



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

(UAC)



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

(FLASH)

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

(DPSE)

FILIERE : Psychologie et Sciences de l'Education

OPTION : Sciences de l'Education

MEMOIRE DE MAITRISE

*PRISE EN CHARGE PSYCHO-PEDAGOGIQUE
DES ENFANTS EN DIFFICULTES SCOLAIRES :
CAS DES ENFANTS CARACTERIELS.*

REALISE PAR :

Mathurin A. TOSSOU

SOUS LA DIRECTION DE :

Dr. Hubert MIGNAWANDE

Maître-Assistant des Universités du CAMES

Soutenu, le Samedi 20 avril 2013

DEDICACE

A mon feu père TOSSOU Richard-Marie et ma très chère maman AYOHOUANNON Cécile Assiba qui n'ont ménagé aucun effort pour que je sois ce que je suis aujourd'hui ;

A vous Septime, Lionel, Yves, Laurenda, Cédella, Lovele que ce mémoire soit une œuvre que vous devez dépasser grâce à la bénédiction divine.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons nos profondes gratitudee à tous ceux qui ont participé, de quelque manière que ce soit, à l'élaboration de ce travail, notamment :

- ❖ Au Professeur **Hubert MIGNANWANDE**, notre directeur de mémoire, pour avoir accepté malgré toutes ses charges de nous encadrer. Ses conseils, sa rigueur pour le travail bien fait et sa disponibilité sont autant d'atouts qui ont permis la réalisation cette œuvre,
- ❖ Au Professeur **Odile GUEDEGBE**, pour sa disponibilité, ses conseils, sa rigueur dans l'élaboration de ce travail,
- ❖ A tous les professeurs du Département de Psychologie et des Sciences de l'Education pour les enseignements dispensés avec professionnalisme au cours de notre formation,
- ❖ Aux familles TOSSOU, AKILADE, CHABI, DJOSSOUVI et CHADARE qu'ils trouvent à travers ce travail nos sincères remerciements,
- ❖ A mes frères et sœurs, parents, amis, connaissances et bienfaiteurs, tous nos collègues de la promotion de l'année (ANNEE),

Trouvez, tous et toutes à travers ce travail, notre sincère reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Résumé de la recherche documentaire	24
Tableau II : Tableau synthétique des écoles primaires retenues en fonction des arrondissements	25
Tableau III : Tableau synthétique des cibles	26

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
CHAPITRE I : CONSIDERATIONS THEORIQUES	6
CHAPITRE II : CADRE DE L'ETUDE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE	17
CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	29
CHAPITRE IV : COMMENTAIRE - DISCUSSION ET SUGGESTION	54
CONCLUSION	64
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	65
REFERENCES WEBOGRAPHIQUES	65
ANNEXE	67
TABLE DES MATIERES	70

INTRODUCTION

Les enfants difficiles ! De qui parlons-nous ? Par « enfants difficiles », il est question de ces enfants impossibles, insupportables, ces enfants dit « caractériels », c'est-à-dire pagailleurs, chahuteurs, perturbateurs, casse-pieds, insolents, grossiers etc...souvent auteurs d'actes qui frisent la délinquance. Enfants difficiles, il s'agit aussi de ces enfants taciturnes, trop calmes, parfois travailleurs, mais souvent médiocres et faisant la désolation des professeurs : tel élève ! Il est trop passif, il dort dans son coin, il ne participe pas aux cours, il ne fait aucun effort, il est trop éteint, il est intelligent mais paresseux.

S'intéresser à ces élèves qui posent des problèmes en classe, c'est aussi s'interroger sur l'attitude des éducateurs à leur égard. Cette attitude va souvent du blâme au rejet, du découragement à l'agressivité, de la démission à la rigueur, attitude visiblement incohérente qui devient elle-même pathogène et qui génère des difficultés pour d'autres enfants peut être innocents.

Les causes de la perturbation de la conduite d'un enfant sont nombreuses et le professeur lui-même peut en être une cause. Certains enfants deviennent difficiles par sa faute, simplement, parce qu'il est l'objet d'une pareille catégorisation de sa part. S'intéresser aux enfants difficiles et oser déterminer ses tenants et ses aboutissants, c'est non seulement regarder les relations conflictuelles entre eux et leurs éducateurs mais, c'est aussi s'engager dans une perspective de prévention et de traitement pédagogique.

C'est justement ce que nous nous proposons de faire dans le présent travail en prenant pour cadre d'investigation la Commune de Bembèrèkè. Il est structuré en trois parties essentielles. Après la présentation du cadre théorique, vient le cadre de l'étude et la démarche méthodologique suivi de la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE I: CONSIDERATIONS THEORIQUES

1.1. Problématique

La situation des enfants dans le monde est l'objet d'une préoccupation constante des acteurs sociaux individuels ou collectifs à l'intérieur des états et entre les mêmes états. Certes, les questions souvent soulignées sont variables suivant les situations et les contextes. Cependant, dans tous les pays, celle des enfants difficiles, présentant des troubles du caractère est quotidiennement débattue, notamment, leur rapport à la réussite scolaire, généralement peu enviable.

En effet, l'école est une institution qui permet à la fois à l'enfant de s'instruire et de s'épanouir. Elle éveille sa capacité d'apprendre, une valeur déterminante pour le bon développement de la personnalité. Mais le système scolaire, dans la plupart des pays, est organisé de sorte que l'école s'impose de la même manière à chacun des élèves quelles que soient leurs différences de caractères, de maturité et d'environnement socioculturel. Or, les capacités de socialisation et d'acquisition des enfants, leur degré de maturité psychologique et leur niveau de stabilité, entre autres, sont des données variables en fonction de plusieurs paramètres dont ceux biologiques, psychologiques et sociaux. Ceci implique, par exemple, qu'un enfant qui présente des déficiences psychiques ne pourra pas assimiler avec la même cohérence et le même rythme les enseignements qu'un enfant ne présentant cette caractéristique, et ce, dans les mêmes conditions. Mais, ce qui est plus préoccupant, c'est beaucoup moins cette situation que le constat qui est fait du nombre de plus en plus croissant des enfants difficiles.

De fait, on remarque de plus en plus, et ce, en l'occurrence au niveau des enfants scolarisés en école élémentaire, un symptôme préoccupant davantage les parents et les enseignants : il s'agit de l'agitation, professionnellement plus connue

sous l'appellation de trouble du comportement. A cela, s'ajoute les conduites assez fréquentes comme le rejet de l'école généralement perçue comme une source de frustration, ou encore l'échec scolaire lequel, mal interprété par l'environnement social, finit par apparaître à l'enfant comme jugement pédagogique de ses performances. C'est sans compter avec l'accroissement de l'instabilité régulièrement notée chez les enfants en milieu scolaire. Selon l'OMS, 10 à 20% des enfants présentent un ou plusieurs troubles mentaux ou du comportement. Une étude canadienne en 1992 évaluait que sur l'ensemble des jeunes recevant des soins dans le domaine de la santé mentale, la moitié étaient étiquetés *agressifs* ou *antisociaux*. Aussi, en 1997, les enfants avec troubles du caractère et du comportement représentaient-ils 15,75% des enfants franciliens handicapés¹.

Dans la plupart des cas, des aides spécifiques sous formes d'accompagnement sont apportées aux enfants en question, et des stratégies sont élaborées pour leur venir en aide. Au Bénin, comme dans de nombreux pays, aucune solution satisfaisante n'est encore trouvée pour contrôler efficacement ce phénomène plutôt fréquent chez les enfants âgés de six (6) à douze (12) ans, c'est-à-dire ayant majoritairement le niveau primaire. La problématique est plutôt complexe et générale, tant elle est observable dans toutes les Communes du pays. La Commune de Bembéréké n'est pas épargnée. Dans les écoles primaires qu'elle renferme, le phénomène d'enfants difficiles est couramment observable. Et, la régularité des conflits familiaux impliquant directement les parents des enfants, de même que la fréquence des différends entre les parents avec les enseignants ne vient pas arranger les choses. La situation se fait donc préoccupante et mérite qu'on y prête attention. C'est fort de cela que nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quelle sont les déterminants du phénomène d'enfants difficile dans la Commune de Bembéréké ?

¹ «étude sur les enfants et adolescents handicapés en Ile de France» de mai 97 du service statistique de la DRASS-IF et du C.R.E.A.I. d'Ile de France.

- Quels sont les diverses sortes d'enfants difficiles couramment rencontrés dans les écoles primaires dans ladite Commune ?
- A quoi tiennent les attitudes pédagogiques à tenir en face des enfants difficiles afin de leur venir en aide ?

Face à de tels questionnements, trois hypothèses ont été formulées.

1.1.1. Hypothèses

1. Le phénomène d'enfants difficiles s'explique tant par des déterminants biologiques que psychosociaux.
2. Il existe une multiplicité de sorte d'enfants difficiles.
3. Le phénomène d'enfants difficile peut être contrôlé grâce à des attitudes psychopédagogiques spécifiques.

1.1.2. Objectifs

- **Objectif général**

Comprendre les déterminants du phénomène d'enfants difficiles pour leur meilleure prise en charge psychopédagogique.

- **Objectifs spécifiques**

1. Dégager les catégories d'enfants caractériels rencontrés dans l'école primaire publique de Gando-Borou de Bembèrèkè ;
2. Identifier les causes des troubles de comportement et de conduites chez l'enfant caractériel ;
3. Déterminer les attitudes psychopédagogiques à adopter afin de faciliter l'instruction des enfants difficiles.

1.2. Clarification de quelques concepts

1.2.1. Enfant en difficultés scolaires

Les enfants en difficultés scolaires représentent devant les exigences du système scolaire classique, une catégorie d'enfants dits « inadaptés ». Par cette expression « d'enfants inadaptés », les psycho pédagogues ont voulu formuler une explication des déficiences constatées chez l'enfant en âge scolaire ou en cours de scolarité en même temps qu'une orientation de traitement et d'éducation qui, pour les cas les plus graves prennent le sens d'une « réadaptation », d'une « rééducation ». Partant d'un point de vue clinique et descriptif, les spécialistes ont toujours distingué trois groupes d'enfants inadaptés. La terminologie de désignations des trois groupes a évolué avec le temps, mais la réalité de fond reste la même. Dans les années quarante on distinguait les malades, les déficients et les caractériels. Les malades sont ceux dont les troubles psychiques sont symptomatiques d'atteintes organiques graves, en particulier d'atteintes cérébrales : paralysie, épilepsie, méningite, en même temps qu'on peut déceler les troubles psychiques. Les déficients sont ceux atteints d'infirmités diverses : les handicapés sensoriels, moteurs, sensori-moteurs et les déficients mentaux en ses trois degrés : la débilité, l'imbécillité, l'idiotie. Les caractériels n'appartiennent ni aux malades, ni aux divers ordres de déficients. Ils se présentent comme proches des normaux mais d'un caractère plus ou moins faible ou mauvais. Ils se signalent : - soit par des troubles du caractère (apathique, hyperémotivité, impulsivité, instabilité, contestation, despotisme...) - soit par des troubles de moralité : vol, mensonge, fugues, perversion, sadisme... - soit par des troubles évolutifs de la conduite et du caractère : peur, terreur, nocturne, cauchemar, énurésie... Cette typologie a été plus ou moins écartée assez vite en faveur d'une autre : inadaptés physiques, inadaptés mentaux, inadaptés sociaux. Dans les années 70 d'autres typologies sont proposées Roger Perron propose une typologie clinique selon une perspective psychanalytique. Il distingue aussi trois groupes. Les enfants chez qui on peut observer : - des états

réactionnels - des organisations névrotiques - des psychoses infantiles. Les enfants manifestant des états réactionnels sont ceux qui de façon inattendue pour l'entourage développent des attitudes et des conduites déviantes en rupture avec l'image qu'ils offraient précédemment : opposition massive, colère, manifestations diverses d'angoisse (cauchemar, peur, énurésie...), repli sur soi, crise de larme sans raison apparente.

Les enfants manifestant des organisations névrotiques : c'est la situation des enfants dont le développement psychique intègre mal les étapes successives de la croissance. Il se produit des tensions intérieures qui amènent l'enfant à être peu réactif. Il apparaît alors passif, inhibé. Dans les cas graves, il peut se produire un ralentissement du développement y compris le développement intellectuel et l'enfant apparaît peu doué, voire déficient léger, et du même coup mauvais élève en classe. En d'autres cas, le développement peut être normal mais l'enfant apparaît simplement trop calme et il arrive que l'entourage adulte s'en félicite. Il se peut encore que l'enfant soit intelligent et bon élève, mais la réussite ne s'obtient qu'au prix d'amputation sévères sur d'autres plans. Nous avons par exemple de bons élèves qui ne sont intéressés par aucune autre activité en dehors de la classe. Le spécialiste éprouve parfois, quelque soit la satisfaction des parents et des maîtres, une certaine inquiétude face à ces élèves trop sérieux. Il ne les voit en générale que lorsque l'organisation névrotique se signale par des symptômes localisés : peur nocturne, cauchemar, conduites phobiques ou obsessionnelles... il y a des formes mineures de ces manifestations qui accompagnent toute évolution normale. Il n'y a organisation névrotique que si elles perdurent, s'installent, se figent et de plus en plus répétitives. Les psychoses infantiles relèvent de cas plus graves nécessitant le recours à une équipe médico - psychologique bien informée. Pierre Teil offre une classification qui semble être une synthèse des typologies déjà énoncées ci-dessus avec une nuance de nouveauté : il distingue : - les déficients intellectuels : cette catégorie correspond aux déficients mentaux selon les trois degrés de gravités :

débilité, imbécillité, idiotie. - Les enfants présentant des troubles de comportement et conduite. Il s'agit en fait de la catégorie d'enfants dits « caractériels » - Les enfants en situation d'échec scolaire. Ce sont les enfants qui sans troubles majeurs apparents ne réussissent pas à apprendre à lire sans erreur, à écrire sans quantité de fautes d'orthographe ou encore à calculer correctement. Ces enfants sont appelés respectivement « dyslexiques », « dysorthographiques », « dyscalculiques ». Ce sont des troubles liés au langage. Il y a des troubles liés à l'acquisition du langage oral (les retards de parole ou retard de langages ou « dysphasie ») et troubles liés au langage écrit : dyslexie, dysorthographie.

A travers cet inventaire de typologie ou terminologie de classification des enfants inadaptés, nous pouvons remarquer que ce que notre thème nomme « enfants en difficultés scolaires » renvoie nettement aux enfants « caractériels » ou enfants présentant des états réactionnels ou encore enfants présentant des troubles de conduite et de comportement. En suivant l'histoire de la prise en charge des enfants inadaptés au système scolaire, on peut observer l'évolution suivante. En 1946, les enfants difficiles ont été dénommés « enfants caractériels » en France par une Commission technique composée de psycho-pédagogues. En 1950, au premier congrès international de psychiatrie ce terme « caractériel » a été battu en brèche et tombe en désuétude. Il a été dénoncé par les congressistes comme une notion floue, protéiforme qui rassemble sur une base purement symptomatique des états disparates. Dans une perspective plus dynamique, les congressistes proposent de le remplacer par « enfants présentant des troubles de comportement ». Assez tôt, les adversaires du behaviorisme protestent : le mot « comportement » renvoie à une conception behavioriste de la vie psychologique réductible finalement à une activité de type réflexe. On le remplace par l'expression « troubles de la conduite » qui introduit l'idée d'un sujet actif qui réagit face à son milieu. Finalement en France le Ministère de l'Education Nationale dans sa nomenclature officielle regroupe les termes tels qu'on peut le voir dans la typologie de Pierre Teil : « enfants présentant

des troubles de conduite et de comportement ». Cette terminologie est adoptée aussi par l'UNICEF.

En clair, qu'est-ce qu'un enfant difficile ? A la lumière de cet inventaire terminologique, nous pouvons retenir que c'est un enfant présentant des troubles de conduite et de comportements, désigné plus vulgairement par « enfant caractériel ». C'est-à-dire un enfant qui développe des conduites agressives, destructrices, inquiétantes pour son entourage, des conduites qui peuvent déboucher ou non sur la délinquance. Il se signale soit par une extrême passivité, soit par des conduites agressives, bizarres... en tout désagréables pour un entourage adulte qui ne parvient pas à réduire par les pressions éducatives habituelles. L'enfant est donc insupportable au sens fort du mot, son attitude est telle qu'il ne pourra s'intégrer dans la famille, à l'école, dans une profession si rien n'est fait pour le normaliser. Normaliser en ce sens que, dans la mesure où la norme se définit comme loi de la majorité, les enfants difficiles sont considérés comme anormaux et les normaliser, c'est les amener à quitter leur anormalité. En ce sens normaliser s'entend finalement au sens montessorien : normaliser, « ramener et maintenir l'enfant sur la trajectoire de son développement normal... ». Normaliser, « ramasser et unifier les énergies de l'enfant... ». A la question « qu'entend-on par enfant difficile ? » Gilbert Robin répond : « terme extensible ! » et poursuit : « il faut entendre d'abord parce qu'ils font un grand tapage, ces jeunes démons qu'une éducation lamentable livre à toutes les excentricités, puis les turbulents, les « mouvements perpétuels », qui sèment le pillage autour d'eux qu'en tant que forces déchaînées, mais avec les meilleures intentions du monde. Il faut surtout penser à ces enfants et adolescents dévoyés, malades, qui fautes de freins moral et social font la désolation de leur famille, vont jusqu'au délit et tombent sous le coup des lois ». A cette description de Gilbert Robin, il convient d'ajouter ces enfants trop calmes, trop éteints qui découragent par leur passivité frisant la paresse ou le refus de tout effort.

1.2. Justification du choix du sujet

Nommée Directeur d'école, nous avons été affecté à l'école primaire publique de Gando-Borou. Très vite nous sommes confrontés à la prise en charge d'enfants en grande difficulté: enfance en danger, échec scolaire massif résultant de causes multiples. Ces situations sont complexes. Dans la plupart des cas, des aides spécifiques sont apportées et des projets peuvent être élaborés. Pourtant, pour l'une de ces situations, aucune solution satisfaisante ne sera proposée : je suis conviée en "urgence" à une réunion de synthèse où le cas d'un enfant est exposé par son instituteur. Il s'agit d'un garçon scolarisé en classe de CE1 qui, d'après l'équipe éducative, présente des "troubles de comportement" perturbant toute la vie de la classe. La demande de l'équipe éducative est claire : trouver rapidement une solution afin que cet élève bruyant et gêneur reprenne un comportement normal. Cette demande n'est pas isolée ; les psychopédagogues et les psychologues scolaires sont fortement sollicités dans le département pour la prise en charge de ces enfants et ils sont très démunis pour apporter une réponse adéquate à cette demande institutionnelle. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler sur les troubles du comportement dans le cadre de ce mémoire académique.

1.4. Revue de littérature

Plusieurs ouvrages ont été consultés dans le cadre de la réalisation de cette étude. Ils abordent généralement les questions liées aux manifestations des comportements chez les enfants caractériels en situation de classe, les causes et les conséquences sur leur vécu.

Durant toute la seconde moitié du 20ème siècle, les "troubles du comportement" chez l'enfant vont prendre plusieurs appellations, liées à une évolution des conceptions et des références théoriques explicatives.

Christine PHILIP dans son ouvrage “Fragments pour une histoire : notions et acteurs, Alter, Paris, 1996, nous amène ainsi à distinguer trois grandes périodes : La première de ces périodes commence en 1945, avec la notion d’enfants dit “caractériels”, se référant à une étiologie supposée organique. Dans cette approche, l’accent est posé sur la faille individuelle des enfants perturbés, n’envisageant alors pas les problèmes posés par les relations de ces enfants avec leur entourage. Pour elle, les enfants dits “caractériels” seront ainsi “décelés par l’incapacité de s’adapter à la discipline de la classe”. Puis, “à une conception statique et essentialiste succède une conception dynamique et évolutive”.

En 1950, l’expression “troubles du comportement” se substitue à celle de “troubles du caractère”, lors du Premier Congrès International de Psychiatrie. Cette nouvelle appellation évoque l’existence de perturbations plus ou moins passagères chez le sujet (et susceptibles d’évoluer), repoussant ainsi l’idée d’une faille individuelle, et de naissance, chez l’enfant. Rapidement, s’est jointe à cette nouvelle appellation, l’importante notion de “conduite” (devenant ainsi TCC : troubles du comportement et de la conduite), impliquant “une subjectivité et la prise en compte par l’observateur de la réalité intérieure du sujet ”.

Ainsi, “pour comprendre une conduite - il importe de découvrir, à travers les manifestations extérieures d’un individu, les motivations conscientes et inconscientes”. Une conception dite “sociologisante” apparaît à la même époque, rendant compte des inégalités de réussites attribuées à des inégalités de dons (conception s’appuyant sur les travaux de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON dans leur ouvrage “La reproduction, éléments d’une théorie du système d’enseignement”).

Bien que cette conception marque l’idée forte d’une influence de l’environnement sur la cause des troubles, elle rappellera, tout de même, que les enfants présentant des troubles de comportement ne sont pas obligatoirement issus

des milieux sociaux défavorisés. Néanmoins, cette conception, reliée à l'idée que les troubles ne sont pas définitifs, engendrera un optimisme en matière d'éducation...

Au début des années 1980, la prise en compte du rôle de l'environnement social (entourage, famille, école...), mais aussi de causes psychologiques dans la genèse des troubles est alors clairement définie. En 1983, Les circulaires relatives à l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés laissent apparaître une nouvelle désignation : "les troubles graves du comportement".

La Classification Internationale des troubles Mentaux (CIM 10) parle "de troubles caractérisés par un ensemble de conduites dyssociales, agressives ou provocatrices, répétitives et persistantes, dans lesquelles sont bafouées les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant". Les annexes XXIV rénovées de 1989 mettent l'accent sur l'origine psychologique des troubles du comportement évoquant, pour nombreux des enfants présentant ces troubles, "des discontinuités, des carences affectives ou éducatives dans leur petite enfance...". Viennent donc clairement se rajouter aux facteurs sociaux, des facteurs psycho-affectifs dans la détermination des troubles du comportement.

Une autre conception prend donc place aux cotés de la conception "sociologisante", une conception "psychologique" s'appuyant, selon Christine PHILIPP, sur la théorie de D. W. WINNICOTT et ses travaux sur "La tendance anti-sociale", chapitre de "De la pédiatrie à la psychanalyse", Éditions Payot 1969 Paris (cause d'une privation affective, "manifestation d'un signe d'espoir" de l'enfant et mise à l'épreuve de l'environnement...). Cette conception "psychologique" prend alors en compte la souffrance psychique de l'enfant manifestée par des conduites agressives, d'opposition, de replis (...) et par de nombreux troubles (relationnels, moteurs, cognitifs...).

Dans "Les enfants caractériels - l'injure et la violence", Jacques BOUCHARLAT, PUF, Paris 198 montre que les causes s'avèrent donc être

multifactorielles, comme aura pu nous le montrer la fin de cet historique non exhaustif de la notion de “troubles du comportement”. Elles pourront donc être :

- d’ordre de carences affectives ou éducatives, de carences spécifiques de l’autorité paternelle (absence réelle ou symbolique du père), de traumatisme dans la petite enfance (séparation, placement, maltraitance morale et/ou physique...),

- d’ordre social et familial : contexte familial frustré “où la parole n’a pas de place” , conflit intra-familial ou séparation des parents, maladie des parents (physique ou psychique), pauvreté culturelle, milieu social défavorisé, entourage “néfaste” où “l’associalité ou l’antisocialité environnante s’empare de l’enfant” en phase de structuration...

Selon son article “Ils souffrent de troubles du comportement”, Jacques LOISY, dans le Nouveau Mascaret n°58, 1999, pense que les troubles du comportement ou du caractère, se manifestent chez les enfants par leur comportement ne pouvant, ou ne sachant pas verbaliser leurs émotions (difficulté de symbolisation), leur mal-être, du fait de leur jeune âge et/ou de la non capacité d’écoute de leur entourage. Ils emploient alors, pour s’exprimer, ce qui est à leur disposition, c’est à dire leur comportement.

Ces troubles de comportement chez l’enfant sont donc bien des symptômes à comprendre, les symptômes d’un mal-être, éprouvé par l’enfant, ou le faisant agir dans la répétition (dictée par un possible “retour du refoulé”, ou par une recherche “de non tension” ou d’illusion de satisfaction perdue...).

Il s’agit selon J. LACAN dans “Référence à la notion de représentation symbolique du langage”, pour beaucoup de ces enfants, d’un réel problème d’accès à la symbolisation, dans une incapacité à faire seul la liaison entre les expériences, dans une impossibilité à les signifier (dans le sens du “signifiant” comme représentation dans l’absence par le mot.

CHAPITRE II : CADRE DE L'ETUDE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

2.1. Présentation de la commune de bembèrèkè

Anciennement appelé Dahomey, le Bénin est un pays de l'Afrique de l'Ouest, situé sur le Golfe de Guinée. Il couvre une superficie de 114 763 km² pour une population estimée à 6 769 914 habitants (INSAE, 2002). Cette population est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire national, avec de vastes étendus inhabités au Nord, tandis que les régions du Sud sont surpeuplées. C'est dans ce cadre géographique que se situe la commune de Bembèrèkè dont il importe de préciser les caractéristiques géographiques et démographiques, ces paramètres environnementaux qui sont d'ordres géophysique, socioculturel et économique et qui déterminent le mode de vie et de production des hommes.

2.1.1. Cadre physique et administratif

La commune de Bembèrèké est l'une des huit (8) communes du Département du Borgou dont elle se situe au centre, qui correspond à la partie Nord-Est de la République du Bénin. Comprise entre 09°58 ' et 10°40' de Latitude Nord et entre 02°04' et 03° de longitude Est, elle est limitée au Nord par la commune de Gogounou, au Sud par la commune de N'Dali, à l'Ouest par la commune de Sinendé et à l'Est par les communes de Bembèrèkè et de Kalalé respectivement situés dans sa partie Sud-Est et Nord-Est.

2.1.1.1 Le milieu physique

De type soudano-guinéen, le climat de la commune de Bembèrèké se caractérise par une grande saison de pluies (avril à octobre) et une grande saison sèche (novembre à mars). Le régime des vents est assez différencié suivant la latitude. Pendant la saison sèche, l'harmattan, vent chaud et sec, souffle du Nord-

Est. Il est responsable de la baisse brutale de l'humidité relative (Hr) à compter du mois de Décembre. Cette localité du département du Borgou dispose d'un relief accidenté composé de plaines et de collines. Située à la ligne de partage des eaux entre les bassins du Niger et de l'Ouémé, la commune de Bembéréké se caractérise par une vaste pénéplaine granito-gneissique dont l'altitude s'élève de 4.91 m aux environs du 10° parallèle. La monotonie de cette plaine est sporadiquement rompue par l'existence d'une série de collines orientées Nord-Sud. Les principaux types de sols sont ferrugineux tropicaux. Ce sont des sols ayant une profondeur plus ou moins importante ; leur perméabilité et leur porosité sont généralement bonnes. Par contre, ils ont des réserves minérales et une acidité forte et une saturation réduite.

Ces sols apparaissent comme le résultat d'une altération intense et profonde. Presque partout, ils manifestent une grande homogénéité physique. Les terres utilisables correspondent à des sols relativement profonds de 1 à 4 m généralement très bien drainés au moins sur 1 m de profondeur. On les rencontre en position de plateau, de sommet ou de haut de pente. Très cultivés, les sols sont sensibles à l'érosion avec d'importantes contraintes sur l'agriculture. La végétation est composée de savanes boisées, arborées et arbustives. On y rencontre de forêts claires par endroits. Mais l'action de l'homme y a provoqué de profonds bouleversements, faisant naître une végétation « humanisée » caractérisée par la disparition de nombreux ligneux et des ressources fauniques. Les savanes arborées et arbustives saxicoles sont des formations qui occupent essentiellement les affleurements rocheux, aux sols peu évolués, graveleux et peu profonds. On note la présence des arbustes aux troncs minces à frondaison lâche et quelques arbres.

Les espèces fréquentes sont : *Combretum nigricans*, *Detarium microcarpum*, *Gardenia erubescens* et *Gardenia ternifolia*. Les sols de ces formations soumises aux pressions humaines et aux contraintes climatiques

sont confrontés au phénomène d'érosion de plus en plus accentuée. Enfin, les champs et les jachères constituent un autre aspect de l'expression de l'action anthropique. Les sols, quoique peu profonds, sont très souvent riches en éléments minéraux et, par conséquent, sont favorables aux cultures telles que l'igname (*Dioscorea* spp), le sorgho (*Sorghum bicolor*), etc. Les espèces ligneuses rencontrées dans les champs et les jachères sont celles épargnées à cause de leur importance socio-économique. Il s'agit essentiellement du karité (*Vitellaria paradoxa*) et du néré (*Parkia biglobosa*). Les recrûs ligneux rencontrés très souvent dans les champs et les jachères sont : *Daniellia oliveri*, *Parinari curatellifolia* et *Gardenia ternifolia*. La composition floristique de la strate herbacée varie avec l'âge de la formation. Les espèces dominantes sont : *Pennisetum polystachion*, *Indigofera* spp et *Tephrosia pedicellata*.

Sur le plan hydrographique, la commune de Bembéréké est très peu arrosée en cours d'eau. On y distingue deux cours d'eau qui sont des affluents du fleuve Ouémé auxquels s'ajoutent de nombreuses sources qui ne résistent pas à la saison sèche.

2.1.2. L'organisation administrative

La commune de Bembéréké s'étend sur une superficie de 3 348 km² et regroupe 44 villages ou quartiers de villes et cinq (5) arrondissements que sont : Bembéréké (684 km² avec 10 quartiers), Beroubouay (284 km² avec 5 villages), Bouanri (1087 km² avec 9 villages), Gamia (360 km² avec 10 villages) et Ina (691 km² avec 9 villages). Avant la réforme administrative de 1978, cette commune englobait l'actuelle commune de Sinendé qui était l'un de ses arrondissements. La localité de Bembéréké, outre l'administration municipale comprenant les bureaux de la mairie (avec une résidence pour le Maire), dispose de services publics déconcentrés de l'Etat tels que :

- la Recette Perception du Trésor Public,

- la poste,
- une antenne du Centre Régional de Promotion Agricole (CeRPA),
- le Service des Impôts,
- le Centre de Promotion Sociale (CPS);
- une Circonscription Scolaire (CS),
- une sous direction de l'élevage,
- une coordination communale de l'alphabétisation ;
- une division des TP,
- etc.

La sécurité de la population et la libre circulation des personnes et des biens sont assurées par une brigade de gendarmerie qui ne dispose pas du personnel et des moyens matériels et financiers adéquats. Un camp militaire y est également installé pour garantir l'intégrité du territoire, notamment par rapport au Nigeria. En raison de sa situation géographique de proximité avec le Nigeria, le Ministère des Finances et de l'Economie y a installé un service des douanes pour renflouer les caisses de l'Etat dont les recettes sont essentiellement fiscales.

2.1.3. Situation démographique

2.1.3.1. Histoire du peuplement

L'analyse de la situation démographique fait référence à l'histoire du peuplement et aux indicateurs sociodémographiques. Le fondateur de Bembéréké serait SOUNONPENTI selon certaines sources ou OROU PENTI selon d'autres. Quoiqu'il en soit, c'est un chasseur d'éléphants qui, au cours de sa promenade, fut attiré par les conditions physiques caractérisant le lieu. Ce dernier aurait repoussé vers l'Ouest les Bêtamaribè et les Waaba. Bariba roturier, il n'avait d'autre origine que la province du Borgou. Quant au sens du nom Bembèrèkè, il part de la colline appelée en baatonu "kpérou". Selon certains, le chasseur s'est installé dans les grottes de la colline. Pour désigner ce lieu les baatombu disaient : "Kpérou N'boregue" ce qui signifie aux creux de la colline. Par déformation il deviendra

plus tard "GBEMGBEREGUE" en français BEMBEREKE. Selon d'autres, en arrivant, le chasseur était accompagné de sa soeur Bèrèkè ou yon Gbèrèkè. Pour désigner la colline où ils se sont installés, l'on disait « Kpo Bèrèkè », qui signifie la colline Bèrèkè, du nom de la sœur, devenu plus tard Bembèrèkè en français. Ce dont on peut être sûr est que le nom se justifie par l'existence de la colline qui dans le temps permettait de situer la localité habitée par ces premiers hommes.

2.1.3.2. La situation sociodémographique

La population de la commune de Bembéréké après le dénombrement général de février 2002 est de 94 580 habitants dont 47 636 femmes contre 46 944 hommes. La densité de population au niveau communal est faible : 30,4 habitants au km². Elle varie à l'intérieur des différents arrondissements : Bembéréké (36 hab/km²), Berroubouay (41,7 hab/km²), Bouanri (17,7 hab/km²), Gomia (61,9 hab/km²) et Ina (24 hab/km. On compte dans la commune de Bembéréké 24 594 personnes vivant en milieu urbain (soit 26%) contre 69.986 personnes (74%) en milieu rural. Le volume de la population résidente dénombrée dans la commune de Bembéréké est de 94.580 habitants en 2002, soit 1,4% de la population nationale et 13,1% de la population du Borgou. Selon le milieu de résidence, 69.986 habitants résident en milieu rural contre 24.594 habitants en milieu urbain (le milieu urbain est constitué de l'arrondissement de Bembèrèkè), soit 74% de la population en milieu rural et 26% en milieu urbain. Ainsi, la commune de Bembèrèkè est fortement rurale. Le rapport de masculinité est de 98,5 hommes pour 100 femmes dans la commune de Bembéréké avec 100,5.hommes pour 100 femmes en milieu urbain contre 97,9 hommes pour 100 femmes en milieu rural. Les poids démographiques varient selon l'arrondissement. L'arrondissement urbain Bembéréké, chef lieu de la commune concentre le plus fort pourcentage de la population de la commune (26%). Toutefois, sa contribution à la population de la commune dimunie au cours des années passant de 27,2% en 1979 à 26% en 2002 au détriment des arrondissements

de Gomia (sa contribution a passé de 21,7% en 1979 à 23,6% en 2002) et de Bouanri (elle passe de 18,8% en 1979 à 20,4% en 2002).

Berroubouay détient le faible pourcentage de la population de la commune. Entre 1992 et 2002, les fréquences des populations des différents arrondissements par rapport à la population communale sont restées très stables. Cependant les populations par arrondissement ont cru très sensiblement avec un taux moyen communal de 3,6%. Les taux d'accroissement les plus élevés sont enregistrés par Bouanri (4,2%) et Berroubouay (4,1%). Ces zones seraient connues pour leurs fortes productions de Coton.

2.1.4. L'éducation

Sur le plan de l'éducation, on dénombre 96 écoles primaires, 5 collèges dont un prytanée militaire. Rapportées à l'effectif de la population de la commune et à sa dispersion, ces infrastructures semblent insuffisantes. Le niveau d'alphabétisme est mesuré par le taux brut d'alphabétisation. Les taux d'alphabétisme calculés au recensement sont des indicateurs de stock d'alphabétisés après les campagnes successives d'alphabétisation. Ils ne sont donc pas comparables à ceux publiés par la Direction de l'Alphabétisme qui sont des indicateurs de performance de la campagne annuelle d'alphabétisation. Dans le cadre du troisième recensement général de la population et l'habitation, quatre (4) sous-groupes d'alphabétisés ont été identifiés :

- ceux qui ne savent lire, écrire et comprendre qu'en français ;
- ceux qui ne savent lire, écrire et comprendre qu'en langues nationales ;
- ceux qui ne savent lire, écrire et comprendre qu'en français et en langues nationales ;
- ceux qui ne savent lire, écrire et comprendre qu'en d'autres langues.

Le taux d'alphabétisme dans la commune est encore très faible 19% en 2002. Plus de 80% de la population de Bembéréké reste encore analphabète. On note un

déséquilibre de l'alphabétisme en faveur des hommes. Le taux d'alphabétisme des hommes est de 23,7% et celui des femmes est de 14,4% soit un indice de parité du genre largement inférieur à l'unité (0,6), ce qui traduit une inégalité en faveur de l'homme. Aux premiers âges du fait de la scolarisation au primaire des nouvelles générations, le taux d'alphabétisme connaît une ascension rapide jusqu'à 32,4% entre 10-14 ans et décroît lentement au niveau des anciennes générations qui n'ont certainement pas connu une forte scolarisation. Cette concentration des alphabétisés aux bas âges fait envisager la grande jeunesse de la population alphabétisée dans la commune.

La population sans instruction représente 78,2% (74,1% des hommes et 82,3% des femmes). Une petite partie de la population s'est limitée à l'instruction maternelle (0,3).

2.2. Démarche méthodologique

La méthodologie adoptée pour la présente étude est structurée autour des points suivants : la recherche documentaire, les groupes cibles, l'échantillonnage, les techniques et outils de collecte des données et leur traitement.

2.2.1. Recherche documentaire

Cette étape a été un point fondamental dans la réalisation de ce travail. Elle a consisté à recenser et à lire un certain nombre d'ouvrages, d'articles et de mémoires relatifs au sujet abordé afin de mieux saisir les concepts clés qui s'y rapportent. Les centres de documentations parcourus, la nature des documents recensés et les types d'informations recueillies sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau I : Résumé de la recherche documentaire

Centre de documentation	Nature des documents	Type d'informations recueillies
Centre de documentation de l'UAC	Thèses, Mémoires, Livres, Rapports et articles	-Bibliographie -Méthodologie liée à la revue de littérature.
Centre de documentation de la FLASH	Thèses, Mémoires, Livres, Rapports et articles	-Informations générales et spécifiques relative à l'éducation des enfants difficiles.
Centre de documentation du Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (MEMP)	Mémoires, revues scientifiques, rapports et articles	-Information générales et spécifiques sur l'éducation des enfants difficiles ; -Information relatives à la méthodologie.
Centre de documentation de l'UNICEF	Rapports communications, articles, livres	Informations générales, techniques, méthodologiques relatives au sujet.
Centre de documentation de l'INFRE	Mémoires, revues scientifiques, rapports, livres et articles	-Informations générales et spécifiques sur l'éducation des enfants difficiles ; -Informations relatives à la méthodologie.
Centre de documentation de la Direction Départementale de l'Enseignement Primaire (DDEP)	Mémoires, revues scientifiques, rapports et articles	-Information générales et spécifiques sur l'éducation des enfants difficiles -Information relatives à la méthodologie

Source : Enquête du terrain_2012

2.2.2. Groupes cibles

Quatre principaux groupes cibles ont été identifiés pour le compte de cette étude. Ils sont relatifs aux apprenants du primaire, leurs instituteurs, leurs parents et aux pédopsychiatres. L'échantillonnage s'est réalisé en tenant compte de ces différents groupes cibles.

2.2.3. Echantillonnage

Les techniques d'échantillonnage utilisées dans le cadre du présent travail sont les techniques d'échantillonnage stratifiées et par choix raisonné. La technique

d'échantillonnage stratifiée a permis de définir les écoles primaires de la commune de Bembéréké retenues comme sites empiriques d'investigation. En effet, il suffit dans un premier temps de considérer le cadre d'étude (Commune de Bembéréké) suivant tous ses cinq (5) arrondissements.

Au sein de chaque arrondissement il a été ensuite question de définir une strate (considéré ici comme une école primaire) suivant qu'elle est souvent confrontée aux difficultés d'éducation des enfants à troubles de comportements. Finalement, au sein de chaque strate il a été retenu au hasard cinq (5) classes. Au sein de chaque classe deux (2) apprenants difficiles ont été enquêtés par usage de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Ont pu être enquêtés dans chacune de ces classes, les apprenants remplissant l'un quelconque des critères suivants :

- être un enfant présentant un trouble de comportement,
- avoir un âge compris entre 6 – 12 ans.

Il faut cependant notifier qu'en plus de ces critères, les apprenants doivent avoir au moins deux (2) ans d'ancienneté dans l'école. En outre, la technique d'échantillonnage par choix raisonné a été utilisée pour enquêter les instituteurs, les pédopsychiatres et les parents d'élèves. Au total 93 acteurs ont été enquêtés. Le tableau synthétique de cette portion de travail se résume dans les deux (2) tableaux qui suivent.

Tableau II : Tableau synthétique des écoles primaires retenues en fonction des arrondissements

Arrondissements	Strates (Ecoles)
Bembéréké	Bembéréké A
Beroubouay	Beroubouay A
Bouanri	Témé
Gamia	Basson
Ina	Sowawolou

Source: Données de terrain_ 2012

Tableau III : Tableau synthétique des cibles

	Categories de cibles	Total
1	Apprenants	50
2	Instituteurs	25
5	Pédopsychiatre	2
6	Parents des apprenants	16
Total	-	93

Source: Données de terrain _2012

2.2.4. Techniques et outils de collecte des données

2.2.4.1. Observations directes sur le terrain

A ce niveau, des observations participatives ont été effectuées. Les enfants ont fait objet d'observation en situation de classe. Ceci a permis de vivre en direct les perceptions, les comportements, l'état de conscience, les styles personnels de relation à autrui, de mécanismes de défense contre la situation problème, etc. et des dégâts causés par les situations que présentent les enfants difficiles.

La grille d'observation a permis d'appréhender les enfants présentant des troubles de comportement et leur mode de vie collective en situation de classe. Ainsi un état des lieux a été fait sur l'ampleur du phénomène des enfants caractériels. Leur évolution depuis leur naissance a été occultée avec les parents. Les différents éléments de l'environnement social qui sont en partie à la base de ces difficultés ont été explorés. Les points pris en compte au cours de ces observations ont porté sur les troubles relationnels, les comportements agressifs composés de violences, de colères, d'oppositions, de troubles du caractère, d'intolérances à la frustration, les mensonges, les vols, l'inhibition, le mutisme, ou l'instabilité motrice et/ou affective, les troubles sphinctériens, les troubles alimentaires, etc.

2.2.4.2. Enquête non structurée

Cette étape a permis d'interroger les acteurs qui interviennent dans

l'éducation des enfants au Bénin. Ainsi les interlocuteurs ont été choisis en tenant compte de leur spécialité, de leurs expériences professionnelles et de leur ancienneté. Il est à noter que la technique d'entretien a été utilisée dans sa variante semi - directive car, elle permet de faire des relances sur des aspects flous qui paraissent importants aux yeux du chercheur. Son outil, le guide d'entretien est structuré selon des thèmes et sous - thèmes sur lesquels les enquêtés doivent donner leurs opinions. Il a permis de produire des données qualitatives à partir des discours des acteurs enquêtés. Des travaux d'enquêtes par entretien ont permis de collecter des informations spécifiques sur le sujet, des méthodes de prise en charge et d'accompagnement des enfants caractériels en situation de classe.

2.2.4.3. Enquête structurée

Le souci de réunir un maximum de données fiables a conduit à la mise en œuvre de certaines stratégies fondées sur l'approche participative. Il s'agit de :

- l'identification : il est question d'arriver à apprécier l'ambiance qui règne dans les classes et d'évaluer la conduite à tenir vis à de ces enfants ;
- la méthode des itinéraires : elle a permis d'identifier les principaux acteurs, les personnes ressources pouvant fournir des informations relatives à la recherche.

2.2.5. Traitements des données

Les informations qui sont recueillies à l'issue de nos enquêtes ont fait l'objet d'une analyse objective en fonction des variables qui sont identifiées. Elles sont d'abord traitées manuellement par codification et ensuite traitées à l'ordinateur grâce au logiciel de traitement WORD. Les résultats sont présentés selon les principaux axes des guides d'entretien.

2.2.6. Analyse des résultats

La démarche globale d'analyse a consisté à partir des constats sur le terrain

pour faire des propositions et des orientations de traitement destiné aux enfants caractériels en tenant compte de leur âge, de leurs expériences, de leur contexte socioculturel et de leurs problèmes. Ainsi, des données qualitatives ont pu être obtenues. Une interprétation de leurs contenus nous a permis de faire une discussion et de dégager les aspects psychologiques pour mieux accompagner ces enfants avec de meilleures perspectives thérapeutiques.

2.2.7. Difficultés rencontrées

Nous avons été confrontés à certaines difficultés. Celles-ci sont d'abord d'ordre documentaire. Les écoles primaires et centres fréquentés ne disposent pas souvent de la documentation sur notre sujet. Aussi, aucune donnée statistique n'est-elle correctement tenue au niveau des quelques écoles et centres parcourus. Nous avons aussi eu des difficultés d'ordre méthodologique au moment de confectionner la grille d'entretien et la grille d'observation car, il fallait trouver des questions précises et adéquates pour recueillir les opinions des enquêtés sur tel ou tel sujet. Pour y venir à bout, recours a été aux aînés, plus moulés dans la conduite de tels exercices. Par ailleurs, la nature pluridisciplinaire du sujet même nous a posé des difficultés dans le dépouillement des données.

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

3.1. Causes et origines des troubles de comportement et de la conduite

Il est envisagé, à travers le présent travail, l'identification des facteurs explicatifs des troubles de comportements et de conduites chez les enfants en difficultés scolaires. Mais, avant d'y arriver, il sera mentionné la conception que divers acteurs interviewés se font desdits enfants.

3.1.1. Description des enfants caractériels

Ce qui est remarquable lorsque l'on demande aux cibles interviewées de donner une description des enfants en difficultés scolaires, c'est la facilité, l'aisance et la rapidité avec lesquelles elles trouvent un grand nombre d'adjectifs pour les qualifier. De l'analyse de contenu de quelques données d'entretien, trois qualificatifs reviennent souvent dans les discours : ce sont des enfants « agités », instables » et « agressifs ». Par ailleurs, ils sont aussi décrits comme étant des « perturbateurs », des « gêneurs faisant des crises », des enfants « épuisants et bruyants », « violents » et « insupportables ». Les points de vue sont unanimes quant au fait qu'ils souffrent de troubles de communication, de troubles de l'attention et de la concentration, entre autres. Par contre, les instituteurs décrivent ces enfants comme malheureux, anxieux et manquant de confiance.

C'est dire que les points de vue sur lesdits enfants diffèrent selon les statuts des acteurs interviewés. Comme tel, ils induisent des comportements différents à leur endroit. C'est ainsi que des enseignants en arrivent à les décrire dans le registre des fainéants, alors que des conseillers pédagogiques, apparemment plus avertis, les décrivent dans un registre amical et

compréhensif. Les propos suivants en sont des illustrations.

« Ces enfants sont des fainéants ; ils n'aiment pas travailler. Ce sont de véritables troubles-classes et parfois, agissent très mal vis-à-vis de leurs camarades. Ces enfants manquent de correction. Ils représentent un danger pour les autres » [Un enseignant de la classe de CE2].

« Je dois leur expliquer que ces enfants ne vont pas bien, qu'ils ont du mal à apprendre parce que leur souffrance n'est pas comprise. Ils peuvent avoir des conduites dangereuses aussi bien pour eux que pour les autres enfants. Mais, ils ne sont pas si méchants ; ils ont des talents et des capacités qu'il faut les aider à faire émerger » [Un conseiller pédagogique].

Par ailleurs, dans la description des enfants en question, on retrouve une unanimité quant au fait qu'ils ont un mode de vie qui s'écarte des règles et normes de la vie de la classe. Les discours suivants en disent long à cet effet.

« Ils ont des comportements qui s'écartent de la norme dans le cadre scolaire. Ils dérangent et perturbent la classe et empêchent les autres enfants de travailler » [Un enseignant].

« Ces enfants ne supportent pas la collectivité. Ils perturbent également le temps de la récréation : bousculade, coups, violence physique et verbale, etc. Toute l'école est concernée » [Un parent d'élève].

Il faut souligner qu'à aucun moment, ces enfants ne sont désignés en utilisant le terme caractériel. Aussi, n'a-t-on associé, à aucun moment, leur trouble à un handicap quelconque.

On retiendra généralement que les enfants en difficultés scolaires sont décrits dans un registre qui les associe à des comportements négatifs, anti-travail et antisociaux, même si les opinions sont variables suivant le statut des acteurs. Il convient tout de même de terminer cette description par une remarque d'un enseignant qui précise : « Il ne faut pas oublier les enfants qui ne dérangent pas ». Quoiqu'il en soit, les diverses opinions mentionnées sur les enfants en questions peut participer à leur marginalisation.

3.1.2. Représentations et stigmatisation

Les commentaires des enseignants, des tiers et, même des membres des familles de ses enfants sur les enfants dits caractériels sont plutôt de nature dépréciative et stigmatisante. Ils sont souvent caractérisés d'« ingérables » et suscitent des commentaires négatifs de la part de leur entourage. Pour nombre d'enseignants, un tel état de chose a inévitablement pour conséquence de provoquer l'entrée desdits enfants dans un cercle vicieux avec pour corollaire l'augmentation de l'intensité de leur trouble et le renforcement croissant de la mauvaise estime de soi, une image d'eux-mêmes qui leur est renvoyée par autrui (Sann et David 1998). Il s'agit, en fait, des étiquetages plutôt fréquents qui catégorisent l'enfant et le cristallisent dans le « marbre » de tous les qualificatifs négatifs et déconstructifs auxquels on le rattache. Très souvent, il éprouve assez de mal à sortir de cette classification péjorative et finit par se renforcer, malgré lui, dans les caractères qui lui sont prêtés, institutionnalisant par là ce monde, toute chose qui rend plus difficile l'efficacité d'une thérapie visant à le prendre en charge.

Quand on en arrive là, les enseignants, entre autres, sont souvent inquiets de travailler avec de tels enfants avec qui nombre d'entre eux manifestent de l'agressivité et, au meilleur des cas, se les représentent dans la souffrance (Colpin 2000). Ces derniers sont, par ailleurs, l'objet de toutes sortes d'invectives et de mauvaises pratiques de la part de leurs camarades – ignorance, isolation, injures, etc. –, toute chose qui met en évidence leur difficulté d'intégration dans les institutions scolaires. De la sorte, la réussite de leur scolarisation prend un coup. Elle devient très aléatoire, en partie, du fait des représentations.

3.1.3. Causes et origine des enfants en difficultés scolaires

On peut regrouper les causes ou les origines des troubles de comportement et de conduite en trois grandes sources : les causes physiques et les causes psychosociales ainsi que la combinaison des deux.

3.1.3.1. Les causes physiques

Ces troubles peuvent être **en** partie congénitaux (présents à la naissance): hérédité familiale, débilité légère, troubles de maturation neurologique, séquelles de toxicomanies ou d'alcoolisme des parents; ou acquis: séquelles de traumatismes ou d'infections cérébrales, par exemple.

3.1.3.2. Les causes psychosociales

Ces causes sont liées aux comportements réels des parents: mésentente conjugale des parents, séparations, conflits répétés, violences, alcoolisme, dégradation morale; ceci entraîne alors de précoces et profondes frustrations affectives chez les enfants, des «mauvais traitements», des rejets ou des abandons réels et traumatiques, des liens maternels toujours ambivalents, des images paternelles absentes ou inacceptables, etc. Entre autres, ces causes sont également liées aux conflits d'identification: le comportement réel des parents est traumatisant au sens propre mais aussi et même surtout au sens «figuré»: ils constituent des obstacles difficilement surmontables à l'intériorisation de pareilles images; les identifications sont donc bloquées ou, du moins, on n'ose pas vraiment les dépasser pour mûrir: la psychogenèse est enrayée par une image maternelle absente, expulsante, peu affectueuse, tardivement remplacée par une institution ou un groupe plus ou moins déshumanisé, ou enrayée par une image paternelle «mauvaise»: absence, désintérêt, violence, alcoolisme, injustice, perversion... «Si c'est un tel père qui doit incarner une loi de séparation d'avec la mère et rassurer sur les

angoisses de perte d'objet et de castration, alors jamais!», semble se dire l'enfant, déjà tôt dans sa vie. L'ensemble de ces causes se rapportent à deux sources principales. Il s'agit des blessures symboliques avec leurs possibilités de somatisation et ce qu'on peut appeler la réalisation des prophéties interpersonnelles.

- **Les blessures symboliques**

Une source fondamentale à l'origine des troubles du comportement et de la conduite réside dans les blessures symboliques de la petite enfance, c'est-à-dire des évènements traumatisants qui ont perturbé la vie affective de l'enfant. Le petit enfant a besoin d'autre chose qu'une bonne alimentation et de soins corporels attentifs. Il a besoin d'une affection qui lui réchauffe le cœur, qui lui assure protection et sécurité. Le petit être a un besoin absolu de la douce chaleur du corps maternel et de toute la personne de sa mère. Si pour des raisons quelconques les tout-petits se trouvent privés de cette atmosphère ou ne l'expérimentent qu'imparfaitement, quelque chose peut dévier dans leur vie affective. Ils se trouvent frustrés, désemparés, insatisfaits dans ce besoin vital élémentaire qui, à ce moment leur est aussi indispensable que s'alimenter et dormir. Une telle frustration peut donc avoir pour origine : - une attitude maternelle déficiente dans la relation mère-enfant. La mère manque – t-elle de tendresse, de joie, de patience ? A-t-elle un naturel plutôt froid, rébarbatif ? Est-elle agitée, inquiète ou indifférente ? Manque –t-elle du temps nécessaire pour dorloter son enfant, le cajoler, le caresser, juge-t-elle que c'est une chose insensée ou inutile de consacrer du temps pour cajoler son enfant ? Que la mère vienne à manquer sans être remplacée par un substitut efficace ou qu'elle en soit en partie défailante et l'enfant est lésé dans son être. - Au niveau des modèles parentaux : les troubles de caractère menacent aussi les enfants privés de l'un ou l'autre des membres du couple parental ou dont les modèles ne sont pas exemplaires. Ils peuvent rester fixés au seul parent qu'ils

connaissent. - Au niveau des contraintes sociales ou socio-culturelles avec leurs incidences sur la vie familiale. - Des familles sont à l'étroit. Ils ne connaissent aucun loisir culturel (ils ne lisent pas, ne reçoivent pas de visite, ne sortent pas pour des rencontres, des réunions, des spectacles... Les membres de la famille vivent repliés sur eux-mêmes et mènent dans leur logement une vie à peine égayée de loisirs... Cela secrète dans les enfants des comportements réactionnels.

- **La réalisation des prophéties interpersonnelles**

« Dans l'une des écoles primaires de Bembèrèkè, il y a un jeune garçon du nom d'E. I. à qui tout le monde disait qu'il ressemble à son grand-père. Son grand-père était un type bien socialement. Seulement il avait un handicap physique, il est un peu voûté comme s'il avait la lordose. Comme il était riche et respecté, personne n'insultait son handicap. Alors quand on disait au jeune garçon qu'il ressemblait à son grand-père, il était content, si content qu'il voulait montrer dans sa démarche qu'il ressemblait à son grand-père. Le garçon a fini par avoir une déformation physique ! Il marche maintenant comme s'il était boiteux » [J. O., Enseignante de la maternelle dans une école maternelle et primaire publiques de Bembèrèkè].

A la lecture de cet extrait, il peut être remarqué que ce que l'on dit de façon répétée de quelqu'un et qu'il n'est pas, finit par l'amener à adopter la conduite comme un nouveau comportement. C'est le cas de cet enfant qui, à travers son comportement, a cherché à s'identifier à son grand-père sous l'influence du discours de son environnement social. Il a fini par se déformer au regard de cette étiquette. Cet extrait met en exergue la prophétie interpersonnelle qui peut s'avérer déterminante dans l'avènement des troubles de comportement observés chez quelques écoliers de la Commune de Bembèrèkè. A l'image de cet extrait d'entretien, l'ethnopsychologie a montré que les vieilles femmes qu'on accuse souvent à tort d'être sorcières, finissent

par adopter des comportements bizarres qui font d'elles des sorcières. La parole des autres les a transformées en sorcière.

En milieu scolaire, il y a aussi ce phénomène. Il y a des élèves qui se comportent en enfants difficiles, parce que le milieu scolaire, c'est-à-dire les camarades de classe et les enseignants les croient difficiles et le leur font souvent remarquer. A ce propos, Robert Rosenthal et Lenore Jacobson ont publié en 1971 un livre intitulé *Pygmalion à l'école*. Ces deux auteurs racontent une expérience qui a été faite : 20% des élèves d'une école primaire furent présentés aux maîtres comme capables d'un développement brillant. Or ces élèves ont été choisis au hasard. Huit mois plus tard, le QI (Quotient Intellectuel) de ces enfants avait augmenté de façon plus sensible que celui du reste de leurs camarades. Le changement d'attitude de ces maîtres à propos des performances intellectuelles de ces soi-disant enfants doués, enfants spéciaux, choisis au hasard avaient provoqué chez ces derniers des progrès intellectuels réels.

On retiendra que les enfants présentant les troubles caractériels relèvent d'une multitude de facteurs innés et acquis qui viennent rejoindre hérédité mais surtout carence du milieu familial et social. Cette situation n'est pas sans conséquence sur le vécu scolaire des enfants en question ainsi que sur les situations d'apprentissage.

3.1.4. Conséquences des troubles de conduite chez les enfants caractériels

Il découle des entretiens effectués avec certains parents et enseignants ainsi que des spécialistes (psychologues et psychiatres) que les troubles de comportements que présentent les enfants ont de sérieuses répercussions sur leur évolution scolaire ainsi que leur environnement social. Ces conséquences se manifestent entre autres par : des troubles relationnels, des comportements agressifs composés de violences, de colères, d'oppositions (active et passive),

de troubles du caractère, d'intolérances à la frustration, des mensonges (utilitaire ou compensatoire, appelés aussi névrotiques), des vols, l'inhibition, le mutisme, ou l'instabilité motrice et/ou affective. C'est sans compter avec les troubles sphinctériens (énurésie nocturne et diurne, encoprésie), les troubles alimentaires (maniérisme et dégoûts électifs, anorexie, boulimie), les troubles du sommeil et de l'endormissement et l'angoisse. A ces conséquences, peuvent venir s'ajouter des difficultés cognitives d'apprentissage, des phobies scolaires, des troubles du langage (dyslexie, dysorthographe, retard de langage...), des troubles psychomoteurs, des troubles de l'organisation spatio-temporel.

Ces enfants qui ont des problèmes caractériels ajoutent encore à la tension qui existe déjà dans la famille, et y aggravent les relations. Ils sont peu attachés à leurs parents, ce qui affaiblit encore leurs contrôles sociaux déjà souvent défailants. La conséquence est que l'enfant arrive mal préparé à l'école. Son comportement en classe est souvent vécu par l'enseignant comme une source de frustration. Celui-ci tendra à tout faire pour empêcher l'enfant de perturber la classe, et apparaîtra aux yeux de l'enfant encore plus autoritaire. Tout cela peut déboucher sur l'exclusion de l'école. L'ironie, c'est que les fréquentes confrontations entre ces enfants et les enseignants peuvent en faire des sortes de héros aux yeux des autres enfants, ce qui renforce leur confiance en eux, et par conséquent, les incite à en rajouter. C'est ce qui fait dire à Rutter et al. (1997) qu'il est très fréquent que les jeunes délinquants aient présenté ce type de caractéristique lorsqu'ils étaient enfants. Ils présenteraient pendant toute leur carrière scolaire une forme d'aliénation qui souvent reflète la situation qui était la leur dans leur propre famille.

Il peut être retenu à l'issue de ces résultats que les troubles caractériels que présentent les enfants peuvent provenir de causes tant physiques que psychosociales ou biologiques. Ces troubles sont souvent de nature à

impacter sur le développement psychoaffectif et intellectuel de l'enfant, rendant sa situation scolaire difficile. Aussi, peuvent-elles influencer ses relations avec son environnement social, ce qui peut aggraver sa situation.

3.2. Les divers cas d'enfants difficiles

A travers la présente section, il est envisagé de mettre en évidence les divers cas d'enfants difficiles rencontrés lors de la collecte empirique des données. Les catégories distinguées ont pu être classées en fonction des données d'observation et d'entretien, mais aussi en fonction des informations recueillies dans la littérature scientifique. En partant de la classification du neuropsychologue Gilbert Robin, il existe cinq catégories d'enfants difficiles : les enfants mal élevés, les enfants pervers, les enfants paranoïaques, les enfants instables et les enfants pervers classés en quatre sous-groupes : les pervers instinctifs ou fous moraux, les pervers impulsifs, les nonchalants moraux et les perversions acquises. Dans les écoles prises comme cadre d'investigation de la thématique des enfants en difficultés scolaires dans la Commune de Bembèrèkè, il a été identifié trois catégories d'enfants présentant des troubles caractériels : les enfants « mal élevés », les enfants instables et les enfants hyperactifs.

3.2.1. Les enfants mal élevés

Un enfant mal élevé est un enfant qui se trouve livré à lui-même, sans direction, sans emploi de temps, sans discipline. Il peut être aussi un enfant qui obtient tout sans travail et sans difficultés, assuré d'une absence de sanction, flatté sans réserve, choyé sans discernement, vivant dans une famille sans chef ou sous un chef capricieux. L'enfant mal élevé peut tyranniser son entourage, il peut exploiter les désaccords entre le père et la mère ou entre les adultes en milieu scolaire. L'enfant mal élevé a appris à mépriser sans avoir

appris à discerner, c'est celui qui n'a jamais entendu parler d'effort, de projet de vie, de conquête. Il vit dans une famille lâche, souple, avachie ; il vit sans foi, sans symbole, sans idéal. Ce tableau plutôt sombre des enfants « mal élevés » émane des informations recueillies auprès des spécialistes et du vécu des situations d'apprentissage par les enseignants. Il semble rejoindre le cas de l'enfant Y. T. en classe de CE1 présenté par son enseignant dont l'extrait d'entretien se présente comme suit :

« Y. T. est un jeune garçon de 7ans en classe de CE1 à l'Ecole Primaire Publique Bembèrèkè B. vivant avec sa mère divorcée, il ne manque pratiquement de rien en ce qui concerne les besoins matériels. Enfant unique pour sa mère dont les conditions financières sont plutôt reluisantes, il est trop choyé au point où tout lui est permis. C'est un garçon qui a régulièrement passé ses deux dernières années de scolarisation sans difficultés. C'est en classe de CE1 qu'il a commencé par adopter des comportements tels que les absences répétés en classe, le manque de respect à l'égard de ses pairs et de l'enseignant. Il est devenu totalement indiscipliné et sans repère. Les investigations de son milieu familial ont révélé une absence continue de la mère dans l'éducation de ce garçon. En effet, celle-ci vaque quotidiennement à ses activités commerciales, confiant son enfant à une collaboratrice ménagère et laissant tout à sa disposition. Cette instabilité familiale pesant de tout son poids sur l'enfant l'a progressivement conduit dans le laisser aller et le laisser faire faisant ainsi de lui un enfant que la plupart qualifient de mal élevé ». [Enseignant d'Y. T.]

3.2.2. Les enfants instables

Les enfants caractériels présentant les troubles d'instabilité sont ceux dont les mouvements psychomoteurs sont déséquilibrés. Toujours en mouvement, ces enfants touches-à-tout ont souvent la « tête en l'air » et l'esprit en vagabondage. Ils sont la plupart du temps inattentifs, remuants, indisciplinés et agités, et aucune règle ne préside aux variations de leurs activités. C'est à eux qu'on répète cent fois par jour « reste tranquille », « sois

calme », « ne t'agite pas ainsi ». Selon Gilbert Robin, on distingue parmi eux les hyperactifs et les super-hyperactifs ou enfants atteints du syndrome déficit hyperactivity disorder (ADHD). Pour l'auteur, le syndrome ADHD se caractérise par les symptômes suivants : hyperactivité, trouble de l'attention et impulsivité. Leurs sentiments sont mobiles. Aucune règle de conduite. Impulsifs, irascibles, ils crient forts, font le tapage, ce sont des bagarreurs. Manquant de contrôle, ils commettent dans leur enfance de petits délits, allument les incendies. Au point de vue mental, il semble présenter un système nerveux incoordonné. Au plan physique, il a des gestes éparpillés, des mouvements maladroits une agitation incessante. Ces enfants ont besoin d'être « ramassés », « rassemblés » et « dirigés » fermement comme des soldats, car ils ont besoin de rail, de conducteur, de boussole, bref ils ont besoin d'être disciplinés dans leurs actes comme dans leur esprit. C'est du moins ce que pense un Inspecteur Pédagogique interviewé sur la question.

3.2.3. Les enfants pervers

On distingue quatre catégories selon une certaine gravité : les pervers instinctifs (ou fous moraux), les impulsifs, les nonchalants moraux et les perversions acquises

3.2.3.1. Les pervers instinctifs ou fous moraux

On parle de « folie morale » pour désigner ou encore d' « anesthésie du sens moral », de « cécité morale », « daltonisme moral », « invalidité morale ». Toutes ces expressions rendent compte de deux éléments principaux qui signifient la constitution perverse : - l'indifférence morale d'une part, résultant de l'atrophie morale des sentiments altruistes et du sentiment de dignité individuelle ; - les perversions instinctives, de l'autre, c'est-à-dire, des tendances contraires aux tendances morales habituelles. Les pervers instinctifs sont extrêmement précoces dans leur apparition. A l'âge de

la puberté, l'érotisme passe d'ordinaire au premier plan et se traduit par la précocité des rapports sexuels associés ou non au vagabondage. Instables et paresseux, ils terrorisent souvent les parents pour avoir l'argent (insultes, menaces, violences). Ce sont de vrais « fléaux de familles ». Mais les pervers instinctifs peuvent être aimables, avenants, jouant admirablement la comédie. Au plan physiologique, ils présentent une expression fermée du visage, observent à la dérobée, très vite, mais ne soutiennent pas le regard de l'autre ; ils montrent une incapacité à fixer l'interlocuteur et cela peut se traduire parfois par une déficience neurologique. L'enfant pervers n'est pas impénétrable, comme l'est cet autre enfant distant, orgueilleux... c'est-à-dire le paranoïaque. Il attend clairement ce que vous lui dites, mais il ne veut pas traiter avec vous. Il vous a jugé et classé une fois pour toute. Vous ne faites pas partie de son climat. Fermé, dissimulé, il se défend moins. Parfois il ne se défend pas du tout. Il accueille vos propos, vos conseils, mais il n'en est pas convaincu et vous ne le convaincrez pas. Il est d'accord avec lui-même.

3.2.3.2. Les pervers impulsifs : Les perversions par impulsions instinctives

On ne saurait être pervers sans perversions mais on peut avoir des perversions sans être pervers, c'est-à-dire sans perversité. Les pervers impulsifs ont des perversions antisociales mais pas d'indifférence morale. Ils ne sont pas amoraux, ils sont impulsifs et dominés par l'instinct. Bien de perversions ne sont que le déclenchement d'actes tout à fait aveugles, en marge d'appoint psychique. Les perversions ici sont réduites à des mécanismes d'actions. Ces perversions ne durent qu'autant que dure l'emprise organo-psychique des automatismes troubles du caractère liés à des impulsions plus ou moins irrésistibles. Ces impulsions ne sont que l'expression d'un trouble de l'inhibition lequel a libéré l'automatisme. Ce syndrome psychopathique ne paraît pas proprement psychique. Il est plutôt

réactionnel. En somme, l'impulsif instinctif peut commettre des actes antisociaux, mais il les commet du moins sans indifférence morale et toujours sans perversité. Ils se caractérisent par trois traits dominants : - impulsif, ils manifestent une colère explosive, sans motif, ou motif futile, donc de manière inexplicable. Cette colère est aveugle, brutale, violente, dangereuse. L'enfant peut se rouler à terre, se faire mal, cogner la tête contre le mur, s'arrache les cheveux, frappe, griffe, mord... lance les objets qui lui tombent sous la main à la tête des gens. Après la crise, il apparaît hébété, épuisé, éprouve le besoin de dormir. En dehors de ces crises aiguës, ils ont un fond d'irascibilité. - Le deuxième trait est la turbulence, mais une turbulence tapageuse qui n'est pas celle de l'instable. Ils font plus de bruit que de mouvement. Leur turbulence est alternée par des phases d'inertie ou de lenteur motrice. - Ils sont d'humeur maussade. Ils se plaignent tout le temps, ils allèguent des maladies divers ; ils sont maussades, grognons, pleurnichards, cramponnants, « épuisants ». On a l'impression qu'ils vivent un malaise intime qui se traduit par la mauvaise humeur.

3.2.3.3. Les nonchalants moraux

Ils n'ont pas d'impulsions antisociales mais ils témoignent dans leur appréciation d'un faible développement de la sphère morale. Ils sont, sur ce point, amorphes, négligents ou montrent dans leur jugement un esprit large, trop large. On peut parler pour eux de débilité morale, alors que le terme d'idiotie morale reviendrait pour les cas de folie morale. Ils se font remarquer par leur laisser aller, une impression d'abandon, ils sont mous, veules, suggestibles, ils se laissent mener par le premier venu. Ce sont des faibles avant tout. Ils se laissent aller à des abus de confiance, à des indélicatesses. A l'école, ils suivent tant bien que mal les études, plutôt spectateurs, partisans du moindre effort. Tout glisse sur eux : les conseils, les exhortations, les remontrances et les punitions. Ils répondent souvent ou ils le pensent, « ça

m'est égal », « à quoi bon », ils n'ont pas d'amour propre. Ils sont orgueilleux, vaniteux, leur appréciation est déconcertante.

3.2.3.4. Les perversions acquises

Des chagrins, des déceptions, des rancunes, des haines ont ébranlé l'enfant sans que sa conscience n'ait perçu le drame. Ces perversions arrivent à constituer une sorte de caractère second. Ce sont ces cas qui ont été éclairés par la théorie de Freud qui insiste sur la part des chocs affectifs, des émotions troublantes. Elle montre que le cœur de l'enfant cristallise autour d'un événement qui l'a blessé, des émotions inconnues, des sentiments nouveaux qui lui feront un nouveau cœur, un cœur malade et déchiré. Il y a ceux dont les perversions sont contemporaines d'une maladie organique ou nerveuse et semblent avoir été conditionnés par elle : méningite, typhoïde, cas d'intoxication par gaz d'éclairage. Il y a aussi les schizophrènes, ceux qui souffrent d'une blessure symbolique. Ils sont en rupture avec la réalité extérieure. Il y a une discordance entre les buts poursuivis et les moyens employés. Les données du réel, c'est-à-dire les contingences, les lois et les échanges de l'esprit et du cœur qui, sous le contrôle de notre jugement forment nos contrats humains, tout cela leur échappe.

3.3. Les attitudes pédagogiques

Quelles sont les conduites pédagogiques tenues par les enseignants vis-à-vis des enfants à trouble de comportement ou en difficulté scolaire ? Quelles sont celles qui sont suggérées ? C'est à ces interrogations que cette rubrique s'attèle à répondre. Il sera ainsi mis en exergue les différentes stratégies employées aux fins d'aider les enfants en pareille situation à mieux se sentir et faire des progrès à l'école.

3.3.1. Le travail en groupe

L'enquête de terrain a permis de mettre en évidence une pratique courante employée par les enseignants des diverses écoles ciblées pour essayer de canaliser les enfants montrant des troubles de comportement. Il s'agit de l'instauration et de l'animation du travail en groupe. Communément, il est question de regrouper ces enfants autour d'activités pédagogiques, souvent avec leurs pairs « normaux », et de les faire participer activement aux différentes tâches demandées dans le respect strict des consignes et modes de conduites prescrits. L'exemple de l'enseignante G. J. en donne une illustration. En effet, selon cette éducatrice, depuis le début d'année, tous les jeudis matin, elle propose à ses élèves un travail en littérature de jeunesse. Le fonctionnement est similaire à chaque séance.

« Je présente un album ou plusieurs si je veux aborder la lecture en réseaux et, après un travail oral de compréhension, les enfants travaillent par groupes de trois ou quatre et se mettent en situation de recherche. S'ensuivent une mise en commun et une synthèse pendant lesquelles j'incite les enfants à participer activement. Cependant, la pleine participation aux activités se fait dans le respect strict des codes de conduites prescrits et sus de tous. Cela permet quel que peu de canaliser les ardeurs, même s'il y en a qui débordent d'enthousiasme. Le travail en groupe est donc effectif lors de ces séances de littérature et les élèves collaborent et échangent plus aisément » [G. J., une enseignante du Cours Préparatoire].

A travers cette expérience dont cette enseignante teste l'efficacité depuis bientôt deux années, selon ses propres propos, il est remarquable de constater que certains d'entre les enfants semblent reprendre goût au travail. Toutefois, des stratégies de travail observées sur le terrain d'investigation, on constate que si quelques activités ont pu permettre un réel travail en groupe dans les classes, il est encore bien difficile de l'étendre à d'autres disciplines. D'autres enseignants enquêtés ont montré que, malgré l'application à plusieurs reprises de cette expérience, le résultat n'a pas été concluant. Ils affirment que

lorsqu'ils placent les écoliers en groupe, ils peuvent refuser de travailler avec certains de leurs camarades soit parce qu'ils ne les supportent pas, soit parce que pour eux, on est plus productif seul. Les propos ci-après en font éloquemment mention.

« Une fois installés et prêts à travailler, je m'aperçois que les écoliers n'échangent pas ou pratiquement pas ou l'un monopolise la parole et exécute seul la tâche demandée, que ce travail génère des tensions qui empêchent une vraie collaboration et, que l'on arrive rapidement à des conflits bien difficiles à canaliser ».

Voilà qui montre les limites de cette stratégie de travail des lors que loin de produire les résultats escomptés, elle conduit progressivement vers un effet pervers, une inconséquence meublée de colère, de tensions, de mésentente bref, de conflits divers. En pareille occurrence, même si la phase de recherche groupale démarre suite à la mise en commun des apprenants, elle se trouve bien désorganisée et souvent infructueuse. Et souvent, même placés en groupe, les écoliers ayant des troubles de comportement finissent par se détacher des autres enfants et préfèrent reprendre le travail individuel. Cette situation conduit un enseignant à se demander maintes fois pourquoi cette organisation en groupe pouvait fonctionner avec certaines disciplines et n'aboutissait pas avec d'autres. La réponse à cette interrogation est évidente.

De fait, pour essayer quel que peu de contourner les problèmes que trainent ces enfants, il faut, ne serait-ce qu'en un instant, celui du travail en groupe, les amener à oublier leur train-train quotidien, les pensées qui les tracassent ordinairement et qui inhibent leur envie d'intégration et de socialisation dans leur environnement social, tout en renforçant leurs conduites taciturnes et déconstructivistes à l'égard de leurs pairs. A cet effet, la motivation apparaît comme un élément essentiel pour l'optimisation d'une telle fin. Ceci est d'autant plus vrai que pendant les séances de littérature de jeunesse madame G. J. permet à ses apprenants d'oublier, un certain temps,

leurs difficultés et d'être tous égaux devant une activité. Ils en passionnent parce que cela les intéresse. De plus, ils se sentent comme valorisés lors des séances de travail du genre alors que certaines disciplines les renvoient très souvent à cette image d'enfants différents, aux lacunes importantes, ce qui prédispose à l'insuccès des travaux de groupe. Ceci amène à questionner d'autres paramètres des contextes de travail avec les enfants difficiles, notamment les attitudes des enseignants.

3.3.2. Attitudes des enseignants

3.3.2.1. L'adoption d'une conduite positive

Les recherches démontrent que certains enseignants ont des comportements discriminatoires envers les élèves qu'ils perçoivent faibles ou démotivés, tout particulièrement les élèves en difficulté. En effet, plusieurs enseignants les critiquent par exemple plus souvent que les autres, les font s'asseoir loin d'eux, limitent leurs contacts avec eux, se contentent de réponses inadéquates de leur part ou manifestent de la pitié lorsqu'ils échouent. Ces comportements prennent souvent leur origine dans les perceptions négatives et le manque d'attente que les enseignants entretiennent envers ces élèves. Par exemple, des enseignants jugent qu'il n'y a rien à faire avec certains élèves, car ils se disent que leurs difficultés sont infranchissables et que, finalement, ils ne sont pas assez « brillants » pour réussir. Or, apprendre, pour un enfant, c'est « dur ». La peur peut parfois le bloquer. C'est alors à l'enseignant de faire attention aux appréciations qu'il lui porte, ainsi qu'aux jugements de valeur qu'il porte sur lui. Certains enseignants, malheureusement très peu, l'ont compris. A. T., l'un d'entre eux explique, ici, la conduite qu'il tient vis-à-vis des enfants du genre.

Encadré 1 :

« Afin d'aider ces élèves, moi j'adopte une attitude positive vis-à-vis d'eux. C'est-à-dire, je les encourage dans leur apprentissage, les motive, les félicite, ce qui les amène à se sentir importants, valorisés et estimés, toute chose qui déculpe leur envie de travailler, de mieux faire pour plaire ou pour obtenir d'autre félicitations. Je pense d'ailleurs que c'est ce que doit faire tout enseignant. L'autre chose, c'est aussi d'essayer d'utiliser un vocabulaire qui les aide à progresser lorsqu'ils ne réussissent pas les exercices demandés. Ainsi, un enseignant ne doit pas dire à un enfant qui a raté un exercice « tu es nul, tu ne comprends rien ! » ; mais plutôt : « tu n'as pas réussi cette fois-ci, nous allons regarder ensemble ce que tu n'as pas compris ». Un enseignant qui se retrouve face à des élèves en difficulté doit adopter les attitudes suivantes : les amener à être conscients qu'ils peuvent apprendre et exprimer leurs appréhensions et créer des situations où ils peuvent réussir et éviter de toujours les mettre dans des situations compétitives dans lesquelles ils peuvent difficilement sortir gagnants. Il doit avoir des attentes réalistes et éviter de leur exprimer de la pitié devant un échec, leur dire « Ce n'est pas grave, tu as fait de ton mieux ». C'est ce que moi j'essaie de faire tous les jours. Je crois que ça marche. D'ailleurs, lors de mon stage dans une classe de CM2, c'est cette attitude que j'essayais d'adopter. J'accordais du temps à tous les élèves, je sollicitais davantage les élèves en difficulté » [A. T., un enseignant interviewé].

Source: Données de terrain-2012

A l'analyse de ce discours plutôt très instructif sur la conduite à tenir face aux enfants difficiles, il peut être avancé, sans grand risque de se tromper, que la conduite de l'enseignant doit tourner autour un satellite de mots dont l'attention, la compréhension, la sollicitation, la modération, la patience, la considération, la valorisation ou encore la motivation, etc. La cristallisation du comportement dans de l'enseignant des tous ce lexique peut évidemment contribuer à améliorer la situation des enfants difficiles, surtout qu'apprendre, pour un enfant, c'est « dur ». La peur peut parfois le bloquer. C'est dire que l'enseignant doit faire attention aux appréciations qu'il lui porte, ainsi qu'aux jugements de valeur. Mais, selon les enquêtés, le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter là. Pour plus d'un, il doit aussi jouer le rôle de guide.

3.3.2.2. L'enseignant comme un guide

Face aux écoliers à trouble de comportement rencontrés dans des situations d'apprentissage, les enseignants et les spécialistes enquêtés avouent qu'il est nécessaire, en plus de leur porter un regard positif, que le maître les guide dans des situations de recherche ou d'exercice. Il s'agit alors de:

- les aider à entrer dans la situation, en redisant la consigne, en sollicitant une reformulation pour s'assurer qu'elle a été comprise ;
- leur simplifier la tâche en apportant une aide sur une « dimension » ;
- leur baliser le travail en étapes en les rassurant sur leur capacité à aller jusqu'au bout et en leur montrant que la distance au but se réduit à mesure qu'ils s'évertuent à résoudre la situation problème.

Le fait de réussir en étant guidé est un bon indice qui signifie qu'un apprentissage est en cours de construction. Selon la Directrice du groupe A de l'EPP Bembérékè, le guidage devra progressivement s'alléger et s'effacer. A cet effet, elle nous fait partager son expérience à travers l'exemple qui suit :

Encadré 2 :

« C'est une séance en ORL que j'ai menée lors de mon premier stage en responsabilité avec mes 21 élèves de CM1. Mon objectif était de « savoir repérer et orthographier le son [j] ». Un texte était copié au tableau et les élèves devaient relever les mots dans lesquels ils voyaient les lettres « il ». Nous avons fait la synthèse des mots trouvés en les classant dans un tableau à double critère: « Je vois/je ne vois pas « il » et j'entends ou je n'entends pas le son [j] ». Ensuite je leur ai donné un exercice d'application qui consistait à remplir un tableau tel que celui que nous venions de remplir. Pour certains écoliers notamment Aboudou et Nadia, qui étaient des enfants présentant des troubles de comportement, cet exercice était difficile. Je n'y ai pas pensé immédiatement mais j'aurais dû davantage guider ces élèves. L'étayage aurait pu porter sur une aide à l'organisation du travail et à différentes étapes de réalisation. Par exemple, j'aurais pu leur faire expliciter comment le tableau devait être rempli :

-ce que représentait chaque case, ce qu'il fallait y écrire et sérier les tâches (dire que l'on s'occupe d'abord des mots où l'on voit « il » et on se demande pour chacun si on entend ou pas le son [j],

-puis on s'occupe des mots où on ne voit pas « il » et on se demande pour chacun si on entend ou non le son [j]).

J'aurais pu également leur faire trouver une technique pour m'assurer qu'elles ont bien traité tous les mots tels que mettre une petite croix ou souligner les mots traités. Enfin, j'aurais pu leur faire relire les mots inscrits dans chaque case pour vérifier qu'ils satisfaisaient bien au double critère de classement. Je pense que pour aider les élèves en difficulté il est, avant tout, important de leur donner des méthodes de travail car celles-ci pourront être réinvesties dans plusieurs activités.
[Directrice EPP Groupe A]

Source: Données de terrain_2012

3.3.2.3. L'instauration des rituels

Pour nombre d'enseignants interviewés, pour aider davantage les élèves en difficulté, il est important d'instaurer des repères, des rituels dès le plus jeune âge. Pour eux, afin que l'enfant puisse ne plus avoir peur d'apprendre, il est essentiel de le faire entrer dans le temps didactique de la classe de sorte qu'il retrouve son statut d'élève. Pour cela, il convient de structurer les temps d'apprentissage ; d'où l'importance des rituels dès la petite section de la maternelle. Il s'agirait de ces petits temps qui peuvent paraître banals mais, permettent à l'élève d'entrer dans un temps précis de classe et de capter son attention. Pour les enquêtés, il faut cependant veiller à ce que ces temps de

regroupement ne soient pas trop longs. Ceci serait d'autant plus important que pour les élèves de la section des petits, les rituels permettent un premier ancrage dans le temps. L'exemple suivant donné par un enseignant est illustratif à cet effet.

Encadré 3 :

« J'ai remarqué que le moment des rituels était un moment difficile car il y avait beaucoup d'enfants et peu de place sur les bancs pour se regrouper. Les enfants étaient agités, ils se bouscullaient, se bagarraient et parlaient tous en même temps. Très vite j'ai pu remarquer que c'étaient toujours les mêmes enfants qui participaient pour donner le prénom des élèves absents, dire le temps qu'il faisait. Je prenais donc soin d'interroger des élèves qui ne participaient pas beaucoup mais sans les forcer. Je leur ai expliqué l'importance de se taire et d'écouter pendant qu'un camarade parle. Au bout de trois semaines, j'ai pu remarquer de nets progrès, les enfants arrivaient à attendre leur tour pour parler. Les premiers jours, il me semblait important de mettre en place un cadre, d'élaborer des règles avec les élèves pour leur signifier ce qu'ils avaient le droit de faire ou de ne pas faire. Je les écoute proposer d'abord et, ensuite, on s'entend sur les règles à respecter. Les élèves pouvaient se déplacer seulement s'ils le demandaient, ils parlaient lorsqu'ils y étaient conviés, ils devaient se ranger pour aller en récréation ». [Enseignant interviewé]

Source : Données de terrain_2012

A prendre en considération ces divers éléments, les rituels constituent une bonne stratégie de canalisation des enfants. Les résultats qui pourraient en émaner sont intéressants. Cependant, pour que cette technique garde toute sa performance, il faudrait qu'elle soit élaborée et mise en application en début d'année avec les élèves pour leur permettre de se sécuriser, de se structurer grâce à des adultes qui donnent des repères, qui posent des limites, de se socialiser, c'est-à-dire apprendre à vivre ensemble dans des relations de respect mutuel. Mais, tous les enseignants ne sont pas bons pour l'exercice,

3.3.2.4. Adapter son enseignement

Pour aider les élèves en difficulté, l'enseignant dispose de moyens pédagogiques afin de rendre son enseignement efficace. Ainsi, il doit prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Pour cela, il peut différencier sa pédagogie et utiliser le tutorat. De plus, pour veiller à ce que les élèves restent attentifs à son enseignement, il est important qu'il rende sa pédagogie attractive.

➤ **Prendre en compte l'hétérogénéité des écoliers**

• **La pédagogie différenciée :**

Tous les pédagogues s'accordent à admettre, même lorsque telle ou telle circonstance de l'organisation de la vie scolaire les met en présence d'un groupe plus homogène, que les élèves présentent des différences notables à tous points de vue. Il convient de se rappeler que les élèves « faibles » ont besoin de temps pour intégrer des notions difficiles, pour parvenir à stabiliser des habitudes de travail, des procédures de résolution d'un problème. Avec eux, il ne faut pas craindre de passer du temps sur des points sensibles. La pédagogie différenciée permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves au travers de dispositifs variés en réponse aux éléments qui ressortent des évaluations et autres résultats d'observation des élèves. Il est alors possible de constituer des groupes d'élèves homogènes ou hétérogènes par rapport au niveau de compétences acquises.

Les groupes homogènes sont intéressants pour des élèves « faibles ou fragiles » s'ils créent des conditions pédagogiques de réussite et des conditions sociales sécurisantes pour oser malgré leur vécu de faiblesse, leur sentiment d'infériorité par rapport aux « bons élèves ». Ils sont à privilégier pour des activités de préparation, pour des reprises et des entraînements qui seraient inutiles pour d'autres. Il importe d'assurer les conditions de temps et

de répétition de la réussite. On ne peut se limiter à des réussites ponctuelles, il faut « fixer » les acquis qu'elles recouvrent en proposant des exercices progressivement variés mais mobilisant ces acquis. La variété, si elle est au départ, peut égarer ; il faut donc que les élèves aient construit des régularités, des habitudes pour que la variété soit véritablement source d'enrichissement. Ces groupes homogènes permettent également des aides spécifiques qui doivent être ciblées en fonction des besoins communs.

Les groupes hétérogènes, quant à eux offrent des conditions d'imprégnation, d'acquisition de « schémas de fonctionnement ». Il convient que se disent, au-delà des réponses exactes qui donnent trop souvent aux plus « faibles » l'impression que d'autres ont la chance de « trouver », les procédures de résolution ou de recherche qui ont bien fonctionné, les pièges. Par exemple, lors d'une séance pendant laquelle il est demandé aux élèves de trouver un protocole d'expérience pour prouver qu'un sac contient quelque chose, il faut faire des groupes d'élèves en prenant soin de mélanger les plus « forts » et les plus « faibles ». Cela devrait permettre aux plus « forts » d'exposer leur point de vue aux autres et aux plus « faibles » d'écouter le raisonnement des premiers.

- **Le tutorat**

Il existe deux types de tutorat : le tutorat spontané ou ouvert et le tutorat fermé ou structuré. En ce qui concerne le tutorat spontané ou ouvert, l'activité tutorale se déroule dans le cadre de l'organisation habituelle de la classe. Il s'agit d'une forme d'apprentissage par la coopération et l'entraide de différents types :

- ✓ Un élève aide un autre à organiser son travail lors des moments consacrés aux devoirs. Il s'agit dans ce cas d'une aide à l'acquisition de compétences méthodologiques : aider l'autre à gérer son cahier de texte.

✓ Les élèves les plus rapides qui ont terminé leur travail en autonomie aident ceux qui ne sont pas aussi avancés et qui butent sur des obstacles.

✓ Un élève aide son voisin qui n'a pas compris les tâches à effectuer, par une réexplication, une reformulation des consignes du maître.

✓ Dans les phases de travail individuel ou individualisé, un élève explique à un autre comment il a procédé pour trouver la solution d'un problème, comment il a fait pour mémoriser une règle.

Les situations d'exercice sont légion. Mais, il faut veiller à ce que les tuteurs soient choisis dans une classe où la différence d'âge est au moins de deux ou trois ans. Cette forme de tutorat nécessite que soient réunies plusieurs conditions : une formation des tuteurs et une supervision par un maître lui-même averti dans le domaine de la différenciation pédagogique, un aménagement des emplois du temps avec plages réservées à cette activité, un matériel adapté, une information et un accord des parents, un suivi d'évaluation accompagnant la programmation des tâches. Aussi, des consignes doivent-elles être données aux tuteurs, à chaque séance, des consignes, écrites de préférence, sur les différentes aides à apporter, et de tenir une feuille de route pour chaque tuteuré, cette tâche revenant au maître superviseur et permettant de noter l'activité menée et ses résultats, toute chose qui rend la pédagogie intéressante.

➤ **Rendre sa pédagogie attractive**

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant constitue l'acteur principal ; il a pour rôle de communiquer la matière à l'élève (Viau, 1998). L'exposé magistral est l'activité d'enseignement la plus connue et sûrement la plus répandue. Cependant il faut faire attention que ces exposés ne soient pas démotivants pour les élèves en difficulté car ils ont tendance à vite raccrocher. Pour garder l'attention des élèves il semble essentiel de respecter un certain

nombre de principes:

- ✓ Commencer son enseignement par une anecdote ou un problème à solutionner qui suscitera et éveillera l'intérêt et la curiosité des élèves.
- ✓ Présenter le plan de l'exposé.
- ✓ Avant d'expliquer un concept ou un phénomène, faire appel à leurs connaissances antérieures en les interrogeant pour savoir comment, eux, se l'expliquent.
- ✓ Illustrer les relations entre des concepts par des schémas, des tableaux ou des dessins. La liste n'est pas exhaustive.

Le maître ne doit donc pas se restreindre à l'exposé magistral et le travail doit être participatif. Il faut ainsi privilégier des exercices qui amènent à réfléchir car les élèves ont tendance à mieux retenir ce qu'ils découvrent d'eux-mêmes que ce qu'on leur donne tout fait. Ceci nécessite que soit pris en compte les conceptions initiales des élèves et veiller à proposer des activités qui tiennent compte de leurs intérêts. Tout ceci devra se passer comme dans un jeu où les uns et les autres doivent pouvoir se retrouver et s'y plaire.

Au terme de ce chapitre, il peut être retenu que plusieurs attitudes pédagogiques sont employées ou suggérées par les enseignants rencontrés pour mieux venir en aide aux enfants difficiles. Il s'agit de travail en groupe, de l'adoption par les enseignants d'une conduite positive. Ceux-ci doivent en outre agir en tant que guides et instaurer des rituels de classe qui constituent des sortes de repères pour lesdits enfants. Il devra aussi adapter son enseignement aux différences de ses sujets, prenant ainsi en compte leur hétérogénéité. Ceci passe par la mise en place d'une pédagogie différenciée et l'instauration du tutorat, toute chose qui est passible de rendre la pédagogie attractive.

CHAPITRE IV : COMMENTAIRE ET DISCUSSION

Dans ce quatrième chapitre, il est question de commenter et de discuter les résultats obtenus et présentés plus haut. Les réflexions en la matière vont être articulées autour de trois points à savoir : les causes des difficultés scolaires des enfants, leurs catégories et les conduites à tenir envers eux pour les aider à sortir de leurs situations.

4.1. Causes des difficultés scolaires

Des données empiriques recueillies, il ressort que les causes des difficultés scolaires sont de trois ordres : les causes physiques, psychosociales ainsi que la combinaison des deux. Ces causes sont à la base des inégalités observées au niveau de l'apprentissage scolaire des enfants en difficultés et peuvent traduire des inégalités à la fois sociales, culturelles, familiales et individuelles.

Parlant des inégalités sociales et culturelles, au regard de plusieurs études et des constats empiriques soulignés au niveau des résultats, il peut être perçu que dès le début de la scolarisation du jeune enfant, une relation peut être établie entre son origine socioculturelle et ses chances de réussir sa scolarité. Ainsi, de nombreuses enquêtes ont démontré que l'appartenance à un milieu social défavorisé réduit les chances de l'enfant de poursuivre une scolarité « normale » réglée dans les normes du système scolaire moderne et impacte son comportement face à la situation d'apprentissage. Les inégalités sociales peuvent recouvrir plusieurs aspects, bien souvent liés à la famille de l'apprenant, mais qui peuvent avoir des retentissements très importants sur la vie scolaire de l'enfant et à ses chances de s'intégrer favorablement dans

l'école, si celle-ci ne s'adapte pas à la diversité de ses élèves. Elles recouvrent plusieurs aspects dont :

- les conditions de vie précaires de l'écolier : familles nombreuses, logements exigus, environnement défavorable, quartier dans lequel il vit, activité professionnelle ou non des parents, situation financière de la famille difficile, etc.,
- la structure familiale dans laquelle il vit : famille monoparentale, recomposée, etc.,
- la communication et l'usage de la langue différents des classes sociales favorisées,
- la faiblesse du rapport au savoir abstrait,
- la possession de savoirs culturels et des connaissances qui leur ont été transmis par leur famille et ne correspondant pas à la norme culturelle que l'école transmet.

C'est dire que BOURDIEU et PASSERON (1964) ont eu le mérite d'avoir exposé depuis les années 60 cette conception des inégalités face à l'école qui demeure toujours d'actualité. En fait, les inégalités sociales se sont aggravées, le chômage a augmenté, précarisant davantage les familles. C'est le cas à Bembèrèkè où les familles n'envoient presque pas leurs enfants à l'école du fait de la distance qui sépare l'école de la maison, du chômage des parents, de la précarité des récoltes doublée avec leurs attitudes à exploiter les enfants dans les plantations comme main d'œuvre. Par ailleurs, la proximité des frontières des régions des pays périphériques à cette Commune favorise l'arrivée d'enfants étrangers créant de nouveaux problèmes de différences culturelles auxquelles les écoles de ladite Commune doivent faire face en respectant l'identité de chacun.

A propos des inégalités individuelles, CAILLE considère d'autres éléments que les inégalités socioculturelles comme étant aussi décisifs dans le parcours d'un élève en difficulté scolaire. A cet effet, il évoque entre autres :

- le fait que les garçons sont plus nombreux que les filles à sortir sans qualification : 11% de garçons contre 8% de filles ;
- les redoublements à l'école élémentaire : 3% de sorties sans qualification pour ceux qui n'ont pas redoublé contre 31% pour ceux qui ont redoublé deux fois ;
- le phénomène des écoliers plus âgés : le taux de sorties sans qualification est très lié à l'âge d'entrée en 6^{ème}, 1% pour les élèves en avance, 3% pour les élèves à « l'heure », 20% avec un an de retard, 33% avec deux ans de retard ;
- le niveau scolaire faible dès l'entrée en 6^{ième} : le quart des élèves ayant les meilleurs résultats, le risque de sortir sans qualification est de 1%, contre 25% pour le quart inférieur ;
- le nombre d'années passées dans l'enseignement secondaire : la durée de scolarisation dans le secondaire dépend directement de l'âge d'entrée en 6^{ème} : plus les élèves y entrent tôt plus leurs chances de scolarisation est longue.

Ces points apportés par CAILLE sont de nouveaux indices qui nous permettent de dresser un premier portrait du « futur candidat à l'échec scolaire ». Celui-ci présente souvent une accumulation de tous ces éléments : milieu social défavorisé, redoublement en élémentaire, âge, temps de scolarisation. Bien que l'élève en échec scolaire puisse malheureusement présenter des origines socioculturelles et individuelles types, l'enseignant devra faire attention à ne pas catégoriser systématiquement les élèves en fonction de leurs origines. Il se doit de poser un regard neutre sur chaque élève. A la suite de

ces réflexions, la discussion va s'orienter plus précisément sur les sortes d'enfants difficiles.

4.2. Les catégories d'enfants difficiles

En partant de la classification du neuropsychologue Gilbert Robin, il existe cinq catégories d'enfants difficiles : les enfants mal élevés, les enfants pervers, les enfants paranoïaques, les enfants instables et les enfants pervers. Par contre, celles identifiées sur le terrain dans le cadre de cette étude sont de trois ordres : les enfants hyperactifs, les enfants instables et les enfants « mal élevés ».

En effet, l'hyperactivité chez l'enfant ou, dans son nom complet, le Trouble Déficitaire de l'Attention, avec ou non Hyperactivité (TDAH) désigne des enfants regroupant 3 signes : l'agitation, l'impulsivité et l'inattention. Les enfants hyperactifs sont des enfants ayant des problèmes de concentration. Ils sont aussi très actifs sur tous les plans. Ces enfants, auront tendance à parler vite, à couper la parole et à courir dans tous les sens. Ils résistent mal à la frustration, c'est à dire au fait que leurs désirs ne soient pas satisfaits dans l'immédiat. Ces différentes manifestations sont souvent accompagnées d'un retrait social. L'enfant, en effet, est mal accepté par les autres enfants de son âge à cause de son irritabilité. Les enfants hyperactifs passent facilement de l'euphorie à la tristesse. Ces enfants sont, de plus, souvent en échec scolaire.

Les causes de l'hyperactivité seraient souvent d'ordres neurologiques. Le dysfonctionnement cérébral résulte en fait d'un trouble biochimique quantitatif qui concerne les neurotransmetteurs : manque de sérotonine et excès de dopamine. Les enfants hyperactifs rencontrés dans le cadre de cette étude présentent plusieurs symptômes dont : le manque d'attention soutenue, l'incapacité à se concentrer, l'instabilité émotionnelle pendant les situations d'apprentissage et à la récréation, l'impulsivité et la difficulté à obéir. Ces

symptômes engendrent dans la majorité des cas de gros problèmes scolaires. Au-delà de ces symptômes, l'enfant hyperactif perturbe la classe et a des rapports difficiles avec l'enseignant et ses propres camarades.

Pour ce qui est des enfants instables, REVOL et FOURNERET (2002) estiment que l'instabilité de l'enfant peut être primaire, expression d'une pathologie organique, d'un «trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention» ou d'un trouble d'envahissant du développement, ou bien secondaire à un trouble de l'humeur, des difficultés d'apprentissage ou une précocité intellectuelle. Pour Anonyme (1999), ce trouble concerne surtout les garçons qui représentent 60 à 80 % des cas. Pour l'auteur, il convient de distinguer trois tranches d'âge pour expliquer et appréhender la notion d'enfant instable : les bébés, les enfants d'âge préscolaire (3 à 7 ans) et les enfants d'âge scolaire de 6 à 10-12 ans. Ce trouble peut être expliqué chez les enfants en premier lieu comme une réponse à une situation qui a été vécue comme traumatisante ou anxiogène pour l'enfant. Plus l'enfant est jeune, moins il verbalise et plus il utilise le corps pour faire passer une tension psychique ou un malaise. "L'agir est au début la modalité la plus spontanée et la plus naturelle de réponse". On peut ainsi rencontrer un enfant instable après une séparation, une dissociation familiale, une intervention chirurgicale, etc. Aussi, l'instabilité peut-elle prendre une signification pathologique. L'enfant peut présenter des conduites quasi provocatrices et dangereuses en se mettant en danger ou en situation de réprimande, comme pour se punir lui-même ou se faire punir. L'enfant ayant un sentiment important de culpabilité peut se mettre en recherche d'autopunition. Par ailleurs, l'instabilité peut également être une réponse à une angoisse permanente ou encore une façon de se défendre : angoisse d'abandon. Sur le plan de la structuration familiale, on retrouve souvent chez les enfants instables une constante: mère proche de son garçon et père lointain, absent ou inexistant. La liste n'est pas exhaustive car

l'instabilité pourrait aussi être un moyen de se défendre contre une dépression, etc.

Concernant les enfants mal élevés, ils sont ceux-là que personne ne supporte. On les qualifie souvent d'irrespectueux. Généralement, ils manquent de se conformer aux règles les plus élémentaires de bienséance, notamment en face des personnes étrangères. Aussi, un enfant mal élevé est un enfant que l'on empêche sans le vouloir bien sûr, mais non moins fatalement, d'accomplir sa destinée. C'est un enfant dont on a privé des expériences qui affermieraient ses muscles, équilibreraient ses nerfs et, cultiveraient son intelligence. C'est le genre d'enfant dont les parents vantent souvent les qualités en sa présence et exaucent tous ses vœux ; c'est pour ainsi dire un enfant gâté, donc perverti par son éducation car selon, l'enfant est naturellement bon. Il devient ainsi évident qu'un enfant peut devenir mal élevé en raison de la manière dont ses parents et son environnement le traitent en le laissant grandir avec ses défauts et dans une permissivité quasiment sans limite. Dans cette logique, ce genre d'enfant peut bien causer la division entre les parents aux points de vue antagonistes sur la façon de s'y prendre avec lui.

A l'école, l'enfant mal élevé fait passer ses désirs comme des priorités et est en déphasage avec les normes prescrites dans le contexte d'apprentissage. Il éprouve donc des difficultés à s'adapter aux conditions d'apprentissage et par ricochet se retrouve dans des difficultés qui le conduisent le plus souvent à des échecs scolaires. C'est le genre d'enfant qui est insolent et impoli vis-à-vis de l'enseignant et de ses camarades. L'éducateur l'étiquette comme tel et est assez critique et sévère avec lui à la moindre faute qu'il peut considérer comme volontaire de sa part pour l'embêter ou troubler la classe. Cette situation vient compliquer l'atmosphère scolaire de ce dernier. L'enfant ainsi décrit souffre évidemment de ne pas être dans les mêmes situations de ceux jugés normaux par l'école. Si on n'y prend

pas garde assez tôt et de la meilleure manière, le risque de le voir s'enfoncer davantage et d'aller vers la délinquance va devenir de plus en plus grand. A présent, intéressons-nous aux moyens dont dispose l'école pour le récupérer en particulier et tous les enfants difficiles en général.

4.3. L'accompagnement des enfants en difficultés scolaires

En premier lieu, une coopération entre d'une part les instituteurs et l'administration scolaire et d'autre part entre cette dernière et les parents est nécessaire dans le traitement des enfants en difficultés scolaires. Certains parents doivent être encouragés à présenter leur enfant à un spécialiste : psychologue, médecin. Le spécialiste peut poser un diagnostic pour connaître l'origine du problème et par conséquent distinguer les cas qui nécessitent un traitement purement médical et les cas qui nécessitent un suivi psychopédagogique.

Le pédagogue suisse, Pestalozzi, qui accueillait des enfants orphelins de guerre, donc des enfants psychiquement déchirés, blessés dans leur être, a proposé la pédagogie du cœur fondé sur l'amour et la confiance. Et l'expérience de Pygmalion à l'école, a montré comment il est nécessaire d'avoir un regard positif sur l'écopier. Le mépris, la méfiance, le rejet le plonge dans l'adversité, dans l'hostilité, dans la délinquance. La pédagogie du cœur est une pédagogie de reconnaissance et de tolérance mais de combat contre la médiocrité : une pédagogie de tolérance et de compassion. Le pédagogue Tchèque, Comenius, pour sa part, insiste sur le fait qu'il faut s'intéresser à tout le monde surtout ceux qui sont en difficultés : « ceux dont l'esprit est plus obtus et dont l'âme à des dispositions plus marquées à la méchanceté ont encore plus besoin d'une éducation plus soignée qui les libère autant que possible de leur sottise, de leur lourdeur d'esprit. Mais, comment

l'enseignant peut-il par son acte didactique aider l'élève à construire sa personnalité ?

En effet, les spécialistes ont montré que la rééducation d'un enfant présentant un fort conflit scolaire doit se centrer exclusivement sur le soutien de la reconstruction de son moi car l'enfant n'a pas été capable d'établir l'équilibre nécessaire entre ses aspirations, ses potentialités et la réalité ambiante. Dans une perspective dynamique de l'évolution de la personnalité, le moi est cette fonction personnelle qui garde l'individu en contact avec la réalité. Elle présente quatre fonctions que l'éducateur peut aider à développer : la fonction cognitive, la fonction potentielle, la fonction sélective et la fonction synthétique. La première permet à l'individu de sentir et d'apprécier ce qu'il voit et perçoit de l'intérieur comme de l'extérieur de lui-même. A travers l'expérience quotidienne, la personne arrive à pouvoir inventorier un grand nombre de données touchant ses possibilités personnelles et les possibilités qui s'offrent à lui. A ce niveau, l'enseignant peut se demander : de quelle manière je contribue à la formation du jugement de mes élèves ? Comment je participe au développement de leur curiosité, non pas cette curiosité malsaine à laquelle les encouragent certains mas médias, mais cette curiosité qui est quête de sens (comme direction et signification) et conduit à l'émerveillement. La seconde fonction quant à elle est la capacité de l'individu d'agir et d'influencer la réalité tant intérieure qu'extérieure, car il ne doit pas vivre les réalités ou les subir comme une fatalité. A ce niveau, l'enseignant, l'éducateur peut se demander : de quelle manière j'aide mes élèves à se forger une volonté, une détermination. De quelle manière j'aide mes élèves à agir avec discernement et intelligence. En ce qui concerne la troisième fonction, celle sélective, elle est la capacité de pouvoir différencier la part des choses, la capacité de pouvoir distinguer une situation d'une autre. Car, il ne suffit pas de connaître une situation et d'avoir la possibilité d'agir

sur elle, il faut pouvoir la différencier, l'isoler et pouvoir établir des liens avec d'autres sans confusion. C'est la question de pouvoir aller dans la compréhension à fond des choses, la question de la finesse d'esprit, la question de la rigueur et de l'honnêteté intellectuelle. Finalement, la quatrième fonction, celle synthétique renvoie à la capacité d'évaluer une situation et de poser un acte répondant à la finalité recherchée. C'est la dimension d'engagement portée par une éthique. Toutes ces différentes questions posent avec acuité la question des choix pédagogiques.

En face des écoliers en difficultés scolaires, l'enseignant doit savoir opérer des choix pédagogiques opportuns. Ne pas punir du tout est impossible et même déconseillé. Il faut être économe en punition, mais punir quand il le faut. La question c'est la pertinence et la justesse de la sanction choisie et il ne faut pas que la punition soit le mode habituel qui règle les rapports avec les enfants en difficultés. Car, en réalité, la punition accroît le comportement non souhaité. Montaigne qui condamnait toute violence en éducation recommande de privilégier le commerce avec l'enfant, c'est-à-dire, la fréquentation, ou encore la négociation, c'est-à-dire le dialogue avec lui. Et s'il arrivait de savoir tout ce dont souffre un enfant, à sa place, on n'aurait pas fait mieux. Cette pédagogie doit privilégier les sanctions positives qui traduisent une reconnaissance. Sanctions positives, non pas tant des cadeaux encore moins la distribution des prix de fin d'année où les enfants en difficultés scolaire sont exclus d'office, mais des encouragements au jour le jour, surtout des encouragements sociaux : le bon comportement d'un enfant habituellement difficile, la réponse de l'élève taciturne qui brave de temps en temps sa timidité ou son silence est immédiatement encouragée par un : « c'est bien » « merci »... plusieurs mots et attitudes traduisent les encouragements sociaux : merci, bravo, félicitations, un sourire, un regard d'admiration, de satisfaction... mais il faut s'attendre à ce que l'enfant difficile puisse

« négativer » l'encouragement de l'enseignant en confondant encouragement et dissuasion. C'est précisément la répétition de ces encouragements qui peut l'amener à comprendre. Aussi faut-il de la patience. Celui qui fait des preuves de conversion, si insignifiantes soient-elles, mérite d'être encouragé et ses rechutes sont minimisées. Minimiser, non pas qu'on ferme les yeux là-dessus mais qu'on lui montre avec la manière qui convienne sa régression. Il est question ici du sens et de la gestion des conseils de discipline. L'institution du conseil de discipline est une disposition administrative et juridique en milieu scolaire. Son appareillage juridique et administratif ne fait pas toujours d'elle une structure éducative. Il ne faudrait y recourir que dans les cas extrêmes. La gravité peut être relativisée d'une certaine manière. Il servira de dissuasion pour les autres.

En somme, la situation des enfants en difficulté scolaire peut émaner de diverses sources dont celles physiques, psychosociales et la combinaison des deux, celles-ci pouvant être à la base de différentes inégalités rencontrées par les enfants en question, qu'il s'agisse des enfants hyperactifs, des enfants instables ou de ceux dits mal élevés. Les conduites à tenir vis-à-vis de ces enfants doivent être modérées et viser entre autres la répétition fréquente des instructions et consignes, l'aider à la concentration, l'augmentation de la fréquence des remarques positives et l'attention aux situations problématiques.

CONCLUSION

La présente étude qui s'intéresse à la « *Prise en charge psychopédagogique des enfants en difficultés scolaires : cas des enfants caractériels* » envisage de comprendre les tenants et aboutissants du phénomène d'enfants difficiles pour leur meilleure prise en charge psychopédagogique. A cet effet, trois hypothèses ont été formulées. La première met en exergue les déterminants biologiques que psychosociaux. Quant à la deuxième, elle est relative à la multiplicité de sorte d'enfants difficiles alors que la troisième est liée aux attitudes psychopédagogiques pouvant aider à mieux prendre en charge lesdits enfants.

De l'analyse des résultats, il peut être retenu d'une part que les causes ou les origines des troubles de comportement et de conduite à Bemebèrèkè sont de trois ordres et sont relatives aux causes physiques, aux causes psychosociales ainsi que la combinaison des deux. Par ailleurs, les blessures symboliques et la réalisation des prophéties personnelles sont également mises en évidence comme une source possible des troubles de comportement chez les enfants difficiles.

D'autre part, il a été identifié dans le cadre d'étude trois principales catégories d'enfants difficiles : les enfants mal élevés, les enfants instables et les enfants pervers, cette dernière catégorie pouvant être déclinée en plusieurs axes : les pervers impulsifs, les nonchalants moraux et les perversions acquises.

Finalement, toutes ces catégories d'enfants difficiles peuvent être aidées de différentes manières par les enseignants en charge de leur éducation. Dans cet ordre d'idées, le travail en équipe, l'adoption par l'enseignant d'une conduite positive, sans oublier qu'il doit agir vis-à-vis des apprenants à la manière d'un guide, l'instauration de rituels de même que l'adaptation de l'enseignement sont autant de stratégies qui peuvent efficacement aider les enfants en question. En ce qui concerne la dernière stratégie, elle peut s'exprimer à travers l'instauration d'une pédagogie différenciée, le tutorat et l'application d'une pédagogie attractive.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barlow, Michel.** 2006, *Le travail en groupe des élèves*, Bordas
- Boimare, S.** 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.
- Boucharlat, Jacques.** Les enfants caractériels; l'injure et la violence, PUF,
- BOURDIEU, P.** 1964 et Passeron, J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture* : Paris, Editions de Minuit.
- Colpin, M.-T.** 2000, *Les psy et l'école*, L'Harmattan.
- Corraze, J. et Albaret, J.M.** 1996, *L'Enfant agité et distrait*. Expansion Scientifique française, Paris
- De Vecchi, Gérard.** 1998, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education,
- Desjardins, C.** 1992, *Ces enfants qui bougent trop!* Editions Quebecor, Québec
- Larousse.** 2002, *Dictionnaire fondamental de la psychologie*,
- LAUNHET et DAVID C.** 1969, les enfants difficiles, Paris.
- Falardeau, G.** 1997, *Les enfants hyperactifs et lunatiques*. Editions Le Jour, Montréal
- Gauzente, G.** 1995, *Aider les élèves en difficulté, Vers le travail en réseau*, CDDP de la Marne.
- Gillig, J.-M.** 2001, *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education
- Haenggeli, C-A.** 2002, *Toby et Lucy, deux enfants hyperactifs*. Georg Editeur, Paris
- Inserm, Expertise collective.** 2005, *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*
- Lecendreux, M.** 2003, *L'Hyperactivité*. Solar, Paris
- Revol et Fournieret** 2002, « Approche diagnostique d'un enfant instable », *La revue du praticien*.
- Rutter, M., Maughan, B., Meyer, J., Pickles, Silberg, J., Simonoff, E, and Taylor, E.** (1997), in Deinstbier, R. A. and Osgood, D. W. (eds.) *Motivation and*

Delinquency, Volume 44 of the Nebraska Symposium on Motivation.

Sann, L. et David, M. 1998, *Un nouveau rôle pour le pédiatre : la prévention de la violence sociale*, Arch Pediatr, (05) : 307-317.

Sud (51). 1994, *Charte pour les enfants en difficulté, Guide méthodologique*, CDDP de la Marne, Les Utilitaires.

Thomas, J. et Willems, G. 1997, *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant*. Masson, Paris.

REFERENCES WEBOGRAPHIQUES

Anonyme 1999, *Mon enfant bouge tout le temps*, Apertura N°14, http://www.psyfamille.com/publications/apertura_dec_1999.pdf

ANNEXE

Annexes 1 : Guide d'entretien à l'endroit des enfants difficiles

POINTS DE DISCUSSION

- Conditions de vie à la maison
- impressions sur ses propres comportements en classe
- Affectivité manifestée à votre égard par vos parents
- Relations avec les autres enfants
- Relations avec les instituteurs et autres responsables
- Perceptions des parents de vos difficultés
- Objet de consolation ou de refuge en cas de problèmes
- Causes et origine des enfants en difficultés scolaires
- Représentations et stigmatisation
- Attitudes des enseignants

Annexes 2 : Guide d'entretien à l'endroit des instituteurs, des pédopsychiatres et des parents

POINTS DE DISCUSSION

- Définition d'enfant en difficultés scolaires
- Description des enfants caractériels
- Les divers cas d'enfants difficiles
- Causes et origine des enfants en difficultés scolaires
- Les enfants en difficultés scolaires : comportement et conduite en situation d'apprentissage
- Représentations et stigmatisation
- Conséquences des troubles de conduite chez les enfants caractériels
- Les attitudes pédagogiques
- Attitudes des enseignants
- Difficultés de prise en charge
- Autres connaissances sur les enfants caractériels

TABLES DES MATIERES

DEDICACE	1
REMERCIEMENTS	2
LISTE DES TABLEAUX	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	5
CHAPITRE I: CONSIDERATIONS THEORIQUES	6
1.1. Problématique	6
1.1.1. Hypothèses	8
1.1.2. Objectifs	8
1.2. Clarification de quelque concept	9
1.2.1. Enfant en difficultés scolaires	9
1.3. Justification du choix du sujet	13
1.4. Revue de littérature	13
CHAPITRE II : CADRE DE L'ETUDE ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE	17
2.1. Présentation de la commune de Bembérékè	17
2.1.1. Cadre physique et administratif	17
2.1.1.1. Le milieu physique	17
2.1.1.2. L'organisation administrative	19
2.1.1.3. Situation démographique	20
2.1.1.3.1. Histoire du peuplement	20
2.1.1.3.2. La situation sociodémographique	21
2.1.1.4. L'éducation	22
2.2. Démarche méthodologique	23
2.2.1. Recherche documentaire	23
2.2.2. Groupes cibles	24
2.2.3. Echantillonnage	24
2.2.4. Techniques et outils de collecte des données	26
2.2.4.1. Observation directes sur le terrain	26
2.2.4.2. Enquête non structurée	26
2.2.4.3. Enquête structurée	27
2.2.5. Traitements des données	27
2.2.6. Analyse des résultats	27
2.2.7. Difficultés rencontrées	28

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	29
3.1. Causes et origines des troubles de comportement et de la conduite	29
3.1.1. Description des enfants caractériels	29
3.1.2. Représentations et stigmatisation	31
3.1.3. Causes et origine des enfants en difficultés scolaires	32
3.1.3.1. Les causes physiques	32
3.1.3.2. Les causes psychosociales	32
3.1.4. Conséquences des troubles de conduite chez les enfants caractériels	35
3.2. Les divers cas d'enfants difficiles	37
3.2.1. Les enfants mal élevés	37
3.2.2. Les enfants instables	38
3.2.3. Les enfants pervers	39
3.2.3.1. Les pervers instinctifs ou fous moraux	39
3.2.3.2. Les pervers impulsifs : Les perversions par impulsions instinctives	40
3.2.3.3. Les nonchalants moraux	41
3.2.3.4. Les perversions acquises	42
3.3. Les attitudes pédagogiques	42
3.3.1. Le travail en groupe	43
3.3.2. Attitudes des enseignants	45
3.3.2.1. L'adoption d'une conduite positive	45
3.3.2.2. L'enseignant comme un guide	47
3.3.2.3. L'instauration des rituels	48
3.3.2.4. Adapter son enseignement	50
CHAPITRE IV : COMMENTAIRE ET DISCUSSION	54
4.1. Causes des difficultés scolaires	54
4.2. Les catégories d'enfants difficiles	57
4.3. L'accompagnement des enfants en difficultés scolaires	60
CONCLUSION	64
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	65
REFERENCES WEBOGRAPHIQUES	65
ANNEXES	67
TABLES DES MATIERES	70