le calcul, 87% des enfants ont des difficultés en lecture, 73% en écriture et 80% en calcul. Beaucoup d'enfants (67) ont eu un faible rendement (Médiocre) dans la classe de CP de cette école peut-être à cause de leur condition socioéconomique car le constat n'est pas le même dans les écoles privées où nous avons enquêté. Seulement 20% ont un rendement moyen (Passable) et 14% un bon rendement (Reluisant).

Tableau 3 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP du Complexe scolaire privé Honklohon- Zogbadjè

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	calcul			
1	06	06	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
2	06	07	Bonne					Bonne	Bonne
3	05	05	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Bonne
4	07	07	Bonne	Oui				Bonne	Bonne
5	07	08	Bonne	Oui				Bonne	Bonne
6	07	06	Passable	Oui	Oui		Oui	Bonne	Bonne
7	05	06	Passable	Oui	Oui		Oui	Bonne	Bonne
8	08	08	Bonne					Bonne	Bonne

Dans le tableau 3, on lit que seulement huit écoliers ont pu être pris en compte lors des enquêtes dans la classe de CP du complexe scolaire Honklohon, qui est une école privée. On remarque dans le tableau que tous ces huit enfants ont une bonne mémoire. 87% sont attentifs. En lecture, la plupart (75%) ont des difficultés, 37% n'arrivent pas à bien écrire et seulement 12% ont des difficultés en calcul. 50% ont un rendement moyen (Passable) et l'autre moitié un bon rendement (Reluisant).

Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 de l'EPP Zogbadjè, GSB/L2S et du CSP Honklohon. Ils ont été réalisés après le traitement des données recueillies avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leur enseignant.

Tableau 4 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 du Groupe scolaire bilingue Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S)

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	calcul			
1	09	08 ⁴⁵	Bonne					Bonne	Bonne
2	08	08 ⁸²	Bonne				Oui	Bonne	Bonne
3	06			Oui	Oui			Bonne	Bonne
4	07	08 ²⁵	Bonne					Bonne	Bonne
5	07	04 ⁸⁶	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Bonne	Oubli
6	07	08 ²⁵	Bonne	Oui				Bonne	Bonne
7	08	07 ²⁹	Bonne	Oui				Bonne	Bonne
8	07	06 ⁶⁶	Passable	Oui		Oui		Bonne	Oubli
9	06	07 ⁴¹	Bonne		Oui	Oui		Bonne	Bonne
10	07	05 ²⁹	Passable	Oui	Oui	Oui	Oui	Bonne	Oubli

Le tableau 4 montre qu'au CE1, c'est dix (10) écoliers qui ont été enquêtés au GSB/L2S. Parmi ces dix enfants, 70% se rappellent de ce qui est fait en classe (bonne mémoire) pendant que le reste oublie leur leçon, selon les appréciations du maître. Ils sont tous attentifs en classe mais les 60% ont des difficultés en lecture. 40% en écriture et le même pourcentage ne réussissent pas souvent en calcul. Le rendement scolaire de ces enfants de la classe de CE1 du GSB/L2S est bon (60%) dans l'ensemble, 20% ont un rendement moyen (Passable) et 10% un faible rendement (Médiocre).

Tableau 5 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 de l'école primaire publique de Zogbadjè

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	calcul			
1	08	04 ¹⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
2	10	06	Passable					Bonne	Bonne
3	08	02 ⁵⁵	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
4	08	07	Bonne					Bonne	Bonne
5	09	07 ³⁰	Bonne					Bonne	Bonne
6	10	02 ³⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Bonne
7	08	05 ⁵⁰	Passable	Oui				Bonne	Oubli
8	10	04 ⁵⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
9	08	06 ³⁰	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
10	09	07 ⁵⁸	Bonne	Oui				Bonne	Bonne
11	08	05	Passable	Oui	Oui			Bonne	Oubli
12	10	06 ⁸⁷	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
13	11	07	Bonne			Oui		Bonne	Bonne
14	09	04 ⁰²	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
15	10	05 ³⁰	Passable	Oui	Oui			Mauvaise	Oubli

Le tableau 5 concerne les écoliers de la classe de CE1 à l'EPP Zogbadjè. Ils sont au total, 15 enquêtés parmi lesquels 53%, selon les appréciations de leur maître, ont une bonne mémoire et les 47% restant oubli souvent les leçons vues en classe. Plus de la moitié sont attentifs en classe (60%). La plupart ont de difficultés en lecture (73%). En écriture, 46% des enfants ont du mal à lire selon leur maître et 40 % ont de difficultés en calcul. 40% des écoliers ont eu un rendement scolaire moyen (Passable), 33% ont eu un faible rendement (Médiocre) et 27% ont eu un bon rendement (Reluisant).

Tableau 6 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1 du Complexe scolaire privé Honklohon- Zogbadjè

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	calcul			
1	07	05 ⁵⁸	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
2	08	05 ³³	Passable	Oui		Oui	Oui	Mauvaise	Bonne
3	08	05 ⁰⁵	Passable	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Bonne
4	06	06 ³⁶	Passable	Oui	Oui		Oui	Bonne	Oubli
5	11	06	Passable	Oui	Oui			Bonne	Bonne
6	07	06 ⁷⁸	Passable			Oui		Bonne	Bonne
7	08	04 ⁶¹	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
8	09	07 ²³	Bonne			Oui		Bonne	Bonne
9	07	05 ⁸³	Passable	Oui	Oui			Bonne	Oubli
10	10	05 ⁸⁰	Passable	Oui			Oui	Mauvaise	Oubli

Le tableau 6 indique que dix écoliers au total ont été enquêtés dans la classe de CE1 au complexe scolaire Honklohon. Parmi ces dix (10), 60% ont une bonne mémoire selon les appréciations de leur maître et 40 % oubli souvent les notions abordées en classe. En lecture, 80% éprouvent de difficultés à lire, 50% ont de difficultés en écriture et ce même pourcentage éprouve beaucoup de peines en calcul. 80% des écoliers de cette classe ont un rendement moyen (Passable) ; 10% ont un faible rendement (Médiocre) et le même pourcentage ont un bon rendement (Reluisant).

Les tableaux 7, 8 et 9, sont réalisés après le traitement des données recueillies avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leur enseignant. Ils présentent les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 de l'EPP Zogbadjè, GSB/L2S et du CSP Honklohon.

Tableau 7 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 du Groupe scolaire bilingue
Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S)

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 20	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				Lecture	Ecriture	calcul			
1	12	12 ⁵⁷	Reluisante					Bonne	Bonne
2	07	14 ⁵⁰	Reluisante					Bonne	Bonne
3	09	08	Médiocre	Oui		Oui		Mauvaise	Bonne
4	08	10	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
5	08	13 ³⁴	Reluisante	Oui				Bonne	Bonne
6	08	09 ⁷¹	Reluisante	Oui		Oui		Mauvaise	Oubli
7	07	11 ³⁵	Passable		Oui			Bonne	Bonne
8	08	17 ⁵⁰	Reluisante					Bonne	Bonne
9	07	15 ²⁸	Reluisante					Bonne	Bonne
10	07	11 ⁹²	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne

Le tableau 7 montre que c'est dix (10) écolier d'âge compris entre sept ans et douze ans qui ont été enquêtés dans la classe CE2 au GSB/ L2S. Parmi ces dix (10), 90% ont une bonne mémoire selon les appréciations de leur maître. 80% d'entre eux font preuve d'une bonne attention en classe. En lecture 50% ont des difficultés pendant que seulement 20% et 10% ont respectivement des difficultés en calcul et en écriture. 60% des enfants ont un bon rendement (Reluisant), 30% ont un rendement moyen (Passable) et 10% un faible rendement (Médiocre).

Tableau 8 : les difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 de l'école primaire publique de Zogbadjè

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	Calcul			
1	11	02 ⁰²	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
2	10	04 ⁷⁰	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
3	08	08 ⁰¹	Reluisante					Bonne	Bonne
4	09	04 ³⁷	Médiocre	Oui				Mauvaise	Oubli
5	09	04 ⁵³	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Bonne
6	12	02 ⁰³	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
7	11	06 ³²	Passable	Oui				Bonne	Oubli
8	08	03 ⁷⁵	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
9	11	05 ⁰²	Passable	Oui			Oui	Bonne	Bonne
10	09	04 ⁷⁶	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli

11	10	06 ⁷³	Passable		Oui			Bonne	Bonne
12	09	03 ²⁵	Médiocre	Oui			Oui	Mauvaise	Oubli
13	12	08 ⁴⁰	reluisante					Bonne	Bonne
14	11	04 ⁷⁵	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
15	08	07 ⁷³	Reluisante					Bonne	Bonne

Le tableau 8 indique que 15 écoliers âgés entre 08 et 12 ans ont été enquêtés dans la classe de CE2 à l'EPP Zogbadjè qui est une école publique. Parmi ces 15, 40% ont une bonne mémoire selon leur maître et 60% oublient les leçons vues en classe. Plus de la moitié (60%) font preuve d'une bonne attention en classe. En lecture, 73% éprouvent des difficultés, 53% ont de difficultés en écriture et 46% en calcul. 60% des enfants ont un faible rendement (Médiocre), 20% sont moyens (Passable) et 20% ont un bon rendement (Reluisant)

Tableau 9 : difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2 du Complexe scolaire privé Honklohon- Zogbadjè

Numéro d'ordre	Age	Moyenne Sur 10	Méthode d'apprentissage	Difficultés Spécifiques en			Autres difficultés	Attention en classe	Mémoire
				lecture	Ecriture	calcul			
1	10	05	Passable	Oui				Bonne	Oubli
2	12	07	Reluisante					Bonne	Bonne
3	08	06	Passable	Oui		Oui		Mauvaise	Bonne
4	08	04	Médiocre	Oui		Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
5	08	04	Médiocre	Oui	Oui	Oui	Oui	Mauvaise	Oubli
6	08	05	Passable	Oui		Oui		Bonne	Oubli
7	08	06	Passable		Oui			Bonne	Bonne
8	11	07	Bonne					Bonne	Bonne
9	09	03	Médiocre	Oui	Oui	Oui		Mauvaise	Oubli
10	09	07	Bonne					Bonne	Bonne

Le tableau 9 montre que c'est dix (10) écoliers âgés entre 08 et 12 ans qui ont été enquêtés dans la classe de CE2 au complexe scolaire privé Honklohon. Parmi ces dix, 50% ont une bonne mémoire selon leur maître et l'autre moitié oublie souvent les leçons vues en classe. 60% d'entre eux font preuve d'une bonne attention en classe.

En lecture 60% ont de difficultés ; 30% en écriture et 50% en calcul. 40% ont un rendement moyen (Passable), 30% ont un faible rendement (Médiocre), et 30% ont un bon rendement (Reluisant).

I-2- Les enseignants et les TA de leurs écoliers dans le contexte béninois

Le tableau 10 expose des variables d'appréciation des difficultés scolaires et des troubles de l'apprentissage des écoliers selon vingt (20) enseignants dans notre contexte. Il a été réalisé après le traitement des données collectées avec le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants

Tableau 10 : taux des difficultés scolaires et des TA selon les enseignants

Paramètre enquêtés	Nombre d'enseignants	Nombre d'enseignants connaissant les TA	Nombre d'enseignants ayant des apprenants en difficulté	Nombre d'enseignant qui suspectent des cas de troubles dans leur classe
Total	20	19	20	19
Taux en %	100%	95%	100%	95%

Dans le tableau 10, on remarque que sur les vingt (20) enseignants enquêtés au total, 19 enseignants, soit les 95% connaissent les TA. Tous les 20 enseignants (100%) des enquêtés affirment avoir des apprenants en difficultés scolaire. 95% des enseignants, soit 19 sur les 20 enquêtés suspectent des TA dans leur classe respective.

I-3- Résultats au test du dessin d'un bonhomme de Goodenough pour la mesure de l'intelligence dans le contexte béninois

Le tableau 11 que nous présentons ici est d'une importance capitale pour la recherche car il propose de voir le bilan psychométrique de dix écoliers parmi lesquels nous choisissons les cas à étudier selon des critères cités plus haut (cf. pp.30-31). Il s'agit d'un bilan déterminant qui représente la première étape de tout processus de dépistage et du diagnostic du TA. Pour des raisons de

précision, le test est répété deux fois et généralement, les enfants se retrouvent dans la même catégorie d'âge mental. L'examineur donne juste à l'enfant comme consigne de représenter un bonhomme sur une feuille, sans qu'il ait dans son environnement immédiat un indice qui pourrait l'aider. Pour apprécier le dessin de l'enfant, le test indique dans sa grille d'appréciation qu'il faut prendre en compte 51 critères bien définis. Le score de l'enfant correspond à son âge mental qui divisé par l'âge réel fois cent permet de déterminer le quotient intellectuel (QI).

Tableau 11 : QI et profil d'intelligence

N° d'ordre	Classe	Moyenne Obtenue	Profil	Quotient Intellectuel
1	CP	5 ⁸⁶ /10	Intelligence supérieure	120
2	CP	6/10	Intelligence normale	100
3	CP	07/10	Intelligence moyenne	92
4	CP	5/10	Intelligence normale	100
5	CE1	6 ³⁶ /10	Intelligence normale	100
6	CE1	5 ⁸³ /10	Intelligence supérieure	136
7	CE1	9 ⁷¹ /20	Intelligence médiocre	75
8	CE2	5/10	Intelligence normale	100
9	CE2	4 ⁵³ /10	Intelligence médiocre	67
10	CE2	2 ⁰³ /10	Retard Mental	54

Le tableau 11 indique que dix (10) écoliers ont été choisis sur la base des critères cités plus haut (cf. pp.30-31) pour la détermination de leur QI et du profil d'intelligence qui leur correspond. Quatre de ces enfants sont choisis au CP, trois au CE1 et trois au CE2 parce qu'ils se rapprochent plus des caractéristiques des TA (cf. pp. 12-13) et répondent un tant soit peu aux critères définis pour les études de cas. Sauf deux enfants de la classe de CE2 de l'EPP Zogbadjè qui ont obtenu une moyenne trop faible en classe et dont les QI (67 et

54) correspondent à un retard mental ; un enfant de CE1 qui a aussi une faible moyenne et un QI de 75 qui correspond à une lenteur d'esprit.

Les cas à étudier seront donc choisis entre : un seul enfant de la classe de CP comme l'indique le tableau, avec une moyenne de 5⁸⁶/10 qui a un QI de 120 donc un profil d'intelligence supérieure. Quatre enfants à savoir deux au CP, un au CE1 et un au CE2 ont un QI de 100 donc un profil d'intelligence normale. Un enfant de CP qui a une moyenne de 5/10 et un QI de 100 donc un profil d'intelligence moyenne.

II- PRESENTATION DES OBSERVATIONS ET DES ETUDES DE CAS

II-1-Observations

Nous présentons ici les faits et les comportements que nous avons observé dans trois différentes écoles, à savoir l'EPP Zogbadjè, le GSB/L2S et le CSP Honklohon. Ces observations ont été faites avec la grille d'observation.

1- EPP Zogbadjè

Située dans la circonscription scolaire Abomey-Calavi 1, l'école primaire publique de Zogbadjè est une infrastructure éducative où se déroule au quotidien des séquences d'apprentissage de CI au CM2. Les champs de formation sont le français, les mathématiques, l'Education Sociale (ES), l'Education Scientifique et Technologique (EST), l'Education Artistique (EA), l'Education Physique et Sportive (EPS). Le français est décomposé de la lecture, de l'écriture, la grammaire, la conjugaison, Le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et écrite. L'Education Artistique (EA), comporte la couture, le chant, le dessin et la poésie. Bien que le cadre de travail soit incommode aux écoliers et aux enseignants nous avons pu faire des observations dans les classes de CP, CE1 et CE2 qui semblent les mieux indiquées pour l'atteinte des résultats de la recherche. Les variables observées

sont les comportements des enfants, leur réaction face aux problèmes et les difficultés qu'ils éprouvent dans les différents domaines de compétence.

1-1- Description du cadre d'apprentissage

Comme nous l'avons souligné dans le paragraphe précédent, le cadre de travail est incommode aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. L'école a été construite en matériaux provisoires qui rendent vraiment inconfortable le déroulement des séquences de classe. Les salles sont séparées de façon inadéquate avec des matériaux précaires qui ne mettent pas les enfants à l'abri des perturbations provoquées par les bruits environnants. Les tables et bancs sont insuffisants pour un grand effectif d'écoliers que les enseignants sont obligés de disposer dans la mesure du possible. Les salles sont sans fenêtres et peu aérées mais décorées avec des gravures et de belles images par des enseignants engagés et décidés à faire de leur mieux pour maximiser les chances de réussites de ces enfants qui ont aussi le droit de fréquenter une école de qualité et de réussir.

1-2- Déroulement des séquences de classe

Les activités pédagogiques se déroulent au quotidien à l'EPP Zogbadjè dans une bonne ambiance. Compte tenu de leur emploi du temps, les enfants sont soumis à des tâches diverses en français, mathématiques, Education Sociale Education Scientifique et Technologique ou en Education Artistique. La méthode de travail est celle que préconise l'approche par compétence et donc les enfants travaillent par groupe selon les consignes du maître. Les réponses sont données par les rapporteurs de groupe avant la mise en commun suivi des explications de l'enseignant. Ensuite vient la plénière au cours de laquelle les meilleures productions sont retenues et copiées dans les cahiers de leçon. Les séquences de classe finissent par une dernière phase appelée retour et projection. Les difficultés d'apprentissages observées au CP sont le comptage, la soustraction, l'addition des nombres à deux chiffres, l'écriture et la lecture

des lettres de l'alphabet et des phrases simples. Les écoliers au CE1 et au CE2 éprouvent aussi des difficultés à lire, à écrire et à résoudre les problèmes d'arithmétique.

2- GSB/L2S

Le Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S) est une infrastructure éducative et privée. Elle est derrière le centre émetteur de l'ORTB à Abomey-Calavi et dispose de la maternelle jusqu'au secondaire, toute série confondue. Notre recherche s'intéresse aux écoliers du primaire, en l'occurrence les classes de CP, CE1 et CE2 parce qu'ils nous semblent être la cible la mieux indiquée pour atteindre nos objectifs. Ainsi, les champs de Formation au primaire sont le français, les mathématiques, l'ES, l'EST, l'EA et L'EPS en plus de l'Anglais, de l'informatique et de l'ECM. Rappelons que le français est composé de la lecture, l'écriture, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et écrite de même que l'Education Artistique (EA), qui comporte la couture, le chant, le dessin et la poésie. Les faits et comportements observés dans cette école seront analysés dans le chapitre suivant.

2-1-Description du cadre d'apprentissage

Les salles de classe du primaire au Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S) nous semblent convenables aux activités pédagogiques. Quand bien même les matériaux de construction ne sont pas définitifs, les maîtres et les écoliers peuvent se délecter à travailler dans des salles bien aérées, spacieuses et suffisamment équipées en tables et bancs.

2-2-Déroulement des séquences de classe

Les séquences de classe que nous avons observée au GSB/L2S se sont bien déroulées en ce qui concerne la disponibilité de matériels didactiques appropriés et la démarche pédagogique des maîtres. Les enfants sont instruits conformément aux idéaux de l'approche par compétence, avec des enseignants

rompus à la tâche. L'apprentissage de la lecture se fait à tour de rôle, les écoliers aux CP s'exercent à l'écriture des lettres de l'alphabet et de phrases simples. Ils sont initiés en mathématique aux notions de l'unité, de la dizaine dans les nombres à deux chiffres. Les plus forts réussissent déjà à faire les additions et les soustractions pendant que d'autres échouent encore et surtout dans la soustraction des nombres à deux chiffres. Au CE1 et au CE2, nous avons observé des écoliers faire sans grandes difficultés de la lecture. Ils sont initiés à la prise de note dans les cahiers de leçon. Les difficultés à écrire sont visibles, de même que dans les autres domaines de compétences telles que la résolution des opérations arithmétiques et la compréhension de façon générale.

3- CSP Honklohon

Situé dans l'arrondissement d'Abomey-Calavi, le complexe scolaire privé Honklohon est à droite au bord de la voie allant vers bidossessi, à cinq minutes de l'école science et conscience. Sans grands moyens, le personnel enseignant s'organise à former les enfants dans les domaines de compétences que sont : la lecture, l'écriture, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, l'expression écrite et l'expression orale qui ensemble constituent les composantes du français. Les enfants font aussi les mathématiques, l'Education Sociale (ES), L'Education Scientifique et Technologique (EST), l'Education Artistique (EA) composée du dessin, de la poésie, du chant et de la couture. Nous avons observé dans cette école, lors des apprentissages scolaires, des faits et des comportements. Les réactions des écoliers, leur manière de répondre aux questions du maître et les difficultés qu'ils éprouvent à lire, écrire et à résoudre les problèmes mathématiques. Les mesures d'accompagnement pour remédier aux difficultés persistantes des enfants font défaut ou sont inadaptées dans cette école.

3-1- Description du cadre d'apprentissage

Depuis sa création en 2001, le CSP Honklohon dispose de six (06) salles de classe, d'un magasin et d'une direction. Les salles de classe sont spacieuses et bien aérées. Le caractère défectueux et l'insuffisance des tables et des bancs obligent les enseignants à disposer les enfants dans des positions qui ne favorisent pas toujours le bon déroulement des apprentissages scolaires. Ils sont assis en grand nombre sur le même banc et partagent la même table. Les difficultés de concentration et d'attention en classe sont visibles surtout au CE2.

3-2- Déroulement des séquences de classe

Les séquences de classe sont dirigées au CSP Honklohon, selon l'approche par compétence. Les champs de formations sont le français, les mathématiques, l'Education Sociale (ES), l'Education Scientifique et Technologique (EST) l'Education Artistique (EA), l'Education Physique et Sportive (EPS). Le français est décomposé de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite. L'Education Artistique (EA), comporte la couture, le chant, le dessin et la poésie. Selon leur emploi du temps journalier, les enfants sont soumis à des activités dans ces différents champs de formation. La lecture, l'écriture et le calcul sont dominant dans les classes de CI et CP. Au CE1 et au CE2, les enfants font les leçons de grammaire, conjugaison, orthographe, d'expression écrite et d'expression orale. Les difficultés à lire sont généralisées dans toutes les classes observées. L'écriture et les solutions aux opérations arithmétiques font aussi défaut chez certains écoliers.

II-2- Etudes de cas

Nous présentons dans cette partie du travail les études de cas qui ont été faites compte tenu des caractéristiques du TA et sur la base des critères définis à la page 30 pour les études de cas. Un accent particulier a été mis sur les aptitudes intellectuelles normales du sujet et l'absence de tout trouble de comportement ou d'handicap physique.

❖ **Joachim**

Inscrit en classe de CI au CSP Honklohon depuis l'année 2008, Joachim est actuellement au CM1 malgré ses difficultés dans les différents domaines de compétence. Il est le cadet d'une famille de quatre enfants dont le papa est jardinier et la maman ménagère. C'est un garçon qui est timide par nature et donc qui ne réagit pas bien en situation de classe. Il présente des difficultés en lecture, surtout en ce qui concerne la prononciation des mots. En classe de CE2, ses difficultés en écriture étaient sévères. Les lettres sont mal formées et rendaient illisible son écriture. Le maître pour remédier, lui faisait faire beaucoup de copies. Son frère aîné éprouvait dans la même classe les mêmes difficultés à la différence qu'il est éveillé et réagit bien en classe. Joachim a fait un score de 29/51 au test du dessin d'un bonhomme de Goodenough. Ce qui correspond à un QI de 100 et sous-entend que nous avons affaire à un garçon intelligent qui a besoin d'un accompagnement adapté pour remédier à ses troubles.

❖ **Priscilia**

Agée de six (06) ans, Priscilia est une fille de nature très nerveuse et agressive en famille. Elle s'entête souvent et est attachée à ses idées. En apparence égocentrique et impulsive à la limite, Priscilia a été inscrite en 2008 à la maternelle au Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sedar Senghor (GSB/L2S). Elle était très éveillée et réagissait très bien en classe. Aujourd'hui en classe de CE1 dans la même école, elle a failli reprendre le CP l'année dernière à cause de son faible rendement. Bien qu'elle soit intelligente, sa lenteur à réagir en classe et ses caprices ne lui rendent pas la tâche facile. Elle a des difficultés persistantes en lecture et en écriture surtout. Elle fait beaucoup de ratures dans ses cahiers d'activités et échoue aussi dans la restitution en classe, des leçons bien apprises et déjà récitées aux parents à la maison. Ces difficultés en mathématique sont aussi visibles et se manifestent des fois par des échecs à effectuer des additions ou des soustractions. Elle a fait un score de 13/51, ce qui correspond à son âge à un

QI de 120 au test du dessin d'un bonhomme de Goodenough. Il s'agit d'une fille intelligente qui a besoin de plus de suivi et d'accompagnement pour corriger ses éventuels troubles.

❖ **Fiacre**

Inscrit au CI en 2009 au CSP Honklohon, Fiacre est un petit garçon de huit (08) ans actuellement en classe de CE2 dans la même école. Il est cadet dans une fratrie de six (06) enfants dont quatre garçons et deux filles. Ses frères et sœurs évoluent bien à l'école et l'aide à faire ses exercices de maison. Un peu timide mais attentif, il est lent à réagir ou carrément maladroit face à certaines situations de classe. Son vrai problème est la lecture. Il montre aussi des difficultés persistantes en mathématique. Le test du dessin d'un bonhomme de Goodenough révèle qu'il a un QI de 136, soit une intelligence nettement supérieure à la normale. Le paradoxe est que son rendement scolaire est moyen, à la limite passable. Il a des difficultés d'apprentissage dans certain domaine de compétence à l'école. La lecture surtout, les mathématiques aussi et un peu en écriture.

❖ **Armel**

Fils unique pour sa maman, Armel est un petit garçon en classe de CE1 cette année au CSP Honklohon. Il est âgé de six (06) ans et a commencé le CI dans cette même école en 2010. Il est distrait en classe et rencontre beaucoup de difficultés dans toutes les matières écrites. Grâce à la communication orale et à l'Education Artistique (EA), il arrive à combler ses insuffisances et à donner un rendement scolaire moyen. En lecture il est passable de même que dans les opérations d'arithmétique. Ses difficultés en écriture sont persistantes depuis la classe de CI et l'empêchent maintenant qu'il est au CE1, de bien copier les leçons en classe. Il est lent à réagir en composition et ne finit presque jamais ses devoirs. Son QI est 100, au test du dessin d'un bonhomme de Goodenough. Ce qui sous-entend que malgré ses difficultés en classe, il a une intelligence moyenne, largement suffisante pour évoluer dans le cursus scolaire. Il suffit qu'on l'aide tôt à remédier à ces difficultés.

Le chapitre suivant sera consacré à l'analyse des données et à la présentation des hypothèses et des perspectives de la recherche.

Chapitre IV : ANALYSES, HYPOTHESES ET PERSPECTIVES

I-ANALYSE DES DONNEES DES ENQUETES, ET ETUDES DE CAS

Les différentes données collectées et présentées dans les parties précédentes feront ici l'objet d'une analyse axée autour des cinq points suivant : les réalités du terrain, les difficultés et les troubles des enfants, les facteurs des troubles et des échecs scolaires, la détection des troubles et les interventions des parents, des responsables scolaires et de l'Etat.

I-1-Les données d'enquête

1- Les réalités du terrain

Le premier constat que nous avons fait sur le terrain est la quasi inexistence de documentation sur les TA dans les bibliothèques, centres de documentation et les librairies que nous avons visité. Les ouvrages disponibles abordaient pour la plupart, les difficultés scolaires. C'est ce qui justifie que les données d'enquête soient plus orientées sur les taux des difficultés scolaires des écoliers que nous avons ciblé dans les différentes écoles aussi bien publiques que privées. On y note les difficultés spécifiques en lecture, écriture ou en calcul, les difficultés d'attention en classe, les difficultés de mémoire et celles liées à la méthode d'apprentissage. Un grand nombre d'apprenants vivent des difficultés persistantes et parmi eux, beaucoup sont intelligents puisse qu'ils réagissent bien en situation de classe, mais produisent un faible rendement après les évaluations.

L'inexistence totale de spécialistes des troubles d'apprentissage dans notre contexte et l'absence de test standardisé pouvant aidé à faire le bilan psychométrique sont des facteurs qui rendent impossible le dépistage et le diagnostic précis des TA.

Les enseignants et le personnel scolaire, sont démunis face aux enfants en situation difficile. La plupart finissent par abandonner l'école à défaut d'une prise en charge précoce et adaptée.

Dans le monde scolaire béninois on observe diverses difficultés susceptibles d'être des TA. Les plus suspectés sont les troubles du langage parlé et écrit, les troubles de l'attention, de la mémoire et de la coordination des mouvements. Beaucoup d'enfants ont des difficultés sévères en lecture surtout après le CP. Les peines à bien former des lettres en écriture, les soucis de prononciation, les fautes d'orthographe et les problèmes en addition, soustraction et en conversion des unités de mesure sont fréquentes. Les prises en charges scolaires et médicales sont encore quasi inexistantes au Bénin mais pourront être effectives avec des équipes d'éducateurs spécialisés dans les écoles, des interventions périodiques et régulières de paramédicaux dans une synergie d'action avec les parents, les enseignants et surtout les neurologues à défaut de neuropsychologues.

2- Les difficultés et les troubles des enfants

Le tableau ci-dessous fait la synthèse du nombre total d'enfants enquêtés dans les classes de CP et leur provenance. Il a été réalisé à partir des données collectées avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants.

Tableau12: la provenance et les taux des écoliers de CP

Classe de CP				Total
Ecole	GSB/L2S	EPP Zogbadjè	CSP Honklohon	03
Effectif	10	15	08	33
Pourcentage	30%	46%	24%	100%

Ce tableau indique que dans les classes de CP, trente-trois (33) écoliers ont été enquêtés au total, dans trois différentes écoles. Dix écoliers, soit 30% des enquêtés proviennent du GSB/L2S. 46% proviennent de l'EPP Zogbadjè qui est une école publique et le reste, 24% des enquêtés sont des écoliers du CSP Honklohon. C'est taux montrent que c'est l'école publique qui a fourni le plus grand nombre d'enfants en difficultés puisque les enfants enquêtés sont pour la plupart en difficulté. Le tableau suivant fait la synthèse des tableaux 1, 2 et 3. Il présente les taux des difficultés scolaires de tous les écoliers enquêtés dans les classes de CP. Il a été réalisé après le traitement des données recueillies avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants.

Tableau 13: taux de difficultés scolaires des écoliers de la classe de CP

Paramètre enquêtés	Nombre d'écoliers de CP	Nombre de cas de difficultés à apprendre	Nombre de difficultés spécifiques en lecture-écriture ou calcul	Nombre de difficultés d'attention	Nombre de difficultés de mémoire	Autres difficultés
Total	33	23	26	13	14	21
Taux en %	100%	70%	79%	39%	42%	64%

Le tableau 13 montre que sur une population totale de 33 écoliers enquêtés en classe de CP, 23 ont des difficultés à apprendre, soit un pourcentage de 70%. On note que 26 écoliers (79%) ont des difficultés spécifiques en lecture-écriture ou en calcul. 13 écoliers (39%) ont des difficultés d'attention en classe. 14 (42%) ont des difficultés de mémoire et 21(64%) ont des difficultés en expression écrite et orale, en éducation scientifique et technologique, en éducation artistique et en éducation sociale. Ce que nous remarquons après l'analyse de ces résultats est que la grande majorité (79%) des écoliers de la classe de CP que nous avons enquêté ont des difficultés en lecture-écriture ou en calcul.

Après cette catégorie viennent ceux qui ont des difficultés d'attention en classe et qui font un pourcentage de 70%. Les TA qu'on pourrait donc les plus suspectés au CP dans notre contexte sont les troubles du langage parlé ou écrit (la dysphasie), les troubles de la lecture (dyslexie), la dyscalculie et les troubles de l'attention.

Le tableau 14 fait la synthèse sur le nombre total d'enfants enquêtés dans les classes de CE1 et leur provenance. Il a été réalisé à partir des données collectées avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants.

Tableau 14: la provenance et les taux des écoliers de CE1

Classe de CE1				Total
Ecole	GSB/L2S	EPP Zogbadjè	CSP Honklohon	03
Effectif	10	15	10	35
Pourcentage	28%	44%	28%	100%

Ce tableau montre que dans les classes de CE1, c'est 35 écoliers qui ont été enquêtés au total, dans trois différentes écoles. Parmi c'est enfants, dix proviennent du GSB/L2S, soit les 28%. Ce même pourcentage d'enfants (28%) provient du CSP Honklohon et les 44% qui restent, sont des écoliers de l'EPP Zogbadjè qui est une école publique. Ces taux prouvent que c'est l'école publique qui a fourni le plus grand nombre d'enfants en difficultés parce que les enfants enquêtés sont pour la plupart en difficultés. Le tableau fait la synthèse des tableaux 4, 5 et 6 et présente les taux des difficultés scolaires de tous les écoliers enquêtés dans les classes de CE1. Il a été réalisé après le traitement des données recueillies avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants.

Tableau 15 : taux de difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE1

Paramètre enquêtés	Nombre d'écoliers de CE1	Nombre de cas de difficultés à apprendre	Nombre de difficultés spécifiques en lecture-écriture ou calcul	Nombre de difficultés d'attention	Nombre de difficultés de mémoire	Autres difficultés
Total	35	23	25	10	14	13
Taux en %	100%	66%	71%	29%	40%	37%

Dans le tableau 15 on constate que sur 35 enquêtés dans les classes de CE1, 23 enfants (66%) ont des difficultés d'apprentissage de façon générale. 71% ont des difficultés spécifiques en lecture écriture et en calcul et seulement 29% des enfants ont du mal à être attentifs en classe selon leurs maîtres. On note également que 40% des enfants oublient les leçons vues en classe et les 37% ont de difficultés en expression écrite et orale, en éducation scientifique et technologique, en éducation artistique et en éducation sociale. On constate après l'analyse de ces résultats que le plus fort taux (71%) de difficultés chez les écoliers de CE1, s'enregistre en lecture- écriture ou en calcul comme ce fut le cas chez les écoliers de la classe de CP. La différence ici est que les difficultés d'attention en classe ne sont plus aussi élevées (29%) au CE1 comme ce fut le cas en classe de CP (39%).

On pourrait donc suspecter des troubles du langage, de la lecture et du calcul chez les écoliers de CE1 dans notre contexte mais il est important de faire remarquer que l'une des grandes difficultés que rencontrent ces enfants comme l'indique le tableau est la difficulté à apprendre les leçons (66% des enquêtés).

Le tableau 16 fait la synthèse sur le nombre total d'enfants enquêtés dans les classes de CE2 et leur provenance. Il a été réalisé à partir des données collectées avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants.

Tableau 16: la provenance et les taux des écoliers de CE2

Classe de CE2				Total
Ecole	GSB/L2S	EPP Zogbadjè	CSP Honklohon	03
Effectif	10	15	10	35
Pourcentage	28%	44%	28%	100%

Ce tableau montre, comme ce fut le cas pour les écoliers du CE1, que parmi les 35 écoliers enquêtés au CE2, dix proviennent du GSB/L2S, soit les 28%. Ce même pourcentage d'enfants (28%) provient du CSP Honklohon et les 44% qui restent, sont des écoliers de l'EPP Zogbadjè qui est une école publique. Ces pourcentages attestent que c'est l'école publique qui a fourni le plus grand nombre d'enfants en difficultés puisque tous les enfants enquêtés sont pour la plupart en difficultés. Le tableau qui suit vient corroborer cette remarque. Il fait la synthèse des tableaux 7, 8 et 9 et présente les taux des difficultés scolaires de tous les écoliers de la classe de CE2 que nous avons enquêtés. Il a été réalisé après le traitement des données recueillies avec la grille individuelle d'appréciation des écoliers par leurs enseignants.

Tableau 17 : taux de difficultés scolaires des écoliers de la classe de CE2

Paramètre enquêtés	Nombre d'écoliers de CE2	Nombre de cas de difficultés à apprendre	Nombre de difficultés spécifiques en lecture-écriture ou calcul	Nombre de difficultés d'attention	Nombre de difficultés de mémoire	Autres difficultés
Total	35	24	25	15	15	9
Taux en %	100%	69%	71%	43%	43%	26%

Dans le tableau 17, on remarque que sur les 35 écoliers enquêtés au CE2, 24 (soit 69%) ont de difficultés à apprendre de façon générale. 71% des enfants ont des difficultés spécifiques en lecture, écriture et en calcul ; 43% ont du mal à être attentifs en classe selon les appréciations de leurs maîtres et ce même

pourcentage (43%) a des difficultés de mémoire, c'est-à-dire oublie souvent les leçons vues en classe. On note que 26% ont des difficultés en expression écrite et orale, en éducation scientifique et technologique, en éducation artistique et en éducation sociale.

Une analyse globale des données d'enquête nous fait remarquer que les difficultés de lecture, d'écriture et de calcul sont les plus récurrentes au CP, CE1 et au CE2 dans notre contexte. La suspicion de troubles d'apprentissage dans ces domaines de compétence est forte dans la mesure où les difficultés sont sévères et persistantes chez certains écoliers qui pourtant font preuve d'intelligence lors des situations de classe.

Au Bénin, les erreurs répétées et permanentes en lecture, les sauts de mots à l'écrit, les inversions des syllabes et la mauvaise segmentation des mots sont des signes de trouble d'apprentissage que les maîtres devraient recenser lors des séquences de classe. Les problèmes généraux de précision et de maladresse après la classe de CP, la mauvaise tenue persistante des outils (bics, crayons, instruments de mathématiques), la lenteur à écrire et les incapacités de certains écoliers dans les activités de comptage et de reconnaissance des figures géométriques devraient être signalés et pris en charge par des éducateurs spécialisés à défaut d'un spécialiste de TA.

I-2- Les données des observations et des études de cas

Plusieurs facteurs, seront pris en compte dans l'analyse que nous ferons des données des observations et des études de cas. Il s'agit des facteurs sociaux, des facteurs psycho affectifs et des facteurs cognitifs. Nous analyserons aussi comment détecter le trouble d'apprentissage chez l'enfant en milieu scolaire.

1- Les facteurs associés aux troubles de l'apprentissage scolaire

La classe sociale des écoliers que nous avons observé semble être un facteur déterminant et à ne pas négliger lorsqu'il s'agit d'évoquer les causes des difficultés scolaires dans notre contexte. Notre constat est que les enfants du public, provenant pour la plupart de milieu défavorisé ont plus de difficultés d'adaptation à la vie scolaire que les enfants des écoles privées. Même si ces difficultés ne sont pas à confondre avec des troubles d'apprentissage puisqu'elles sont remédiables, il est important de faire remarquer qu'elles sont souvent les causes premières des échecs des écoliers d'une certaine classe sociale. C'est dans cette catégorie qu'on enregistre un fort taux d'abandon aussi bien des filles que des garçons avant la fin du primaire.

D'autres enfants, développent des difficultés scolaires, voire des troubles à cause d'un déséquilibre psycho génétique ou d'un déficit affectif. Ce fut l'exemple chez l'un des cas que nous avons étudié et dont nous préservons l'anonymat. Il s'agit d'une fille de 06 ans qui a eu des difficultés sévères au CP et qui a failli reprendre la classe. Ses parents ont avoué, lors des entretiens, que c'est une enfant difficile tout simplement parce qu'elle est le fruit d'une grossesse difficile. Elle a manqué d'affection depuis la conception et même après la naissance, le père a reconnu que jusqu'à une date récente, il ne lui témoignait presque pas d'affection comme à ses frères et sœurs. L'enfant est intelligente nous a confié son répétiteur et aussi sa maîtresse. Elle refuse de travailler et obtient de mauvais résultats scolaires juste pour qu'on lui accorde un peu plus d'attention et d'affection surtout.

La capacité cognitive de l'enfant est aussi un facteur déterminant de TA ou d'échec scolaire. Même si nous ne disposons pas dans notre contexte de spécialistes et des outils indiqués pour le dépistage et le diagnostic exact d'un déficit cognitif, nous remarquons comme certains enseignants que certains enfants, malgré leur effort et toute la volonté qu'ils manifestent en situation de classe, ne parviennent pas à de bons résultats scolaires. Ils ont des difficultés manifestes qui cacheraient des troubles d'apprentissage.

L'attention en classe, la mémoire et la coordination des mouvements sont aussi des aptitudes à observer chez les écoliers pour détecter d'éventuels troubles d'apprentissage. Il revient donc aux enseignants d'être des observateurs avertis afin de remarquer dans leur classe, les écoliers qui n'atteignent jamais les exigences académiques, d'autres qui finissent par réussir mais avec beaucoup plus d'efforts et de travail. D'autres encore qui ont des problèmes affectifs ou de comportement. Ce sont des signes qui permettent de détecter les TA en milieu scolaire.

2- Dépistage des TA à l'école

Le principal outil de détection des TA en milieu scolaire est l'observation quotidienne. Dans notre contexte, les enseignants ont un grand rôle à jouer pour la réussite de cette première étape du diagnostic. Ils passent plus de temps avec les enfants et doivent donc, avec un peu plus de vigilance, remarquer les difficultés qui persistent chez chacun lors des apprentissages. L'enfant qui refuse de lire ou est incapable de lire après le CP doit préoccuper le maître qui intervient dans sa classe. Les enfants qui sont anxieux face aux activités faisant appel à l'écrit, ceux dont les difficultés à compter et à faire des calculs simples persistent sont à confier aux éducateurs spécialisés pour un accompagnement adapté. L'intervention du neurologue ou du neuropsychologue est indispensable lorsque les difficultés persistent et deviennent permanente malgré le travail de l'éducateur spécialisé. Dans ce cas, il faut identifier un éventuel TA en commençant obligatoirement par établir le bilan intellectuel de l'enfant et son

profil psychoaffectif. Les seules personnes habilitées à faire ce travail sont les neuropsychologues ou des psychologues spécialisés dans l'évaluation des TA. Le tableau 14 (cf. p46) a présenté le bilan intellectuel de dix écoliers dans notre contexte. La suite du diagnostic fera aussi appel à l'orthophoniste et à d'autres paramédicaux pour un travail pluridisciplinaire si le besoin se fait sentir.

Il faut dire que pour l'instant, le contexte scolaire béninois n'offre pas de possibilité aux enseignants de réaliser cette pré- détection des TA. Les effectifs scolaires, les groupes classes sont tels qu'il est impossible pour les enseignants d'observer avec attention les comportements d'apprentissage de chacun des élèves qui leurs sont confiés.

3- Le soutien des parents, de l'école et de l'Etat.

Le premier constat fait à ce niveau de la recherche, est que le nombre d'enfants en difficulté dans les écoles est croissant. Même si elles sont diverses et ont des causes variées, les difficultés scolaires sont récurrentes aujourd'hui dans le contexte béninois. Quant aux troubles d'apprentissage, leur détection n'est pas évidente et le manque de spécialistes fait que les parents qui s'en rendent compte ne savent pas à qui s'adresser. Le soutien parental, qui pourrait être d'une grande aide pour cette catégorie d'enfants fait ainsi défaut. Les parents sont ainsi impuissants face à certaines difficultés persistantes de leurs enfants. Certains démissionnent et accusent l'école. L'option la plus fréquente est de faire intervenir un répétiteur à la maison pour aider l'enfant à surmonter ses difficultés. Or cette option de répétition à domicile n'est pas toujours opportune (KOUDJOU, 2012).

L'inexistence des éducateurs spécialisés dans les écoles, la formation des enseignants ne leur permettant pas de prendre en charge avec efficacité les écoliers en difficultés. L'administration scolaire et les maîtres conseillent souvent aux parents de prendre des répétiteurs à leur enfant. L'institution du soutien scolaire dans les écoles pourrait un tant soit peu reconforter les enfants dont les besoins sont particuliers. C'est le cas du centre S O S village d'enfants

d'Abomey-calavi où les difficultés des enfants sont prises en charge par une équipe d'éducateurs spécialisés²¹. Ce centre est une exception qu'il convient d'expérimenter et de vulgariser dans les écoles aussi bien publiques que privées.

En ce qui concerne la politique de l'Etat, il serait opportun que le secteur de l'éducation spécialisée se développe dans notre contexte. Les écoliers en difficultés sont en attente de prise en charge. Le modèle du centre S O S d'Abomey-calavi pourra être étudié, amélioré et appliqué dans toutes les écoles. Les cas de TA pourront être diagnostiqués si l'Etat envisage la formation de neuropsychologues, d'orthophonistes et d'autres filières paramédicales.

Cette étude étant exploratoire, la finalité est de déboucher sur des hypothèses. Ainsi, nous vous présentons ici, les différentes hypothèses auxquelles le travail a abouti et les perspectives envisagées à l'issue de nos analyses.

II-HYPOTHESES ET PERSPECTIVES

La confrontation des données théoriques de la première partie et des résultats des différentes analyses de la deuxième partie nous conduit, à cette étape de la recherche, à formuler des hypothèses exploitables dans des recherches ultérieures sur les TA. Nous proposons ensuite des perspectives sur la prise en charge des TA et des difficultés scolaire dans le contexte béninois.

²¹Rappelons que la congrégation des sœurs salésiennes dispose à Zogbo et depuis 2010 d'une école supérieure de formation des éducateurs spécialisés.

1- Les hypothèses

Les informations disponibles sur l'étude des TA de façon générale, associées aux réalités béninoises nous permettent d'avancer les affirmations suivantes :

- les TA sont présents au niveau des écoliers béninois.
- Les TA des écoliers béninois se manifestent par des difficultés scolaires persistantes et un écart entre les aptitudes intellectuelles des enfants et leur rendement scolaire.
- Le dépistage et la prise en charge précoce des enfants souffrant de TA augmentent leurs chances de réussite scolaire.

Ces hypothèses pourraient être exploitées dans le contexte béninois, lors des travaux ultérieurs sur les TA, à condition que l'on produise des variables dont les manipulations permettraient une étude plus approfondie.

2-Perspectives pour une prise en charge réussie des TA au Bénin

2-1-Des actions possibles

Il est opportun à ce stade de la recherche, de nous inspirer des expériences des pays qui sont en avance dans le domaine de la prise en charge des TA. En France comme au Canada, beaucoup d'actions sont menées et font qu'aujourd'hui les écoliers en difficultés ou aux prises avec un TA bénéficient d'une prise en charge mieux adaptée. Ces pays disposent d'un cadre juridique propre au handicap, aux difficultés scolaires et aux TA.

Les textes français (circulaires n°82-2 et 82-48 du 29 janvier 1982 et le n° 82-083, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983) prévoient que des intervenants extérieurs non enseignants peuvent intervenir au sein de l'établissement. Associés aux enseignants dans le cadre d'équipe multidisciplinaire, ils apportent aux élèves handicapés ou en difficultés des soins, des rééducations ou des soutiens spécialisés (VAIVRE- DOURET & CASTAGNERA, 1999).

Au Bénin, toutes ces actions sont possibles à mener mais avant tout la formation des éducateurs spécialisés reste la première initiative à prendre. Ce sont les seules personnes habilitées à réussir un diagnostic de départ. Signalons que sur le terrain, il existe déjà des diplômés du Département de Psychologie et des Sciences de l'Education (DPSE) et de l'Institut Supérieur de Formation des Educateurs Spécialisés (l'ISFES) avec lesquels il est possible de commencer le travail. Ce sont des spécialistes qui pourraient se rendre utiles dans le domaine de la prise en charge scolaire des TA au Bénin. Malgré le vide juridique qui prévaut dans le contexte local en matière de droits des personnes handicapées, on peut tout de même se référer à :

- la loi N° 90-032 du 11 décembre 1990 portant constitution de la république du Bénin précise en ses articles 8, 12 et 14 que « *chaque école, privée ou publique, se doit d'accueillir tous les enfants quels qu'ils soient et doit leur apporter les services auxquels ils ont droit* » ;
- la loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin stipule en son article 3 que « *l'école doit permettre à tous d'avoir accès à la culture, à la science, au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Une grande attention doit être accordée à l'éducation des jeunes filles, des personnes et enfants en situation difficile, des enfants des zones déshéritées et des groupes vulnérables.* ». En son article 5 : « *l'école doit combattre la médiocrité par la culture de l'excellence tout en sauvegardant l'égalité des chances pour tous* » ;
- Quelques recommandations des Etats Généraux sur l'Education de 1990. D'après les grands axes et orientations de la nouvelle philosophie éducative, « *une attention plus grande devra être accordée et un accent particulier mis sur l'éducation des personnes handicapées en vue de*

remédier au déséquilibre et à l'inégalité observée jusqu'ici »²². Toujours dans cette même lancée, une commission interministérielle aurait été créée pour faire le point sur les actions diverses engagées et à engager au bénéfice des personnes handicapées (sensoriels, moteurs, mentaux, etc.) et l'organisation de leur intégration à la vie active.

L'expérience au Canada a porté ses fruits au point où aujourd'hui avec l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage (AQETA), chaque province dans le pays dispose d'une structure bien organisée avec des équipes de spécialistes bien formés et bien outillés pour une prise en charge adaptée des enfants en difficultés scolaires ou victime de TA. Des campagnes d'information de la population et de formation des professionnels de l'éducation spécialisée et de la santé publique sont organisées de façon périodique. La plupart des gens atteints de TA peuvent apprendre et apprennent effectivement à fonctionner de façon autonome à l'âge adulte. Ils peuvent aussi en arriver, s'ils bénéficient d'aide et d'interventions efficaces, à comprendre leurs difficultés particulières et à développer des stratégies d'adaptation permettant d'y pallier.

La mise en œuvre de toutes ces actions dans le contexte actuel au Bénin, serait d'une grande utilité pour le système éducatif qui jusque-là produit plus d'échecs et d'inadaptés sociaux par défaut de prise en charge précoce et adaptée des enfants à besoins particuliers.

2-2- Les forces et les faiblesses de la recherche

Cette recherche s'est proposé d'explorer l'étude des troubles de l'apprentissage dans le contexte béninois. Grâce à notre principal outil d'investigation qui est l'observation, nous avons beaucoup appris d'abord sur les réalités scolaires de notre milieu et les difficultés qu'elles causent aux écoliers. Ensuite sur les facteurs sociaux, affectifs, psychologiques

²²Conclusions des Etats Généraux de l'Education présentées dans Les Actes des Etats Généraux de l'Education, Actions à entreprendre dans l'immédiat, 1990, page 154

et surtout cognitifs qui sont de potentielles sources d'échec ou de blocages souvent irréversibles lors des apprentissages scolaires. Enfin, nous avons remarqué par les observations sur le terrain et aussi les entretiens menés avec les différents acteurs concernés que les troubles de l'apprentissage (TA) sont encore peu connus dans notre contexte et les rares spécialistes qui s'intéressent à leur prise en charge, ne travaillent pas en synergie.

Grâce aux enquêtes, nous savons qu'il n'existe presque pas de centres spécialisés dans l'accompagnement et la prise en charge des troubles d'apprentissage des écoliers d'Abomey-Calavi. Seule l'équipe des éducateurs spécialisés du centre S O S village d'enfants s'emploie à aider les écoliers en difficultés scolaires. Le dépistage et le diagnostic précis du TA reste encore impossible. Dans les écoles aussi bien publiques que privées, l'Etat n'a rien prévu pour remédier aux multiples difficultés des écoliers qui réussissent quand même avec des insuffisances. Les enfants chez qui ces difficultés se sont concentrées au fil des années finissent par abandonner l'école, à défaut d'une politique d'accompagnement ou de prise en charge adaptée.

Dans la mesure où nous avons pris l'option d'explorer les troubles de l'apprentissage dans le contexte d'Abomey-Calavi, notre démarche méthodologique a certainement des insuffisances qu'ils convient de relever.

- Le manque de statistiques afférentes aux TA dans notre contexte est un élément limitatif de notre recherche.
- L'exploitation des résultats d'un test psychométrique dans la démarche méthodologique reste discutable dans notre contexte où aucun test standardisé n'existe encore

CONCLUSION

Les troubles de l'apprentissage scolaire dans le contexte béninois apparaissent à ce jour comme une nébuleuse, qu'il faut signaler à la fois aux politiques, aux différents acteurs du monde éducatif et surtout aux professionnels de la santé publique. Il s'agit de pathologies très subtiles affectant le système cognitif des enfants en situation d'apprentissage et dont les conséquences sont énormes et irréversibles. Les TA s'observent de la même manière que les difficultés scolaires qui, elles sont passagères et remédiables.

Rappelons que le TA, n'est pas un retard mental, encore moins une déficience mentale qui limite la capacité du sujet à apprendre (OMS, 2005)

Dans une démarche exploratoire, nous avons présenté dans la première partie de ce mémoire, les connaissances empiriques sur les troubles de l'apprentissage et les différentes techniques et outils de collecte et de traitement des données de terrain. La deuxième partie nous a servi à présenter et à analyser les résultats de terrain, produire des hypothèses de recherche et proposer quelques perspectives pour réussir la prise en charge des TA au Bénin.

Il ressort de cette étude sur les TA dans l'actuel contexte au Bénin que le terrain est quasiment vierge et qu'on ne saurait conclure cette réflexion à peine naissante. Il reste encore un long chemin à faire pour entamer le dépistage et un diagnostic exact de ces pathologies quand même préjudiciable aux apprenants.

Le développement du secteur paramédical sera un bon début, suivi de la formation de neuropsychologues qui au-delà d'être un atout renforcerait le système éducatif dans l'accompagnement et la prise en charge des enfants en difficultés ou aux prises avec les troubles de l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

➤ **OUVRAGES**

- BEE, H. & BOYD, D. (2006). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*, Paris, Pearson Education.
- BOKO, G. (2003). *La langue française à l'école africaine. Ombre et lumière ?* Mons. INAS. Collection « Savoirs en partage ».
- BOKO, G. (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain*. Cotonou. Caarec Edition.
- CHAMBERLAND, E. (2006). *Les troubles d'apprentissage chez l'adulte. L'expérience et les représentations de l'apprenant ; deux composantes fondamentales de la contextualisation du problème*.
- CHAMPY, & al. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris. Retz.
- CHAUDHARI, M. (2011). *Les causes et les signes des troubles d'apprentissage chez les enfants*.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. DE BOECK & LARCIER. Paris. Bruxelles.
- DELPLANCKE, O. (2007). *Petit manuel de survie du dyspraxique en milieu scolaire à l'usage des enseignants*.
- DE SAINTE- LORETTE, P. & MARZE, J. (1990). *Comment développer sa mémoire*.
- DO, C. & ALLUIN, F. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, Paris.
- DORE, F. Y (1986). *L'apprentissage : une approche psycho-éthologique. Le conditionnement classique*. pp121-172.
- FAYOL, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- GIORDAN, A. & VECCHI (1987). « *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifique* » Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- HOUSSAYE, J. (1992). *Les valeurs à l'école, l'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris. Presses Universitaire de France
 - ISABELLE, L. (2000). *Ce que les définitions du trouble d'apprentissage disent et ne disent pas*.
 - MACLEAN, P. D. (1970). *Les trois cerveaux de l'homme*. Paris. Robert Laffont. ISBN.
 - MAZEAU, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*. Paris. Masson.
 - PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris. Denoël Gonthier.
 - PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris. PUF.
 - SIAUD-FACCHIN, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris. Ed Odile Jacob.
 - REUCHLIN, M. (1995). *Les méthodes en psychologie*. Paris. PUF.
 - RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris. ESF éditeur
 - SKINNER, B. F. (1953). *Science et comportement humain*. New York: The Macmillan compagny.
 - TOMATIS, A. (1990). *Les troubles scolaires*, Paris. Ergo press
 - VAIVRE-DOURET, L. & TURSZ, A. (1999). *Les troubles d'apprentissage chez l'enfant*. Paris. . adsp.
 - VIGOTSKY, L. S. (1984). *Pensée et langage*. Paris. Edition social
- RAPPORTS, DOCUMENTS, COURS ET MEMOIRES.
- ACTE DES ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION (1990). Porto-Novo. Presses du C.N.P.M.S.
 - BOKO, G. (2011). *Méthodologie de la recherche en science humaine, brève initiation aux principes opératoires*.
 - COLLECTIF N° 522 (2005). *Les enfants dyspraxiques*. Réadaptation.

- COLLECTIF N° 527 (2006). *Les troubles du langage et des apprentissages*. Réadaptation
- DIRECTION DE L'EDUCATION FRANÇAISE (2003). *Le trouble d'apprentissage de type non verbal : le comprendre pour mieux intervenir en classe*. Alberta Learning
- GOODENOUGH, F. (1920). *Le texte du dessin d'un bonhomme*
- HOUSSOU, P. & NAPPORN, C. (2011). *Psychologie et Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey-calavi : pour quelles utilités ?*
- LE PACK PEDAGOGIQUE (2008). *Comprendre la dyspraxie, Aides à apporter en classe*. Paris. DMF.
- LANGAGE ET DEVENIR N°19. (2011). *Revue du centre national de linguistique appliqué*. Cotonou (République du Bénin)
- République du Bénin (1991). *Loi n°90-32 du 11 décembre 1990 portant constitution de la République du Bénin*.
- ONU. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*.

➤ WEBOGRAPHIE

- http://dcalin.fr/textes/difficultes_scolaires.html consulté le 20/08/2011
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage> consulté le 20/09/2011
- <http://lifestyle.com/cause-et-les-signes-des-troubles-d'apprentissage-chez-les-enfants>. Consulté le 11/08/2011
- www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/apprentissage/ consulté le 20/09/2011
- www.Médecine-et-santé.com, consulté le 25/08/2011
- <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/theories.htm> consulté le 20/09/2011
- http://www.demarque.com/pdf/Cahier_TroublesApprentissage.pdf consulté le 26/01/2013
- <http://www.asedeme.org/Qu-est-ce-que-la-deficience.html> consulté le 26/01/2013

ANNEXES

GRILLE INDIVIDUELLE D'APPRECIATION DES APPRENANTS PAR LEUR ENSEIGNANT

NON DE L'ECOLIER :

CLASSE :

AGE REEL :

MOYENNE OBTENUE ET RANG :

ECOLE :

A DES DIFFICULTES EN : Lecture Ecriture Calcul

DIFFICULTES DANS AUTRES DISCIPLINES SCOLAIRES :

.....
.....

INTELLIGENCE : Supérieure Moyenne Médiocre

ATTENTION EN CLASSE : Pas attentif Attentif Bien attentif

RESTITUTION DES APPRENTISSAGES : obtient souvent -Leçons sues

- Leçons non sues

MEMOIRE DE L'ENFANT : Bonne Défaillante

AUTRES CAUSES DES DIFFICULTES DE L'ENFANT :

.....

.....

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES PARAMEDICAUX

Dans le cadre de notre recherche sur les troubles de l'apprentissage et leur prise en charge scolaire, nous vous prions de nous accorder un peu de votre temps et de répondre aux questions suivantes

1- Recevez-vous en consultation des enfants en difficulté d'apprentissage scolaire ?

OUI NON

Si oui à quelle fréquence ?

Souvent Régulièrement Rarement

2- Avez- vous déjà enregistré des cas de trouble d'apprentissage ?

OUI NON

Si oui lesquels ?

Trouble du langage de l'écriture du calcul de la mémoire

Autres:

.....

3- Quels outils vous permettent de faire le dépistage et le diagnostic ?

R :

.....

.....

4- Disposez-vous d'une rééducation adaptée à chacune de ces pathologies ?

R :

.....

.....

5- Avez-vous connaissance dans la ville d'Abomey – calavi de centres spécialisés dans l'accompagnement et la prise en charge scolaire des enfants ayant des troubles de l'apprentissage ?

OUI NON

Si oui citez nous ceux que vous connaissez ?

R :.....
.....
.....

6- Savez-vous que les troubles de l'apprentissage sont des pathologies d'origine cérébrale

OUI

NON

7- Avez-vous déjà entendu parler de la neuropsychologie ?

OUI

NON

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

TEST de BONHOMME de FL. GOODENOUPH

Protocole d'examen

Nom et Prénom de l'enfant :

Date de naissance : Date de l'examen :

I- Cotation

Catégorie A oui non

Catégorie B	Points	Catégorie B	Points
1- Tête présente		27- Mains distinctes des doigts et bras	
2- Jambes présentes		28- Jointures des bras	
3- Bras présents		29- Jointures des jambes	
4- Tronc présent		30- Proportion de la tête	
5- Haut. Tronc sup. à la largeur		31- Proportion des bras	
6- Epaules nettement indiquées		32- Proportion des jambes	
7- Bras et jambes attach. Pt qlq. tronc		33- Proportion des pieds	
8- Bras et jambes attach. Bon endr. Tronc		34- Double dimension des bras et des jambes	
9- Cou présent		35- Présence du talon	
10- Contour du cou		36- Coordination du contour général	
11- Yeux présents		37- Coordination des articulations	
12- Nez présent		38- Coordination de la tête	
13- Bouche présente		39- Coordination du tronc	
14- Nez et bouche représ. en 2 dimensions		40- Coordination des bras et des jambes	
15- Narines présentes		41- Coordination des parties de la tête	
16- Cheveux présents		42- Présence des oreilles	
17- Cheveux bien placés		43- Proportion des oreilles	
18- Vêtements présents		44- Détails des yeux	
19- Deux parties vêtements présents		45- Présence de la pupille	
20- Dessin complet du vêtement		46- Proportion de l'œil	
21- Quatr. Art. vestim. Bien marqués		47- Regard	
22- Costume complet		48- Présence du menton et du front	
23- Doigts présents		49- Relief du menton	
24- Nombre correct de doigts		50- Profil	
25- Détails correct des doigts		51- Silhouette	
26- Opposition du pouce		TOTAL /51

Age Réel: Age Mental: QI:

II- Diagnostic Psychologique :

III- Observations du sujet pendant l'épreuve

.....

.....

IV- Remarques relatives au cas traité

.....

.....

L'Examineur :

Emile GBESSINON, Spécialiste en Psychopédagogie
 Consultant en Prise en charge Psycho-Pédagogique du Handicap mental et des troubles d'apprentissage scolaire
 05 BP 1584 Cotonou Tel : 97 60 59 75 E-mail houecom@yahoo.fr

NOM: DANNOUNDO

12/06/2012

PRENOM: CHARLETTE

classe: CE₂

Age : 7 ans

DESSIN



un homme

NOM: HOUNPKATIN, PRENOM: Janice

classe: CE2

Age: 07 ans



YIBOKOU / Ferdinand / classe CE3

Age: 09 ans



QUESTIONNAIRE D'ENQUETE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de notre mémoire sur les troubles de l'apprentissage en milieu scolaire nous vous prions de nous accorder un peu de votre temps et de répondre le plus sincèrement possible aux questions suivantes en mettant une croix dans la case la plus appropriée pour vous :

1- Avez-vous déjà une fois entendu parler des troubles de l'apprentissage scolaire ?

R : OUI NON NONNON

2- Remarquez-vous dans votre classe que certains enfants ont des difficultés d'apprentissage ?

R : OUI NON

3- Depuis combien d'années remarquez-vous ces difficultés chez vos enfants ?

R : UN AN DEUX ANS 3 ANS ET PLUS

4- Trouvez-vous que certains enfants de votre classe, malgré leur intelligence fournissent peu de rendement ?

R OUI NON

Si oui combien : Très peu Peu Beaucoup

5- Selon vous quel est la cause de ce faible rendement ?

R : UN TROUBLE UNE DIFFICULTE AUTRES

Précisez la cause si vous choisissez autres :.....
.....
.....

6 Avez-vous des enfants qui ont des difficultés spécifiques en lecture, en écriture ou en arithmétique ?

R : OUI NON

Si oui combien : très peu peu beaucoup

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

GRILLE D'OBSERVATION

Ecole:

Date :

Classe :

Champ de formation :

Heure de démarrage :

Heure de fin :

Description du cadre de travail	Observations
Disposition de la salle de classe	
Organisation du groupe classe	
Matériels didactiques	

Autres observations :

Rythme d'apprentissage	Observations
Attention	
Capacité de rétention	
Participation au travail	

Autres observations :

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	i
Dédicace.....	ii
Remerciements	iii
Liste des Tableaux et des schémas.....	iv
Sigles et Abréviations.....	v
Résumé.....	vi
Summary.....	vi
INTRODUCTION.....	1
PEMIERE PARTIE : Approche Théorique et Méthodologique.....	4
CHAPITRE I : Approche Théorique.....	5
I- Problématique.....	5
II-Etat de la question.....	8
1-Clarification des concepts.....	8
1-1-Difficultés scolaires.....	9
1-2-Apprentissage.....	10
1-3-Les troubles d'apprentissage.....	12
2-Anatomie fonctionnelle du cerveau.....	18
3-Des troubles de l'apprentissage scolaire.....	21
3-1-Origine des troubles de la lecture et leur prise en charge scolaire.....	21
3-2-Prévention des difficultés à lire et à écrire.....	22
3-3-Les enfants et adolescents en attente de succès.....	23
3-4-Controverse sur la fréquence des TA en milieu scolaire.....	25
CHAPITRE II : Approche Méthodologique.....	26
I-Cadre de l'étude.....	26
1-Présentation de la commune d'Abomey-calavi et des sites visités.....	26
2-Présentation des écoles.....	27
2-1-Ecole primaire publique de Zogbadjè (EPP Zogbadjè).....	27
2-2-Complexe scolaire privé Honklohon (CSP Honklohon).....	28
2-3-Groupe scolaire bilingue Léopold Sédar Senghor (GSB/L2S).....	28
2-4-S O S Village d'enfant : site d'Abomey-calavi.....	28

3-Nature de l'étude.....	29
II-Groupe cible et échantillonnage.....	30
III-Les techniques et outils de recherche.....	31
1-Observation.....	31
2-Entretiens.....	32
3-Etude de cas.....	32
4-Les instruments de recherche.....	33
5-Les tests.....	33
6-Le questionnaire.....	34
IV-Techniques de traitement et d'analyse des données.....	35
DEUXIEME PARTIE : Présentation et Analyse des résultats.....	36
CHAPITRE III : Présentation des données.....	37
I-Présentation des données des enquêtes.....	37
I- 1-Fréquences des difficultés scolaires d'un échantillon d'écoliers	38
I-2-Les enseignants et les TA de leurs écoliers dans le contexte béninois.....	46
I-3-Résultats au test du dessin d'un bonhomme de Goodenough	46
II-Présentation des observations et des études de cas.....	48
II-1-Observation.....	48
1-EPP Zogbadjè.....	48
1-1-Description du cadre d'apprentissage.....	48
1-2-Déroulement des séquences de classe.....	49
2-GSB/L2S.....	50
2-1-Description du cadre d'apprentissage.....	50
2-2-Déroulement des séquences de classe.....	50
3-CSP Honklohon.....	51
3-1-Description du cadre d'apprentissage.....	52
3-2-Déroulement des séances de classe.....	52
II-2-Etude de cas.....	53
CHAPITRE IV : Analyses, Hypothèses et Perspectives.....	55
I-Analyse des données des enquêtes, observations et études de cas.....	55
I-1-Les données d'enquêtes.....	55

1-Les réalités du terrain.....	55
2-Les difficultés et les troubles des enfants.....	56
I-2-Les données des observations et des études de cas.....	61
1-Les facteurs des troubles et des échecs scolaires.....	62
2-La détection des TA à l'école.....	63
3-Le soutien des parents, de l'école et de l'Etat.....	64
II-Hypothèses et perspectives.....	65
1-Les hypothèses.....	66
2-Perspectives pour une prise en charge réussie des TA au Bénin.....	66
2-1-Des actions possibles.....	66
Les forces et les faiblesses de la recherche.....	68
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE.....	71
ANNEXES.....	74
TABLE DES MATIERES.....	88

