

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES  
\*\*\*\*\*  
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION ET DE L'INGÉNIEURIE  
ÉDUCATIVE  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
CENTER FOR RESEARCH AND  
DOCTORAL TRAINING IN HUMAN  
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING  
UNIT FOR SCIENCE OF EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING  
\*\*\*\*\*

**ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF ET CAPACITÉS  
DE COMPENSATION DES DIFFICULTÉS EN  
LECTURE CHEZ LES ENFANTS DÉPLACÉS  
INTERNES DE LA GUERRE DE BOKO-HARAM  
SCOLARISÉS À YAOUNDÉ II**

*Mémoire présenté et soutenu le 21 Juillet 2023 en vue de l'obtention du Diplôme de Master  
en Sciences de l'éducation*

*Filière : Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire  
Spécialité : Intervention et Action communautaire  
Option : Psychologue Professionnel en Ecologie humaine*

Par

**DJIEUFACK Martine**

Licence en Psychologie

*Master 1 en Intervention et Action communautaire*

Matricule : 19P3772



	Jury	Grade	Université de Yaoundé I
Président	TSALA TSALA Jacques Philippe	Pr	Université de Yaoundé I
Membre	IGOUI MOUMANG Gilbert	CC	Université de Yaoundé I
Rapporteur	NGUIMFACK Léonard	Pr	Université de Yaoundé I

## SOMMAIRE

DÉDICACE .....	III
REMERCIEMENTS .....	IV
LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS .....	V
LISTE DES TABLEAUX .....	VII
LISTE DES FIGURES .....	XI
RÉSUMÉ .....	XII
ABSTRACT .....	XIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	5
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME .....	14
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	19
1.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	19
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE .....	20
1.7. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE.....	22
CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLÉS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	23
2.1. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLÉS .....	23
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	35
CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE .....	59
3.1. MODÈLE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE (GIASSON, 1990).....	59
3.2. LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE LEV VYGOTSKY .....	65
3.3. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DE CAUVIER ET DESMARAIS (2013).....	70
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	76
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE .....	77
4.1. RAPPEL DU PROBLÈME, DE LA QUESTION ET DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	77
4.2. TYPE DE RECHERCHE .....	84
4.3. SITE DE L'ÉTUDE .....	84

4.4. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	85
4.5. ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE .....	87
4.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.....	87
4.7. DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES .....	89
4.8. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	91
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES .....	94
5.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES.....	94
5.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS .....	114
CHAPITRES 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	122
6.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	122
6.2. SUGGESTIONS .....	126
CONCLUSION GENERALE.....	129
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	132
ANNEXES .....	139
TABLE DES MATIERES .....	151

Je dédie ce travail,

A ma mère Temfack Christine ;

A mon époux kantsa Philippe ;

A mes enfants : Tsafack Nérice, Soffack Tilianne, Djatsa Rabelais, Temfack Rosy, Zobou stannick et Tsague Grace Divine.

## REMERCIEMENTS

A l'issue de ce long travail de recherche, vient le temps de rendre hommage à ceux qui ont facilité son aboutissement.

Je tiens à remercier le professeur Nguimfack Léonard mon directeur de mémoire pour avoir permis la naissance et l'aboutissement de ce projet de mémoire. Au-delà de ses conseils, il a su recadrer une étudiante parfois trop ambitieuse et l'aider à se recentrer sur sa problématique.

Le professeur Mayi Marc Bruno pour la rigueur dans le travail et le suivi des étudiants ;

A tous les enseignants du département de l'éducation spécialisée pour leurs enseignements et leurs conseils ;

A tous les enseignants accompagnateurs des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé II qui nous ont facilité la récolte des données sur le terrain.

## LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS

**ADEA** : Association pour le Développement de l'Education en Afrique

**AEPS** : Animations éducatives et périscolaires

**ASH** : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves Handicapés

**BEP** : Besoins éducatifs particuliers

**CE1** : Cours élémentaire première année

**CE2** : Cours élémentaire deuxième année

**CESA** : Centre d'étude stratégique de l'Afrique

**CIM** : Classification Internationale des Maladies

**CK** : Convention de Kampala

**CM** : Cours moyen

**CM1** : Cours moyen première année

**CM2** : Cours moyen deuxième année

**CNRT** : Centre national de ressources textuelles et lexical

**CNSA** : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

**CP** : Cours préparatoire

**CPE** : Conseillers principaux d'éducation

**CT** : Cameroun Tribune

**DSSE** : Document de la Stratégie du Secteur de l'Education.

**ETALV** : Education /formation tout au long de la vie

**GAPP** : Groupes d'aides psychopédagogiques

**HG** : Hypothèse Générale

**IDMC** : Observatoire des situations de déplacement internes

**MDPH** : Maison départementale de personnes handicapées

**MDT** : Mémoire de travail

**MDTLT** : Mémoire de travail à long terme

**MINAS** : Ministère des affaires sociales

**MINEDUB** : Ministère de l'éducation de base

**MINESEC** : Ministère des enseignements secondaires

**OCDE** : Organisation et Coopération pour le Développement Economique

**OIM** : Organisation international pour les migrations

**PAI** : Plan d'accueil individualisé

**PAP** : Plan d'accompagnement personnalisé

**PER** : Plan d'étude Romand

**PPRE** : Programme personnalisé de réussite éducative

**PPS** : Plan personnalisé de scolarisation

**QR** : Question de Recherche

**RASED** : Réseaux d'aides aux élèves en difficultés

**RCA** : République Centrafricaine

**RDC** : République démocratique du Congo

**RMI** : Revenu Minimum d'Insertion

**SEP** : Sentiment d'Efficacité Personnelle

**SESSAD** : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

**SVR**: Simple View of Reading

**TBRS**: Time-Based Resource Sharing

**UA** : Union Africaine

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

**UNHCR/R** : Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.

**UNICEF** : Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

**VD** : Variable Dépendante

**VI** : Variable Indépendante

**ZEP** : Zone d'éducation prioritaire

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation synoptique du sujet.....	82
Tableau 2 : Représentation de la population accessible .....	86
Tableau 3 : Représentation de l'échantillon .....	87
Tableau 4. Distribution de l'échantillon des enseignants selon le genre .....	94
Tableau 5 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur .....	95
Tableau 6 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à prononcer et à localiser les sons dans les mots aux élèves.....	95
Tableau 7 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur à apprendre aux élèves à combiner les syllabes pour former les mots. ....	95
Tableau 8 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à lire mot à mot.....	96
Tableau 9 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à écrire les mots familiers.....	96
Tableau 10 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à lire paragraphe après paragraphe. ....	96
Tableau 11 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à donner l'idée générale de chaque paragraphe. ....	97
Tableau 12 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à jouer le rôle de l'enseignant en lisant. ....	97
Tableau 13 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à se critiquer entre eux en lisant. ....	97
Tableau 14 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à répondre aux questions d'un texte.....	98
Tableau 15 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à regrouper les différentes idées des paragraphes pour former le résumé d'un texte.....	98
Tableau 16 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève. ....	98
Tableau 17 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion de tenir compte de la maîtrise des différentes graphies des sons avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève.....	99

Tableau 18 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion de tenir compte de la maîtrise des différents mots familiers avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève .....	99
Tableau 19 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de lire correctement tout un paragraphe.....	100
Tableau 20 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de répondre correctement aux questions du texte.....	100
Tableau 21 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de redire le texte en ses propres mots. ....	100
Tableau 22 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de grammaire. ....	101
Tableau 23 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable de mémoriser les règles d'orthographe. ....	101
Tableau 24 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de conjugaison. ....	101
Tableau 25 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui. ....	102
Tableau 26 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui .....	102
Tableau 27 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque .....	103
Tableau 28 : Distribution de l'échantillon des élèves selon le genre.....	103
Tableau 29 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent nécessaire de leur apprendre à déchiffrer à identifier les lettres et les sons.....	103
Tableau 30 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent nécessaire de leur apprendre à identifier les syllabes d'un mot. ....	104
Tableau 31 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est parfois nécessaire de leur apprendre à lire mot à mot.....	104
Tableau 32 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent utile de leur apprendre à lire chaque paragraphe. ....	105
Tableau 33 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à donner l'idée maîtresse d'un paragraphe.....	105

Tableau 34 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent nécessaire de leur apprendre à résumer un texte.....	106
Tableau 35 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis de commencer toujours à apprendre les lettres de l'alphabet avant d'apprendre à lire un texte. ....	106
Tableau 36 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis de commencer toujours à apprendre les graphes des sons avant d'apprendre à lire un texte. ....	107
Tableau 37 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis de commencer toujours à apprendre à lire les mots familiers avant d'apprendre à lire un texte.....	107
Tableau 38 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'après la lecture d'un texte, ils sont toujours capables de lire correctement tout un paragraphe.....	107
Tableau 39 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'après la lecture d'un texte, tu es toujours capable de de répondre aux questions du texte. ....	108
Tableau 40 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il soit nécessaire de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève. ....	108
Tableau 41 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de grammaire.....	109
Tableau 42 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'apprendre les règles d'orthographe.....	109
Tableau 43 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de conjugaison.....	109
Tableau 44 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui. ....	110
Tableau 45 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être capable d'utiliser les règles d'orthographe dans la communication. ....	110
Tableau 46 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'utiliser d'être capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits.....	111
Tableau 47 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de donner le nom de l'auteur d'un texte.....	111
Tableau 48 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de donner le titre du texte.....	111

Tableau 49 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir parfois les difficultés à comprendre la consigne dans un texte.....	112
Tableau 50 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de repérer les réponses aux questions dans le texte. ....	112
Tableau 51 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir toujours les difficultés à reprendre les idées maîtresses d'un texte.....	113
Tableau 52 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir parfois les difficultés de capter les idées maîtresses entre eux. ....	113
Tableau 53 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir parfois les difficultés de lier les idées maîtresses entre eux. ....	113
Tableau 54 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de redire le texte en tes propres mots.....	114
Tableau 55 : Présentation du tableau croisé de contingence pour HR1 .....	117
Tableau 56 : Présentation des résultats du test statistique .....	117
Tableau 567 : Présentation du tableau croisé de contingence pour HR2 .....	118
Tableau 58 : Présentation des résultats du test statistique .....	119
Tableau 59 : Présentation du tableau croisé de contingence pour HR3 .....	120
Tableau 60 : Présentation des résultats du test statistique .....	120
Tableau 61 : Tableau récapitulatif du khi carré .....	122

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990, 16).....	61
Figure 2 : Modèle de la compréhension en lecture Giasson (1990, p. 7).....	63
Figure 03 : Dynamique d'accompagnement éducatif des jeunes adultes .....	72

## RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Il part du fait que les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes scolarisés passent par un accompagnement éducatif. Guérin (2009) pense que l'accompagnement éducatif est une offre complémentaire en dehors du temps scolaire, un dispositif qui peut s'avérer profitable aux élèves rencontrant des difficultés notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux les conditions d'étude favorables. Il y a donc inadéquation entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II car Vygotsky pense que l'apprenant qui bénéficie d'un tutorat devrait de ce fait combler ses déficits. L'objectif visé par cette recherche est d'étudier le lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. D'où notre question de recherche qui est la suivante : Existe-t-il un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : Il existe un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux trois hypothèses de recherche suivantes :

HR<sub>1</sub>. Il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

HR<sub>2</sub>. Il existe un lien entre la zone proximale du développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation des difficultés en lecture.

HR<sub>3</sub>. Il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, nous avons conduit une recherche de terrain en utilisant les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants des écoles primaires publiques de Yaoundé II comme instrument de collecte des données. Le questionnaire était à cet effet, administré à un échantillon de deux cent vingt-quatre.

**Mots clés :** *accompagnement éducatif, capacités, compensation, difficultés en lecture, enfants déplacés internes.*

## ABSTRACT

This work focuses on educational support and the ability to compensate for reading difficulties among children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II. It is based on the fact that the ability to compensate for reading difficulties among internally displaced children attending school requires educational support. Guérin (2009) thinks that educational support is a complementary offer outside school time, a device that can be beneficial to students experiencing difficulties, especially when they do not benefit from favorable study conditions at home. There is therefore a mismatch between educational support and the ability to compensate for reading difficulties among children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II because Vygotsky thinks that the learner who benefits from tutoring should therefore make up for his deficits. The objective of this research is to study the link between educational support and the ability to compensate for reading difficulties among children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II. Hence our research question, which is as follows: Is there a link between educational support and the ability to compensate for reading difficulties among children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II?

HR1. There is a link between homework help provided by a tutor and the ability to compensate for reading difficulties among children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II.

HR2. There is a link between the proximal zone of development of children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II and their ability to compensate for reading difficulties.

HR3. There is a link between language proficiency and the ability to compensate for reading difficulties among children internally displaced by the Boko-Haram war attending school in Yaoundé II.

To test these research hypotheses, we conducted field research using questionnaires addressed to students and teachers in Yaoundé II public primary schools as a data collection instrument. For this purpose, the questionnaire was administered to a sample of two hundred and twenty-four.

**Keywords:** *educational support, abilities, compensation, reading difficulties, internally displaced children.*

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La plupart d'élèves éprouvent les difficultés d'apprentissage, ils ont du mal de passer de l'oral à l'écrit alors qu'ils savent raconter des histoires merveilleuses. Ils réussissent parfois à accomplir certaines tâches complexes alors qu'ils échouent à suivre des institutions simples. Ces élèves ont des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans Dehaene (2011, p.11) Darwin pense que l'acquisition de la lecture est une activité artificielle et difficile alors que le langage parlé, lui, vient spontanément aux enfants. Les enfants confrontés aux difficultés en lecture ont des lacunes au niveau de l'identification des mots et de la production des mots (Laplante, 2002).

L'apprentissage de la lecture est essentiel à l'école primaire. Elle est considérée comme un outil important dans l'acquisition de la connaissance. Elle permet d'accéder à des informations qui participent à la construction de l'individu. Presley et Harris (2006) ont défini la lecture comme une activité cognitive et complexe qui permet d'atteindre un but déterminé, à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non. Les enseignants disposent un corps de recommandation qui devraient permettre une amélioration de l'enseignement /apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que la prise en charge des principales difficultés y relatifs rencontrés par les élèves.

Au Cameroun, l'atteinte du quatrième objectif du développement durable (ODD) à savoir : « assurer une éducation de qualité » a été l'une des préoccupations majeures du système éducatif camerounais à travers le MINEDUB. Si cet objectif a été atteint sur le plan de la démocratisation de l'éducation, fort est de constater que les résultats scolaires sur le plan qualitatif ne répondent toujours pas aux objectifs généraux de l'éducation, tenu à Yaoundé du 24 au 28 mai 1995 (confère p.6-7). L'un des manifestations de ce constat serait dû à l'inefficacité du processus d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture depuis le cycle primaire étant donné que la lecture est considérée comme une discipline instrumentale. En effet, les résultats de la banque mondiale (BM) en 2005 dans le cadre du programme d'analyse du système éducatif (parsec) dont l'objectif est d'apprécier les compétences des élèves en mathématiques et en lecture confirment qu'il y a baisse du niveau scolaire au Cameroun.

Depuis 2010, Plan International (PI) Cameroun vient en aide aux élèves en difficultés d'apprentissage dans les zones d'éducation prioritaire à travers les cours de remise à niveau. Ces cours de remise à niveau sont synonymes d'accompagnement éducatif. En effet, en France, d'après la circulaire N<sup>o</sup> 25 du 25 juin 2008 : « Basé sur le volontariat, l'accompagnement éducatif constitue une offre éducative complémentaire aux enseignements

obligatoires ouvert à tous les élèves des écoles élémentaires relevant de l'éducation prioritaire et à l'ensemble des collèges ». Guérin (2009) pense que l'accompagnement éducatif est une offre complémentaire en dehors du temps scolaire, un dispositif qui peut s'avérer très profitable aux élèves rencontrant des difficultés notamment lorsqu'ils ne rencontrent pas chez eux des conditions d'études favorables.

L'observation *in vivo* du dispositif de l'accompagnement éducatif et des comportements des élèves montre que certains élèves ont toujours du mal à déchiffrer, ils ont une incapacité à déchiffrer les mots et les phrases, ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils décodent. Cette étude pose donc le problème d'inadéquation entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Cette recherche se positionne dans le champ des Sciences de l'Education qui utilise des savoirs théoriques provenant des différentes disciplines ainsi que des savoirs expérimentiels issus de la pratique pour résoudre les problèmes et proposer des supports à l'action. Ainsi elle s'adresse aux ONG en charge de l'éducation, au gouvernement camerounais et aux enseignants accompagnateurs, en ouvrant des pistes de recherche sur la prise en compte des interactions sociales dans les dispositifs d'accompagnement éducatif. Elle s'adresse également aux formateurs et aux concepteurs, en leur donnant des pistes pour mieux prendre en compte la gestion des interactions sociales dans le développement des dispositifs d'accompagnement éducatif.

Pour mener à terme nos investigations, nous avons subdivisé notre travail en deux grandes parties comportant chacune trois chapitres. Dans la première partie, nous abordons la problématique de l'étude (chapitre 1) à partir des données statistiques et d'analyses sociologiques. Pour recadrer notre thème, nous abordons une analyse critique des concepts clés et la revue de la littérature (chapitre 2) et enfin nous achevons cette partie par les théories explicatives du sujet (chapitre 3). Dans la deuxième partie, le chapitre 4 est consacré à la méthodologie de l'étude, le chapitre 5 à la présentation et l'analyse des résultats et le chapitre 6 à l'interprétation et la discussion des résultats. Nous bouclons ce travail de recherche par quelques perspectives.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE  
L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Tout travail de recherche nécessite l'élaboration d'une problématique permettant de bien circonscrire son objet d'étude. Tout au long de ce chapitre, nous allons construire une problématique en parcourant les sections suivantes : Contexte de l'étude ; Position et formulation du problème ; Questions de recherche ; Objectifs de recherche ; Hypothèses de recherche ; Intérêts de recherche et Délimitations de l'étude.

### 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

#### 1.1.1. Contexte de l'étude

Depuis des décennies, les recherches ont été faites au sujet de la difficulté d'apprentissage. En 1970 ont été créés des Groupes d'Aide Psychopédagogique (GAPP) pour prévenir et remédier au sein du système éducatif les difficultés individuelles. Le groupe d'aide psychopédagogique est une équipe constituée par un psychologue et un ou plusieurs rééducateurs. Les enfants qui bénéficient de ces rééducations peuvent le plus souvent continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention.

En 1981 sont publiées deux circulaires annonçant la création des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) en France. Le ministre de l'éducation nationale de l'époque pense que leur système éducatif doit répondre aux besoins de formation de tous les enfants d'âge scolaire. Le ministre fait le constat selon lequel les inégalités devant l'école sont dues à la grande diversité des milieux sociaux et culturels. Il précise que ses objectifs, à savoir le souci de la formation des élèves en difficulté [...] la démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales l'ont conduit à « *une politique de priorité des zones défavorisées* ». Cette politique reprend le concept anglais de compensation qui a conduit à la fin des années 60 à la création des « *Educationnal Priority Area* ». Constatant que la concentration des difficultés en un même lieu devenait lui-même une source de difficultés supplémentaires, le gouvernement travailliste d'Harold avait mis en place une politique de discrimination positive.

En Europe, des efforts constants sont menés pour améliorer des pratiques pédagogiques passées et corriger les erreurs. Tous les programmes d'enseignement élaborés au niveau central par les pays européens mentionnent des objectifs d'apprentissage ou des contenus d'enseignement au niveau primaire visant à développer les fonctions de l'acquisition de la lecture. Un intérêt croissant pour la préparation à l'apprentissage de la lecture est particulièrement visible au travers des réformes réalisées dans de nombreux pays européens

En France, la loi d'orientation de 1989 permet la mise en place de différentes structures ou démarches destinées à favoriser la réussite scolaire dans le cadre de la classe, avec le concours d'enseignants spécialisés et auprès des élèves en situation de handicap en ayant recours aux dispositifs spécialisés. Les GAPP sont remplacés par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Les missions et le fonctionnement des RASED évoluent considérablement, les rééducations en psychomotricité et en psychopédagogie cèdent la place aux enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique chargés des classes ou des groupements d'adaptation ou à dominante rééducative.

Les RASED concernent les élèves qui éprouvent les difficultés à satisfaire aux exigences de la scolarité normale. Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les difficultés entre les élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction des situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficulté et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves. Le RASED n'intervient que lorsque les enseignants ont épuisé les ressources à leur disposition dans le cadre de la classe pour pallier les difficultés des élèves.

En 1992 la signature de la première « *charte sur l'accompagnement scolaire* » et la seconde en 2001 la « *charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* » vont permettre la mise en place des différents dispositifs d'accompagnements jusqu'au dispositif d'accompagnement éducatif en 2007. Tout d'abord dans les collèges de l'éducation prioritaire, l'accompagnement éducatif fut répandu à tous les collèges à partir de la rentrée 2008 en France. D'après la circulaire N° 2008-081 du 5 juin 2008 parue au BOEN N°25 du 25 juin 2008 : « Basé sur le volontariat, l'accompagnement éducatif constitue une offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires ouvert à tous les élèves des écoles élémentaires relèvent de l'éducation prioritaire et à l'ensemble des collèges ». La circulaire indique aussi que :

L'accompagnement éducatif est proposé aux élèves volontaires de toutes les classes. D'une durée indicative de deux heures, l'accompagnement éducatif est proposé quatre jours

par semaine tout au long de l'année, de préférence en fin de journée après la classe. [...] les activités sont encadrées principalement par les enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des intervenants extérieurs.

Pour le Ministère de l'Education Nationale en France (MEN, 2017), l'accompagnement éducatif constitue une offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires entre le temps de l'Ecole et celui de la famille et contribue à l'égalité des chances entre tous les élèves. Il est proposé à tous les élèves volontaires du CP au CM2. L'accompagnement éducatif concerne trois domaines d'activité :

- L'aide au travail scolaire qui permet aux élèves d'apprendre leurs leçons ou d'approfondir le travail de la classe. Elle peut comporter une aide méthodologique ou permettre d'autres activités : lecture, atelier scientifique, projet transversale, recherche documentaire, pratique de langue vivante.
- La pratique sportive : les activités sportives proposées dans le cadre de l'accompagnement éducatif prolongent les enseignements obligatoires d'éducation physique et sportive (EPS) et offre aux élèves un temps supplémentaire de pratique sportive.
- La pratique artistique et culturelle : tous les domaines et toutes les formes de l'art et de la culture peuvent être envisagés (histoire des arts, art visuel, architecture, musique, cinéma, art appliqué, art du goût théâtre dance, écriture, cirque, etc.), sans oublier les sciences et techniques et les langues vivantes.

Dans l'accompagnement éducatif, l'élève est perçu dans sa globalité et dans sa spécificité, il fait ainsi l'objet d'un accompagnement individualisé, ce qui implique de fonctionner en groupes d'effectifs limités au regard des activités proposées. L'établissement élabore un projet d'accompagnement éducatif en fonction des besoins des élèves et offre à ces élèves un ensemble d'activités pédagogiques et éducatives articulées aux priorités de l'établissement. Par exemple concevoir l'aide aux devoirs de manière simple selon un modèle pratique qui correspondrait à ce que chaque adulte cultivé entreprend pour aider ses propres enfants : apprendre les leçons, reproduire, encourager les réussites, partir des acquis pour favoriser l'estime et la confiance en soi nécessaire à tout investissement personnel dans les apprentissages. En activité sportive, découvrir les nouvelles pratiques, développer la maîtrise de soi et le respect des règles collectives. En activité artistique et culturelle, élargir le champ de ses connaissances, s'approprier une démarche scientifique, réaliser une production.

L'activité artistique et culturelle est l'occasion d'un épanouissement, d'une ouverture et d'un autre regard sur les apprentissages.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la lecture est passé de la méthode mixte à point de départ global à la méthode syllabique révisée (2009), afin de réduire le taux d'élèves présentant les difficultés de lecture en fin de scolarité élémentaire. En Amérique, selon les travaux de (Carnoy, 2004), les pays de la partie latin, qui font face à une extrême pauvreté, comparativement à ceux de l'Organisation et Coopération pour le Développement Economique (OCDE), s'attèle à combattre cette inégalité sur le plan éducatif en mettant en place des programmes axés sur les groupes défavorisés. Ces programmes dit « compensatoires » sont plus susceptibles d'améliorer les performances scolaires, précisément parce que les groupes défavorisés ont des ressources moins importantes et une éducation de mauvaise qualité.

En Ontario, chaque enfant a droit à une éducation en langue anglaise et ou française. La logique ici est celle selon laquelle, l'école étant le seul lieu où les élèves sont exposés à la langue (française et ou anglaise) de façon régulière, il est indispensable que celle-ci soit un véritable bain linguistique et qu'elle offre un soutien solide à l'ensemble des élèves qui en ont besoin. C'est dans ce sens que des programmes tels que l'actualisation linguistique en français (ALF) et le perfectionnement du français (PDF) ont été élaboré et ont été mis en application. Ces programmes visent l'acquisition des connaissances et compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour suivre avec succès le programme régulier de langue de l'école.

En Afrique, La convention de l'Union Africaine sur la protection et l'Assistance aux personnes déplacées en Afrique (Convention de Kampala, 2009) dans son article 12 « *Compensation* » stipule :

- Les Etats parties fournissent aux personnes affectées par le déplacement interne des solutions adéquates.
- Les Etats parties mettent en place un cadre juridique adéquat aux fins d'apporter une compensation juste et équitable et de fournir d'autres formes de réparation le cas échéant aux personnes déplacées pour les dommages résultant du déplacement conforme aux normes internationales.
- Tout Etat partie est tenu de réparer les dommages causés aux personnes déplacées, lorsque ces Etats se sont abstenus de protéger et d'assister des personnes déplacées en cas de catastrophes naturelles.

Selon cette charte, on comprend que les enfants déplacés internes dans les écoles d'accueil ont droit à la compensation leur permettant de combler les apprentissages manqués durant le déplacement. Ces enfants déplacés internes scolarisés ayant manqués des mois et / ou d'années d'école, leur réinscription dans les écoles d'accueil ne tient pas compte de leur niveau réel mais plutôt de leur âge. L'absence d'une compensation suffisante entraîne chez la plupart de ces enfants des difficultés d'apprentissage telles que les difficultés de lecture, d'orthographe, de mathématiques etc. relevant des compétences de bases pour tout enfant. La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA, 2021) définit la compensation comme : « une aide (ou un ensemble d'aides) de toute nature apportée à une personne subissant des altérations substantielles et durables de son état physique, intellectuel ou psychique afin d'améliorer les activités de la vie courante et de sa vie sociale ».

Les travaux de Suchaut (2002) montrent que, des progrès en matière de taux de scolarisation ont été certes réalisés, mais le souci de la qualité de l'éducation reçue par les apprenants reste et demeure. Dans la plupart des pays de l'Afrique Sub-Saharienne, le matériel de lecture mis à la disposition des enfants est peu varié. Selon une enquête réalisée en 2000, dans laquelle a participé l'ADEA, le nombre de livres par élèves est compris entre 1,1 et 1,7, les zones rurales étant les plus démunies. Ici, les réflexions sont beaucoup plus orientées sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de cette discipline.

Au Cameroun, la loi d'orientation de l'éducation n° 98/004 du 14 Avril 1998 stipule que le système éducatif camerounais est divisé en deux sous-systèmes hérités de la colonisation franco-anglaise : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Au point de vue normatif de nombreuses mesures ont été prises par l'Etat pour combler la difficulté scolaire et faciliter l'accès à l'éducation pour tous les enfants en âge scolaire. L'éducation est une grande priorité de l'Etat et est à caractère obligatoire à l'enseignement primaire.

En 2000, le gouvernement camerounais déclare la suppression des frais d'écolage à l'école primaire publique. Le décret no2005/140 du 25 avril 2005 portant organisation du ministère de base qui s'occupe de l'enseignement primaire et maternelle. Au cours de la même année, la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) dans le Document de Stratégie Sectorielle de l'Education (DSSE, 2005) en son article IV programme d'intervention prioritaire stipule que :

Pour réussir le pari de parvenir à un développement harmonieux du secteur de l'éducation [...] l'objectif du gouvernement est d'accroître l'accès à l'éducation de tous les

enfants d'âge scolaire et de les maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Un accent particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles, des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaires (les provinces de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest), des couches de sous scolarisation des grandes agglomérations et des zones frontalières ainsi que des enfants issus des groupes pauvres ou vulnérables de mêmes que des groupes marginaux tels que les pygmées et les Bororos etc.

En 1998, la méthode syllabique classique hérité de la colonisation qui a gouverné l'enseignement /apprentissage de la lecture est passé à la méthode mixte à point de départ global. Celle-ci ayant connue des critiques acerbes, il a été décidé à la suite du séminaire à l'intention des responsables de l'éducation de Base sur le thème «Enseignement/apprentissage de lecture : quelles méthodes pour quels résultats ? », tenu au Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) en novembre 2011, d'appliquer dès la rentrée scolaire 2012/2013 la méthode syllabique révisée au niveau I (Sil et CP) et la méthode mixte à point de départ global au niveau II ( CE1 et CE2) et au niveau III ( CM1 et CM2). Pourtant à en croire Guimfac (2007), le savoir-faire ne dépend pas seulement des méthodes, il prend en compte les pratiques, les supports, le lecteur lui-même et le contexte d'enseignement/apprentissage. C'est dire combien en Afrique sub-Saharienne en général et au Cameroun en particulier, l'on n'accorde pas à la lecture tout l'intérêt qu'elle mérite.

Le MINEDUB et l'UNICEF (2017) ont évalué les besoins en éducation des enfants réfugiés et des enfants déplacés internes à l'Extrême-Nord du pays et ont réalisé des interventions conjointes avec des partenaires impliqués dans les réponses d'éducation. Ces enfants arrivent dans les écoles d'accueil sans actes de naissance, sans tenues de classe et sans manuels scolaires. A cet effet le gouvernement de la république du Cameroun a fait des efforts considérables. D'abord pour résoudre la pléthore d'enfants dans les salles de classe, les actes spéciaux ont été pris pour outiller les écoles dans les zones à forte concentration. Malgré ces efforts la plupart d'enfants camerounais déplacés internes désertent les salles de classe et d'autres n'ont jamais mis pied à l'école depuis plusieurs années (MINEDUB/UNICEF, 2017). Pour les rapporteurs de cette étude, nombre de ces enfants camerounais déplacés internes sont à risque de difficulté d'apprentissage de la lecture.

Les enfants déplacés internes scolarisés victimes des conflits sociopolitiques sont sous la protection de l'Etat et des collectivités territoriales décentralisées. Dans les écoles d'accueil, ils doivent bénéficier des aides matérielles, psychologique, personnalisée ou individuelle leurs permettant de compenser les apprentissages manqués durant le processus de

déplacement. Mais le gouvernement camerounais dans l'impossibilité de pallier à ce manquement a accepté depuis 2010 les aides de toutes les natures par les ONG dans le domaine de l'éducation. L'exemple est celui du Plan International (PI) Cameroun qui depuis 2010 vient en aide aux enfants vulnérables et aux élèves en difficultés d'apprentissage dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP).

A cet effet, l'accompagnement éducatif exercé par les agents de Plan International est synonyme de cours de remise à niveau ou encore cours de remédiation et s'effectue dans l'institution scolaire juste après les classes. Ce projet de plan international encore appelé « projet avenir » s'effectue dans les zones d'éducation prioritaires reconnues par l'Etat. L'arrondissement de Yaoundé II (AY2) étant une zone d'éducation prioritaire dans la capitale politique, les cours de remise à niveau se passent dans toutes les écoles primaires publiques et dans les lycées de cet arrondissement. Ces cours de remise à niveau concernent l'apprentissage du français, de la mathématique et de l'anglais. D'une durée de deux heures par jour et de quatre heures par semaine, l'accompagnement éducatif est dispensé par un enseignant volontaire choisit parmi les enseignants de l'école ou par un intervenant extérieur. Cet enseignant est sous la responsabilité de Plan International. L'enseignant accompagnateur doit fournir un rapport mensuel des activités d'enseignement/apprentissage menés et de l'assiduité des élèves afin de percevoir une rémunération.

En cherchant à étudier de manière fine les pratiques et les logiques d'actions mises en œuvre à l'aide aux devoirs et aux leçons tout en ayant une vision d'ensemble du dispositif, nous avons procédé à une observation dynamique de l'activité des élèves et des enseignants en circulant dans les salles auprès des différents acteurs en présence. Nos observations et nos entretiens avec l'enseignant accompagnateur ont conduit aux conclusions selon lesquelles ces apprenants ont été choisis par leur enseignant titulaire de classe parce qu'ils éprouvaient de graves lacunes au niveau de la lecture.

Ces apprenants donc l'âge variaient entre 11 et 16 ans n'ont aucune maîtrise de la phonétique. Dans le cas des élèves rencontrés sur le terrain, certains parvenaient à lire un texte écrit ; d'autres confondaient les lettres et les syllabes et enfin ceux qui manifestaient leur dégoût par des demandes de permission répétées avec des raisons non fondées. Ces réactions volontaires ou involontaires de l'apprenant sont une interpellation vis-à-vis de l'enseignant accompagnateur qui signale un manquement ou une faille qui nécessite d'être comblée. Ce qui nous a conduit à nous intéresser à la compensation des difficultés d'apprentissage de la lecture.

### 1.1.2. Justification de l'étude

Aujourd'hui et depuis la seconde guerre mondiale, le monde enregistre un grand nombre de déplacements internes. Cette problématique de personnes déplacées dans leur propre pays est devenue un sujet de préoccupation internationale. Les déplacements internes sont causés par les conflits armés, les persécutions, les situations de violences généralisées ou les catastrophes naturelles. Selon UNHCR (2018), on estime le nombre de déplacés internes à 41,3 millions à la fin d'année 2018. La Syrie, l'Iraq, et la Colombie figurent en tête des pays concernés par des déplacements internes dans le monde. Ce phénomène a cependant une dimension globale, étant responsable de près de deux tiers des personnes actuellement déplacées dans le monde.

Au cours de ces dernières années, la situation devient encore critique avec le prolongement des crises en Syrie, au Yémen, en République Démocratique du Congo, ainsi que de nouvelles situations d'urgence dans les pays comme le Burkina Faso et le Mozambique. Les statistiques mondiales sur le déplacement interne n'ont jamais été aussi élevées qu'aujourd'hui. L'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC, 2020) estime que près de 46 millions de personnes, soit plus du double du nombre de réfugiés dans le monde, sont des déplacés à l'intérieur de leur propre pays en raison de conflits et de violences et plus de 5 millions en raison de catastrophes

Ces personnes déplacées internes constituent les plus marginalisées et les plus misérables dans le monde. L'Afrique est le continent le plus touché par ce phénomène, ainsi, le Centre d'Etudes Stratégiques de l'Afrique (CESA, 2020) donne ses estimations quant au nombre de déplacés de forces en Afrique qui a atteint le chiffre record de 29 millions. Parmi les 29 millions de personnes déplacées en Afrique, 72% sont des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Le Soudan du Sud (35%), La RCA (28%), La Somalie (22%), l'Erythrée (16%), La RDC (7%), sont les pays Africains avec la plus grande proportion de déplacés de force par rapport à leur population totale. Le soudan du Sud, l'Erythrée et La RCA sont par ailleurs trois des cinq pays au monde dont le pourcentage de la population qui est réfugiée est le plus élevé.

Parmi ces personnes déplacées internes, la plupart sont des enfants et représentent une responsabilité importante pour les communautés internationales et les Etats concernés. Selon l'UNICEF, (2019) : « On estime 19 millions d'enfants déplacés à l'intérieur de leur propre pays en raison de conflits et de violences en 2019 ». Les enfants déplacés internes sont comptés parmi les plus vulnérables, la plupart du temps ces enfants se retrouvent séparés de

leur proche au cours de ce type d'évènements. Privés de soins et de la protection de leur famille, ils deviennent très vulnérables face à l'exploitation et aux mauvais traitements : le recrutement dans les bandes armées, l'exploitation sexuelle, le travail forcé, l'adoption dans les conditions irrégulières, la discrimination au sein des structures temporaires d'accueil ou des communautés, les difficultés d'accès à l'éducation et aux loisirs sont des risques encourus par des enfants déplacés internes. De plus, ces enfants sont fragilisés par les longues distances qu'ils ont dû parcourir et les difficultés endurées.

Alhadji (2018) dans une étude a montré l'influence des mouvements armés et des déplacements forcés sur l'enseignement/apprentissage des enfants réfugiés et des enfants déplacés internes dans les pays aux alentours du Lac Tchad pendant la période de 2002 à 2016. La crise influence considérablement le parcours scolaire, les attitudes, les pratiques et les profils des enseignants ainsi que le rôle des parents dans l'encadrement et le suivi adéquats des activités scolaires de leurs enfants. Les conséquences des déplacements sont si lourdes sur les enfants déplacés internes notamment le traumatisme engendré par la fuite et le voyage, la détresse psychologique et la déscolarisation, parfois ces enfants sont dépourvus des actes de naissance. Ces enfants ont besoin de la nourriture, d'un abri, de l'eau potable, de soins médicaux, de pouvoir aller à l'école et de réussir. Après avoir tout perdu, l'éducation représente pour eux la chance d'avoir une vie meilleure. L'éducation est un droit essentiel, qui permet à chacun de recevoir une instruction et de s'épanouir dans la vie sociale car c'est un droit vital pour le développement économique, social et culturel de toutes les sociétés.

. Le MINAS et le MINESEC (2019) ont engagé des actions en faveur des enfants en situation de handicap et des enfants déplacés internes dans les établissements scolaires de Yaoundé. Les principaux objectifs étaient de garantir une éducation inclusive, prévenir les fléaux sociaux en milieu scolaire de ces élèves. La ministre des affaires sociales pense que les enfants handicapés ne doivent plus être la cible à part, on devrait pouvoir les intégrer dans les environnements normaux. Et à travers l'éducation inclusive, il est question de prévenir les risques et les fléaux sociaux. Et aujourd'hui on parle des élèves déplacés internes.

L'une des solutions préconisées par le MINAS et le MINESEC est la mise en place des services d'action sociale qui prendront en compte les besoins spécifiques d'adaptation de ces enfants aux plans pédagogique, didactique, physique, et psychologique afin de garantir à ces enfants leur droit à l'éducation et à leur offrir les mêmes chances d'épanouissement et du bien-être. Face à tous ces efforts, les enfants déplacés internes désertent les salles de classe et

se retrouvent dans la rue. Ce phénomène est actuellement très récurrent dans notre pays et interpelle tous les acteurs de l'éducation, les politiques éducatives et le gouvernement.

Or, dans un contexte de crise, l'éducation de qualité n'apporte pas seulement les savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais, elle fournit aussi à la personne déplacée interne une protection physique, psychologique et le bien-être social. L'éducation en situation de crise peut à la fois aider à vivre et à sauver les vies. Elle atténue la détresse psychologique causée par les conflits ou les catastrophes ; elle doit permettre aux enfants déplacés vulnérables de retrouver leur autonomie et leur insertion sociale. C'est dans ce contexte d'intervention éducative en situation de crise que se situe notre recherche.

## **1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME**

### **1.2.1. Constat empirique**

En Afrique, les enfants déplacés internes voient leur éducation affectée par les déplacements internes et la plupart sont déscolarisés et n'ont plus jamais retrouvé les salles de classe. Avec l'avenue de la pandémie de COVID-19, les enfants déplacés à l'intérieur de leur propre pays sont les personnes les plus vulnérables et sont en situation de handicap. Selon l'UNICEF (2020) : « 19 millions d'enfants étaient déplacés à l'intérieur de leur propre pays en raison d'un conflit et de violences en 2019 ». Ces enfants sont désavantagés car face au COVID-19, ils sont privés de la protection nécessaire et sont exposés aux risques et obstacles des déplacements forcés. Les gouvernements et les partenaires humanitaires collaborent afin de trouver des solutions adéquates aux besoins de ces enfants vulnérables. Dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 de l'UNESCO, l'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC, 2020) présente les premières estimations du nombre d'enfants risquant d'être affectés ou non scolarisés en Afrique subsaharienne, et de ce que coûterait leur éducation :

Ainsi, selon IDMC(2020), plus de 4.4 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire et au premier cycle du secondaire (entre 5 et 14 ans) risquent de voir leur éducation affectée par les déplacements internes en Afrique subsaharienne ; au moins 3 millions d'enfants déplacés internes en raison d'un conflit ou de violences risquent de ne pas être scolarisés dans 13 pays d'Afrique subsaharienne, faute de recevoir un soutien éducatif ; les pays africains touchés par les déplacements internes auraient besoin d'au moins 275 millions de dollars par an pour fournir un soutien éducatif minimum à tous les enfants déplacés internes âgés de 5 à 14 ans.

Or, depuis 2010, Plan International a débuté un projet d'appui et de promotion des enfants et l'aide à l'emploi jeune dans l'arrondissement de Yaoundé II. Dans cet arrondissement, près de 57,7% des filles âgées de 6 à 11 ans ne vont pas à l'école et 62% de la population a moins de 25 ans. Depuis, plusieurs phases du projet ont été réalisées et ont permis une nette évolution dans l'accès à l'éducation et des formations professionnelles de qualité, notamment chez les filles. Dans toutes les écoles publiques de l'arrondissement, les équipes de Plan Internationale par l'intermédiaire du Cameroon Education For All Network (CEFAN) font les cours de remise à niveau.

L'observation in situ des élèves du cours moyen deuxième année (CM2) à l'école publique d'Ekoudou montre cependant que ces cours concernent surtout l'aide aux devoirs et l'accompagnement personnalisé et s'appliquent sur le français, les mathématiques et l'anglais. Or, la plupart de ces élèves éprouvent des difficultés de lecture, de grammaire, de calcul, de la maîtrise de l'espace, de comportement, ainsi que la phobie scolaire etc. Malgré les efforts fournis par ces accompagnateurs, la difficulté de lecture persiste chez un grand nombre de ces apprenants.

### **1.2.2. Constat théorique**

L'école dans sa mission d'éducation a mis en œuvre depuis des décennies des dispositifs d'accompagnement jusqu'au dispositif d'accompagnement éducatif permettant de résoudre les difficultés d'apprentissage. Selon Guérin (2009) : « L'accompagnement éducatif est une offre complémentaire en dehors du temps scolaire, un dispositif qui peut s'avérer très profitable aux élèves rencontrant des difficultés, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux des conditions d'étude favorable ». En effet, l'accompagnement éducatif vise à individualiser et à personnaliser des pratiques pédagogiques au travers de la construction d'un parcours scolaire. Il cherche à responsabiliser les élèves à travers une implication dans les apprentissages et à développer leur potentiel intérieur.

Rayou (2010) a mené des observations in situ sur le travail hors la classe dans les écoles élémentaires et dans les collèges. Il a constaté que l'aide aux devoirs occupe 62% à l'école élémentaire et 65,1% au collège. L'auteur déduit aussi que l'accompagnement éducatif est non seulement une forme scolaire conquérante et fragilisée mais un espace d'intéressement. Dans son but de former des citoyens à l'abri des influences locales, l'accompagnement éducatif a instauré un calendrier spécifique qui signait la rupture avec les temporalités de la vie ordinaire. Ce débordement de l'école à l'extérieur d'elle-même a pour

conséquence une porosité de ses frontières jadis étanches. Il est censé jouer le rôle de passeur de mondes entre une école qui a perdu son extraterritorialité et une société qui veut de la « *connaissance* ». Il est donc pris dans les deux états du système éducatif.

Aubert (2010) pense que l'accompagnement éducatif peut redonner la motivation d'apprendre aux élèves en difficulté. Le travail de l'accompagnateur au sein de l'aide aux devoirs va permettre aux élèves de se remotiver pour apprendre et que leur confiance va être améliorée puisque leur sentiment d'efficacité personnelle va être amélioré. L'accompagnement éducatif semble être une arme efficace de récupération des enfants qui n'ont trouvé dans leur famille un code spécifique pour leur jouissance, leur épanouissement et leur bien-être.

Les travaux sur la compensation ont abordé les difficultés en lecture dans le domaine de trouble d'apprentissage. Vandebroucke (2016) présente une recherche basée sur les modalités de la présentation comme moyen de compensation chez les élèves dyslexiques du CM2. L'auteur montre que le besoin de construire une connaissance partagée du jeune à partir de référentiels et de cultures professionnelles différentes permettrait de donner un meilleur service à l'apprenant. L'aménagement du temps est un paramètre essentiel pour les élèves dyslexiques, qui va au-delà de ce qui est habituellement préconisé. Cette lenteur de lecture chez les dyslexiques est considérée comme le second problème majeur du trouble, après le déficit phonologique.

Dans la même perspective, Daspit (2017) montre que l'usage des outils informatiques facilite l'accès au langage écrit des adolescents dyslexiques et dysorthographiques scolarisés au collège et au lycée. L'usage des aides technologiques comme moyen de compensation chez les adolescents dyslexiques et dysorthographiques est un dispositif indispensable à la réussite scolaire de tout élève en situation de handicap.

De manière général, Leclercq et al., (2015) présentent une recherche dont le but est d'évaluer l'efficacité d'un dispositif de repérage et de remédiation des difficultés en lecture chez des élèves de l'école primaire. la mise en place d'un dispositif d'évaluation des capacités en identification de mots écrits systématique des élèves en début d'année suivie par une prise en charge des difficultés rencontrées sur l'année permet aux enfants de progresser dans l'identification des mots écrits. Dans le même ordre d'idées, Haidar (2015) présente une thèse sur l'élaboration et le test d'un programme de remédiation aux difficultés de lecture au cours préparatoire. L'auteur nous a doté d'un outil de remédiation permettant de compenser les difficultés d'apprentissage de la lecture dans la classe.

### 1.2.3. Enoncé du problème de l'étude

Ferrand et Ayora cité par Gaussel (2015) définissent la lecture comme étant un talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots. La lecture permet le développement global de l'enfant car elle éveille ses sens, développe son imagination et stimule son cerveau. Selon le National Reading Panel (2000), les habiletés indispensables en lecture sont les suivantes : la connaissance des lettres, la conscience phonologique, la reconnaissance et l'identification des mots, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension. Laplante (2002) affirme que la cause majeure des difficultés en lecture se trouve au niveau de l'identification des mots et de la production des mots (processus spécifiques). En outre, Chapleau (2013) précise que les déficits sévères au niveau de l'identification et de la production de mots écrits affectent la compréhension et la production de textes, car l'élève ne peut consacrer ses ressources cognitives aux autres processus permettant la compréhension et l'organisation du discours. Les processus d'identification et de production de mots constituent donc un élément crucial des habiletés en lecture-écriture.

Bonjour & Gombert (2004) soulignent le caractère composite des difficultés de lecture. Elles montrent qu'il n'existe pas une catégorie homogène de lecteurs en difficulté, mais une grande diversité des non-performances. Ainsi, les élèves qui présentent une dyslexie, trouble neurodéveloppemental entraînant, selon l'hypothèse dominante, un déficit du système de représentation phonémique perturbant l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, leur manipulation en temps réel au cours de la lecture et l'acquisition du lexique orthographique. D'autres présentent un retard lié à des causes environnementales ou scolaires, entraînant des difficultés dans la maîtrise du décodage (notamment du fait d'une non-automatisation qui peut être liée à une pratique insuffisante...) et/ou des difficultés dans la construction d'un lexique orthographique suffisant ; certains, enfin, éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture qui sont, quant à elles, liées à d'autres types de troubles, nous nous intéressons aux élèves présentant un retard lié à des causes environnementales ou scolaires.

Ecalte et Magnan (2006) présentent une étude portant sur des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic. L'objectif de cette étude consistait à tester un dispositif d'évaluation de l'identification de mots écrits, simple et rapide, destiné à des enfants de primaire et de collège. Cette épreuve vise à détecter rapidement les enfants en difficulté de lecture, à évaluer leur niveau par rapport à une norme et à dresser des profils de lecteurs. Bonjour et Gombert (2004) ont voulu préciser le niveau d'automaticité des processus

de lecture chez des élèves de 6e afin de déterminer des profils de compétences dans la reconnaissance de mots écrits (efficacité et rapidité) et de mesurer l'influence de la rapidité sur la compréhension.

Il ressort des travaux de recherche que le problème majeur de la difficulté en lecture se situerait au niveau de l'identification des mots. De plus, les dispositifs de remédiations mises en place par les chercheurs en parallèle avec la classe ne comblent pas toujours les difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes. Aussi, des observations chez les enfants déplacés internes en situation d'accompagnement éducatif montrent que certains ont toujours des difficultés à déchiffrer et à identifier les mots, à interpréter et à comprendre un texte et à répondre aux questions du texte. Pourtant, la situation d'accompagnement éducatif est une situation où l'élève bénéficie d'un tutorat. Or, selon Vygotsky dans sa théorie socioconstructivisme, l'apprenant qui bénéficie d'un tutorat pendant l'apprentissage renforce de ce fait ses capacités à apprendre et à réussir. Autrement dit, Vygotsky n'a pas prévu dans sa théorie le cas des enfants qui bénéficient d'un tutorat mais qui ne réussissent pas toujours à combler leur déficit. De ce qui précède, cette étude pose le problème d'inadéquation entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

La question de recherche dans un mémoire est l'élément central de tout le contenu scientifique. Elle donne des indications sur ce que nous allons résoudre au cours de la recherche. Nous distinguons la question générale et des questions spécifiques.

#### **1.3.1. Question générale**

La question générale de cette étude est la suivante : Existe-t-il un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ?

#### **1.3.2. Questions spécifiques**

Les questions spécifiques sont explicites et rassemblent un phénomène spécifique à étudier. Les questions spécifiques sont :

- Existe-t-il un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ?

- Existe-il un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation en lecture?
- Existe-t-il un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ?

#### **1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Les objectifs de recherche sont le but que l'on se propose à atteindre. Nous distinguons l'objectif général et les objectifs spécifiques.

##### **1.4.1. Objectif général**

L'objectif général de cette étude est d'étudier le lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

##### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

Nos objectifs spécifiques visent à étudier les liens entre :

- L'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- La zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation en lecture.
- La maîtrise du langage et les capacités de compensation en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

#### **1.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

L'hypothèse est une réponse anticipée à la question de recherche. Nous distinguons deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

##### **1.5.1. Hypothèse générale**

Hypothèse générale est la suivante : Il existe un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

### **1.5.2. Hypothèses spécifiques**

Les hypothèses spécifiques sont les suivantes :

- .Il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- Il existe un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation en lecture.
- Il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

### **1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE**

L'intérêt de l'étude est l'utilité ou la pertinence de l'étude. Ce travail a trois centres d'intérêt : l'intérêt scientifique, l'intérêt social et l'intérêt personnel.

#### **1.6.1. Intérêt scientifique**

Cette étude va contribuer à enrichir la littérature dans le cas des élèves déplacés internes en particulier et de l'élève déplacé en général. Elle complète la théorie de Vygotsky qui doit tenir compte de la qualité de l'accompagnement dans les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Le processus d'accompagnement éducatif doit permettre à l'enfant déplacé interne de manifester son identité propre y compris ses acquis. L'enseignant accompagnateur reconnaît l'apprenant dans sa singularité y compris lesdits acquis. Il est nécessaire d'insister sur la pertinence de cette étude, les enjeux théoriques et méthodiques du développement de l'enfant déplacé. La qualité de l'accompagnement est primordiale dans les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les élèves déplacés internes.

#### **1.6.2. Intérêt social**

Cette étude est d'une importance capitale pour notre société camerounaise à l'heure actuelle dans la mesure où un grand nombre d'enfants déplacés internes sont déscolarisés et marginalisés, la prise en compte de l'accompagnement éducatif par notre pays et l'amélioration de celui-ci permet de résoudre le problème des difficultés en lecture chez les élèves.

### 1.6.3. Intérêt personnel

Cette étude nous a permis d'approfondir nos connaissances dans le domaine de l'éducation et plus spécifiquement dans l'intervention et action communautaire. La problématique des enfants déplacés internes scolarisés fait partir des problèmes d'intervention et action communautaire. Contandriopoulos (2006) cité par Landry (2009) soutient que : « L'intervention est un système organisé d'action, visant dans un environnement donné et pendant une période de temps donné, à modifier le cours prévisible d'un phénomène pour corriger une situation problématique ».

En éducation, l'intervention consiste à : soutenir ou accompagner le développement global de l'enfant pour qu'il s'épanouisse ; stimuler l'enfant pour favoriser son développement et le déploiement de son potentiel. C'est émettre une proposition qui permettra à l'enfant de mobiliser ses capacités pour se développer ; confronter l'enfant, c'est-à-dire l'amener à réfléchir à la situation pour l'aider à cheminer personnellement face aux contraintes extérieures. C'est aussi de nommer et de rappeler les limites à l'enfant. L'intervention éducative constitue un tout complexe qui vise l'instruction et la socialisation.

Au quotidien, un intervenant social accompagne l'enfant déplacé internes scolarisé dans la recherche de solution, face à des problèmes liés aux conditions de leur vie, aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage et aux inégalités sociales. Il l'aide dans une démarche de changement en collaborant avec les autres professionnels (santé, éducation, social). L'action communautaire désigne selon Lamoureux et al., (2008, p.4) : « Toute initiative issue de personnes de groupes communautaires, d'une communauté (géographique locale, régionale, nationale, d'identité, d'intérêts) visant à apporter une solution collective et solitaire à un problème social ou à un besoin commun ». En d'autres termes c'est une action menée sur le terrain en vue de résoudre un problème social donné.

De plus cette étude a permis la mise en pratique de nos connaissances théoriques et de bien définir nos missions au sein de notre société : l'intervenante que nous sommes est la technicienne, la facilitatrice, l'entrepreneuse et l'éducatrice de la relation humaine. De par notre vocation dans le métier d'enseignant, de notre attachement envers les enfants comme le dit Winnicott (1953) « une *mère suffisamment bonne* », notre souci n'est pas de valoriser les meilleurs élèves mais d'amener ceux qui sont en difficultés de redéployer les ressources encore disponibles pour faire face à leur situation.

## **1.7. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE**

Nous distinguons la délimitation thématique et la délimitation spatio-temporelle.

### **1.7.1. Délimitation thématique**

Notre étude s'inscrit dans le cadre de l'intervention sociale. L'intervention sociale est une action menée par les professionnels en vue d'apporter aide et accompagnement aux personnes vulnérables. Le domaine de l'intervention de notre étude est l'éducation.

### **1.7.2. Délimitation spatio-temporelle**

Notre étude s'effectue au Cameroun dans la région du centre, le département de Mfoundi, l'arrondissement de Yaoundé II. Elle couvre toutes les écoles primaires publiques de cet arrondissement et s'étend au courant de l'année 2021-2022. Elle vise à étudier le lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Il était question dans ce chapitre de présenter la problématique, il ressort de ce qui précède que depuis des décennies, des recherches ont été faites sur les difficultés d'apprentissage (la loi d'orientation de 1989 en France et celle de 1998 au Cameroun). De plus, plusieurs travaux ont été menés sur les difficultés en lecture (Leclercq et Al, 2015 ; Haidar, 2015 ; Ecalle et Magnan, 2006 ; Bonjour et Gombert, 2004). Mais ces travaux n'ont pas établi le lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes. Or le constat montre que les déplacements forcés risquent affectés l'éducation de ces enfants (IDMC, 2020 ; Tchuiléu, 2019) et que les enfants qui bénéficient d'un accompagnement éducatif ne comblent pas toujours leur déficit. Mais Vygotsky dans sa théorie socioconstructivisme n'a pas prévu le cas de ces enfants qui bénéficient d'un tutorat et sont incapables de combler leur déficit.

## **CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLÉS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Il est important de commencer toute recherche par la définition des concepts de base de son étude. Or toute production scientifique nécessite le recours aux travaux précédents. Tout au long de ce chapitre, nous allons d'abord dans un premier temps clarifier les concepts clés de notre étude et dans un second temps faire l'état des lieux des travaux antérieurs.

### **2.1. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLÉS**

Avant d'aborder la revue de la littérature, il est important de clarifier les concepts clés de notre étude. Il s'agit principalement de : l'accompagnement éducatif, la compensation des difficultés d'apprentissage de la lecture et les enfants déplacés internes scolarisés.

#### **2.1.1. Accompagnement éducatif**

Avant de définir le concept d'accompagnement éducatif, nous allons d'abord définir les concepts d'accompagnement et d'éducation.

- **Accompagnement**

Selon Auzou (2012, p.25) : « l'accompagnement, c'est l'action d'accompagner ». Pour le petit Robert (2021) : « accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ».

La notion d'accompagnement n'apparaît pas dans les dictionnaires de psychologie, accompagner n'appartient non plus au vocabulaire de la psychanalyse édité en 1968 par Laplanche et Pontalis.

Selon Ecrement (2000) :

La notion d'accompagnement apparaît pour la première fois, dans un texte réglementaire, le décret 89-73 du 3 février 1989 visant la mise en place du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) qui, dans son article 6 dit que l'organisme agréé peut mettre en œuvre tout mesure d'accompagnement en vue d'aider l'intéressé à retrouver ou à développer son autonomie de vie dans le cadre de la convention, cette notion apparaît dans un dispositif d'aide et d'action social dans le but de lutter contre les exclusions. Dans ce champ du travail social, Ecrement (2000) pense que l'accompagnement désigne l'aide à une personne pour conserver sa vie sociale, pour développer son autonomie. Dans le champ de la santé,

l'accompagnement est associé aux soins palliatifs et désigne l'aide à des personnes en fin de vie.

Dans le champ de l'éducation, Paul (2009) pense que l'on est passé du soutien scolaire à l'aide aux devoirs, puis accompagnement à la scolarité donnant la primauté au processus sur le contenu. Pour lui, accompagner signifie se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui, à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Le terme accompagnement renvoie à quatre idées : celle de secondarité, celui qui accompagne est le second (suivant) ayant pour fonction de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. L'idée de cheminement composée d'un temps d'élaboration et des étapes de mises en chemin. L'idée d'un effet d'ensemble, quel que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer deux éléments à toutes les étapes du cheminement et enfin l'idée de transition liée à une circonstance, une actualité, un évènement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire. Il a un début, un développement et une fin.

Traditionnellement, les travaux sur l'accompagnement viennent de la formation des adultes et ont été transposés récemment dans le champ scolaire (Gagnon et al., 2011). L'accompagnement est une forme d'apprentissage et de partage, riche d'échanges puisqu'il y a une relation symétrique implicite dans l'idée de « cheminer ensemble pour apprendre ». Dans le milieu scolaire, l'accompagnement s'adresse tant dans le contexte de l'enseignement régulier que celui des enfants présentant des difficultés d'apprentissage. La pédagogie prend le sens d'accompagnement, il ne s'agit pas de transmettre des connaissances et de vérifier l'acquisition mais de soutenir un élève pour l'aider à traverser une période difficile et à réussir sa scolarisation malgré ses problèmes. La confiance en soi est l'élément très important dans cet accompagnement car l'élève doit reprendre la confiance en lui, en ses capacités s'il veut se donner les moyens pour réussir (Paul, 2009).

Dans le cadre de notre recherche, l'accompagnement désigne une sorte de pédagogie qui prend en compte les difficultés individuelles de l'élève afin de l'amener à redéployer les ressources disponibles pour faire face à ces difficultés.

- **Education**

Étymologiquement, le mot éducation vient du latin *ex-ducere* qui veut dire guider, conduire hors.

Le Robert (2021), « éducation », c'est la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; moyens pour y parvenir.

Selon l'UNESCO (2021) l'éducation est un droit humain pour tous, tout au long de la vie, et que l'accès à l'éducation va de pair avec la qualité. L'Organisation est le seul organe des Nations Unies ayant pour mission de traiter de l'éducation, sous tous ses aspects. Elle a reçu le mandat de conduire le Programme mondial Education 2030 par l'intermédiaire de l'Objectif du développement durable 4.

Pour Durkheim (1911) cité par Tsafack (2001, p. 21) : « l'éducation est l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou par une génération adulte sur une génération jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral et de l'intégration dans la société ».

L'éducation est donc l'action de faire sortir une personne de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement. L'être humain naît avec des potentialités que l'éducation doit faire éclore comme un poussin de l'œuf et développer. L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. L'éducation peut être classée selon le milieu où elle se réalise ou selon l'agent qui la donne, nous distinguons :

- L'éducation familiale : elle est celle qui s'acquiert à la maison au sein de la famille par les parents.
- L'éducation extrascolaire ou non formelle : elle est celle qui s'acquiert hors de l'école au contact du milieu et de la vie.
- L'éducation informelle : elle est toute situation d'éducation où soit la source ou le destinataire est conscient de ses objectifs poursuivis.
- L'éducation scolaire ou formelle : elle est celle reçue dans une institution scolaire. Elle est synonyme de l'instruction et caractérisée par les classes, les enseignants qualifiés, les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement bien définies et les horaires.

Dans l'intervention et action communautaire, il s'agit de l'éducation formelle. L'éducateur va soutenir l'apprenant de passer du principe de plaisir au principe de réalité en intégrant la loi et les déclinaisons. L'apprenant en difficulté va développer au fur et à mesure des potentialités pour faire face à ses difficultés d'apprentissage.

- **Accompagnement scolaire**

En France, Glasman (2001) explique l'émergence de l'accompagnement scolaire qui fait suite aux années 1960 et 1970 où la réussite scolaire est de plus en plus significative. En effet, les bouleversements du marché du travail, la crise économique et les modifications du système scolaire rendent l'échec scolaire de plus en plus visible. L'échec scolaire devient un problème social et suite à sa montée, le ministre de l'éducation nationale va mettre sur pied des dispositifs de lutte contre cet échec scolaire.

En 1981, il y a création des ZEP (Zone d'éducation prioritaire) et en 1982 la mise en place des AEPS (Animations éducatives et périscolaires) pour les enfants étrangers de niveau cours moyens (CM) et étendu en 1984 pour tous les enfants rencontrant les mêmes difficultés. L'accompagnement scolaire est repris par les associations dans le cadre des RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés) et les travailleurs sociaux vont être beaucoup impliqués dans les questions scolaires notamment dans les dispositifs des ZEP.

En 1992, la signature de « *la charte sur l'accompagnement scolaire* » et en 2001 « *la charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* » vont entraîner la mise en place des différents dispositifs d'accompagnement jusqu'aux dispositifs d'accompagnement éducatif en 2008. L'accompagnement scolaire est à la fois une notion et un dispositif, il est aussi appelé accompagnement à la scolarité lorsqu'on parle de dispositif. En 2001, la charte nationale de l'accompagnement à la scolarité donne une définition officielle :

On désigne par accompagnement à la scolarité l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'Ecole l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social.

Ces actions ont lieu en dehors du temps de l'école et sont centrées sur l'aide aux devoirs et aux apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. L'accompagnement scolaire est donc un dispositif hors temps scolaire entre l'école et la famille où les élèves vont s'ouvrir aux savoirs scolaires, sociaux ou culturels. Les dispositifs mis en place consistent aussi à accompagner les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants.

La charte précise les principes d'actions et le public visé, les accompagnateurs et les relations famille, école et locales. L'accompagnement scolaire a un caractère gratuit et laïc puisqu'il est subventionné par l'Etat. La charte précise qu'une bonne connaissance du milieu scolaire, social et culturel est demandée aux accompagnateurs et ils doivent mettre en place une continuité de l'acte éducatif en échangeant avec les enseignants, en dialoguant avec la

famille (écoute, appui, accompagnement), en adaptant l'accompagnement à l'âge et au niveau des enfants. L'accompagnateur pendant les activités d'accompagnement scolaire aura un rôle de médiateur.

- **Accompagnement éducatif**

L'accompagnement éducatif reprend le même principe de l'accompagnement scolaire mais à l'intérieur de l'école. L'accompagnement éducatif est un dispositif mis en place depuis la rentrée 2007, tout d'abord dans les collèges de l'éducation prioritaire puis étendu à tous les collèges à la rentrée 2008. Il s'agit pour Louis et Ramond (2009, p.196) d'un dispositif hors temps scolaire qui « accueille les élèves après les cours pour leur proposer une aide aux devoirs et aux leçons, un renforcement des langues vivantes, des activités culturelles, artistiques et scientifiques ou une pratique sportive ».

D'après la circulaire N° 2008-081 du 5 juin 2008 parue au BOEN N°25 du 25 juin 2008 : « Basé sur le volontariat, l'accompagnement éducatif constitue un offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires ouvert à tous les élèves des écoles élémentaires relevant de l'éducation prioritaire et à l'ensemble des collèges ». La circulaire indique aussi que :

*L'accompagnement éducatif est proposé aux élèves volontaires de toutes les classes. D'une durée indicative de deux heures, l'accompagnement éducatif est proposé quatre jours par semaine tout au long de l'année, de préférence en fin de journée après la classe. [...] les activités sont encadrées principalement par les enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des intervenants extérieurs (circulaire N° 2008-081 du 5 juin 2008).*

Selon Guérin (2009, p.11) l'accompagnement éducatif n'est pas un dispositif venant s'ajouter ou compléter ceux existant, il est un étayage du parcours de vie d'une personne. Tout personne s'inscrit dans une perspective sociale, économique et culturelle de l'éducation /formation tout au long de la vie (ETALV). Pour le même auteur la vie (ETALV) est une boussole. Il pense que cette boussole conduit à changer de focalisation ou de point de vue en prenant en compte l'individu dans le temps (toute sa vie, aux difficultés d'âges) et dans l'espace (les territoires où il vit et se déplace) habitat, urbanisme, ergonomie, aménagements, ... Ses demandes, ses attentes, ses besoins, axant les préoccupations sur la qualification de la personne dans ses composantes impliquées que sont le personnel, le professionnel, le social, le culturel (connaissance de soi et de ses aptitudes, compétences, capacités ...).

En bref Guérin (2009) affirme que l'accompagnement éducatif est une offre complémentaire en dehors du temps scolaire, un dispositif qui peut s'avérer très profitable aux

élèves rencontrant des difficultés, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas chez eux des conditions d'étude favorable.

Dans le cadre de notre recherche, l'accompagnement éducatif serait donc ce soutien organisationnel et technique qu'un intervenant ou une intervenante peut apporter à un groupe d'élèves en difficultés afin de les amener à redéployer leurs propres ressources disponibles pour faire face à leurs difficultés d'apprentissage et de vie.

### **2.1.2. Capacités de compensation des difficultés en lecture**

Ce concept est constitué de trois expressions clés : capacités, compensation, difficultés en lecture.

#### **2.1.2.1. Capacités**

Le Robert (2021), la capacité est la propriété de contenir une quantité, une substance (exemple la capacité d'un récipient). Le même dictionnaire le définit comme étant la qualité d'une personne qui est en état de comprendre, de faire quelque chose, elle est synonyme d'aptitude. C'est aussi l'aptitude d'une personne à acquérir ou à exercer un droit ou une obligation.

Raveleau (2009) définit la capacité comme étant la qualité que possède un individu de pouvoir réaliser quelque chose. C'est un pouvoir particulièrement physique, intellectuel ou professionnel qu'il a d'accomplir quelque chose.

Dans le cadre de notre étude, les capacités sont un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de comportements sollicités dans le processus d'apprentissage afin de réussir à une tâche.

#### **2.1.2.2. Compensation**

Selon Larousse (2021), le mot compensation vient du latin *compensio* qui signifie un avantage qui compense un inconvénient, un mal, un préjudice, dédommagement. D'après le même dictionnaire :

- En physiologie, c'est la réaction de l'organisme qui compense les effets pathologiques d'une maladie et tend ainsi à rétablir un équilibre physiologique. Un cardiaque exposé aux ruptures de compensation.
- En psychologie, c'est une réaction psychologique permettant d'atténuer ou de supprimer une souffrance.

- En psychanalyse, c'est la réaction inconsciente consistant à compenser une infériorité réelle ou imaginaire par la recherche de satisfactions dans un comportement secondaire.

Dans le champ de l'éducation spécialisée, la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA, 2021) définit la compensation comme : « une aide (ou un ensemble d'aides) de toute nature apportée à une personne subissant des altérations substantielles et durables de son état physique, intellectuel ou psychique afin d'améliorer les activités de la vie courante et de sa vie sociale ».

Dans le cadre de notre étude, la compensation est un processus de réparation qui permet de rétablir les apprentissages antérieurs (apprentissage manquants) chez les enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture afin de les situer au même niveau que les autres élèves de même tranche d'âge.

### **2.1.2.3. Difficultés en lecture**

Pour mieux comprendre la notion de difficultés en lecture, il vaut mieux commencer par celui d'un élève en difficulté. La notion d'élève en difficulté est aujourd'hui omniprésente au sein de l'institution scolaire à la fois dans le discours des enseignants et dans les directives de l'institution qui la désigne comme une priorité. Elle a remplacé à la fin des années quatre-vingts celle d'« élève en échec scolaire ».

En France, la loi d'orientation de 1989 et la circulaire du 9 Avril 1990 ont permis la mise en place des RASED (Réseaux d'aide spécialité aux élèves en difficultés) et l'émergence d'un regard porté sur la difficulté de l'enfant favorisant le développement d'une nouvelle notion, celle de l'éducabilité cognitive. Dans ce nouveau contexte, les différents modes de gestion de l'élève en échec scolaire qui ont prévalu auparavant sont supprimés, de même que la logique de ségrégation qui les caractérisait, notamment, des orientations précoces dans l'enseignement professionnel ou spécialisé.

Ces élèves « hors normes » sont dorénavant inclus dans l'institution scolaire et l'équipe éducative de l'école devient le centre de décision de leur définition et de leur prise en charge. Pour autant, la définition et l'analyse de ces définitions n'est pas chose simple pour les enseignants. Dans une étude (Goigoux, 1997) visant à analyser les pratiques des enseignants de SEGPA confrontés aux difficultés de lecture des élèves, l'auteur indique que le repérage par les enseignants des difficultés de leurs élèves les amenait, faute d'une analyse adéquate de la difficulté, à « multiplier les tâches faciles, stéréotypées et accrocheuses qui

n'exigent, pour être résolues qu'un faible degré d'investissement et qui ne sont pas guère propices aux apprentissages. »

Le rapport Ferrier (1997) relatif à l'efficacité de l'école définit deux catégories d'élèves en difficultés : les élèves en difficulté « qui maîtrisent les compétences de base dans un domaine-lecture ou calcul- et qui ne maîtrise, pas l'autre », les élèves en grande difficulté qui « ne maîtrisent les compétences de base ni en lecture ni en calcul ». Les difficultés d'apprentissage prennent les formes variées, certaines sont temporaires alors que d'autres persistent tout au cours de la scolarité de l'élève. Elles touchent un grand nombre important d'élèves et affectent divers domaines d'apprentissage. Selon les auteurs ou les croyances, le terme difficultés d'apprentissage recouvre plusieurs réalités.

Dans le cadre de notre étude, la difficulté en lecture évoque les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du programme scolaire. Cette façon d'envisager les difficultés en lecture s'éloigne d'une conception axée sur des catégories de difficultés et est centrée davantage sur les besoins spécifiques des élèves.

## **Lecture**

Hachette (1998), le mot lecture est un nom féminin qui désigne l'action de lire (des livres, un journal, un document).

Le dictionnaire en ligne Encarta (2009) la considère comme un entraînement au savoir exigé pour pouvoir prendre connaissance des textes, des écrits, des parutions.

Leclercq et al., (2015) pense que lire consiste à accéder aux représentations linguistiques par la modalité visuelle.

Giasson (1985) la définit comme une résultante du décodage et du savoir questionné et exploré le texte par un traitement sémantique. C'est la raison pour laquelle il pense que la lecture est un processus de langage, un processus actif et interactif de communication. C'est une activité de nature cognitive qui permet de décoder et comprendre le sens d'un texte.

En clair, la lecture est l'activité de compréhension d'une information écrite ; cette information étant en général une représentation du langage sous forme de symbole identifiable par la vue, ou par le toucher.

- **Difficultés en lecture**

Bonjour et Gombert (2004) soulignent le caractère composite des difficultés en lecture. Elles montrent qu'il n'existe pas une catégorie homogène de lecteurs en difficulté,

mais une grande diversité des non-performances. Ainsi, les élèves qui présentent une dyslexie, trouble neurodéveloppemental entraînant, selon l'hypothèse dominante, un déficit du système de représentation phonémique perturbant l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, leur manipulation en temps réel au cours de la lecture et l'acquisition du lexique orthographique. D'autres présentent un retard lié à des causes environnementales ou scolaires, entraînant des difficultés dans la maîtrise du décodage (notamment du fait d'une non-automatisation qui peut être liée à une pratique insuffisante...) et/ou des difficultés dans la construction d'un lexique orthographique suffisant ; certains, enfin, éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture qui sont, quant à elles, liées à d'autres types de troubles.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux élèves présentant un retard lié à des causes environnementales ou scolaires. Ceci nous permet de nous répondre la question suivante : *de quelles difficultés d'apprentissage parle-t-on lorsqu'on fait appel à la lecture ?*

Giason (1990) définit la compréhension de la lecture comme l'interaction entre trois pôles ; le texte, le contexte et le lecteur. Les difficultés en lecture peuvent être générées par chacune des composantes en interaction dans toute activité de lecture :

- Le texte pose les problèmes de compréhension et d'interprétation (Tauveron, 2001). Les problèmes de compréhension concernent les inférences, la mémorisation d'indices textuels qui rendent le texte résistant au lecteur. Les problèmes d'interprétation concernent le sens global du texte rendent le texte de plus en plus résistant.
- Les difficultés du lecteur peuvent être classés en trois groupes en interaction : le déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation ; le déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture ; le déficit d'estime de soi et de « sécurité lectorale » (De Croix et Ledur, 2008) cité par De Croix (2010).

Pour certains élèves, la lecture n'existe pas en dehors du cadre scolaire, ils sont peu familiers aux livres et n'ont pas de projet de lecture. Les mauvais lecteurs n'ont pas le sens de clarification dans l'activité de lecture, la compréhension résulte pour eux de la somme d'identification de différents mots qui composent le texte (Goigoux, 2002 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Tauveron, 2004). Ces élèves n'ont pas conscience de l'activité de compréhension en elle-même, ils ont un déficit métacognitif et n'autorégulent pas leur activité de lecture. Les mauvais lecteurs n'ont pas la maîtrise des principaux processus et stratégies de lecture : ils ont

des difficultés à identifier les mots et les phrases ; à se représenter le monde du texte ; à sélectionner, mémoriser et relier les informations du texte ; à émettre les hypothèses et à anticiper ; à mobiliser les connaissances antérieures pertinentes ; à abstraire le sens global et à choisir et adapter un mode de lecture. Toutes ces difficultés conduisent à un déficit d'estime de soi. Ces élèves ont un manque de motivation et de persévérance dans la tâche de lecture.

- Parmi les difficultés liées au contexte, nous pouvons percevoir des difficultés liées aux spécificités de la lecture scolaire (consignes, questions); des difficultés inhérentes aux tâches et les difficultés générées par les pratiques enseignantes. En bref, nous constatons que les difficultés de la lecture ne sont pas toujours générées par le lecteur lui-même, elles sont aussi générées par le texte ou le contexte.

### **2.1.3. Enfants déplacés internes scolarisés**

Avant d'aborder ce concept, il convient pour nous de définir le concept de personnes déplacées internes.

- **Personnes déplacées internes**

Il n'existe pas de définition juridique en ce qui constitue la personne déplacée interne en droit international. La notion de déplacés internes telle qu'elle est exposée dans les principes directeurs est plus descriptive que normative et est destinée à attirer l'attention sur les caractéristiques des personnes déplacées internes qui les rendent vulnérables par nature. Le cas des déplacées internes de la région de l'Extrême-Nord Cameroun en est un exemple, l'attaque du camp militaire dans la nuit du 29 au 30 janvier 2020 par un groupe armé non-étatique dans la localité de Balarama (arrondissement de Blangoua, département du Logone-et-Chari) a provoqué le déplacement de 77 ménages de 312 personnes déplacées internes. Selon les populations déplacées, d'autres ménages sont encore en chemin et pourraient arriver dans les prochains jours. Les personnes déplacées n'ont encore reçu aucune assistance et disent ne pas vouloir retourner dans leur localité d'origine tant qu'ils ne seront pas en sécurité, Organisation internationale pour les migrations (OIM, 2020).

Cette notion a fini par faire autorité et est utilisée au niveau international. Aux fins des présents principes directeurs :

Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays sont des personnes ou des groupes de personnes qui ont été forcées ou contraintes à fuir ou à quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel notamment à raison d'un conflit armé, de situation de violences

généralisée, de violations de droits de l'homme, de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets qui n'ont pas franchi leur frontière internationalement reconnu d'un Etat.

Nous ne devons pas faire de confusion entre un déplacé interne et réfugié. Un réfugié a fui son pays d'origine, il a franchi une frontière internationale. Les réfugiés franchissent une frontière internationale et bénéficient d'une protection internationale et des dispositions du droit international des réfugiés. Un déplacé interne est un individu qui a été contraint de se déplacer d'une partie du pays vers une autre partie de ce même pays pour des causes de persécution. Les déplacés internes contrairement aux réfugiés ne sont pas protégés par le droit international. En période de paix, troubles ou tensions internes, ils restent sous la seule protection de leur loi nationale et des conventions internationales relatives aux droits des hommes. L'Organisation internationale pour les migrations (OIM,) ne reconnaît pas les personnes déplacées internes. Les personnes déplacées internes ne constituent pas une catégorie particulière, elles ne bénéficient donc d'aucune protection juridique.

- **Enfants déplacés internes**

Les enfants déplacés internes sont des enfants qui ont suivi les personnes déplacées internes lors du processus du déplacement. Ces enfants peuvent être accompagnés de leur famille ou non, mais ils sont dans le mouvement migratoire. Contrairement aux enfants réfugiés, les enfants déplacés internes ne franchissent pas les frontières internationales reconnues d'un Etat mais ils sont déplacés à l'intérieur de leur propre pays. Leur nombre est bien supérieur à celui des réfugiés puisqu'ils représentent les 2 /3 des enfants déplacés. La plupart du temps, ces enfants se retrouvent séparés de leur proche au cours de ce type d'évènement. Privés de soins et de la protection de leur famille, ils deviennent très vulnérables face à l'exploitation et aux mauvais traitements. De plus, ils sont généralement fragilisés (maladies, malnutrition) par de longues distances qu'ils ont dû parcourir et les difficultés endurées. Par ailleurs, ces enfants peuvent également devenir victimes de discrimination et d'autres violations de leurs droits du fait de leur déplacement.

- **Enfants déplacés internes scolarisés**

Les enfants déplacés internes scolarisés sont des enfants déplacés internes inscrits dans une école d'accueil afin de poursuivre leur scolarisation. Dans un contexte de réinsertion scolaire, plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer les problèmes qu'ont ces élèves, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture :

- **Facteurs d'influence relatifs aux déplacements forcés**

Les déplacements forcés sont caractérisés par un climat d'insécurité qui peut causer des viols, des enlèvements, des recrutements forcés dans l'armée ou même la mort. Les déplacements forcés peuvent interrompre l'éducation des enfants, nuire à leur bien-être et entraver leur développement. Les déplacements internes peuvent séparer les enfants déplacés internes de leur environnement scolaire, enseignants, camarades de classe, parfois pendant des mois ou des années. Lorsqu'ils peuvent retourner à l'école, ils doivent rattraper le temps perdu tout en gérant le stress et les traumatismes liés à leur déplacement. Ces enfants ont un taux de scolarisation et de réussite inférieurs à ceux de leurs pairs non déplacés (IDMC, 2020). Les déplacements internes ont de graves répercussions sur le processus d'enseignement/apprentissage. Les enfants développent les réactions d'anxiété sévères telles que les angoisses de séparation et des phobies d'école etc. Des attitudes et les pratiques des enseignants conditionnent en grande partie la qualité des apprentissages de ces enfants. Ils ont été victimes des blessures physiques, les traumatismes psychologiques et les stigmatisations qui constituent des entraves pour une éducation de qualité. Le renforcement des capacités des enseignants est souvent négligé (Alhadji, 2018).

- **Facteurs d'influence relatifs à la famille**

La famille joue un rôle fondamental dans la vie de l'élève. Les expériences familiales influencent le parcours scolaire de l'élève (Nadeau, 2018). En général, le faible statut socioéconomique de la famille influencerait la présence des difficultés d'apprentissage et prédirait le décrochage scolaire. Le niveau d'éducation parental peu élevé affecterait également la réussite des élèves. Billard et al., (2008) ont montré que les caractéristiques socio familiales, particulièrement le faible niveau de scolarité de la mère, ont influencé de manière négative l'apprentissage de la lecture des élèves. La structure de la famille, le manque de cohésion et de communication et les conflits familiaux auraient une influence sur le risque de décrochage des élèves (Fortin et al., 2004). Par ailleurs, le manque d'engagement, d'encadrement, de soutien affectif des parents envers la vie scolaire de leurs enfants influencerait l'état dépressif et leurs difficultés d'apprentissage.

- **Facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe**

Le changement de l'environnement scolaire est considéré par plusieurs auteurs comme étant un facteur de risque influant sur les résultats scolaires et sur la motivation des élèves

(Benner et Graham, 2009). L'attitude positive des enseignants envers les élèves peut influencer leur engagement et leur motivation à apprendre (Trouilloud et Sarrazin, 2003).

En effet, les enseignants sont susceptibles d'avoir des attentes négatives envers les élèves en difficultés d'apprentissage, de les négliger davantage, de leur poser des questions plus faciles et de leur donner moins de rétroaction sur leur performance (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Les perceptions que les enseignants ont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent négatives. Ils décrivent ces élèves comme étant désobéissants, têtus, agités, instables, immatures et non coopératifs (Fortin et al., 2006, 2004). Les méthodes d'enseignement mises en place par l'enseignant influenceraient les performances des élèves (Fraser et Kahle, 2007). Les textes proposés aux élèves présentent souvent des aspects qui peuvent influencer les problèmes des élèves ayant des difficultés en lecture. Par exemple, le contenu des textes pourrait être abstrait et difficile à s'approprier.

- **Facteurs d'influences personnels de l'élève**

Les facteurs d'influence personnels sont aussi à prendre en considération pour expliquer les difficultés d'apprentissage de ces élèves. Les caractéristiques personnelles pourraient influencer les difficultés d'apprentissage des élèves et leur réussite. Sur le plan affectif, les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes ainsi que leur estime de soi influenceraient le risque de décrochage scolaire (Nadeau, 2018). Sur le plan motivationnel, la motivation est un facteur qui influencerait les difficultés d'apprentissage des élèves (Viau, 2009). Sur le plan cognitif, en général, les problèmes d'attention et les problèmes de mémoire pourraient contribuer à la présence des difficultés d'apprentissage (Vaughn et Bos, 2012). Les difficultés d'apprentissage des élèves peuvent s'expliquer par un faible bagage de connaissances antérieures. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent ne pas posséder les connaissances antérieures nécessaires, soit sur l'activité, soit sur les stratégies.

## **2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Après l'analyse critique des concepts clés de notre étude, nous allons poser un regard critique sur les travaux qui ont abordé ces concepts. Il convient pour nous de faire un état des lieux sur : l'accompagnement éducatif, les difficultés en lecture et les enfants déplacés internes scolarisés.

### 2.2.1. Etat des lieux sur l'accompagnement éducatif

L'accompagnement éducatif émerge depuis les années 70 sous l'effet d'évènements non explicites concernant la « *crise de l'école* ». Un terme qui évolue depuis les glissements d'accompagnement scolaire (1992), à la scolarité (2001) et de la scolarité à l'accompagnement éducatif (2003/2005). Apparu depuis la rentrée 2007, l'accompagnement éducatif est un dispositif qui se déroule hors temps scolaire. Il a été répandu en Europe à la rentrée 2008 et les premiers travaux débutent en France par Aubry (2009) qui s'intéresse au soutien des élèves en difficultés à partir de la rentrée 2008.

Au total, 47 élèves du cycle 2 (CP et CE 1) sur 155 et 79 élèves du cycle 3 (CE 2, CM1 et CM 2) sur 232 ont pu bénéficier de l'accompagnement éducatif. Ce dispositif a été accepté par les élèves et leurs parents, la totalité des élèves ont suivi des séances d'aide personnalisée. Les résultats de fin d'année montrent que l'aide personnalisée a été bénéfique pour les élèves du CP mais l'équipe enseignante se demande si elle ne diminue pas l'autonomie de certains élèves. Ces dispositifs de soutien étant nouveaux n'ont pas trop d'effet sur les élèves du cycle 3 puisque le nombre d'élèves retenus était très important. Cette étude souffre d'un manque d'outil d'analyse des données et de la méthode statistique utilisée.

Le soutien aux élèves en difficulté a toujours existé dans les écoles mais il se résumait en une prise en compte particulière de certains élèves dans le cadre de la classe ou en une prise en charge dans les Réseaux Aides Spécialisés aux Enfants en Difficulté (RASED). Il convient dès lors de prendre les élèves en petit groupe et hors de la classe. Dans les débuts, l'efficacité du dispositif n'est pas encore démontrée.

Rayou (2010) a mené des observations in situ sur le travail hors la classe dans les écoles élémentaires et dans les collèges. Il a constaté que l'aide aux devoirs occupe 62% à l'école élémentaire et 65,1% au collège. A travers les entretiens auprès de trois enseignants du collège, l'auteur déduit que l'accompagnement éducatif est un modèle de socialisation. Le développement des politiques d'accompagnement à l'école participe à la transformation sociale.

Le positionnement de l'élève au centre du système éducatif appelle ainsi à un engagement personnel plus intense de sa part. Elle suscite de nouveaux rôles d'adultes car il faut l'accompagner pour traverser les épreuves à haut risque subjectif qui constituent aujourd'hui son ordinaire scolaire. L'accent est donc mis sur le développement du sujet apprenant qui doit participer à une redéfinition générale de son processus d'apprentissage.

L'école est un établissement qui doit identifier la diversité des besoins éducatifs et élaborer des projets personnalisés permettant de qualifier le sens de la scolarisation, des démarches pédagogiques, de la relation à l'environnement et de la différenciation pédagogique (Ebersold, 2009) cité par (Rayou, 2010). Ce qui met en jeu la théorie de l'apprentissage et une conception de la socialisation. L'accompagnement éducatif devient un processus de formation tout au long de la vie qui favorise le développement personnel des personnes.

L'auteur déduit aussi que l'accompagnement éducatif est non seulement une forme scolaire conquérante et fragilisée mais un espace d'intéressement. Dans son but de former des citoyens à l'abri des influences locales, l'accompagnement éducatif a instauré un calendrier spécifique qui signait la rupture avec les temporalités de la vie ordinaire. Ce débordement de l'école à l'extérieur d'elle-même a pour conséquence une porosité de ses frontières jadis étanches. Il est censé jouer le rôle de passeur de mondes entre une école qui a perdu son extraterritorialité et une société qui veut de la « *connaissance* ». Il est donc pris dans les deux états du système éducatif.

Plusieurs acteurs sociaux s'intéressent à l'accompagnement éducatif : les parents, les associations périscolaires, les collectivités territoriales, les enseignants etc. Akrich et al., (1991) cité par (Rayou, 2010) ont affirmé que le travail hors classe dessine en définitive les contours d'un véritable espace d'intéressement qui s'est mis en place et qui se consolide autour d'un accompagnement plus regardant sur la qualité des prestations respective que sur leur nature. Cet accompagnement concerne les élèves qui n'ont pas trouvé dans leur socialisation familiale des codes spécifiques du travail intellectuel. L'accompagnement éducatif est organisé sur la base du volontariat (Glasma, 2001).

L'auteur dénonce les tendances d'apprentissage qui s'effectuent pendant l'accompagnement éducatif. La plupart d'élèves arrivent à l'accompagnement éducatif avec une démotivation à apprendre et prétendre soit avoir oublié leur stylo, leur cahier ou leur livre. Mais les accompagnateurs ont des stocks de tous les outils nécessaires à l'étude et les négociations se terminent rapidement par la remise au travail. Les dispositifs de l'accompagnement éducatif favorisent l'autorégulation des élèves, la mobilisation des ressources et la lutte contre la distraction. Les aides ne sont pas identiques à tous les élèves, l'hétérogénéité des devoirs donné s'accompagne d'une l'hétérogénéité des aides en présence. Ce qui entraîne une reconstitution d'une classe à multi niveaux. Rayou montre que l'institution scolaire à travers l'accompagnement éducatif a ré-internalisé ses élèves les plus fragiles.

C'est tout le sens de la formule de Claude Allègre, qui affirmait que « l'école doit être son propre recours, en particulier pour les enfants en difficulté moyenne ou grave ou pour ceux dont l'origine sociale fait que l'aide à la maison est faible ou inexistante », cité par (Rayou, 2010). Il a préconisé un retour au sein de l'école du travail personnel des élèves.

Bien que l'auteur nous ait montré la place de l'accompagnement éducatif au sein de la société et de l'institution école, il a oublié de présenter l'efficacité de l'aide aux devoirs sur les compétences scolaires des élèves et sur les comportements des élèves.

Rannou (2010) par contre en tant que conseiller principal d'éducation (CPE) au collège « *las cazas* » en France, a mené une recherche sur le rôle des conseillers principaux d'éducation dans l'accompagnement éducatif des élèves en difficultés scolaires au collège. Cette recherche vise non seulement à étudier le rôle des CPE, mais aussi l'évaluation et l'efficacité des dispositifs d'accompagnement éducatif dans la réussite des élèves.

Les dispositifs proposés aux élèves sont constitués de : l'aide aux devoirs (apprendre les leçons, comprendre les consignes, s'entraîner à reproduire et partir des acquis pour favoriser l'estime et la confiance en soi) ; les activités culturelles (danse, théâtre et un atelier sur la citoyenneté) ; Les activités sportives (football, hip hop et Taekwondo) et Les langues vivantes (se préparer pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit). Le dispositif accueille 45 élèves de 6ème sur 82, 35 de 5ème sur 80, 15 de 4ème sur 88 et 25 de 3ème sur 116, ce qui au total donne 120 élèves inscrits à l'accompagnement éducatif au collège. En ajoutant les élèves inscrits dans les 7 associations de quartier (130 élèves), cela fait en tout 250 élèves qui participent à ce dispositif sur un effectif total de 387. L'accompagnement éducatif, comme le dispositif le préconise, se déroule tous les soirs du lundi au vendredi (sauf le mercredi) de 16h à 18h.

Les quatre activités sont réparties en 10 ateliers de travail de 5 à 10 élèves (atelier sur les mathématiques, atelier lecture, 2 ateliers méthodologie, atelier apprentissage des leçons, atelier brevet des collèges, atelier sportif, atelier expression orale, atelier rédaction et atelier culturel), ce qui renforce la richesse du dispositif et l'individualisation du travail qui y est mis en place. Dans la mobilisation de l'établissement, on distingue 20 intervenants de disciplines et de catégories diverses renforçant la volonté de l'établissement de s'investir dans l'aide aux devoirs, deux pour les activités sportives, cinq pour les activités artistiques et culturelles et deux pour la langue vivante. De plus, la politique d'ouverture de l'établissement sur le quartier et l'extérieur porte ses fruits puisque des intervenants extérieurs agissent au sein du collège. Les partenariats avec les collectivités territoriales pour les activités sportives d'une

part et ceux avec les artistes pour les activités culturelles d'autre part offrent un catalogue de propositions assez riche.

Pour un bon déroulement des dispositifs d'accompagnement éducatif, le conseiller principal d'éducation est le pilote du dispositif. Selon Chauveau (2008) : « Pour comprendre comment l'enfant apprend à l'école, il faut avoir un regard écologique, comprendre à la fois ce qui se passe dans un espace qui déborde largement l'espace de l'école : la maison, la famille mais aussi un tiers-lieu éducatif et culturel ». En effet le CPE est la première personne à prendre l'élève dans sa globalité pour pouvoir mettre en place un suivi individualisé adapté à chacun. Il est le lien verbal entre l'établissement et la famille : il doit expliquer le bien fondé du dispositif aux parents et les amener à donner leur avis pour la participation de leurs enfants.

Il travaille avec les intervenants intérieurs et extérieurs et est le pivot dans l'élaboration du projet d'accompagnement éducatif. Il doit travailler en amont avec les intervenants afin d'identifier les difficultés de chaque élève. Il assiste parfois aux différents ateliers afin de faire prendre conscience aux élèves des compétences en jeu : comprendre ce qu'ils apprennent, comment ils peuvent s'y prendre pour mieux réussir. Il organise des réunions avec des intervenants afin de décider sur des approches pédagogiques à mettre en œuvre pour répondre aux difficultés de chaque élève. En bref le CPE est le fil conducteur des dispositifs d'accompagnement éducatif.

L'évaluation des dispositifs de l'accompagnement éducatif a été faite à travers une analyse quantitative et qualitative. L'analyse quantitative avait pour principal indicateur la mobilisation des acteurs présents dans l'accompagnement (leur participation, leur assiduité et leur ponctualité). Le premier indicateur de l'analyse qualitative est l'effectif et l'assiduité des élèves, le second est le contrôle des notes prises dans les cahiers ou classeurs, l'état de ces derniers et la vérification des devoirs pris dans les agendas en classe ou lors de l'accompagnement éducatif sont des critères permettant d'évaluer le degré de pertinence du dispositif. Enfin le dernier point consiste à évaluer le comportement de l'élève pendant l'accompagnement.

Il ressort de l'analyse quantitative que tous les acteurs en présence sont impliqués et participent à la réussite des élèves. De manière générale, en ce qui concerne l'analyse qualitative, les intervenants constatent une amélioration de la qualité des productions effectuées pendant les ateliers, de l'organisation des élèves dans le travail et dans le soin apporté au matériel fourni par l'établissement. Ce qui renforce l'intérêt de ce dispositif pour

les élèves qui présentaient des difficultés d'ordre méthodologique et d'organisation dans le travail. Les intervenants font aussi état d'une amélioration de l'attitude et du comportement de certains élèves durant les cours et ceci à la vue des appréciations portées par les enseignants sur les cahiers et les carnets de correspondance. La portée de cette étude est de nous avoir recensées toutes les modalités de l'accompagnement éducatif et de montrer que l'aide aux devoirs occupe la première place au collège sans pour autant négliger les autres. Mais que faire pour nos élèves déplacés internes en difficultés d'apprentissage de la lecture au primaire ?

Aubert (2010) pense que l'accompagnement éducatif peut redonner la motivation d'apprendre aux élèves en difficulté. En basant son travail sur quatre entretiens menés auprès des élèves en difficulté au collège, l'auteur s'attache à comprendre les mécanismes de la motivation liés à l'aide aux devoirs qui permettent aux élèves de mieux progresser dans leur apprentissage. Il ressort de cette analyse que le travail de l'accompagnateur au sein de l'aide aux devoirs va permettre aux élèves de se remotiver pour apprendre et que leur confiance va être améliorée puisque leur sentiment d'efficacité personnelle va être amélioré.

Nous constatons que le dispositif d'accompagnement n'a pas été évalué et que les entretiens semi-directifs permettent une appréhension globale de la personnalité de l'enfant. Mais l'aide aux devoirs est insuffisante pour des élèves présentant des difficultés plus lourdes telles des troubles de comportements, de l'autisme, les phobies d'école etc.

Cauvier et Desmarais (2013) montrent que la modélisation de l'accompagnement éducatif favorise le raccrochage scolaire à l'éducation des adultes chez les jeunes de 16-20 ans. Les auteurs mènent une recherche-action de 2008 à 2012 auprès de six enseignants. L'étude a pour objectif d'une part les parcours de vie des jeunes en difficultés scolaires et d'autre part la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement de ces jeunes. A travers une approche clinique, des entretiens sémi-directifs auprès des six enseignants et une analyse de contenu des entretiens dans la perspective d'une construction empirique de la théorie.

Il ressort de cette étude que le besoin de construire une connaissance partagée du jeune à partir de référentiels et de cultures professionnelles différentes permettrait de donner un meilleur service à l'apprenant. De plus une stabilité des apprenants dans les groupes-classe, la possibilité pour l'enseignant d'enseigner une même matière, une diminution du nombre d'élèves par groupe classe, l'établissement d'une meilleure vie propice aux apprentissages, un jumelage entre les adultes de plus de 25 ans et les jeunes afin d'augmenter la motivation de ces derniers sont des éléments à considérer dans le cadre institutionnel.

Ce modèle a été d'une importance capitale dans le processus d'enseignement /apprentissage chez les jeunes adultes. Mais nos auteurs n'ont pas testé sa mise en pratique dans un échantillon de jeunes adultes. Eu égard à ce qui précède, l'accompagnement éducatif semble être une arme efficace de récupération des enfants qui n'ont trouvé dans leur famille un code spécifique pour leur jouissance, leur épanouissement et leur bien-être.

### **2.2.2. Etat des lieux sur les capacités de compensation des difficultés en lecture**

Les difficultés en lecture sont une réalité qui est aujourd'hui reconnue au sein de l'éducation nationale. Elles sont spécifiques à chaque apprenant mais des mesures de correction peuvent être mises en œuvre pour pallier ces difficultés.

Vandenbroucke (2016) présente une recherche basée sur les modalités de la présentation comme moyen de compensation chez les élèves dyslexiques du CM2. Cette étude a pour objectif de mesurer d'une part si la modalité de la présentation a un effet significatif sur la compréhension de textes narratifs pour les élèves du CM2 et d'autre part si la mise en relief de morphèmes peut avoir un effet significatif. L'auteur a réalisé ses travaux à partir d'une méthode quantitative constituée de quatre expériences. Chaque expérience possède un groupe expérimental (sujets dyslexiques) et un groupe témoin (sujets normaux) avec un effectif de vingt participants par groupe, soit quarante sujets pour une expérience. L'expérience 1 mesure l'effet modalité orale sur la compréhension d'un texte narratif ; l'expérience 2 mesure l'effet de la mise en relief des unités morphologiques en manipulant le format de présentation de textes narratifs ; l'expérience 3 mesure l'effet de la modalité orale sur la compréhension de textes narratifs et l'expérience 4 mesure l'effet de la présentation de la modalité orale sur la compréhension de texte narratif.

Il ressort des expériences 1, et 3 que les sujets dyslexiques ne tirent pas profit de la modalité orale qui s'explique par l'effet de l'information transitoire mis à jour dans la théorie de la charge cognitive. L'expérience 2 montre que les sujets dyslexiques ne tirent pas aussi profit sur la modalité écrite mais cependant on note un effet significatif du choix des textes sur la compréhension littérale des normo-lecteurs et des dyslexiques. L'expérience 4 montre que lorsqu'on contrôle les pauses, les sujets dyslexiques obtiennent les meilleurs résultats et se rapprochent des résultats des normo-lecteurs testés dans la même condition.

Ces résultats convergent avec ce qui est empiriquement constaté dans les pratiques de classe et rejoint les recommandations préconisées pour les élèves dyslexiques, notamment lors des examens, à savoir la nécessité d'un temps supplémentaire, connu sous l'appellation de tiers-temps. Par ailleurs l'expérience 4 met en évidence que ce besoin de temps pour

comprendre l'information apparaît aussi lors du traitement de la parole. C'est dans la condition pauses imposées (pause à la fin de chaque phrase) que les dyslexiques réussissent le mieux l'épreuve de compréhension. On remarque également que les versions pauses imposées donnent un temps d'écoute supérieur au tiers-temps des aménagements. L'aménagement du temps est donc un paramètre essentiel pour les élèves dyslexiques, qui va au-delà de ce qui est habituellement préconisé. Cette lenteur de lecture chez les dyslexiques est considérée comme le second problème majeur du trouble, après le déficit phonologique.

Outre les limites proposées par l'auteur dans son étude : l'effet des textes qui constitue peut-être une variable parasite et le recrutement des élèves. Nous constatons que l'auteur n'a pas abordé les élèves dyslexiques dans la perspective de la vie entière. Dans la situation classe l'élève dyslexique éprouve aussi les troubles de parole, ce qui le marginalise dans son milieu et conduit à la perte de son autonomie. La perception des élèves en difficultés dans leur globalité permet de les valoriser et de les amener à déployer des ressources disponibles pour faire face aux situations d'apprentissage. C'est le cas par exemple des élèves réfugiés et ceux des déplacés internes dont l'automatisation des compétences nécessite chez la plupart une appréhension globale de leur personnalité.

Dans la même perspective, Daspet (2017) montre que l'usage des outils informatiques facilite l'accès au langage écrit des adolescents dyslexiques et dysorthographiques scolarisés au collège et au lycée. Les questions de l'efficacité des aides technologiques et les conditions d'une mise en œuvre du projet de compensation ont été réalisées à travers une méthode mixte sur une population de 65 élèves, 12 enseignants et 5 ergothérapeutes. Les tests de lecture et d'écriture ainsi que le recueil des avis et des expériences des divers protagonistes ont été mis en évidence par les questionnaires et les entretiens.

Il ressort de cette analyse que le recours au traitement de texte, à la reconnaissance vocale et au correcteur orthographique a permis aux élèves d'améliorer leur orthographe mais à mis en lumière l'indispensable réflexion orthographique dont ils ne devaient pas être dépossédés ou qu'ils pourraient se réapproprier par le biais informatique. Les performances moyennes au niveau syntaxique ont mis en évidence une faible efficacité de la machine quand elle n'était pas servie par un savoir-faire technique plus résistant et des stratégies d'écriture et de relecture au plus proche des besoins de l'élève.

L'usage des aides technologiques comme moyen de compensation chez les adolescents dyslexiques et dysorthographiques est un dispositif indispensable à la réussite scolaire de tout élève en situation de handicap. Mais ce dispositif ne saurait être transposable

dans notre contexte où les enfants réfugiés et les enfants déplacés internes rencontrent de graves difficultés d'apprentissage dans les écoles publiques. De plus l'appropriation de ce dispositif demande beaucoup de financement de la part du gouvernement et des parents. D'où la nécessité de développer d'autres stratégies pour répondre aux besoins de ces enfants déplacés internes scolarisés. En effet, ces travaux sur la compensation ont abordé les difficultés d'apprentissage de la lecture dans le domaine de trouble d'apprentissage. Mais qu'en est-il des difficultés d'apprentissage de la lecture en général ?

Leclercq et al., (2015) présentent une recherche dont le but est d'évaluer l'efficacité d'un dispositif de repérage et de remédiation des difficultés en lecture chez des élèves de l'école primaire. L'objectif de cette étude était d'étudier la mise en place d'un dispositif de repérage et de remédiation des difficultés en identification de mots écrits chez des élèves de l'école primaire et d'en étudier l'impact par rapport à un groupe contrôle.

Deux expérimentations ont été menées sur deux années scolaires différentes. Pour la première expérimentation, une collaboration a été mise en place avec une circonscription de la région parisienne. Dans celle-ci, depuis quatre ans, à la demande de l'inspecteur de l'éducation nationale, les enseignants du CE1 et du cycle 3 évaluent de façon systématique en début d'année scolaire le niveau d'identification des mots écrits des élèves. Ensuite, les élèves repérés en difficulté bénéficient durant l'année scolaire, au regard de leurs difficultés, de remédiations axées sur le décodage et/ou la fluence. La deuxième expérimentation a consisté à mettre en place le dispositif dans de nouvelles écoles afin de vérifier l'impact de celle-ci et d'approfondir les résultats de la première expérimentation. De ce fait, la première expérience est constituée de deux groupes : un groupe expérimental (561 participants) et un groupe contrôle (378 participants), soit au total 939 participants.

Dans la deuxième expérience, Certaines classes ont été supprimées du protocole du fait d'un non-respect du dispositif de remédiation. Le groupe expérimental est constitué de 352 participants, de même que le groupe contrôle. Tous ces élèves ont été repérés en difficultés dans l'identification des mots écrits lorsque leur score était inférieur au percentile 30. Ils ont été évalués à l'aide d'un protocole cognoscences constitué des syllabes, des mots, des pseudos mots ou des phrases et une dictée a été ajoutée au CM2. Les enseignants du groupe expérimental ont bénéficié d'une formation de 6 heures en début d'année afin de comprendre l'intérêt du dispositif et pouvoir traiter au mieux les données.

Les résultats en identification de mots écrits obtenus en début et fin d'année scolaire pour les élèves repérés en difficulté au test effectué en début d'année ont été entrés dans une

analyse de variance (ANOVA) avec le moment d'évaluation (début d'année, fin d'année). Il ressort de cette analyse que dans l'ensemble des résultats des deux expérimentations menées, la mise en place d'un dispositif d'évaluation des capacités en identification de mots écrits systématique des élèves en début d'année suivie par une prise en charge des difficultés rencontrées sur l'année permet aux enfants de progresser dans l'identification des mots écrits. Une particularité de ce dispositif est de le proposer non seulement aux élèves du CE1 mais également au-delà, à savoir jusqu'au CM2. De plus un projet de théâtre de lecture a été ajouté au groupe expérimental des élèves CE2 mais ce projet n'a pas porté de fruit du fait d'un manque de code de lecture. Comment résoudre les problèmes des élèves présentant de graves difficultés en lecture ? Un dispositif de remédiation peut-il corriger les difficultés en lecture chez les élèves déplacés internes ?

Dans le même ordre d'idées, Haidar (2015) présente une thèse sur l'élaboration et le test d'un programme de remédiation aux difficultés de lecture au cours préparatoire. Cette recherche avait deux objectifs : Le premier objectif mené au cœur de classes de cours préparatoire était de détecter les compétences pouvant représenter des difficultés techniques liées à l'identification des mots et à la compréhension d'un texte. Le second objectif a permis d'élaborer et de tester l'efficacité d'un protocole de remédiation basé sur des entraînements pour améliorer les processus d'apprentissage de la lecture au CP en compréhension, et adaptés aux enfants en difficultés âgés de 6 ans.

Afin de répondre à ses objectifs, l'auteur a mis en place une grille d'observation à partir de deux sources : les grilles d'étude proposées par l'ONL (2008), et le programme de l'école primaire de juin 2008 pour les CP (Ministère de l'Education nationale en France, 2010). Cette grille comportait 31 compétences attendues en fin de cours préparatoire. Elle a été mise en place avec l'objectif de détecter les compétences les moins bien maîtrisées en classe. Pour remplir cette grille, il a utilisé quatre critères classés comme suit : 4 pour « acquis », 3 pour « réussites fréquentes », 2 pour « réussites peu fréquentes » et 1 pour « non acquis ». Il a observé 20 élèves (8 élèves de l'école Ampère et 12 élèves de l'école de la Ziegelau) au mois de mars jusqu'au mois de juillet 2011. Par la suite, il a observé 41 élèves (20 élèves de l'école Ampère et 21 élèves de l'école de la Ziegelau) au mois de novembre 2011 jusqu'au mois de mars 2012.

Ses observations portant sur deux échantillons, il a testé l'homogénéité des groupes-classes à partir du test T pour échantillons indépendants, qui permet de comparer la moyenne d'une variable de deux groupes d'observations. D'après ce test, il est apparu que les deux

classes étaient homogènes sur 12 compétences, la valeur de  $p$  était supérieure à 0,05. Il a détecté dix compétences les plus difficiles en lecture pour les deux écoles. Haider a ensuite réalisé huit entretiens avec des enseignants de CP et deux entretiens avec des formatrices de l'ESPE de Strasbourg afin de mettre en place un outil utile pour remédier à ces dix compétences en lecture. Les entretiens ont été découpés en fonction des thèmes abordés en trois grandes catégories : les méthodes d'enseignement de la lecture, les causes des difficultés en lecture et la remédiation des difficultés en lecture.

L'interprétation des données s'est faite grâce à une analyse thématique qui l'a permis d'avoir des informations sur les analyses des enseignants, ainsi que sur leurs expériences dans l'apprentissage de la lecture. Une fois les compétences les plus difficiles définies, Il a construit un outil d'évaluation diagnostique composé de 10 exercices fermés (pré-test). IL l'a appliqué à tous les groupes, soient 61 élèves (deux groupes expérimentaux (42 élèves) et un groupe témoin 19 élèves). Par la suite, il a construit des exercices de remédiation pour chaque difficulté diagnostiquée et il a travaillé avec les élèves en salle des enseignants pour une période d'environ trois mois et vingt jours. Il a enfin construit son programme de remédiation. Après plusieurs entraînements, il a appliqué un post-test avec les mêmes exercices que ceux du pré-test afin d'évaluer les progrès réalisés par les élèves.

L'analyse des données a été faite grâce à un logiciel SPSS, en appliquant plusieurs tests comme test khi-deux, le test  $V$  de Cramer, le test exact de Fisher, ANAOVA et les calculs de pourcentage. Les objectifs de cette recherche ont été majoritairement atteints, puisque les élèves (les filles et les garçons) ont progressé sur 8 compétences. De surcroît, le programme de remédiation a maintenu, sur la durée, le même résultat pour 8 compétences au niveau de l'identification des mots, et la compréhension de texte.

Cette recherche est d'une importance capitale dans la mesure où elle nous a explicité le cadre théorique de la lecture, ses difficultés et ses évaluations. De plus elle nous a doté d'un outil de remédiation permettant de compenser les difficultés d'apprentissage de la lecture dans la classe. La remédiation qui s'effectue en parallèle avec la classe s'avère insuffisante pour les lecteurs les plus fragiles ou les mauvais lecteurs : cas des élèves déplacés internes.

Pour répondre à ces questions ci-dessus, Ecalle et Magnan (2006) présentent une étude portant sur des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic. L'objectif de cette étude est de tester un dispositif d'évaluation de l'identification de mots écrits, simple et rapide, destiné à des enfants de primaire et de collège. Cette épreuve vise à détecter rapidement les enfants en difficulté de lecture, à évaluer leur niveau par rapport à une

norme et à dresser des profils de lecteurs (Ecalte, 2006). Cette recherche porte sur une importante population de 2148 élèves (12.3% sont issus de ZEP) scolarisés dans les classes **du** cursus normal, du CE1 à la 3ème. Elle se répartit en 1706 élèves n'ayant jamais redoublé ("à l'heure", H), 391 ayant redoublé une fois (un an de retard scolaire, R1) et 51 ayant redoublé 2 fois (2 ans de retard, R2).

L'enquête a été réalisée dans plusieurs régions de France et dans un DOM, soit dans 10 départements. L'étude a trois objectifs qui constituent les trois phases de l'étude. Le premier est de situer les performances en identification de mots écrits des élèves ayant redoublé une année par rapport à celles des enfants "à l'heure". En effet, au-delà des difficultés scolaires générales ayant justifié un redoublement, ce sont des difficultés en lecture qui pourraient caractériser ces enfants. Le second objectif est de calculer un âge lexique par tranche d'âge de 12 mois à partir des réponses correctes du groupe des enfants "à l'heure" puis de déterminer les pourcentages d'enfants en grande difficulté (plus de 2 ans de retard en lecture, RL2) et d'enfants en difficultés moindres en lecture (retard entre 1 et 2 ans de lecture, RL1). Enfin, le troisième objectif est d'analyser les caractéristiques propres des groupes RL1 et RL2 en termes de types d'erreurs en fonction de l'âge chronologique. Les auteurs possèdent par une analyse transversale.

Après une pré-expérimentation, les auteurs confectionnent eux-mêmes leur matériel expérimental. Pour ce faire, ils ont élaboré un outil d'évaluation à partir de certaines contraintes linguistiques telle la structure syllabique, la complexité graphémique, la régularité orthographique, la fréquence lexicale et la longueur du mot. L'épreuve comprend deux tâches qui consistent toutes les deux à choisir, parmi cinq mots, un mot correspondant au mot cible. Dans la première tâche, le mot cible est représenté par un dessin, dans la deuxième tâche, il s'agit de choisir le mot apparenté par le sens au mot cible.

Il ressort de la première expérience que les élèves qui ont redoublé une année scolaire se caractérisent par des performances à l'épreuve d'identification de mots inférieures à celles des élèves "à l'heure" scolarisés dans le même niveau scolaire. Le deuxième point a permis d'examiner la question du pourcentage d'enfants qui présentent, dans cette épreuve, 1 ou 2 ans et plus de retard (RL1 et RL2). Les RL1 représentent 11% de la population scolaire étudiée (primaire et collège) alors que les RL2, et après utilisation de critères stricts de sélection, en représentent 13.8%. Enfin, on a pu montrer que les enfants RL2 et les enfants RL1 se distinguent sur l'ensemble des types d'erreurs, que les erreurs diminuent avec l'âge et que la différence RL1/RL2 peut augmenter avec l'âge dans deux cas. En effet, les items

“orthographiquement proches -phonologiquement éloignés” et “orthographiquement éloignés - phonologiquement identiques” étaient moins choisis par les RL1 plus âgés comparativement aux sujets RL2 plus âgés. La différence RL1/RL2 sur la désignation des items “syllabe réduite”, au contraire, se réduisait chez les élèves plus âgés.

Eu égard à ce qui précède, Les enfants de milieux défavorisés bénéficient d’un faible niveau d’exposition à l’écrit et ont moins que les autres l’occasion d’exercer des habiletés linguistiques nécessaires à l’acquisition de la lecture (Ecalte, 2006). Ces enfants que Gombert (1997) qualifie de “dyssynoptiques” et Stanovich (1988) de “garden-variety poor readers” se caractériseraient par des difficultés importantes en identification de mots écrits et en compréhension. Aaron (1987) s’appuie sur le modèle componentiel de lecture et montre que les élèves dyslexiques présentent de difficultés en identification de mots écrits et de bonnes performances en compréhension.

Bonjour et Gombert (2004) ont voulu préciser le niveau d'automaticité des processus de lecture chez des élèves de 6e afin de déterminer des profils de compétences dans la reconnaissance de mots écrits (efficacité et rapidité) et de mesurer l'influence de la rapidité sur la compréhension.

Les données de 2 355 élèves âgés entre 9 et 15 ans ont été recueillies à partir de l'épreuve nationale d'évaluation en français (compétences de base, repérage d'informations explicites et implicites), proposée en France à tous les élèves qui débutent la 6e pour faire un bilan des compétences acquises et des difficultés éprouvées en français. Une épreuve complémentaire d'évaluation en lecture, centrée sur l'efficacité du système d'identification des mots écrits, a été ajoutée pour évaluer les connaissances lexicales, morphologiques, grapho-phonologiques et orthographiques, l'utilisation des informations contextuelles et la compréhension.

Les auteurs ont d'abord classé les élèves selon leurs résultats aux deux tâches de décision lexicale (mots rares et mots fréquents). Cette tâche consiste à dire le plus rapidement possible si le stimulus présenté est un mot ou un pseudo-mot. Les données ont été analysées en fonction de l'exactitude des réponses et de la rapidité de traitements. L'exactitude correspond aux taux de bonnes réponses des mots rares et des mots fréquents. La rapidité correspond au nombre d'items traités. L'analyse des résultats fait ressortir trois groupes distincts :

- Le groupe Gr (-), élèves lents et non performants (14,23% de l'échantillon)

- Le groupe Gr (+), élèves lents mais qui font peu d'erreurs (55,50% de l'échantillon)
- Le groupe Gr (++), élèves très rapides et performants (30,28% de l'échantillon).

Les auteurs ont établi les différences entre les trois groupes au plan de l'exactitude (reconnaissance de mots fréquents et de mots rares) et au plan de la rapidité. Ils observent que les groupes Gr (-) et Gr (+) sont assez comparables, concernant la rapidité de traitement mais très différents du groupe Gr (++) qui est très rapide. Quant à l'exactitude du traitement, on constate que le niveau d'acceptation ou non des mots rares est sensiblement le même dans les groupes Gr (+) et Gr (++) mais très faible pour le Gr (-). Un effet de plafonnement est observé pour les mots fréquents pour tous les groupes quoique le Gr (-) demeure plus faible que les deux autres.

Une fois les trois groupes définis, les auteurs ont établi les profils de chaque groupe à l'aide des autres variables étudiées. Il ressort de ces analyses que le Gr (-) est plus faible que les deux autres groupes quelle que soit la variable. Le Gr (++) se distingue du Gr (+) par des résultats plus élevés en rapidité de traitement, en connaissances lexicales sur les mots rares, en connaissances orthographiques et en compréhension.

Les auteurs ont également mesuré les corrélations entre la rapidité de traitement et l'exactitude des réponses. Ils ont trouvé des corrélations négatives entre la rapidité et l'exactitude à décoder pour le groupe Gr (-), des corrélations positives pour le Gr (+). Les corrélations sont inexistantes pour le Gr (++).

Les auteurs concluent que le groupe Gr (-) se compose d'élèves dont les mécanismes de décodage ne sont pas encore correctement installés. Leur décodage est lent et leur compréhension très faible, la faiblesse des capacités à reconnaître les mots en explique sûrement une partie. Ils ne peuvent tirer profit des textes proposés en classe de 6e. Le groupe Gr (+) réunit les élèves en cours d'apprentissages. Leur décodage est bon mais ils éprouvent encore certaines difficultés avec l'orthographe des mots et la compréhension. Ils sont lents mais présentent le profil d'un bon lecteur en devenir. Le Gr (++) regroupe les experts, les mécanismes d'automatisation de décodage sont présents, ils sont rapides et précis, ce qui libère leur attention pour la compréhension.

Ces travaux sur la difficulté d'apprentissage en lecture n'ont pas mis en exergue l'effet de l'accompagnement éducatif sur l'identification et la production des mots écrits et de plus les moyens compensatoires qui permettent aux élèves en difficultés de lecture de combler leurs manquements.

### 2.2.3. Etat des lieux sur l'accompagnement éducatif dans les difficultés en lecture

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au dispositif de l'accompagnement éducatif comme moyen compensatoire de la difficulté scolaire. Nous avons les travaux de Paccaud (2017) qui présente une étude basée sur les soutiens comme moyen d'aménagement et d'intégration des élèves en difficultés scolaire et/ou en situation de handicap : Son but était de dresser un portrait des pratiques suisses en matière de soutiens apportés aux élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) dans le cadre de l'école ordinaire. Son travail est axé sur trois objectifs :

- Faire une description du contenu légal et organisationnel régulant la mise en place des soutiens et des adaptations destinées aux élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- Décrire le profil et les situations des élèves romands bénéficiant de soutien dans le cadre de l'école ordinaire (raison de soutien, statut de l'élève, variables contextuelles liées aux soutiens, etc.)
- Faire une analyse des objectifs de soutien fixés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour répondre aux visées principales de ce travail, l'auteur utilise une approche hypothético-déductive en présentant l'hétérogénéité de l'école ordinaire, l'intégration et l'inclusion ; l'accessibilité et les adaptations de l'enseignement et de l'évaluation ; les projets pédagogiques individualisés ; le concept d'objectif et les objectifs de soutien et le concept d'accès au curriculum général.

L'étude s'est réalisée à base d'une méthode mixte pour répondre aux objectifs fixés :

- Une analyse documentaire a été réalisée pour chaque canton romand participant à la recherche tous les documents législatifs et exécutifs traitant de l'école et de la mise en place de soutiens intégratifs ont été passés en revue ;
- Un questionnaire a été envoyé aux enseignants et enseignantes spécialisés responsables d'élèves bénéficiant de soutien dans 41 écoles réparties dans 5 cantons romands (printemps 2015). Grâce à ce questionnaire de nombreuses informations a été collectées au sujet des élèves, de leurs difficultés, de leurs besoins, des formes de leurs soutiens et de leurs statuts légaux. Ces informations ont été traitées statistiquement de manière descriptive puis de manière différentielle.

- Les objectifs de soutien de chaque élève de l'échantillon ont été extraits, puis analysés en regard de leur contenu, leur qualité et leur éloignement vis-à-vis du plan d'étude.

Ainsi les informations ont pu être récoltées au sujet de 125 élèves bénéficiant de soutien dans 41 écoles différents : 7 élèves étaient scolarisés à Neuchâtel, 17 dans le canton du Jura, 30 en valais, 38 à Genève et 37 à Fribourg il s'agit de 47 filles et 78 garçons. Au total 57 enseignants spécialisés et enseignants titulaires leurs ont fourni des informations concernant les situations de soutien de 125 élèves. Pour répondre à ces objectifs de recherche, la récolte et l'analyse des données ont eu lieu en deux phases. Dans un premier temps, des documents législatifs et exécutifs ont été sélectionnés et analysés dans le but de clarifier le contexte légal dans lequel se déroulent les soutiens. A l'aide de ces mêmes documents, les diverses formes de soutien existant dans les cinq cantons participants ont été décrites (Genève, Fribourg, Valais, Jura, Neuchâtel).

Les résultats de cette première partie de la recherche montrent de grandes différences entre les cantons et mettent en lumière une certaine évolution ayant eu lieu ces dernières années, suite à l'adhésion à l'Accord inter cantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Certains thèmes sont régulés au niveau législatif, tandis que d'autres le sont plutôt au niveau exécutif. Concernant l'offre de soutien, l'analyse a révélé que beaucoup de formes de soutien sont en lien avec des institutions et/ou avec les diagnostics des élèves. De plus, les « intégrations partielles » semblent être encore passablement utilisées.

Dans un second temps, des informations concernant les 125 élèves de l'échantillon ont été récoltées. Les résultats au niveau des élèves et de leurs situations sont principalement descriptifs. Cependant, une analyse de cluster a été réalisée avec une partie des données descriptives recueillies. Ses résultats ont révélé qu'une majorité des élèves de cet échantillon a principalement des difficultés d'apprentissage, sans beaucoup d'autres difficultés. Un relativement grand groupe d'élèves a quant à lui principalement des difficultés liées au comportement social et d'apprentissage. Enfin, un groupe plus restreint bénéficie de soutien à cause de divers types de handicaps ou limitations cognitives et/ou physiques. Dans le cadre de la description des élèves bénéficiant de soutien, des liens ont également été mis en évidence entre le domaine principal de difficulté des élèves, leurs statuts légaux vis-à-vis de l'individualisation du programme, ainsi que des variables organisationnelles.

Les objectifs de soutien ont fait l'objet d'une analyse qualitative afin de définir leur contenu, leur qualité et leur niveau d'exigence (en comparaison avec le niveau du Plan

d'Etude Romand [PER]). Ensuite, les résultats de cette analyse ont été mis en lien de manière statistique avec des facteurs liés aux élèves et à leurs situations de soutien.

Il ressort de cette analyse que les élèves accompagnés par des enseignants spécialisés formés et bénéficiant d'un programme individualisé ont des objectifs de meilleure qualité que leurs pairs. Par ailleurs, le pourcentage d'objectifs de type académique est en lien avec le statut légal de l'élève ainsi qu'avec son domaine principal de difficulté. Enfin, l'éloignement entre le niveau des objectifs des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et celui du plan d'étude Romain (PER) n'est pas en lien avec le statut légal de l'élève, mais il l'est avec le principal domaine de difficulté. L'ensemble de ces résultats qualitatifs et quantitatifs donne un aperçu des pratiques actuelles en Suisse romande dans la mise en place des soutiens aux élèves BEP à l'école ordinaire.

Par ailleurs, lorsque ces résultats sont comparés à la littérature théorique et empirique dans divers domaines, ils suscitent des réactions et des interrogations, notamment au sujet des conceptions du handicap et de la prise en charge des élèves BEP. Au-delà des éléments évoqués, les résultats de cette thèse suggèrent qu'une attention particulière soit portée sur les représentations des acteurs (politiques, spécialistes et enseignants) vis-à-vis des diagnostics, ainsi que sur l'adaptation et l'évaluation des objectifs. Il s'avère qu'un élément important de soutien manque dans cette thèse : la confiance en soi. Avoir la confiance en soi c'est avant tout se connaître, c'est croire à son potentiel et à ses capacités. L'élève doit reprendre la confiance en lui, il doit être valorisé afin d'accepter le soutien et l'encadrement. L'essentiel dans l'accompagnement, c'est créer l'envie chez un enfant, l'envie d'apprendre, l'envie d'être avec ses camarades, l'envie de voir son enseignant et l'envie d'être à l'école et de coopérer avec les autres.

Buttard (2018) présente une étude sur l'organisation du système d'aides aux enfants en difficulté dans l'école française. Son principal objectif est de savoir si les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire permettent aux élèves de compenser leurs difficultés. Cette étude a été réalisée d'une part à travers la collecte des données par questionnaire auprès des apprenants et intégration de leurs enseignants au cycle trois du primaire et d'autre part par l'analyse de contenu d'un grand nombre de requêtes concernant spécifiquement les élèves en difficulté. Sur une population de 605 élèves, 393 ont suivi l'aide.

Tout d'abord, l'auteur présente dans une première partie une multitude de dispositifs qui ont vu le jour depuis que l'échec scolaire est devenu un problème social. Le système éducatif a évolué face à la difficulté ou l'échec scolaire. La difficulté scolaire se transforme en

un phénomène social lorsque l'unification du système permet le rapprochement des populations bourgeoises et populaire dans les classes. Pour améliorer l'efficacité de l'éducation, les précurseurs privilégient une approche individualisée de l'éducation. Cette évolution explique un ensemble de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire. Ces dispositifs sont regroupés en trois grandes catégories :

- Les dispositifs mis en œuvre dans le cadre habituel de la classe que sont : la définition d'un seuil minimal d'acquis dans les programmes ; il s'agit d'un objectif commun permettant d'élaborer les évaluations destinées à repérer ou à caractériser la difficulté. L'introduction controversée des évaluations en fin de cycle présent dans « *le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ». Ce socle évalue le niveau de l'élève sur une échelle ordinaire en quatre points : maîtrise insuffisante, fragile, satisfaisante ou très bonne qui correspond aussi aux appréciations présentes dans notre socle de connaissances à savoir : non acquis, en cours d'acquisition, acquis ou expert. Les cycles d'apprentissages et de redoublement. Ces cycles sont créés en 1989 dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation dite « *loi de Jospin* ». La définition de cycles constituait une petite révolution dans l'école. Le cycle 1 (de la petite à la grande section maternelle) cycle des apprentissages premiers, le cycle 2 (CP, CE1, CE2) cycle des apprentissages fondamentaux, le cycle 3 (CM1, CM2 et sixième des collèges) cycle de consolidation et le cycle 4 (de la cinquième en troisième des collèges) cycles des approfondissements.
- Les dispositifs scolaires ou périscolaires que sont le projet d'aides spécifiques adaptés aux difficultés de l'élève. Il s'agit du Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), le Plan d'Accueil Individualisé (PAI), Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). L'aménagement du temps scolaire et l'aide personnalisée dans la circulaire 2008. La semaine scolaire des écoliers, déjà réduite depuis 1969 de 27 heures de cours puis à 26 en 1990 passait, cette fois-ci à 24 heures les 2 heures ainsi libérées devaient permettre l'aide personnalisée aux seuls élèves rencontrant des difficultés à l'école. Les stages de remise à niveau pour les élèves du CM1 et du CM2, les mesures d'accompagnement à la scolarité, l'éducation prioritaire et l'accompagnement éducatifs, le pôle ressource de circonscription les réseaux d'aides spécialisées pour

les élèves en difficultés (RASED) régis par la circulaire du 18 Août 2014 et les classes pour les enfants allophones.

- Les dispositifs liés à l'Adaptation scolaire et scolarisation des élèves Handicapés(ASH) parmi lesquels : le secteur médico-éducatif et de prise en charge du handicap (les instituts Médicaux Educatifs, les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogique et les services d'éducation spéciale et de soins à domicile), les secteurs sanitaires et la prise en charges des pathologies en marge du milieu scolaire (les centres médico-sociaux, les centre d'action médico-sociale précoce, les centres médio-psycho-pédagogiques, les soins ambulatoires du service publique de psychiatrie infanto-juvénile, les centres-medio-psycho-pédagogiques, les centres d'accueil à temps partiel et hôpital du jour. La gestion des difficultés sociales et familiale (l'aide sociale à l'enfance, l'aide éducative, les maisons d'enfants à caractère sanitaire ou social des foyers de l'enfance).

Dans la deuxième partie Buttard réalise son étude en Bourgogne dans des écoles des Saône et Loine de la côte d'or à la fin du cycle 2 (CE1) et à la fin du cycle 3 (CM2). Ses principaux objectifs sont d'une part de voir dans quelle mesure les caractéristiques des élèves et de leur milieu expliquent les résultats scolaires et d'autre part les effets des dispositifs sur les performances des élèves. Il fait recours aux procédures statistiques d'analyse descriptives et la modélisation des facteurs entre les variables.

Il ressort de cette étude que le milieu social et familial appréhendé à partir de la profession des deux parents et du taux d'emploi dans le couple influence en grande partie les résultats scolaires des enfants. L'influence du genre n'est pas toujours significative et l'effet de l'implication des parents dans les devoirs n'est pas vérifié. Par ailleurs, la perception et l'implication des enfants dans leur rôle d'élèves ainsi que l'image qu'ils développent d'eux-mêmes peuvent impacter leur scolarité. Ainsi, l'estime de soi, la concentration et l'attention favorisent les bonnes notes alors que le bien-être à l'école n'exerce qu'un rôle marginal mais l'environnement à un rôle significatif. Le fonctionnement du système global de remédiation n'est pas optimal. La ventilation des élèves dans les dispositifs ne semble pas aléatoire, les missions des acteurs apparaissent définies et les règles de sélection semblent exister mais elles restent implicites.

Dans l'ensemble les enfants sont peu convaincus de l'efficacité des aides, aucun dispositif n'est épargné même les aides dispensés par les RASED peu mieux considérées. De ce fait, les retards initiaux d'apprentissage ne sont dans l'ensemble pas résorbés, que ce soit

en fin de cycle deux ou en fin de cycle trois, les élèves pris en charge présentent un niveau d'acquisition très nettement inférieur à celui de leurs camarades. La progression des enfants concernés ne se différencie pas significativement de celle des autres élèves. Notons que les variables prises en compte sont très peu explicatives sur ce plan. Il n'est donc pas étonnant que les différences de réussites ne se combrent pas et que le système français reste inégalitaire. Ainsi, les aides spécialisées proposées dans le cadre scolaire semblent plus efficaces en cycle 3, surtout lorsqu'elles sont menées par un personnel spécialisé, dépendant de la MDPH (SESSAD, SESSD, etc.) ou des RASED.

Ainsi au cours de cette étude l'auteur a constaté que l'efficacité des mesures entreprises souffrait de la présence d'effets négatifs tels que le coût d'opportunité ou les effets d'attente. Tous les enfants ne sont pas touchés de la même façon en fonction de leur niveau initial. Les résultats seraient donc moins sévères pour les dispositifs si le recrutement tenait davantage compte du niveau initial de l'élève. Cette étude est d'une importance capitale dans la mesure où elle retrace non seulement l'historicité de la difficulté scolaire et celle des dispositifs qui ont été mis en place pour lutter contre cette difficulté. Bien que l'étude privilégie l'approche individualisée de l'enfant, de ses rythmes d'apprentissage et de ses besoins, l'auteur n'a pas spécifié le type de compétence attendue de l'élève car l'élève ne peut pas avoir les difficultés en toutes les leçons.

L'accompagnement est aujourd'hui mis en place au travers les dispositifs. Un dispositif est ce qu'une société met en place pour « lutter contre » ce qui pour elle « fait problème ». Un dispositif doit produire dans une société un certain effet entre normalité et anormalité. L'accompagnement devient dès lors un choix politique et une commande sociale qui se traduit par une double injonction : les professionnels qui ont la fonction d'accompagnement et des publics cibles qui reçoivent l'injonction d'être accompagnés.

La fonction d'accompagnement demande de la part du professionnel une manière d'être et de faire : la posture désignant une manière d'être en relation avec autrui dans un espace et à un moment donné. La posture d'accompagnement est caractérisée par la non-violence, le non-savoir, le dialogue et l'écoute active. Elle doit sa justesse et sa pertinence au regard d'une situation. L'accompagnement vise l'individualisation et l'autonomisation des apprenants. Dans la mesure où l'objectif principal est de permettre aux apprenants de déployer les ressources disponibles pour résoudre par eux-mêmes leurs propres difficultés d'apprentissage mais dans une démarche d'accompagnement.

L'accompagnement se concrétise dans un projet, toute personne accompagnée doit se fixer un projet et se donner des moyens pour y parvenir, elle doit prendre un certain recul face à elle-même, accepter les remises en question, modifier son projet initial ou repartir dans une autre direction. Elle doit être acteur de son propre projet. Gagnon, Moulin et Eysermann (2001, p. 104) pense que « La personne doit adhérer à son projet et avoir le désir de changer sa situation actuelle jugée indésirable. Il ne faut pas lui imposer des idées ou un projet qui ne sera pas véritablement le sien ». Le positionnement d'une personne au centre de son projet l'implique d'être autonome. L'autonomie apparaît dès lors comme une condition de l'accompagnement et une finalité. Pour que l'accompagnement éducatif puisse être une mesure compensatoire des difficultés d'apprentissage de la lecture, il faut un consentement et une soumission librement consenti de la part de l'apprenant. L'accompagnateur doit persuader l'élève et non l'obliger à se soumettre à la tâche.

Le consentement inscrit l'accompagnement dans une logique contractuelle. Il se crée un contrat pédagogique ou contrat d'accompagnement entre l'accompagnateur et l'accompagné. Ce contrat aboutira à un engagement personnel de l'accompagner dans tout processus d'apprentissage de la lecture. La démarche doit être individualisée et opérer à proximité pour repérer chez l'élève en difficulté ce qui fait problème et le place en situation d'échec tel le manque de confiance, d'intérêts, de concentration ou d'organisation et de trouver les moyens de les surmonter par exemple lui apprendre à organiser son travail, valoriser les réussites ou relier à ses intérêts. Il faut pour cela bien connaître, tenir compte de son niveau initial d'apprentissage, ses difficultés et sa situation, ce qu'il aime, ce qui le motive et idéalement lui dispenser un enseignement adapté tout comme le soignant. L'approche globale de la personnalité entre dans l'accompagnement des difficultés de l'élève. L'élève doit apprendre et apprendre.

L'accompagnement éducatif dans sa réussite nécessite que les enseignants soient eux-mêmes accompagnés, soutenus et conseillés dans leurs efforts. Comment caractériser les mesures mises en place, les stratégies et les choix opérés dans le cadre des activités d'enseignement/apprentissage chez les enfants déplacés internes ?

#### **2.2.4. Etat des lieux sur Les enfants déplacés internes scolarisés**

Les enfants déplacés internes scolarisés n'ont pas un statut juridique définit mais ils ont droit à une compensation selon l'article 12 de la convention de l'Union Africaine sur la protection et l'Assistance aux personnes déplacées en Afrique (Convention de Kampala,

2009). Les auteurs déplorent l'influence des déplacements forcés sur les activités d'enseignement/apprentissage tant sur les enfants réfugiés que sur les enfants déplacés internes scolarisés.

Alhadji (2018) a mené une enquête de 2012 à 2016 sur le camp des réfugiés de Minawao et le camp des déplacés internes de Zamaï à l'Extrême-Nord du Cameroun. Son principal objectif est de montrer l'influence des situations de crise sur les activités d'enseignement/apprentissage en milieu scolaire sur les enfants réfugiés et déplacés internes suite aux mouvements forcés occasionnés par les exactions de la secte de Boko-Haram dans les pays aux alentours du Lac Tchad. Cette étude de nature qualitative menée auprès des enseignants, des parents, des responsables des associations, des ONG et des élèves montre que les mouvements armés et les flux migratoire forcés constituent une source d'influence des conditions d'enseignement/apprentissage dans le camp des réfugiés et des déplacés internes. Les conditions d'enseignement/apprentissage dans les deux camps excluent ces enfants du système éducatif. Dans les deux camps, les enfants développent les réactions d'anxiété sévères telles que les angoisses de séparation et des phobies d'école etc.

Des attitudes et les pratiques des enseignants conditionnent en grande partie la qualité des apprentissages des enfants. Les enseignants de la région de l'extrême-nord du Cameroun ont connus agissements très perturbateurs dans l'exercice de leur fonction sur tous ceux des zones touchées. Ils ont été victimes des blessures physiques, les traumatismes psychologiques et les stigmatisations qui constituent des entraves pour une éducation de qualité. Le renforcement des capacités des enseignants est souvent négligé.

L'Etat camerounais et ses partenaires au développement intervenant sur les sites de Minawao et de Zamaï ont mis en place depuis les évènements de Boko-Haram des dispositifs d'encadrement surtout sur le plan didactique. Le parcours scolaire des élèves dans les camps est tumultueux à cause des périodes d'interruption. Ce qui entraîne de graves difficultés d'apprentissage et des retards scolaires. Pour le délégué départementale du ministère des enseignements secondaires du Mayo Tsanaga, le taux de retard scolaire, très faibles de la première année du primaire (15%) va en augmentation plus ou moins de (72%) en classe de secondes ou premières années du secondaire. L'évaluation faite dans les camps en décembre 2015 par l'Etat camerounais et ses partenaires a mis en évidence un grave déficit des résultats d'apprentissage dans des classes. Plus de deux tiers des élèves des cours moyens dans le camp n'auraient pas acquis des compétences les plus élémentaires en lecture, en écriture et en calcul ce qui dans la plupart des cas les conduisent aux abandons scolaires.

La disparité de genre et le mariage précoce sont les autres entraves aux parcours scolaires chez les enfants réfugiés et les enfants déplacés internes dans les camps. L'accompagnement parental de la scolarité des enfants réfugiés et des enfants déplacés internes dans les camps est presque absent. La plupart des enfants se sont séparés de leurs parents. Les parents présents sont soumis aux conditions d'insertion sociale stressantes à leur statut dans les camps. L'insuffisance d'une assistance des parents déstabilise certains élèves et les rend très paresseux.

Cette étude a recensé les difficultés d'apprentissage auxquelles sont confrontés les enfants réfugiés et les enfants déplacés internes dans la salle de classe. Il s'agit par exemple des difficultés liées à la lecture, à l'écriture et au calcul. Les efforts du gouvernement camerounais et ses partenaires dans les activités d'enseignement/apprentissage n'ont pas permis aux élèves déplacés internes de combler le retard initial dû à la crise et aux déplacements forcés. Le problème de la compensation en lecture reste et demeure un phénomène important chez les enfants réfugiés et les enfants déplacés internes.

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 de l'UNESCO, l'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC) nous a présenté une enquête basée sur les impacts de déplacement interne sur l'éducation en Afrique Sub-saharienne. L'objectif principal est de souligner la nécessité d'inclure les enfants touchés par le déplacement interne dans les stratégies nationales d'éducation en tant que moyen le plus efficace de parvenir à des solutions durables et à un développement durable pour tous.

Une étude de cas des impacts de déplacement interne sur l'éducation dans certains pays a été présentée afin de mettre en évidence les défis et les options politiques de chaque contexte. Ces études de cas basées sur la collecte des données quantitatives et des entretiens menés à Eswatini, en Ethiopie, au Kenya, et en Somalie en 2019 montre que ne pas inclure les enfants déplacés à l'intérieur de leur pays dans une éducation de qualité peut avoir des conséquences à long terme pour eux, leur famille et leur communauté. Ce qui peut entraîner des répercussions sur leur pays vers les Objectifs durables pour le développement. En effet les contraintes liées à la pauvreté, les traumatismes et stigmatisation entravent l'éducation des enfants déplacés.

Il ressort cette étude que des millions d'enfants déplacés sont laissés à l'écart du système éducatif en Afrique. Les personnes déplacées interrogées en Ethiopie, au Kenya et en Somalie pourraient fréquenter les mêmes écoles que les communautés d'accueil et recevoir la même éducation. Mais d'autres obstacles les empêchent parfois de le faire et d'apprendre

aussi efficacement que leurs camarades de classe non déplacés. Leurs besoins et défis spécifiques ne sont pas pris en compte et restent trop souvent négligés.

D'où la nécessité d'une éducation inclusive de qualité qui est un élément crucial du Programme de développement à l'horizon 2030. Cette étude ayant recensée les enfants déplacés internes exclus du système éducatif et les obstacles auxquels ils sont confrontés au quotidien dans la salle de classe, n'a pas émis des hypothèses quant à la résolution de leurs difficultés d'apprentissage et plus particulièrement en lecture dans une situation d'enseignement/apprentissage.

Du moment où nous assistons à un afflux important des enfants déplacés internes dans la zone septentrionale et les zones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun, le problème d'accompagnement éducatif de l'élève déplacé interne en difficultés d'apprentissage de la lecture trouve sa raison d'être.

Parvenu au terme de ce chapitre qui portait sur l'analyse critique des concepts clés et parcourir les travaux antérieurs, il ressort de ce qui précède que l'accompagnement éducatif est un ensemble d'activités visant à apporter du côté de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir, appui qu'ils ne trouvent toujours pas dans leur environnement familial. Cet accompagnement est devenu une commande sociale dans les pays les plus développés. Guérin (2009) parle d'un dispositif supplémentaire ou une pratique de l'avenir, Rayou (2010) pense qu'il est une forme scolaire conquérante et fragilisée mais un espace d'intéressement. Alors qu'Aubert (2010) voit que l'accompagnement éducatif peut redonner la motivation d'apprendre aux élèves en difficulté. Rannou (2010) montre que le conseiller principal d'éducation est l'essence même de ce projet d'accompagnement éducatif.

Certains chercheurs pensent que les dispositifs de remédiation peuvent combler les difficultés d'apprentissage de la lecture (Leclercq et Al, 2015 ; Haider, 2015). D'autres trouvent que l'accompagnement éducatif est en même temps une politique et une commande sociale permettant de compenser la difficulté scolaire, Paucard (2017), Buttard (2019). Malgré tout, la difficulté scolaire persiste et demeure un phénomène social à travers les décennies. Des approches théoriques sur l'accompagnement éducatif et sur les difficultés d'apprentissage de la lecture nous conduirons à une nouvelle vision du phénomène.

## CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Nous avons examiné jusqu'ici plusieurs définitions des concepts d'accompagnement éducatif, de la compensation, de difficultés d'apprentissage de la lecture et nous avons parcouru les travaux antérieurs. Nous souhaitons maintenant voir de quelle manière les principales théories psychologiques ont abordé ces questions. Ce travail s'intéresse à la compensation des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisé à Yaoundé II qui bénéficient de l'accompagnement éducatif. Ce chapitre s'articule autour de trois points suivants : le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990) ; le modèle socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1938) et le modèle de l'accompagnement éducatif de Causier et Desmarais (2013).

### 3.1. MODÈLE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE (GIASSON, 1990)

S'appuyant sur des modèles antérieurs (Pagé, 1985 ; Mosenthal, 1989 ; Irwin, 1986 ; Deschênes, 1986 ; Langer, 1986) cité par (Giasson, 1990) propose un modèle de la compréhension en lecture autour de trois variables indissociables : le texte, le lecteur et le contexte.

#### 3.1.1. Postulat de base

Giasson (1990) définit l'acte de lire comme une interaction entre trois pôles : le lecteur, le texte et le contexte. Lorsqu'un élève aborde un texte écrit par un auteur, il va traiter ce nouveau contenu inconnu à la lumière de ses connaissances antérieures en se référant à ses opérations mentales de compréhension tout comme l'ensemble des données stockées dans sa mémoire affective ou linguistique. La compréhension de la lecture repose sur la capacité de l'élève de récupérer et d'activer ses connaissances antérieures pour parvenir à construire un sens pendant la lecture des mots et des structures grammaticales. L'élève qui a de la difficulté à décoder ou dont la lecture manque de fluidité doit avoir des occasions de développer sa capacité de compréhension. L'enseignement de la lecture débute avant que l'élève a commencé la lecture et se poursuit après qu'il a fini de lire le texte. Les stratégies utilisées pour enseigner la compréhension doivent viser l'activation des connaissances avant la lecture, tout au long du processus de lecture et durant la consolidation, une fois la lecture terminée.

### 3.1.2. Lien théorique du modèle de la compréhension en lecture (Giasson 1990)

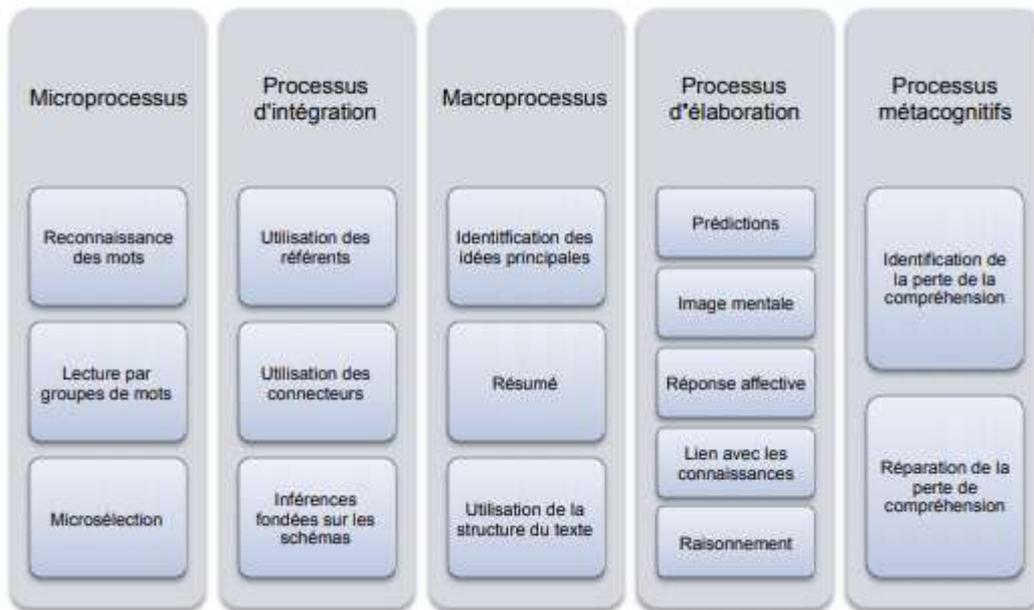
Giasson (1990) fait une synthèse de ces théories en lecture pour en dégager trois principes importants : lire constitue une activité constructive, holistique et interactive, ce qui a des répercussions autant sur l'apprentissage de la lecture que sur les apprentissages faits par la lecture. En effet, le lecteur construit le sens du texte qu'il lit selon le but donné à sa lecture, ses intérêts, ses connaissances antérieures ou ses réactions affectives ; par ce processus, le lecteur défait la linéarité de la forme du texte pour élaborer dans son esprit, une représentation sémantique du contenu de ce même texte (Fayol et Gaonac'h, 2003; Irwin, 1991; Deschênes, 1988) cité par (Giasson, 1990). Lire est donc une activité qui vise la construction de sens, ce qui lui donne ses caractéristiques constructives.

Un autre principe important concerne le caractère holistique de la lecture. Lire, c'est d'abord chercher des informations dans un texte ; c'est seulement par une attention particulière que l'on constate que, j'ai besoin d'une démarche pour trouver les informations à partir de la forme du texte ou que naît le plaisir de cette lecture. C'est donc que la lecture nécessite à la fois le recours au vocabulaire, la compréhension du sens des phrases que l'on construit en les reliant entre elles, l'élaboration d'inférences, la considération d'aspects situationnels du texte et de l'auteur, la structuration des informations, etc. L'acte de lire est donc considéré comme holistique par les chercheurs parce que c'est une activité faite de processus multiples et étroitement inter-reliés, qui se réalisent de façon simultanée et qui sont destinés à la construction de sens.

L'auteur distingue cinq processus et deux structures lorsqu'il s'agit de la variable du lecteur. Les processus ou habiletés nécessaires pour aborder le texte sont : les microprocessus qui servent à comprendre l'information d'une phrase ; les processus d'intégration grâce auxquels on effectue des liens entre les phrases ; les macroprocessus grâce auxquels on établit la cohérence générale du texte ; les processus d'élaboration qui sont responsables des inférences non prévues par l'auteur du texte ; les processus métacognitifs grâce auxquels le lecteur gère sa compréhension, s'ajuste au texte et à la situation (Giasson, 1990 : 16).

Plus précisément, les cinq processus cités se composent des éléments suivants :

**Figure 1 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990, 16)**



**Source :** tiré de Giasson (1990, p. 16)

La compréhension d'un texte par un lecteur nécessite ces cinq habiletés de lecture :

- Les microprocessus qui sont constitués de trois habiletés fondamentales : la reconnaissance des mots (le décodage est considérée comme une étape transitoire vers le décodage) ; la lecture par groupe de mots (il s'agit d'utiliser les indices syntaxiques pour identifier les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment un sous unités de sens) et la microsélection (c'est l'habileté qui consiste à décider et à retenir l'information importante d'une phrase).
- Les processus d'intégration constitués des indices de relation et des inférences. Les indices de relation sont constitués des référents ou anaphores qui sont des mots ou expressions utilisées pour remplacer d'autres et des connecteurs qui relient deux évènements entre eux. On parle d'inférence lorsque le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte pour aboutir à la compréhension inférentielle en utilisant ses propres connaissances pour donner un sens au texte.
- Les macroprocessus comportent l'idée principale et le résumé : dégager l'idée générale d'un texte consiste à ressortir l'information importante du texte. Les procédures pour rechercher l'idée générale dépend des types de texte. Le

résumé est la réécriture d'un texte avec maintien de l'information importante et de la pensée de l'auteur.

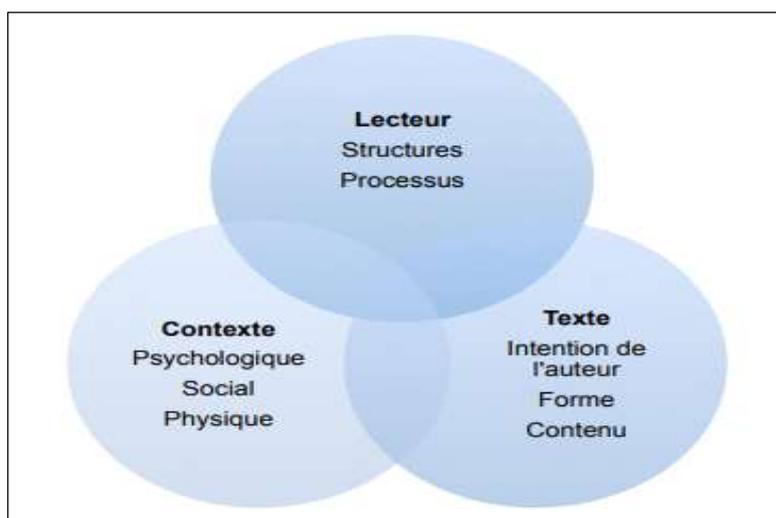
- Les processus d'élaboration qui permettent de regrouper les mots par unités de sens de sens, d'établir les liens entre les phrases et de retenir l'idée principale sont au nombre de cinq : les prédictions (les idées, les hypothèses) ; l'imagerie mentale (le lecteur représente mentalement ce qu'il est en train de lire) ; les réponses affectives qui sont suscitées par des questions sur l'intrigue ( exemple : que feras-tu à la place de ce personnage) ; le raisonnement (porter un jugement critique sur le texte) et l'intégration de l'information aux connaissances.
- Les processus métacognitif qui permettent au lecteur de rester en contact avec le texte. Ils sont composés de l'autoévaluation (le lecteur est conscient de ses limites, de ses intérêts, de sa motivation, de ses stratégies etc.) et l'autorégulation (le lecteur doit savoir ce qu'il comprend, ce qu'il ne comprend pas, ce dont il a besoin pour comprendre).

Quant aux structures, elles relèvent de deux catégories : les structures cognitives d'une part (les connaissances sur la langue—phonologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques et les connaissances sur le monde qui constituent les connaissances antérieures), et les structures affectives d'autre part (les attitudes, les intérêts spécifiques du lecteur, notamment par rapport au texte à lire, à son thème, la capacité à prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur...).

Pour ce qui est du caractère interactif de la lecture, Giasson (1990), montre que trois variables qui sont en interaction : le lecteur, le texte et le contexte. L'auteur pense que cette interaction fait de la lecture une activité de communication, d'une part, entre l'auteur et le lecteur, d'autre part, entre le lecteur et son environnement social.

L'interaction de ces trois composantes du processus de lecture est rappelée dans la figure qui en identifie les principales caractéristiques.

**Figure 2 : Modèle de la compréhension en lecture Giasson (1990, p. 7)**



**Source :** tiré de Giasson (1990, p. 7)

Ainsi, l'intervention du lecteur est déterminée à la fois par le texte (structure formelle, contenu, scripteur) et par le contexte (aspects physiques, sociaux et psychologiques de l'activité). Toutefois, inversement, le lecteur peut intervenir sur le texte et sur le contexte (buts de la lecture, reconnaissances, compétences : langagières, cognitives, métacognitives et traits affectifs). Dans cette perspective, il est essentiel de prendre en considération ces variables et d'agir sur elles pour obtenir un contexte d'enseignement/apprentissage signifiant, par exemple proposer des buts spécifiques aux apprenants, éveiller leurs structures cognitives et enseigner des stratégies propices à une lecture efficace.

### **3.1.3. Importance du modèle de la compréhension en lecture pour notre étude**

L'observation approfondie de la figure 2 montre que la lecture est un acte de communication. Quand l'élève lit un texte, la seule lecture passive ne va pas suffire à accéder au sens des lignes lues : c'est en transformant le message de l'auteur, grâce aux échanges (l'échange avec ses camarades et l'enseignant) et la recherche de signification (l'utilisation des connaissances acquises pour intégrer les informations nouvelles) qu'il va réussir à se l'approprier.

Toutefois, le lecteur est rarement conscient des actions de lecture qu'il pose, comme le fait de parcourir le texte de gauche à droite avec ses yeux, de chercher le sens d'un mot qu'il ne connaît pas, de chercher à comprendre des phrases complexes ou de trouver l'idée

principale d'une partie du texte, de vérifier s'il a trouvé l'information qu'il recherchait, etc. Lire apparaît comme une activité composée de processus multiples et étroitement reliés.

Il semble essentiel que les enseignants montrent aux élèves à adapter leurs actions de lecture au but spécifique qu'ils poursuivent, au moment où ils les accomplissent ainsi qu'aux éléments qu'ils observent. En d'autres termes, l'enseignant peut jouer un rôle majeur dans les apprentissages en lecture de l'élève et amener ce dernier à s'ajuster selon le travail à faire (buts spécifiques clairement présentés), susciter le contrôle de l'élève sur la validité des interprétations réalisées (structures métacognitives), créer des perceptions favorables à la tâche, rappeler les stratégies de travail propices à une lecture efficace et favoriser l'interaction des élèves lecteurs entre eux (Giasson, 2003).

L'élève déplacé interne en grande difficulté d'apprentissage de la lecture est dépourvu des stratégies du décodage et d'identification des mots car Laplante (2003) affirme que la cause majeure des difficultés en lecture se trouve au niveau de l'identification des mots et de la production des mots (processus spécifiques).

L'enseignant à travers un accompagnement individualisé va amener cet élève à prendre conscience de ses difficultés et à s'engager dans un projet de lecture. L'élève va progressivement s'approprier des mécanismes du décodage (le code graphophonologique et la combinaison) et les mécanismes de l'identification des mots (la lecture graphophonique, la lecture orthographique, la lecture analogie et la lecture anticipée). Tous ces mécanismes vont permettre l'élève à aboutir à la compréhension du texte. En outre, Chapeau (2013) précise que les déficits sévères au niveau de l'identification et de la production des mots écrits affectent la compréhension et la production de textes, car l'élève ne peut pas consacrer ses ressources cognitives aux autres processus permettant la compréhension et l'organisation du discours.

En effet, les bons lecteurs comprennent mieux le sens de ce qu'ils lisent lorsqu'ils possèdent une base lexicale riche. Les connaissances acquises antérieurement par ces élèves facilitent la compréhension des nouveaux textes. Les apprentis lecteurs qui ne possèdent que quelques mots dans leur répertoire lexical comprennent plus difficilement les nouveaux textes. Ainsi, il est important pour l'enseignant accompagnateur d'expliquer clairement les mots inconnus à ces élèves. Par ailleurs, la compréhension de l'écrit se fait en questionnant d'une part le contenu des textes (les personnages, leur nom, leur position, les événements passés) et d'autre part la syntaxe appliquée dans les phrases.

Ainsi, pour parvenir à la compréhension d'un texte écrit, l'apprenti lecteur doit s'approprier au fur et à mesure des cinq processus de lecture énoncés par Giasson (1990). L'auteur met l'accent sur trois méthodes essentielles pour parvenir à la compréhension d'un texte écrit : tout d'abord l'enseignant doit tenir compte des événements importants compris dans un texte informatif. Il doit orienter l'élève afin qu'il soit attentif sur des idées explicites et des idées implicites contenues dans le texte. Ensuite, l'élève doit résumer le texte. Pour se faire, il doit d'abord le comprendre, capter les idées importantes et laisser de côté celles qui sont secondaires, réduire le nombre de mots en utilisant les concepts connus et se concentrer sur les phrases clés pour le contenu du texte. Afin l'enseignement de la structure du texte pour des textes narratifs, informatifs... il incombe à l'enseignant à suivre le lecteur débutant de près afin qu'il puisse parvenir au résultat attendu.

Eu égard à ce qui précède, le modèle de Giasson (1990) qui définit l'acte de lire comme une interaction entre le texte, le lecteur et le contexte ne permet pas à l'apprenant déplacé interne de combler ses propres difficultés d'apprentissage de la lecture. L'apprenant en grande difficulté de la lecture a besoin d'être aidé ou accompagné par un tuteur plus compétent qui lui afin de lui permettre de déployer les ressources disponibles pour faire face à ses difficultés.

### **3.2. LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE LEV VYGOTSKY**

Le socioconstructivisme dans sa forme moderne est une théorie de l'apprentissage avec ses racines dans le constructivisme cognitif (Piaget, 1950) et la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1896-1934). Dans l'esprit du marxisme, l'auteur veut élaborer une conception historico-culturelle du développement humain fondée sur l'étude de la conscience et du psychisme considérés comme le produit d'une genèse du social et du culturel. La préoccupation centrale de Vygotsky sera de comprendre la genèse et à travers celle-ci des fonctions psychiques supérieures et spécifiquement humaines.

#### **3.2.1. Postulat de base**

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage social élaborée par le psychologue Russe Lev Vygotsky. Cette théorie postule que les individus participent à la construction de leurs propres connaissances et souligne le rôle des interactions sociales et de la culture dans la création de la connaissance. Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs et les parents). Par conséquent, l'apprentissage dépend

essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation des nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances

### **3.2.2. Lien théorique du socioconstructivisme avec notre étude**

Vygotsky (1896-1933) cité par (Demerval et White, 1993) pense que les interactions avec les partenaires plus compétents, loin de freiner le développement d'une pensée autonome, lui sont nécessaires. Les activités menées avec la tutelle de l'adulte ou d'un aîné permettent la mise en relation des actions et de leurs résultats, des significations langagières et des effets qu'elles permettent d'obtenir. Mais les interactions de tutelle ont aussi le pouvoir potentiel de créer des zones proximales de développement en offrant un enseignement de type proleptique : l'apprenant peut s'engager dans une tâche qui dépasse ses compétences actuelles, tâche qui conserve son intégrité. L'évolution dans la zone de développement se caractérise alors par un transfert progressif de responsabilité de l'expert vers le novice. La modélisation par l'adulte et les activités de tutelle assurent la transition entre la régulation externe interindividuelle et l'autorégulation intériorisée de l'apprenant.

Bruner (1983) cité par (Demerval et White, 1993) a distingué six fonctions d'étayage remplies par un tuteur quand il aide un débutant à réaliser une tâche ou à résoudre un problème : l'enrôlement, qui amène le tuteur à susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant sur les exigences de la tâche ; la réduction des degrés de la liberté qui consiste pour le tuteur de simplifier la complexité de la tâche ; le maintien de l'orientation qui permet au le tuteur d'aider l'enfant à poursuivre l'objectif défini (maintien de la motivation et dépassement d'un résultat obtenu) ; la signalisation des caractéristiques dominantes qui donne droit au tuteur enseigner les pratiques pour l'exécution de la tâche ; le contrôle de la frustration qui permet au tuteur de rendre la recherche de la solution d'un problème facile et enfin la démonstration ou présentation de modèles de solution qui n'est pas une simple exécution de la tâche par le tuteur et qui serait imitée par l'apprenant mais plutôt d'une standardisation ou un style de la production souhaitée. En bref, l'apprenant doit maîtriser les sous-routines élémentaires.

Un concept est au centre de la théorie de Vygotsky : la Zone Proximale de Développement (ZPD) définit par l'auteur comme étant la distance (différence) entre le niveau développement actuel, déterminé par les capacités de l'enfant à résoudre seul un

problème et le niveau de développement potentiel, déterminé à travers la résolution de problème par cet enfant lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs de niveau plus avancé.

Au départ, ce concept fut introduit en tant qu'argument contre la mesure statistique de l'intelligence : Vygotsky estimait qu'il était préférable d'évaluer ce que l'enfant était capable de faire seul, et accompagné par une personne plus compétente, plutôt que d'évaluer ses acquis dans l'idée d'en tirer une « mesure » de son intelligence. Dans la théorie de Vygotsky, deux sortes d'apprentissages peuvent être distingués :

- Les apprentissages faisant partie du cursus de développement normal, lesquels, de toute façon seront développés par l'enfant : l'aide d'un expert permet alors de faciliter et d'accéder à l'apprentissage. Le rôle de l'éducateur sera de s'assurer que les acquis fondamentaux sont présents et permettront à l'enfant de discuter avec ses pairs en vue de construire collectivement de nouvelles connaissances.
- Les apprentissages sociaux tirés de la collaboration avec autrui, exclusivement relatives à la gestion de l'environnement social.

Ces deux types d'apprentissages découlent d'une construction sociale des connaissances, ils apportent donc à la fois des apprentissages cognitifs et sociaux utilisés pour l'enfant, soit pour lui faire acquérir des connaissances cognitives plus rapidement, soit pour développer le lien social.

Selon la conception de l'auteur, il est nécessaire d'inciter le travail en équipe et supervisé dans lequel chaque participant explicite sa démarche et permet à l'enfant de construire de nouvelles connaissances. L'intérêt de cette approche réside également dans la possibilité d'évaluer le développement proche (à l'avenir) afin de les faciliter en fonction des acquis. Ainsi, l'enfant est évalué non plus selon ses acquis mais selon son potentiel.

Vygotsky pense que l'appropriation et la maîtrise du langage permettent le développement des connaissances chez l'apprenant. En outre, le langage est un moyen de communication. La maîtrise des systèmes et des pratiques sémiotiques s'opère de l'extérieur vers l'intérieur, de l'inter psychique vers l'intrapsychique, de l'activité menée en coopération avec des adultes ou des pairs plus experts que soi à l'activité menée de manière autonome.

Deux types de langages entrent en jeu pendant les échanges : le langage extériorisé qui est un outil d'échange et d'action sur autrui. Son appropriation ne peut se réaliser par un enfant qu'au travers des pratiques de coopération sociale qui règlent ces échanges avec autrui.

Aussi, le geste de saisie du jeune enfant prendra une valeur significative qu'à travers l'interprétation de l'adulte, de même la signification des mots et des concepts se développe à travers les pratiques réciproques. Le langage intérieur qui est un outil propre à l'enfant. L'enfant est capable d'autorégulation qui est la capacité d'un enfant à maîtriser sa pensée, son comportement ses émotions afin de réussir à une activité d'apprentissage. Pour Vygotsky, chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme une activité collective et sociale et donc comme une fonction inter psychique, puis comme une activité individuelle, comme une propriété individuelle à la pensée de l'enfant, comme une fonction intrapsychique.

Bigot de Prémeneu (2011) pense que l'un des sept compétences et le premier pilier du socle est la maîtrise de la langue, maîtrise qui passe par celles des différents outils de la langue : vocabulaire, grammaire, orthographe afin de lire comprendre et écrire des textes dans différents contextes. Enseigner la langue n'est pas compter des erreurs constater, les compétences de quelques-uns et les manquements de tous les autres, c'est aider les élèves à s'approprier un lexique, une grammaire une conjugaison et une orthographe complexe. C'est aider le plus d'élèves possibles à construire des savoirs réelles solides installées sur le long terme. Ros Dupont (2006) pense que l'objectif de l'enseignement des outils de la maîtrise de la langue se conçoit en termes de temps : construire des savoirs sur la durée, leur donner le temps d'une mise en place, d'une concrétisation et d'un transfert à la production d'écrits.

### **3.2.3. L'importance de la théorie socioconstructiviste dans les difficultés en lecture chez les élèves déplacés internes**

Les pratiques pédagogiques sont largement dépendantes d'un ensemble de représentations souvent implicites concernant les processus de transmission et d'appropriation des connaissances. La modélisation par l'enseignant n'a rien à voir avec une transmission unilatérale, dirigiste et autoritaire. L'enseignant au contraire doit faire des hypothèses reposant sur un double modèle théorique : théorie du sujet et des caractéristiques de sa performance, et théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont ils peuvent être menés à bien. Comme le note Bruner (1984,277) que sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer des situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est de la maîtrise de la tâche. La procédure de l'enseignement réciproque s'inspirant directement des conceptions théoriques de Vygotsky illustre les propos de Bruner. Cette procédure a pour objectif d'aider les enfants présentant des difficultés de compréhension en lecture.

L'enseignement réciproque repose d'abord sur une analyse fine des activités mentales pratiquées lors de la lecture d'un texte et qui sont essentielles pour le comprendre et pour contrôler également sa propre compréhension : il s'agit de résumer le texte, de formuler des questions à son propos, de prédire la suite et de clarifier les difficultés éventuelles. L'enseignant, après avoir illustré ces activités mentales (phase de modélisation), fait jouer le rôle d'enseignant à un élève. Celui-ci, sous le contrôle et avec l'aide de l'adulte, est face à un groupe d'élèves et « joue à l'enseignant » c'est à dire, lit le texte, le résume, formule des questions, comme le ferait l'enseignant adulte dans une activité de lecture.

La procédure générale comporte trois étapes : l'enseignant adulte et les élèves lisent silencieusement un paragraphe du texte à étudier ; celui qui est désigné pour prendre le rôle de l'enseignant, résume le texte, formule une question, clarifie certains passages et propose une prédiction sur la suite du texte. S'il y a désaccord, le groupe relit le passage et fait des propositions pour aboutir à un consensus. Chaque élève, tour à tour, prend le rôle de l'enseignant pour les autres paragraphes et enfin l'adulte fournit un étayage intensif et adapté à chaque élève : il aide, suggère, encourage, précise et peut si nécessaire faire, par exemple, le résumé à la place de l'élève. Au fur et à mesure des séances, lorsque la compétence de l'élève s'affirme, il s'efface progressivement et ne fournit à l'occasion que conseils et appréciations encourageantes.

Dans les pratiques réciproques, chaque enfant déplacé interne est amené à assumer alternativement différents rôles (lecteur, critique...), ce qui facilite l'intériorisation d'une pratique interindividuelle. La coopération du groupe et l'aide de l'adulte permettent la réalisation de la tâche, même si chaque membre n'est pas encore capable d'une participation complète. L'enseignement réciproque est donc de type proleptique (qui anticipe les connaissances antérieures) et crée ainsi une zone proximale de développement. Le caractère coopératif du groupe permet un partage de l'expertise et de la responsabilité qui favorise à la fois, une diminution de l'anxiété liée à un échec éventuel et un engagement actif des partenaires dans l'activité. Cette gestion sociale de la situation et du problème s'accompagne d'une modélisation par l'adulte des activités mentales nécessaires qui se trouvent ainsi réifiées, c'est à dire rendues explicites, concrètes et observables. L'adulte maintient, centrées sur la tâche, l'attention et l'activité du groupe et évite les dispersions, assurant ainsi l'efficacité du travail. Son objectif est de céder la responsabilité totale de l'activité à chaque élève lorsqu'il sera prêt à l'assumer seul.

Les pratiques réciproques se donnent pour objectif explicite de faire acquérir un ensemble de notions-noyaux, c'est à dire un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales et aussi un objectif implicite de favoriser le développement cognitif de l'enfant en induisant l'émergence. L'enseignement réciproque permet aux élèves déplacés internes de contrôler leur raisonnement pour résoudre un problème, d'exposer ses idées ..., bref d'apprendre à articuler et à gérer des activités mentales multiples. La théorie de Vygotsky donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves. Il place l'élève au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Elle occupe une place primordiale dans notre étude.

### **3.3. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DE CAUVIER ET DESMARAIS (2013)**

Pour penser l'accompagnement éducatif du personnel enseignant auprès des apprenants de 16 à 20 ans, Cauvier et Desmarais (2013) se sont inspirées notamment du modèle de Desmarais (2011) sur l'accompagnement (psycho)éducatif, modèle développé dans le cadre d'une démarche autobiographique de petit groupe (DAPG) ainsi que sur la modélisation de De Villers (1999).

#### **3.3.1. Postulat de base**

Le modèle d'accompagnement éducatif se conçoit comme un système dynamique comprenant plusieurs éléments articulés entre eux de manière cohérente : l'accompagnement en tant que processus et la dynamique d'accompagnement des jeunes adultes, la dynamique est schématisée en deux axes : l'axe relationnel et l'axe des contenus de formation.

#### **3.3.2. Lien théorique du modèle d'accompagnement éducatif**

Cauvier et Desmarais (2013) pense que l'accompagnement en tant que pratique éducative est un système caractérisé par son processus et la dynamique relationnelle qui s'établit durant ce processus.

##### **3.3.2.1. L'accompagnement en tant que processus**

La relation d'accompagnement s'inscrit dans un espace-temps et dans un contexte bien déterminé. Penser l'accompagnement dans une temporalité spécifique, c'est le penser en tant que processus, en prenant en compte le déroulement de l'accompagnement, les capacités auto transformatrice des sujets et en cherchant à coconstruire un mouvement qui va se poursuivre

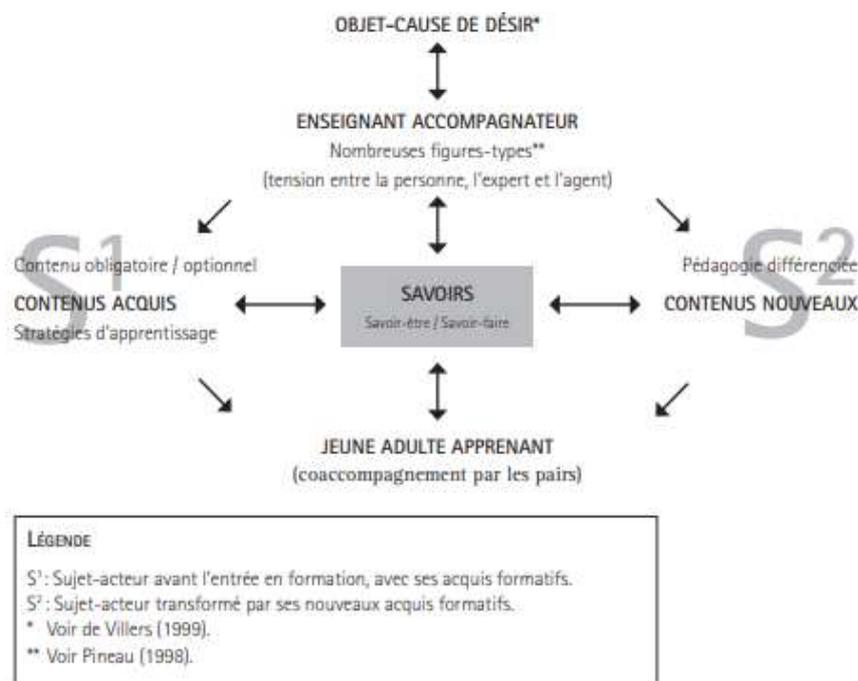
dans le temps (Desmarais, 2011). Dans le processus d'accompagnement, l'accompagnateur passe d'une logique d'expertise centrée sur l'action à une logique d'autonomisation centrée sur la personne. Pour vivre cette double expérience, relationnelle et temporelle, l'accompagnement exige une attitude d'ouverture réflexive et critique, c'est-à-dire comme expérience questionnant l'expérience (Cauvier, 2008) cité par (Cauvier et Desmarais, 2013).

Une relation d'accompagnement se déroule habituellement dans un contexte et s'inscrit dans un cadre déterminé dont les protagonistes doivent intégrer les contraintes dans la négociation de leur accord mutuel d'engagement. Le cadre d'action est l'espace physique qui est le lieu où se déroule la rencontre entre l'accompagnateur et l'apprenant. Ce cadre inclut la situation d'apprentissage. A l'instar de l'intervention sociale, le cadre de l'accompagnement éducatif implique un travail de mise en accord sur le sens de la rencontre, ses objectifs et ses modalités. Ce travail de définition d'un contrat de collaboration sert de matrice relationnelle au développement de l'intervention de l'accompagnement et de sa coévolution.

### **3.3.2.2. La dynamique d'accompagnement des jeunes adultes**

La dynamique d'accompagnement éducatif peut être modélisé à partir d'un diagramme (voir le schéma 1) constitué de deux axes croisés (de Villers, 1999) cité par Causier & Desmarais : à la verticale, celui de la relation formative, impliquant le ou les sujets apprenants et l'enseignant accompagnateur, où se greffent plusieurs figures-types (Pineau, 1998) en fonction des besoins des apprenants et, à l'horizontale, celui des contenus. Ce schéma permet d'articuler la dynamique relationnelle et ses contenus en revisitant la dialectique inextricable enseigner/apprendre à partir de la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Les deux composantes essentielles de l'accompagnement (l'axe relationnel et l'axe des contenus) varient selon l'étape du raccrochage scolaire vécu par les jeunes.

**Figure 03 : Dynamique d'accompagnement éducatif des jeunes adultes**



**Source :** tiré de Cauvier et Desmarais, (2013, p.50)

Dans le processus même d'accompagnement éducatif, l'enseignant accompagnateur va reconnaître le jeune adulte dans sa spécificité, y compris dans ses acquis (S1). Le jeune adulte, de son côté, manifeste son identité propre, y compris lesdits acquis. Entre les contenus acquis (S1) et les contenus nouveaux (S2), l'enseignant accompagnateur propose de nouveaux contenus au jeune adulte (informations, savoirs, savoir-être, savoir-faire, savoir-vivre) et ce, en adaptant ses stratégies pédagogiques aux besoins des apprenants. Une bonne partie de ces contenus nouveaux (S2) deviendront des connaissances. Ainsi, le jeune apprenant, en s'appropriant ces contenus nouveaux (S2), se met en forme, se construit lui-même et transforme son rapport aux autres et au monde (Charlot, 2002). Cette manière de concevoir l'accompagnement éducatif des jeunes dans une articulation dynamique des deux axes permettent de promouvoir simultanément les dimensions cognitive, affective et identitaire de l'éducation et de la formation. La qualité des relations formatives constitue non seulement un levier pour l'acquisition de nouveaux contenus par les jeunes apprenants, mais également, pour plusieurs d'entre eux, un savoir à acquérir, car il a été absent de leur expérience antérieure de la vie.

### 3.3.3. L'utilité du modèle de l'accompagnement éducatif de Causier & Desmarais (2013)

Nous avons vu précédemment dans le modèle d'accompagnement éducatif des jeunes adultes que la dynamique d'accompagnement est constituée de deux axes : l'axe relationnel et l'axe des contenus.

L'axe relationnel dans la dynamique d'accompagnement éducatif comprend des composantes (le désir, la confiance et une pratique réfléchie de l'accompagnateur) et des postures plurielles (la posture de la personne, celle de l'expert et celle de l'agent). L'axe vertical met en scène l'enseignant accompagnateur et l'apprenant en difficulté d'apprentissage. Le désir de l'enseignant est le moteur de la relation. L'enseignant accompagnateur met en jeu son propre désir de savoir afin qu'un signe de reconnaissance s'échange dans la relation éducative et ainsi autorise le sujet à y engager son propre désir.

La confiance appelle, d'une part, à la construction d'une reconnaissance mutuelle, c'est-à-dire la possibilité pour l'apprenant, de se fier à l'enseignant accompagnateur et, d'autre part, au sentiment d'être soi-même digne de la confiance de l'enseignant accompagnateur. De plus l'accompagnement exige une pratique réfléchie de l'enseignant en créant ou en adaptant des modèles d'intervention ou d'accompagnement à partir des besoins de chaque apprenant et en examinant l'efficacité des interventions dans le but d'améliorer l'accompagnement.

Dubet (2002) cité par (Causier et Desmarais, 2013) pense l'enseignant accompagnateur des apprenants en difficultés scolaires doit travailler à proximité à travers différentes postures afin de trouver la bonne distance entre l'élève et lui-même. La posture de la personne, qui se concrétise dans la relation, la posture de l'expert qui se concrétise dans le service (il doit s'acquitter efficacement des tâches techniques telles les stratégies pédagogiques, la didactique et ainsi de suite. ) et la posture de l'agent qui exerce le contrôle sur un ensemble de règles et une discipline associée au cadre institutionnel.

Paul (2004) cité par (Causier et Desmarais, 2013) pense que ces postures se concrétisent dans trois registres interreliés de praxis, soit escorter, guider et conduire. Escorter renvoie au registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection. Accompagner l'apprenant ou les apprenants dans ce registre consiste à faciliter sa réussite, son développement ou son avancée, à l'écouter, à l'encourager, à le soutenir et à lui donner ce dont il a besoin sur le plan social et affectif tout au long du processus d'apprentissage. Guider concerne le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation. Il se réfère à la notion

socratique de maïeutique, soit l'art de faire accoucher les idées par un dialogue questionnant pour faire apparaître la vérité. Guider évoque l'idée de l'aide au choix d'une direction et donc de la capacité à anticiper une action. Dans ce registre, l'accompagnement de l'apprenant consiste à susciter la réflexion par le questionnement afin de résoudre un problème ou de mener à bien un projet. Conduire, enfin, inscrit l'idée d'une autorité exercée, d'une poussée, d'une sollicitation à la mise en mouvement. Il s'agit de se risquer ou de s'aventurer avec ce que cela induit comme incitation à se « prendre en main ».

#### ▪ **L'axe des contenus dans la dynamique de l'accompagnement éducatif**

L'apprenti lecteur aborde son processus d'apprentissage de lecture à partir des contenus qu'il a intégrés dans son parcours scolaire. L'enjeu repose sur l'articulation des contenus déjà connus sur les nouveaux contenus mais aussi sur la prise en compte de ces acquis par l'enseignant accompagnateur. L'enseignant accompagnateur doit donner un sens à l'apprentissage en passant par une relation, un service et un contrôle.

Cette offre de service spécifique allie l'approche individuelle et la pédagogie différenciée. L'apprenant fragilisé est moins doté de ressources économiques et culturelles et moins soutenu par la famille. L'approche individualisée est une approche de la reconnaissance sociale qui prend en compte toutes les dimensions de la vie de l'apprenant et où l'interaction entre l'enseignant accompagnateur et l'apprenant serait le moteur de l'échange et de la réciprocité. Le désir d'apprendre prend forme au cœur de la relation entre l'enseignant accompagnateur, l'apprenant et les contenus d'apprentissage de la lecture proposés.

Pour ce faire, l'enseignant présente un ou des contenus relativement incomplets (de Villers, 1999) pour que l'apprenant s'engage dans le processus de construction de savoirs. Ces contenus doivent être pertinents et faire sens pour l'apprenant. Ce dernier doit aussi se sentir capable de relever les défis. Ce qui est recherché par l'enseignant accompagnateur, c'est l'appropriation du savoir par l'apprenant. Pour ce faire, l'apprenant doit mobiliser ses ressources propres de compréhension, de mémorisation et de réflexion afin de devenir autonome dans l'acquisition de ses savoirs. Enfin, pour l'apprenant, éprouver le plaisir d'une réussite, c'est permettre d'anticiper le plaisir de la réussite. Le travail de groupe est un autre défi à relever, il introduit la dimension interactive à partir des échanges, du travail, de la coconstruction de savoirs, de la collaboration. Le groupe relève du social de l'être humain car faire l'expérience de soi, c'est aussi faire l'expérience d'autrui et du social. Plus une personne s'actualise, plus il devient social et s'adapte mieux à son environnement.

La théorie de **Cauvier** et Desmarais (2013) est utile pour notre étude : elle unit l'enseignant accompagnateur et l'apprenant autour de deux axes (l'axe des contenus d'apprentissage et l'axe de la relation formative) mais elle ne décrit pas les pratiques de l'enseignant accompagnateur dans une situation d'apprentissage.

Dans les lignes précédentes, nous avons décrit les modèles théoriques adaptés à notre problème de recherche. Il ressort que le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990) permet à un élève de devenir un bon lecteur à travers l'interaction entre le texte, le lecteur et le contexte. De plus, ce modèle nous présente les différents processus qui entre en jeu au cours d'une activité de lecture. Le modèle de l'accompagnement éducatif de Cauvier et Desmarais (2013) permet de caractériser la relation qui existe entre l'accompagnateur et l'accompagné : à la vertical, l'axe de la relation formative et à l'horizontal l'axe des contenus d'apprentissage. Ces deux modèles bien que utiles pour notre recherche ne sont pas prioritaires pour les enfants déplacés internes scolarisés car ils ne placent pas les élèves déplacés internes dans une situation problématique où l'on observe l'interaction entre l'enseignant accompagnateur et ses élèves.

Le modèle socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1934) est le plus adapté pour les élèves déplacés internes puisqu'il place l'élève au centre du processus d'enseignement /apprentissage. Face à une situation problème de lecture, les élèves agissent à travers les pratiques réciproques pour acquérir de nouvelles connaissances.

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

## **CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE**

Dans la première partie de notre travail, nous avons défini le sujet qui nous préoccupait, éclairé en faisant état des écrits y afférents et expliqué davantage en résumant les principales théories. Il est question pour nous dans ce chapitre de présenter la méthodologie. Cette phase méthodologique est l'élaboration d'un plan d'enquête, c'est aussi l'opérationnalisation de notre étude. Elle est destinée à permettre la mise à l'épreuve de nos hypothèses sur le terrain. Pour se faire, il convient de présenter et de justifier la méthode d'analyse des données et les différentes techniques utilisées pour collecter les données. Elle s'articule autour des points suivants : rappel du problème, de la question et des hypothèses de recherche ; la démarche de l'étude ; la population et l'échantillon ; l'instrument de collectes des données de l'étude ; la démarche de collecte des données et l'analyse des résultats.

### **4.1. RAPPEL DU PROBLÈME, DE LA QUESTION ET DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

#### **4.1.1. Rappel du problème de recherche**

Notre étude porte sur l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Les enfants déplacés internes scolarisés qui bénéficient d'un accompagnement éducatif éprouvent toujours les difficultés à identifier les syllabes et les mots, à lire les phrases et à comprendre un texte. Et pourtant la situation d'accompagnement éducatif est celle où l'apprenant bénéficie d'un tutorat. Or Vygotsky n'a pas prévu dans sa théorie socioconstructiviste le cas de ces enfants qui bénéficient d'un tutorat mais qui ne réussit pas toujours à combler leur déficit : d'où le problème d'inadéquation entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

#### **4.1.2. Questions de recherche**

- **Q G** : Existe-t-il un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II?
- **Q S1** : Existe-t-il un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ?

- **Q S2 :** Existe-t-il un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation en lecture ?
- **Q S3 :** Existe-t-il un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ?

#### 4.1.3. Hypothèses de recherche

- **H G :** Il existe un lien entre l'accompagnement éducatif les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- **H R1 :** Il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- **H R2 :** Il existe un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation en lecture.
- **H R3 :** Il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

#### 4.1.3. Variables de l'étude

Notre hypothèse générale combine deux variables :

- La variable indépendante : l'accompagnement éducatif
- La variable dépendante : les capacités de compensation des difficultés en lecture

##### 4.1.3.1. Variable indépendante : l'accompagnement éducatif

L'opérationnalisation de la variable indépendante a donné lieu à des modalités, l'opérationnalisation de chaque modalité a donné les indicateurs et l'opérationnalisation des indicateurs a donné les indices.

- Modalité 1 : L'aide aux devoirs de lecture
  - ❖ Indicateur 1 : Apprendre à déchiffrer et à identifier les sons

Indices :

- Lire les sons ;

- Localiser les sons ;
- Ecrire les sons.

❖ Indicateur 2 : Apprendre à identifier les mots

Indices :

- Lire les syllabes ;
- Combiner les syllabes pour former les mots ;
- Lire mot à mot.

❖ Indicateur 3 : Apprendre à interpréter et à résumer le texte

Indices :

- Lire à haute voix un paragraphe,
- Donner l'idée principale,
- Résumer un texte ;
- Jouer le rôle de l'enseignant

▪ Modalité 2 : la zone proximale de développement

❖ Indicateur 1 : les connaissances antérieures

Indices :

- Maîtriser les lettres de l'alphabet ;
- Maîtriser les graphies d'un son ;
- Ecrire correctement les graphies d'un son

❖ Indicateur 2 : les connaissances issues de la collaboration avec autrui

Indices :

- Lire de manière autonome un texte ;
- Répondre aux questions ;
- Résumer un texte.

▪ Modalité 3 : la maîtrise du langage

❖ Indicateur 1 : le langage extériorisé

Indices :

- Apprendre la grammaire ;
- Apprendre l'orthographe ;
- Apprendre la conjugaison

❖ Indicateur 2 : le langage intérieur

Indices :

- Utiliser les règles de grammaire pour communiquer ;
- Utiliser les règles d'orthographe pour communiquer ;
- Utiliser les règles de conjugaison dans la communication.

#### 4.1.3.2. Variable dépendante : les capacités de compensation des difficultés en lecture

- Modalité 1 : compenser les difficultés à identifier les lettres, les sons, les syllabes et les mots

- ❖ Indicateur 1 : les difficultés à identifier les lettres et les sons

Indices :

- Reconnaissance visuelle et auditive des lettres et des sons ;
- Lecture des lettres et des sons ;
- Ecriture des lettres et des sons

- ❖ Indicateur 2 : les difficultés à identifier les syllabes

Indices :

- Reconnaître les syllabes ;
- Lire les syllabes ;
- Ecrire les syllabes

- ❖ Indicateur 3 : les difficultés à identifier les mots

Indices :

- Reconnaître et lire les mots ;
- Lire mot à mot ;
- Lier les mots

- Modalité 2 : compenser les difficultés à comprendre les phrases

- ❖ Indicateur 1 : difficultés à identifier la phrase

Indices :

- Reconnaître et lire la phrase ;
- Expliquer les mots difficiles
- Donner l'idée maîtresse

- ❖ Indicateur 2 : difficultés à identifier un paragraphe

Indices :

- Compter les paragraphes d'un texte ;
- Lire un paragraphe ;

- Réduire le nombre de mots
- ❖ Indicateur 3 : comprendre un paragraphe

Indices :

- Mémoriser et lier les informations d'un paragraphe ;
- Emettre les hypothèses ;
- Donner l'idée maîtresse
- Modalité 3 : compenser les difficultés à comprendre le texte
- ❖ Indicateur 1 : comprendre les indices textuels

Indices :

- Repérer les personnages ;
- Donner le titre du texte ;
- Donner le nom de l'auteur
- ❖ Indicateur 2 : comprendre la tâche

Indices :

- Comprendre la consigne ;
- Repérer la position de la consigne dans le texte ;
- Emettre les hypothèses
- ❖ Indicateur 3 : résumer le texte

Indices :

- Capter les idées maîtresses ;
- Mémoriser et lier les idées maîtresses ;
- Redire le texte en ses propres mots

Ces différents variables, modalités, indicateurs et indices sont représentés dans le tableau 01 : Présentation synoptique du sujet.

**Tableau 1 : Présentation synoptique du sujet**

Hypothèse générale	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
Il existe un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.	VI : l'accompagnement éducatif	l'aide aux devoirs	Apprendre à déchiffrer et à identifier les sons	- Lire les sons - localiser les sons - écrire les sons.
			Apprendre à identifier les mots	- Lire les syllabes - combine les syllabes pour former les mots - lire mot à mot.
			Apprendre à interpréter et à résumer le texte	- Lire à haute voix un paragraphe - donner l'idée principale - résumer un texte - jouer le rôle de l'enseignant.
		La zone proximale de développement	Les connaissances antérieures	- Maîtriser les lettres de l'alphabet - maîtriser les graphies d'un son - maîtriser les mots familiers
			Les connaissances issues de collaboration avec autrui	- Lire correctement tout un paragraphe - répondre aux questions - résumer un texte
		La maîtrise du langage	Le langage extériorisé	- Apprendre la grammaire - apprendre l'orthographe - apprendre la conjugaison
			Le langage intérieur	- Utiliser les règles de grammaire pour communiquer - utiliser les règles d'orthographe - utiliser les règles de conjugaison

Il existe un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.	VD : Les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II	Compenser les difficultés à identifier les lettres, les sons, les syllabes et les mots	Les difficultés à identifier les lettres et les sons	- Reconnaissance visuelle et auditive des lettres et des sons - lecture des lettres et des sons - écriture des lettres et des sons
			Les difficultés à identifier les syllabes	- Reconnaître les syllabes - lire les syllabes - écrire les syllabes
			Les difficultés à identifier les mots	- Reconnaître et lire les mots - lire mot à mot - lier les mots
		Compenser les difficultés à comprendre les phrases	Difficultés à identifier la phrase	- Reconnaître et lire la phrase - expliquer les mots difficiles - donner l'idée maîtresse
			Difficultés à identifier un paragraphe	- compter les paragraphes d'un texte ; lire un paragraphe ; réduire le nombre de mots
			Comprendre un paragraphe	- Mémoriser et lier les informations d'un paragraphe - émettre les hypothèses - donner l'idée maîtresse
		Compenser les difficultés à comprendre les phrases	Comprendre les indices textuels	- repérer les personnages - donner le titre du texte - donner le nom de l'auteur
			Comprendre la tâche	- Comprendre la consigne repérer la position de la consigne dans le texte - émettre les hypothèses
			Résumer le texte	capter les idées maîtresses mémoriser et lier les idées maîtresses ; redire le texte en ses propres mots

## **4.2. TYPE DE RECHERCHE**

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences humaines. Nous pouvons ainsi citer les recherches expérimentale, corrélationnelle, descriptive, etc. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. D'après Mvessomba (2013), ces recherches sont contenues dans deux principaux groupes à savoir les recherches qualitatives et quantitatives. Notre recherche est une recherche quantitative de type explicatif. Explicatif dans la mesure où elle cherche à expliquer le lien entre l'accompagnement éducatif et la compensation des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Le paradigme explicatif privilégie exclusivement l'explication causale c'est-à-dire qu'il a pour seul but de mettre en évidence les causes qui expliquent le phénomène. Il implique l'utilisation de la méthode expérimentale où on met en place des plans expérimentaux afin d'examiner le changement d'une variable à expliquer (variable dépendante) lorsqu'on soumet une (des) autre(s) variable(s) à des variations (variables) indépendante(s). Au regard de ce qui peut être explicatif, force est donnée de constater que notre étude se veut quantitative de par la nature de ses variables de recherche. Elle s'inscrit en Sciences de l'Éducation dans le domaine de la Sociologie de l'Éducation.

## **4.3. SITE DE L'ÉTUDE**

Cette étude a été menée dans l'Arrondissement de Yaoundé II, Département du Mfoundi, Région du Centre. Cet Arrondissement est composé de populations cosmopolites originaires des dix Régions du Cameroun et elle compte en son sein, une importante couche d'élèves. Nous l'avons choisi comme cadre de notre étude pour plusieurs raisons. Cette circonstance administrative est celle dans laquelle nous avons passé notre stage académique. De plus, cet Arrondissement regorge d'un nombre fort intéressant de populations peu instruites et généralement, où les jeunes sont prédisposés aux abandons scolaires précoces. Notre choix pour cet Arrondissement relève aussi du fait que la plupart des descendants de la zone septentrionale s'y retrouve en abondance.

#### **4.4. POPULATION DE L'ÉTUDE**

##### **4.4.1. Population générale ou parentale**

Selon Grawitz (1998, p.593) la population est : « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». En d'autres termes, la population est un ensemble de personnes, d'animaux ou de végétaux susceptibles de subir une expérimentation en vue d'obtenir des résultats recherchés dans une étude. A cet effet, notre population d'étude est l'ensemble des enfants déplacés internes scolarisés au Cameroun. Selon le MINEDUB (2020) les élèves déplacés internes sont repartis ainsi que suit :

- Extrême-Nord : 34994
- Nord : 4168
- Adamaoua : 23168
- Littoral : 26680
- Centre : 2284
- Sud : 1859
- Ouest : 17056
- Est : 1560
- Nord-Ouest : 8735
- Sud-Ouest : 12587

Nous avons un total de 106411 élèves déplacés internes dans les écoles primaires (MINEDUB, 2020).

##### **4.4.2. Population cible**

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront applicables. Celle de notre étude est constituée des élèves déplacés internes de la région du centre, département de Mfoundi, arrondissement de Yaoundé II. Selon le délégué

Départemental de l'éducation de base du Mfoundi (DDEBM, 2021), la synthèse des enfants vulnérables de la DDEB présente un effectif de 817 enfants déplacés internes scolarisés dans l'arrondissement de Yaoundé II soit 389 garçons contre 428 filles.

##### **4.4.3. Population accessible**

La population accessible est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. Notre population accessible est constituée des élèves déplacés internes

dans les écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé II et assistant au cours de remise à niveau. Le tableau 02 représente la population accessible.

**Tableau 2 : Représentation de la population accessible**

<b>Ecole publique</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Ekoudou	17	18	35
Messa vallée	6	9	15
Cité-verte	12	16	28
Sources	24	29	53
Messa	15	18	33
Tsinga	22	24	46
Tsinga Olinga	15	20	35
Fébé-village	4	7	11
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>141</b>	<b>256</b>

L'observation du tableau 02 ci-dessus montre que la recherche s'est effectuée dans 8 écoles publiques. Dans chacune de ces écoles, les élèves sont sectionnés selon qu'ils sont des élèves déplacés internes et assistant au cours de remise à niveau. L'analyse du tableau montre qu'il y a plus de filles que de garçons.

#### **4.4.4. Plan d'échantillonnage**

Le plan d'échantillonnage sert à décrire la stratégie que nous avons utilisée pour choisir l'échantillon. C'est-à-dire les personnes ou éléments à inclure dans l'étude comme source de données. Aussi, dans le cas de notre étude, nous avons choisi de travailler avec l'échantillonnage probabiliste qui entraîne la sélection d'un échantillon à partir d'une population, sélection qui repose sur le principe de la randomisation (la sélection au hasard ou aléatoire simple) ou la chance. Il consiste à choisir des individus de telle sorte que chaque membre de la population a une chance égale de figurer dans l'échantillon. Ce choix peut se faire avec remise ou sans remise : avec remise, un individu peut être choisi plusieurs fois ; sans remise, un individu déjà choisi ne peut l'être de nouveau. C'est le cas habituel.

Sa méthodologie consiste à numéroter tous les individus de la liste correspondant aux individus de la population avec des nombres comportant un même nombre de chiffres. Puis utiliser une table de nombres aléatoires, une calculatrice ou un programme informatique, pour obtenir des nombres aléatoires comportant le nombre de chiffres désiré. Enfin, sélectionner les nombres qui coïncident avec la liste. On rejette les nombres qui ne coïncident pas avec la liste ou qui se répètent, on s'arrête après avoir sélectionné n individus (n représentant le nombre d'individus souhaités dans l'échantillon).

Cette méthode nous a permis d'avoir un nombre précis de sujets dans notre échantillon. Aussi, pour le constituer nous avons recouru à la technique d'échantillonnage à choix raisonné dans les familles des apprenants des écoles publiques de Yaoundé II.

#### 4.5. ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

L'échantillon est une fraction de la population accessible sur laquelle porte l'étude. Il doit être représentatif de cette population, c'est-à-dire que certaines caractéristiques connues de la population doivent être présentes dans tous les éléments de l'échantillon. Pour extraire notre échantillon, nous présentons les critères d'inclusion et de non inclusion.

- Critères d'inclusion
  - Être un élève déplacé interne ;
  - Assister au cours de remise à niveau ;
  - Avoir des difficultés en lecture ;
  - Avoir entre 11- 16 ans
- Critères de non inclusion
  - Avoir des autres difficultés d'apprentissage ;
  - Avoir moins de 11 ans.

**Tableau 3 : Représentation de l'échantillon**

<b>Ecole publique</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Total</b>
Ekoudou	13	5	18
Cité verte	4	3	7
Camp Bovin	10	10	20
Sources	18	9	27
Messa	8	7	15
Tsinga	10	10	20
Tsinga Olinga	10	7	17
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>51</b>	<b>124</b>

L'observation du tableau ci-dessus montre que notre échantillon est constitué de 73 garçons contre 51 filles. Ce qui signifie que les garçons sont plus prédisposés aux difficultés en lecture que les filles.

#### 4.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

L'instrument de collecte des données est l'outil qu'utilise le chercheur dans le but de recueillir des informations utiles pour l'analyse de son étude. Pour recueillir les données, nous avons utilisé le questionnaire car notre étude est de type quantitatif.

#### **4.6.1. Justification du choix de l'instrument**

Le choix du questionnaire est en parfaite adéquation avec les exigences de la méthode quantitative préalablement choisit dans le cadre de cette étude. Le questionnaire est un instrument de collectes de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Il a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des évènements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des sentiments et des opinions. Le choix de cet instrument a été motivé par plusieurs raisons.

Pour Norwood (2000), le questionnaire présente une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens pour recueillir l'information. Il peut être rempli par les participants eux-mêmes, parfois sans assistant, comme dans le cas du questionnaire auto administré expédié ou soit par l'assistant de recherche en présence du participant comme dans le cas du questionnaire-entrevue, ou par téléphone.

De plus, c'est un moyen rapide et peu coûteux pour obtenir les données auprès d'un grand nombre de personnes distribuées sur un vaste territoire. Notons également le caractère interpersonnel du questionnaire ainsi que l'uniformité de la présentation et des directives ; ce qui assure la constance d'une question à l'autre et de ce fait la fidélité de l'instrument, ce qui rend possible les comparaisons entre les répondants. Aussi, l'anonymat des réponses rassure les participants et les conduites à exprimer librement leurs opinions. Pour pallier aux problèmes de taux de données manquantes élevés, les questionnaires mal remplis ou les participants qui ne sont pas représentatifs de la population, nous avons nous-même administrée le questionnaire.

#### **4.6.2. Construction du questionnaire**

Notre questionnaire a été construit à partir de l'échelle de Likert. L'échelle de Likert est une échelle qui propose un ensemble d'options de réponses (réponses numériques ou verbales) qui couvrent une plage d'opinions sur un sujet. Elle est toujours employée avec des questions fermées (questions assorties de choix de réponses prédéterminées). Parfois appelée « échelle de satisfaction », l'échelle de Likert comprend cinq ou sept options de réponses, qui couvrent les spectres d'opinions, d'un extrême à l'autre. Généralement, les questions de type Likert prévoit une option modérée ou neutre. L'échelle de Likert doit son nom au psychologue américain Rensis Likert (1903-1981) connus sur ses travaux sur la mesure des attitudes au début des années 1930 dans le but d'analyser plus finement des réponses apportées aux questionnaires.

Dans les questionnaires de type Likert très utilisés dans de nombreux domaines (psychologie de travail, psychologie social, étude de marché...), la personne interrogée indique son degré d'accord ou de désaccord à une série d'affirmations. Les deux éléments essentiels de cette échelle sont le choix des questions et la présentation des affirmations associées. Les questions de type Likert doivent être correctement rédigées pour aller droit au but et éviter toute confusion. Les options de réponses doivent inclure des termes descriptifs facilement compréhensibles.

Nos questionnaires ont été construits à partir de nos deux centres d'intérêts que sont l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture. Nous nous sommes servis des indices qui rendent compte de nos modalités. Le questionnaire sur l'accompagnement éducatif a été adressé aux enseignants accompagnateurs qui font les cours de remise à niveau dans les écoles constitutives de notre échantillon. Le souci de passer ce questionnaire aux enseignants accompagnateurs réside du fait que les capacités de compensation des difficultés en lecture qui sont les résultats attendus chez les enfants déplacés internes scolarisés s'obtiennent dans une dynamique avec l'action des enseignants. Or, on ne peut pas entrevoir les résultats de l'apprentissage en dehors de la dynamique action des enseignants et résultats des élèves. D'où l'intérêt porté sur l'action des enseignants telle qu'elle est faite par eux-mêmes et le travail des élèves. Le questionnaire sur capacités de compensation des difficultés en lecture a été administré aux cent vingt-quatre élèves déplacés internes de notre échantillon. Les éléments d'identification ont été introduits afin de s'assurer du respect des critères d'inclusions.

Les questionnaires présentés en annexe répondent à la présentation suivante :

- Thème 1 : l'accompagnement éducatif ou les cours de remise à niveau
- Thème 2 : les capacités de compensation des difficultés en lecture.

#### **4.7. DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES**

Nous avons effectué un pré-test auprès de vingt-sept élèves de l'école publique les Sources à Madagascar. Il s'agit ici de faire une pré-observation sur notre échantillon. Cet exercice avait pour but de s'assurer de la validité et de la fiabilité de l'instrument conçu. Il s'agit de vérifier si le questionnaire mesure ce qu'elle est censée mesurer et qu'elle fiable pour la présente investigation.

#### **4.7.1. Pré-enquête**

La pré-enquête ou pré-test consiste à tester sur un échantillon réduit l'instrument prévu pour l'enquête dans l'optique de vérifier la facilité et la validité. Il était question pour nous d'éprouver notre questionnaire sur le plan de la forme et du fond. Ceci dans le but de corriger les lacunes et s'assurer qu'elle répond à nos objectifs. De ce fait nous avons administré notre pré-enquête le 15 Mars 2022 à l'école publique des Sources à Madagascar auprès des vingt-sept élèves du CM2 qui bénéficient de l'accompagnement éducatif. Suite à cette évaluation, les résultats ont montré que notre questionnaire était opérationnel pour l'ensemble de la population enquêtée. Cependant, ce pré-test nous a permis de noter les difficultés de compréhension et les besoins de clarifier certaines questions réponses, de vérifier que les réponses proposées correspondent réellement aux spécificités locales ; d'identifier les réactions des répondants et les potentielles questions à problème et de vérifier la durée d'admission des questionnaires qui ne doit pas excéder 45 minutes.

#### **4.7.2. Enquête proprement dite**

La collecte des données s'est faite auprès des participants retenus après échantillonnage. C'est donc du 25 Avril au 6 Mai 2022 que nous nous sommes rendues dans le site pour faire nos observations. Avant de le faire, nous avons depuis le début de notre recherche eu l'autorisation de plusieurs autorités administratives en charge de l'éducation :

- L'autorisation de recherche du doyen de la faculté des sciences de l'université de Yaoundé I ;
- L'autorisation du délégué départemental de Mfoundi ;
- L'autorisation de l'inspecteur de l'arrondissement de Yaoundé II ;

Ces autorisations (voir annexe) nous ont permis d'avoir accès sur le terrain. Nous sommes entrés en contact avec les enseignants accompagnateurs et les élèves bien avant l'observation proprement dite car il fallait pour un premier temps nous familiariser avec les élèves, les connaître individuellement afin de mieux cerner leurs difficultés. Cette phase avant la passation des questionnaires a duré un mois et nous a permis de sectionner notre échantillon. La passation de nos questionnaires a été directe auprès des différents participants. Elle a duré quatre jours c'est-à-dire deux semaines car les cours de remise à niveau se passent deux fois par semaine après l'école. Dès lors que nous avons fini nos observations, nous passerons à l'analyse des données.

## 4.8. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données encore appelé analyse exploratoire des données est une famille de méthodes statistiques dont les caractéristiques principales sont d'être multidimensionnelles et descriptives. Elle permet d'extraire une information statistique qui permet de cerner plus précisément le profil de la donnée. Les résultats obtenus permettront ensuite d'optimiser la stratégie de la population concernée en ajustant certains points. Cette étape de recherche consiste à déterminer la méthode d'analyse de données. La technique d'analyse des données est fonction du type de recherche choisi. Notre recherche étant de type quantitatif et que la collecte des données a été faite à travers un questionnaire, nous avons eu recours aux techniques d'analyse descriptive et inférentielle.

### 4.8.1. Analyse descriptive

L'analyse descriptive des données est un processus par lequel le chercheur résume un ensemble de données brutes à l'aide des tests statistiques. En d'autres termes, c'est la partie de la statistique qui a pour but de mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon de manière qu'elles soient comprises du chercheur comme du lecteur. Elle vise essentiellement à décrire les caractéristiques de l'échantillon et à répondre aux questions de la recherche. De plus, elle consiste à résumer les données numériques à l'aide des caractéristiques des distributions de fréquences, des mesures de tendance centrale et de dispersion.

Bouroche et Saporta (1980, 36) pensent que les statistiques descriptives enseignent comment représenter l'intensité d'une caractéristique en fonction d'un paramètre par exemple le salaire en fonction de l'âge. Le but de la statistique descriptive est de structurer et représenter l'information contenue dans les données. Pour ce qui est des données quantitatives dont nous avons fait recours, elles portent sur la description de l'étendue des données. Il s'agit davantage la visualisation des données, de relever leur structure sous-jacente et d'en extraire certaines variables importantes. Ceci est possible grâce à la distribution de fréquence qui nous renseigne sur la fréquence absolue qui correspond au nombre d'élèves déplacés internes assistant au cours de remise à niveau et sur la fréquence relative. La fréquence relative ( $f_i$ ) se calcule en divisant la fréquence absolue ( $n_i$ ) par l'effectif total et en multipliant le résultat par 100.

$$f_i = \frac{n_i}{N} 100$$

N=la taille de l'échantillon

#### 4.8.2. Analyse inférentielle

L'objectif visé par cette analyse est de répondre à notre question de recherche à savoir: Existe-t-il un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ? La réponse à cette question passe par la vérification des hypothèses de recherche qui en découlent. Etant donné que notre hypothèse de recherche est constituée de deux variables indépendantes qui obéissent à plusieurs outils d'analyse statistiques, nous avons à cet effet utilisé un outil d'analyse statistique : le test de Khi deux ( $\chi^2$ ) de Bravais Pearson.

Pour ce faire, les formules de calcul ci-après nous ont alors permis grâce à la programmation de l'outil informatique, d'obtenir les résultats escomptés au terme de chaque processus analytique.

Formule de calcul du Khi-deux ( $\chi^2$ ).

$$\chi^2 = \sum \left( \frac{fo - ft}{ft} \right)^2 \text{ avec } fo = \text{effectif observé}$$

ft = effectif théorique

Il importe de signaler que pour les tests paramétriques à l'instar de celui du Khi-deux ( $\chi^2$ ), aucune case du tableau de contingence ne doit avoir un effectif théorique inférieur à 5. Car en effet, chaque fois qu'une case du tableau de contingence a un effectif théorique inférieur à 5, il faut, pour obtenir des résultats fiables, procéder à la correction du Khi-deux ( $\chi^2$ ) avec la formule de Yates qui est la suivante :

Formule de Khi-deux ( $\chi^2$ ) corrigé de Yates.

$$\chi^2 = \sum \left( \frac{fo - ft - 0,5}{ft} \right)^2 \text{ avec } fo = \text{effectif observé}$$

ft = effectif théorique

C'est ce que nous avons fait chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

Il était question dans ce chapitre de présenter la méthodologie nécessaire à notre étude. Il ressort de ce qui précède qu'en tenant compte de notre type de recherche (quantitatif), nous avons choisi le questionnaire comme instrument de collecte de données. Le questionnaire a l'avantage de permettre d'obtenir les données auprès d'un grand nombre de personnes

distribuées sur un vaste territoire. Nous avons opté pour une analyse descriptive et inférentielle des données.

## **CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES**

Ce chapitre de notre travail est autant descriptif et inférentiel. Descriptif parce qu'il renvoie à une présentation brute des données collectées sur le terrain et inférentiel, car il présente les différentes analyses statistiques qui nous ont conduit à nos résultats. Dès lors, nous ressortons ici les données recueillies par notre instrument de recherche telles qu'elles sont fournies par le dépouillement. Autrement dit, nous présenterons d'abord les données de notre recherche sous forme de tableaux commentés en commençant par les données sur les enseignants. Nous mettrons également l'accent sur les données recueillis auprès des apprenants des différentes écoles retenues dans le cadre de cette recherche ; puis nous nous attacherons à une analyse intégrant les paramètres des statistiques inférentielles.

### **5.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES**

#### **5.1.1. Présentation et analyse descriptive des résultats des enseignants**

Nous présenterons d'abord les données quantitatives des enseignants avant de nous intéresser à celles des élèves.

**Tableau 4. Distribution de l'échantillon des enseignants selon le genre**

<b>Q00. Sexe</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Masculin	2	25
Féminin	6	75
Total	8	100,0

*Source : Notre étude 2015*

L'observation de ce tableau montre que notre population d'étude est composée de 8 sujets inégalement répartis entre les genres. Ainsi, nous avons 2 sujets du genre masculin soit près de 25% des sujets contre 75% des sujets du genre féminin. A l'analyse, l'on observe ici que la forte représentativité des sujets de sexe féminin, relève non seulement de leur majorité dans les effectifs de la population enseignante mais de l'abondance des enseignants de sexe féminin dans les zones urbaines.

**Tableau 5 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur**

<b>Q01. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves du CM2 à déchiffrer et à identifier les lettres et les sons ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Extrêmement	2	25,0	25,0	25,0
Valide	Très nécessaire	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La distribution des données issues du tableau ci-dessus montrent que dans l'ensemble, 6 enseignants accompagnateurs soit 75% de l'effectif des enquêtes trouvent qu'il est très nécessaire d'apprendre à déchiffrer et à identifier les lettres et les sons aux élèves du CM2 contre 25% qui pensent qu'il est extrêmement nécessaire. Ces informations montrent que les enseignants accompagnateurs sont conscients de la nécessité d'apprendre à lire les lettres et les sons aux élèves du CM2.

**Tableau 6 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à prononcer et à localiser les sons dans les mots aux élèves.**

<b>Q02. Pensez-vous qu'il soit utile de les apprendre à prononcer et à localiser les sons dans les mots ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Extrêmement utile	1	12,5	12,5	12,5
Valide	Très utile	6	75,0	75,0	87,5
	Pas du tout utile	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de la lecture de ce tableau que 87,5% du poids total des enseignants accompagnateurs trouvent qu'il est utile d'apprendre aux élèves à localiser les sons dans les mots contre 12,5% soit un enseignant sur huit qui affirme qu'il n'est pas du tout utile. De cette appréciation favorable de l'apprentissage de la localisation des sons dans les mots aux élèves du CM2, 12,5% ont approuvé extrêmement utile et 75% très utile.

**Tableau 7 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur à apprendre aux élèves à combiner les syllabes pour former les mots.**

<b>Q03. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à combiner les syllabes pour former les mots ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Extrêmement normal	2	25,0	25,0	25,0
Valide	Très normal	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'analyse de ce tableau montre que tous les enseignants accompagnateurs apprécient qu'il soit normal d'apprendre aux élèves du CM2 à combiner les syllabes pour former les mots. De cette validation, 25% pour extrêmement normal contre 75% de très normal.

**Tableau 8 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à lire mot à mot.**

<b>Q4. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de les apprendre à lire mot à mot ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très nécessaire	7	87,5	87,5	87,5
	Assez nécessaire	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La lecture de ce tableau montre que sept enseignants accompagnateurs sur huit pensent qu'il soit très nécessaire de les apprendre à lire mot à mot soit un pourcentage de 87,5% contre 12,5% qui ont validé pour la proposition assez nécessaire. L'analyse du tableau montre que tous les enseignants sont d'accord d'apprendre à lire mot à mot à l'élève.

**Tableau 9 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à écrire les mots familiers.**

<b>Q05. Pensez-vous qu'il soit utile de les apprendre à lire et à écrire les mots familiers ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très utile	8	100,0	100,0	100,0

*Source : Notre étude 2022*

Les enseignants accompagnateurs pensent qu'il est très utile d'apprendre à lire et à écrire les mots familiers aux élèves du CM2, le tableau ci-dessus montre qu'ils ont répondu à 100% à cette proposition.

**Tableau 10 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à lire paragraphe après paragraphe.**

<b>Q06. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à lire paragraphe après paragraphe ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très normal	8	100,0	100,0	100,0

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de l'observation du tableau que de même que le tableau précédent, tous les enseignants accompagnateurs pensent à 100% qu'il soit très normal de les apprendre à lire paragraphe après paragraphe.

**Tableau 11 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à donner l'idée générale de chaque paragraphe.**

<b>Q07. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à donner l'idée générale de chaque paragraphe ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Extrêmement normal	2	25,0	25,0	25,0
	Très normal	5	62,5	62,5	87,5
	Assez normal	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De l'observation des données contenues dans ce tableau, il apparaît à première vue que le nombre de sujets qui trouvent très normal que les élèves apprennent à donner l'idée générale de chaque paragraphe est très important. Dans cette optique, les données montrent que près de 25% des enseignants pensent « extrêmement normal » de cet avis contre près de 62,5% de ceux qui pensent « très normal » et 12,5% « assez normal ».

**Tableau 12 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à jouer le rôle de l'enseignant en lisant.**

<b>Q08. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de les apprendre à jouer le rôle de l'enseignant en lisant ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Extrêmement nécessaire	3	37,5	37,5	37,5
	Très nécessaire	4	50,0	50,0	87,5
	Assez nécessaire	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La distribution des données issues du tableau ci-dessus montrent que dans l'ensemble, les enquêtés les plus représentés sont ceux ayant pour réponse « très nécessaire ». Ils ont répondu à 50% qu'ils pensent qu'il soit très nécessaire d'apprendre aux élèves à jouer le rôle de l'enseignant en lisant. Par contre, 37,5% ont répondu « extrêmement nécessaire » et 12,5% « assez nécessaire ».

**Tableau 13 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à se critiquer entre eux en lisant.**

<b>Q9. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de les apprendre à se critiquer entre eux en lisant ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très nécessaire	7	87,5	87,5	87,5
	Assez nécessaire	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Le tableau ci-dessus montre que sur huit sujets enquêtés, sept croient qu'il soit très nécessaire d'apprendre aux élèves à se critiquer entre eux qui représentent 87,5% de la population totale contre une enquête qui est pour l'avis « assez nécessaire ».

**Tableau 14 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à répondre aux questions d'un texte.**

Q10. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à répondre aux questions d'un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Extrêmement normal	1	12,5	12,5	12,5
	Très normal	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'analyse du tableau montre que la majorité d'enseignants accompagnateurs pensent qu'il très normal soit normal de les apprendre à répondre aux questions d'un texte. De cette majorité, nous remarquons 87,5% de ces ont répondu « très normal » contre 12,5% « extrêmement normal ».

**Tableau 15 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion à apprendre aux élèves à regrouper les différentes idées des paragraphes pour former le résumé d'un texte.**

Q11. Pensez-vous qu'il soit important de les apprendre à regrouper les différentes idées des paragraphes pour former le résumé d'un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très important	8	100,0	100,0	100,0

*Source : Notre étude 2022*

La distribution des sujets dans le tableau ci-dessus laisse apparaître une forte fréquence de sujets qui soutiennent qu'en général, ils croient qu'il soit très important de les apprendre à regrouper les différentes idées des paragraphes pour former le résumé d'un texte. L'analyse des résultats montre que 100% des répondants ont donné un avis favorable à cette proposition.

**Tableau 16 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève.**

Q12. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Extrêmement nécessaire	1	12,5	12,5	12,5
	Très nécessaire	6	75,0	75,0	87,5
	Pas très nécessaire	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La distribution des données contenues dans le tableau ci-dessus montre que sept sujets venant de notre échantillon et représentant une proportion de l'ordre de 87,5% sont d'avis favorable qu'il soit très nécessaire de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève . Un enseignant soit une proportion de 12,5% est d'avis défavorable à cette proposition.

**Tableau 17 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion de tenir compte de la maîtrise des différentes graphies des sons avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève.**

Q13. Pensez-vous qu'il soit important de tenir compte de la maîtrise des différentes graphies des sons avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Extrêmement important	2	25,0	25,0	25,0
	Très important	5	62,5	62,5	87,5
	Assez important	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De l'observation des données contenues dans ce tableau, il apparaît à première vue que le nombre de sujets qui croient qu'il soit très important de tenir compte de la maîtrise des différentes graphies des sons avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève. L'analyse des données montrent que 87,5% de sujets sont très favorables à cet avis contre 12,5% d'enseignants qui ont donné leur avis « assez important ».

**Tableau18 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion de tenir compte de la maîtrise des différents mots familiers avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève**

Q14. Pensez-vous qu'il soit important de tenir compte de la maîtrise des différents mots familiers avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Extrêmement important	1	12,5	12,5	12,5
	Très important	6	75,0	75,0	87,5
	Assez important	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De l'observation des données contenues dans ce tableau, il apparaît à première vue que le nombre de sujets qui croient qu'il soit très important de tenir compte de la maîtrise des différents mots familiers avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève. L'analyse des données montrent que 75% de sujets sont très favorables à cet avis contre 12,5% d'enseignants qui ont donné respectivement leur avis sur les modalités « assez important » et « extrêmement important ».

**Tableau 19 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de lire correctement tout un paragraphe.**

Q15. Pensez-vous qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de lire correctement tout un paragraphe		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Toujours	3	37,5	37,5	37,5
	Souvent	3	37,5	37,5	75,0
	Rarement	1	12,5	12,5	87,5
	Jamais	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de la présentation des résultats de ce tableau ci-dessus que certains enseignants ont porté leur avis favorable et d'autres non quant à la question de dire ce qu'ils pensent qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de lire correctement tout un paragraphe. L'analyse des résultats indique les proportions suivantes : 37,5% d'avis « toujours », 37,5 d'avis « souvent », 12,5% d'avis « rarement » et 12,5% d'avis « jamais ».

**Tableau 20 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de répondre correctement aux questions du texte.**

Q16. Pensez-vous qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de répondre correctement aux questions du texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Toujours	1	12,5	12,5	12,5
	Souvent	6	75,0	75,0	87,5
	Parfois	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Les données du tableau ci-dessus nous indiquent que la plupart des sujets croient qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de répondre correctement aux questions du texte. Les résultats statistiques montrent que 12,5% d'enseignants sont pour la proposition « toujours », 75% pour la proposition « souvent » et 12,5% pour « parfois ».

**Tableau 21 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de redire le texte en ses propres mots.**

Q17. Pensez-vous qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de redire le texte en ses propres mots ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Parfois	5	62,5	62,5	62,5
	Rarement	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de l'observation des données de ce tableau que plus de la moitié des sujets observés déclarent être dans le doute qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de redire le texte en ses propres mots. Parmi eux, près de 62,5% sont respectivement de cet avis pour les modalités « parfois ». Par ailleurs, les données montrent que 37,5% des sujets l'est pour la modalité « rarement ».

**Tableau 22 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de grammaire.**

Q18. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de grammaire ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Souvent	4	50,0	50,0	50,0
	Rarement	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'observation des données de ce tableau montre que les résultats sont équivalents. Près de la moitié des sujets pensent que les élèves sont toujours capables de se familiariser avec la lecture alors que d'autres sont contre. L'analyse des données montre que 50% sont pour la proposition « souvent » et 50% pour « rarement ».

**Tableau 23 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable de mémoriser les règles d'orthographe.**

Q19. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable de mémoriser les règles d'orthographe ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Toujours	1	12,5	12,5	12,5
	Souvent	6	75,0	75,0	87,5
	Jamais	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture du tableau ci-dessus, il ressort que près de 87,5% d'enseignants pensent qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est souvent capable de critiquer les propos de ses camarades. L'analyse détaillée montre que 12,5% sont d'avis « toujours », 75% sont d'avis « souvent » contre 12,5% qui sont d'avis « jamais ».

**Tableau 24 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de conjugaison.**

Q20. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de conjugaison ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Souvent	2	25,0	25,0	25,0
	Parfois	4	50,0	50,0	75,0
	Rarement	2	25,0	25,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De l'observation du tableau ci-dessus, il apparaît à première vue que près de la moitié d'enseignant sont dans le doute qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est souvent capable de jouer le rôle de l'enseignant. Cette proportion représente 50%. Une autre catégorie est pour la modalité « souvent » avec 25% contre la modalité « rarement » 25%.

**Tableau 25 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui.**

Q21. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Souvent	4	50,0	50,0	50
	Rarement	3	37,5	37,0	87,5
	Jamais	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Les données du tableau ci-dessus nous indiquent que la plupart des sujets croient qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est souvent capable d'imiter ses camarades que lisent correctement bien. Cette proportion représente 50% des enseignants favorables. L'analyse des données indique que 37,5% d'enseignants ont approuvé pour l'avis « rarement » et 12,5 pour l'avis « jamais ».

**Tableau 26 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui**

Q22. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles d'orthographe dans les échanges avec autrui ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Souvent	1	12,5	12,5	12,5
	Parfois	6	75,0	75,0	87,5
	Rarement	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de l'analyse du tableau ci-dessus que peu d'enseignants pensent qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est souvent capable de se familiariser avec la lecture. En effet, il en ressort que près de 12,5% sont d'avis « souvent » et « rarement » alors que 75% sont d'avis « parfois ».

Tableau 27 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon leur opinion que chaque *élève est souvent capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits.*

Q23 Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Toujours	1	12,5	12,5	12,5
	Parfois	4	50,0	50,0	62,5
	Rarement	3	12,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Source : Notre étude 2022

L'observation des données contenues dans ce tableau montre que 12,5% d'enseignants pensent qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est souvent capable de lire de manière autonome. Cependant, les données collectées montrent que pour certains enseignants 50% sont pour l'avis « parfois » et 37,5% d'avis « rarement ».

### 5.1.2. Présentation et analyse descriptive des résultats des élèves

Tableau 28 : Distribution de l'échantillon des élèves selon le genre

Q00. Sexe		Effectifs	Pourcentage
Valide	Masculin	73	58,90
	Féminin	51	41,10
	Total	124	100,0

Source : Notre étude 2022

L'observation de ce tableau montre que notre échantillon d'étude est composé de 124 sujets soit 73 sujets représentant le genre masculin et 51 sujets représentant le genre féminin. A l'analyse, l'on observe ici la forte représentativité des sujets de sexe masculin, 58,90% contre 41,10 de sujets de sexe féminin. Ceci montre que sexe féminin s'adapte mieux à la lecture que le sexe masculin.

Tableau 29 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent nécessaire de leur apprendre à déchiffrer à identifier les lettres et les sons.

Q01. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à déchiffrer à identifier les lettres et les sons ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
	Toujours	5	4,0	4,0	4,8
	Souvent	98	79,0	79,0	83,9
	Parfois	14	11,3	11,3	95,2
	Rarement	5	4,0	4,0	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Source : Notre étude 2022

L'observation des données contenues dans ce tableau, montre que la plupart des enquêtés affirme avoir une appréciation favorable quant à la nécessité d'apprendre à déchiffrer et à identifier les lettres et les sons. Cette tendance représente globalement 79% du poids total des répondants. Pris isolément, les données montrent que 4% d'entre eux sont d'avis « toujours » favorable contre 4% de ceux qui le sont d'avis « rarement » alors que 11,3% des sujets penchent pour la modalité « parfois ». Notons qu'une autre tranche près de 0,8% est dans l'incapacité de donner leur avis face à la nécessité d'apprendre à déchiffrer et à identifier les lettres et les sons.

**Tableau 30 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent nécessaire de leur apprendre à identifier les syllabes d'un mot.**

Q02. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à identifier les syllabes d'un mot ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	2	1,6	1,6	1,6
	Toujours	10	8,1	8,1	9,7
	Souvent	87	70,2	70,2	79,8
	Parfois	23	18,5	18,5	98,4
	Rarement	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de l'observation des données de ce tableau qu'un grand nombre de répondants soit favorable à la nécessité d'apprendre à identifier les syllabes d'un mot. L'analyse des données montre que 70,2% des sujets ont donné leur avis pour « souvent », 18,5% pour « parfois », 8,1% pour « toujours » par contre 1,6% de sujets ont validé « rarement ». Des sujets sans avis sont toujours présents dans cette question, ce qui suscite des interrogations.

**Tableau 31 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est parfois nécessaire de leur apprendre à lire mot à mot.**

Q03. Es-tu d'avis qu'il est parfois nécessaire de t'apprendre à lire mot à mot ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	5	4,0	4,0	4,0
	Toujours	15	12,1	12,1	16,1
	Souvent	83	66,9	66,9	83,1
	Parfois	20	16,1	16,1	99,2
	Rarement	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La distribution des données issues du tableau ci-dessus montre dans sa globalité que la majorité d'élèves sont parfois dans la nécessité d'apprendre à lire mot à mot. L'analyse des données montre que plus de 99% de sujets sont d'avis favorables. Parmi ses répondants,

12,1% sont pour l'avis « toujours », 66,9% pour l'avis « souvent » et 16,1% pour l'avis « parfois » par contre 0,8% de sujet ont répondu « rarement ».

**Tableau 32 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent utile de leur apprendre à lire chaque paragraphe.**

<b>Q04. Es-tu d'avis qu'il est souvent utile de t'apprendre à lire chaque paragraphe ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	10	8,1	8,1	8,1
	Toujours	19	15,3	15,3	23,4
	Souvent	60	48,4	48,4	71,8
	Parfois	33	26,6	26,6	98,4
	Rarement	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture du tableau ci-dessus, il ressort de l'utilité d'apprendre à lire chaque paragraphe que 8,1% de répondants ne comprennent pas le sens de la question posée d'où l'avis « sans réponse ». L'analyse détaillée du tableau montre que 15,3% de sujets sont d'avis « toujours », 48,4% de sujets sont d'avis « souvent », 26,6% sont d'avis « parfois » contre 1,6% d'avis « rarement ».

**Tableau 33 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à donner l'idée maîtresse d'un paragraphe.**

<b>Q05. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à donner l'idée maîtresse d'un paragraphe ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	5	4,0	4,0	4,0
	Toujours	25	20,2	20,2	24,2
	Souvent	58	46,8	46,8	71,0
	Parfois	31	25,0	25,0	96,0
	Rarement	5	4,0	4,0	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de ce tableau que 96% de répondants trouvent la nécessité d'apprendre à donner l'idée maîtresse d'un paragraphe. L'observation des données montre que 20,2% de répondants sont pour l'avis « toujours », 46,8% pour l'avis « souvent » et 25% pour « parfois » contre 4% d'avis « rarement ».

**Tableau 34 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il est souvent nécessaire de leur apprendre à résumer un texte.**

Q06. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à résumer un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	7	5,6	5,6	5,6
	Toujours	24	19,4	19,4	25,0
	Souvent	63	50,8	50,8	75,8
	Parfois	27	21,8	21,8	97,6
	Rarement	2	1,6	1,6	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De l'observation du tableau ci-dessus, il ressort que 1,8% de sujets sont d'avis défavorable quant à la nécessité d'apprendre à résumer un texte. Pris séparément, 2,4% de sujets sont pour l'avis « rarement », 0,8% sont pour l'avis « jamais » contre 97,6% d'avis favorable. Plus précisément, 19,4% sont d'avis « toujours », 50,8% d'avis « souvent » et 21,8% d'avis « parfois ».

**Tableau 35 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis de commencer toujours à apprendre les lettres de l'alphabet avant d'apprendre à lire un texte.**

Q07 Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre les lettres de l'alphabet avant d'apprendre à lire un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	4	3,2	3,2	3,2
	Toujours	30	24,2	24,2	27,4
	Souvent	67	54,0	54,0	81,5
	Parfois	21	16,9	16,9	98,4
	Rarement	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'observation du tableau ci-dessus montre que 98,4% de sujets sont favorables quant à l'avis de commencer toujours à apprendre les lettres de l'alphabet avant d'apprendre à lire un texte contre 1,6% qui sont défavorables. L'analyse du tableau présente les données suivantes : 3,2% d'avis « sans réponse », 24,2% de « toujours », 54% de « souvent », 16,9% de « parfois » contre 1,6% de « rarement ».

**Tableau 36 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis de commencer toujours à apprendre les graphes des sons avant d'apprendre à lire un texte.**

Q08. Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre les graphes des sons avant d'apprendre à lire un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	2	1,6	1,6	1,6
	Toujours	44	35,5	35,5	37,1
	Souvent	64	51,6	51,6	88,7
	Parfois	13	10,5	10,5	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture de ce tableau, il ressort dans la globalité que la majorité de répondants sont d'avis de commencer toujours à apprendre les graphes des sons avant d'apprendre à lire un texte. L'observation du tableau montre 99,2% de sujets favorables contre 0,8% de sujets défavorables.

**Tableau 37 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis de commencer toujours à apprendre à lire les mots familiers avant d'apprendre à lire un texte.**

Q09. Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre à lire les mots familiers avant d'apprendre à lire un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	2	1,6	1,6	1,6
	Toujours	30	24,2	24,2	25,8
	Souvent	80	64,5	64,5	90,3
	Parfois	6	4,8	4,8	95,2
	Rarement	5	4,0	4,0	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'observation du tableau ci-dessus montre que 95,2% de sujets sont favorables à l'avis de commencer toujours à apprendre à lire les mots familiers avant d'apprendre à lire un texte. Pris isolément, l'analyse des données montre que 24,2% de répondants ont donné leur avis pour « toujours », 64,5% pour « souvent » et 4,8% pour « parfois ». Par contre 4,8% sont d'avis défavorables.

**Tableau 38 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'après la lecture d'un texte, ils sont toujours capables de lire correctement tout un paragraphe.**

Q10. Es-tu d'avis qu'après la lecture d'un texte, tu es toujours capable de lire correctement tout un paragraphe ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
	Souvent	44	35,5	35,5	36,3
	Parfois	72	58,1	58,1	94,4
	Rarement	6	4,8	4,8	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'analyse du tableau ci-dessus montre que la plupart de sujets sont d'avis favorables quant à l'avis qu'après la lecture d'un texte, ils sont toujours capables de lire correctement tout un paragraphe. L'observation des données montre 35,5% de répondants qui sont pour l'avis « souvent » contre 4,8% pour « rarement ». Ceux qui sont dans le doute de lire correctement un paragraphe sont d'avis « parfois » 58% contre 0,8% pour « jamais ».

**Tableau 39 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'après la lecture d'un texte, tu es toujours capable de de répondre aux questions du texte.**

Q11. Es-tu d'avis qu'après la lecture d'un texte, tu es toujours capable de de répondre aux questions du texte ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Parfois	47	37,9	37,9	37,9
Rarement	71	57,3	57,3	95,2
Jamais	6	4,8	4,8	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de la lecture de ce tableau que la majorité de sujets sont d'avis défavorables qu'après la lecture d'un texte, ils sont souvent capables de redire correctement le texte en leurs propres mots. L'analyse du tableau montre 37,9% de sujets sont d'avis « parfois », 57,3% sont d'avis « rarement et 4,8% d'avis « jamais ».

**Tableau 40 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis qu'il soit nécessaire de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève.**

Q12 Es-tu d'avis qu'après la lecture d'un texte, tu es souvent capable de redire correctement le texte en tes propres mots ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	2	1,6	1,6	1,6
Toujours	3	2,4	2,4	4,0
Souvent	13	10,5	10,5	14,5
Parfois	25	20,2	20,2	34,7
Rarement	79	63,7	63,7	98,4
Jamais	2	1,6	1,6	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'observation des données contenues dans ce tableau montre que la plupart des enquêtés affirme avoir une appréciation défavorable quant à l'avis qu'après la lecture d'un texte, ils sont souvent capables d'échanger leurs propos avec ceux de ses camarades. Cette tendance représente globalement 65,3% du poids total des répondants. Pris isolément, les données montrent que 63,7% d'entre eux sont d'avis « rarement », 1,6% de ceux qui le sont d'avis « jamais », alors que 20,2% des sujets penchent pour la modalité « parfois ». Par contre 4% de sujets sont favorables à cette appréciation, avec 2,4% de modalité « toujours » et 1,6%

de modalité « souvent ». Notons qu'une autre tranche près de 1,6% est dans l'incapacité de donner leur avis face aux échanges avec autrui.

**Tableau 41 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de grammaire.**

Q13. Es-tu d'avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de grammaire ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	5	4,0	4,0	4,0
	Souvent	59	47,6	47,6	51,6
	Parfois	60	48,4	48,4	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

Il ressort de l'observation de ce tableau que tous les répondants sont d'avis d'être capable d'apprendre les règles de grammaire. L'analyse des résultats montre que 47,6% de répondants ont donné leur avis pour la modalité «souvent » et 48,4% pour la modalité « parfois » alors qu'il existe toujours des sujets sans réponse.

**Tableau 42 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'apprendre les règles d'orthographe**

Q14. Es-tu d'avis d'être toujours capable d'apprendre les règles d'orthographe ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	5	4,0	4,0	4,0
	Souvent	1	0,8	0,8	4,8
	Parfois	47	38	38	42,8
	Rarement	69	55,6	55,6	98,4
	Jamais	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La lecture de ce tableau montre que dans la globalité, la majorité des répondants sont défavorables quant à l'avis d'être capable d'apprendre les règles d'orthographe. L'analyse montre 56,6% de sujets qui se sont montrés défavorables pour cette appréciation. Par contre 0,8% de sujets se sont montrés favorables avec la modalité « souvent » alors que 38% de sujets ont répondu pour la modalité « parfois ».

**Tableau 43 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de conjugaison.**

Q15. Es-tu d'avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de conjugaison ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	7	5,6	5,6	5,6
	Toujours	74	59,7	59,7	65,3
	Souvent	40	32,3	32,3	97,6
	Parfois	3	2,4	2,4	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

La distribution des résultats de ce tableau montre que les sujets interrogés sont d'avis d'être capable d'apprendre les règles de conjugaison. Pris isolément, les résultats montrent que 59,7% de sujets ont donné leur avis pour la modalité « toujours », 32,3% pour la modalité « souvent », 2,4% pour parfois » contre 5,6% de « sans réponse ».

**Tableau 44 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être toujours capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui.**

Q16 Es-tu d'avis d'être toujours capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	9	7,3	7,3	7,3
Toujours	71	57,3	57,3	64,5
Valide Souvent	39	31,5	31,5	96,0
Parfois	5	4,0	4,0	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture de ce tableau, il ressort que la majorité de répondants sont d'avis d'être toujours capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui. L'analyse des résultats montre que 57,3% de sujets sont pour la modalité « toujours », 31,5% pour la modalité « souvent » et 4% pour la modalité « parfois ». La modalité « sans réponse » s'impose d'avance avec un pourcentage 7,3%.

**Tableau 45 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'être capable d'utiliser les règles d'orthographe dans la communication.**

Q17. Es-tu d'avis d'être capable d'utiliser les règles d'orthographe dans la communication ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	8	6,5	6,5	6,5
Toujours	39	31,5	31,5	37,9
Valide Souvent	64	51,6	51,6	89,5
Parfois	9	7,3	7,3	96,8
Rarement	4	3,2	3,2	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'analyse du tableau ci-dessus montre que 96,8% de sujets sont favorables d'être capable d'utiliser les règles d'orthographe dans la communication contre 3,2% qui sont défavorables à cette appréciation. La présentation détaillée de ce tableau montre que : 6,5% de sujets sont « sans réponse », 31,9% sont pour la modalité « toujours », 51,6% pour la modalité « souvent, 7,3% pour « parfois » contre 3,2% pour la modalité « rarement ».

**Tableau 46 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'utiliser d'être capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits.**

Q18. Es-tu d'avis d'utiliser d'être capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	5	4,0	4,0	4,0
	Toujours	33	26,6	26,6	30,6
	Souvent	62	50,0	50,0	80,6
	Parfois	20	16,1	16,1	96,8
	Rarement	4	3,2	3,2	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Source : Notre étude 2022

La lecture du tableau montre que les résultats sont identiques à ceux du précédent mais nous notons quelques différences au niveau des modalités « toujours » 26,6%, « souvent » 50% et « parfois » 16,1%.

**Tableau 47 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de donner le nom de l'auteur d'un texte.**

Q19. As-tu souvent les difficultés de donner le nom de l'auteur d'un texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	3	2,4	2,4	2,4
	Toujours	25	20,2	20,2	22,6
	Souvent	49	39,5	39,5	62,1
	Parfois	45	36,3	36,3	98,4
	Rarement	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Source : Notre étude 2022

L'observation du tableau montre que 98,4% de répondants sont d'avis favorables quant aux difficultés de donner le nom de l'auteur d'un texte contre 1,6% qui se montrent défavorables face à cette appréciation. Pris séparément, l'analyse de ce tableau nous indique que 20,2% sont pour l'avis « toujours », 39,5% pour l'avis « souvent », 36,3% pour l'avis « parfois » contre 1,6% pour l'avis « rarement ».

**Tableau 48 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de donner le titre du texte.**

Q20. As-tu souvent les difficultés de donner le titre du texte ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	4	3,2	3,2	3,2
	Toujours	20	16,1	16,1	19,4
	Souvent	40	32,3	32,3	51,6
	Parfois	53	42,7	42,7	94,4
	Rarement	6	4,8	4,8	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Source : Notre étude 2022

De l'observation des données de tableau, il ressort que 94,4% de répondants sont d'avis favorables pour les difficultés à donner le titre du texte contre 5,6% qui sont d'avis défavorables. L'analyse des données montre que 16,1% sont pour la modalité « toujours », 32,3% pour la modalité « souvent », 42,7% pour la modalité « parfois » contre 4,8% pour la modalité « rarement » et 0,8% pour la modalité « jamais ».

**Tableau 49 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir parfois les difficultés à comprendre la consigne dans un texte.**

Q21. As-tu parfois les difficultés à comprendre la consigne dans un texte ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	3	2,4	2,4	2,4
Toujours	21	16,9	16,9	19,4
Souvent	74	59,7	59,7	79,0
Valide Parfois	23	18,5	18,5	97,6
Rarement	2	1,6	1,6	99,2
Jamais	1	0,8	0,8	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture du tableau, il ressort que 59,7% de répondants ont souvent de difficultés à comprendre la consigne dans un texte contre 1,6% qui le sont rarement. Il se présente toujours une catégorie de non répondant avec 2,4%, vient ensuite la modalité « souvent » avec 16,9% celle de « jamais » avec 0,8% et enfin la modalité « parfois » avec 18,5%.

**Tableau 50 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de repérer les réponses aux questions dans le texte.**

Q22. As-tu souvent les difficultés de repérer les réponses aux questions dans le texte ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
Toujours	26	21,0	21,0	21,8
Valide Souvent	89	71,8	71,8	93,5
Parfois	7	5,6	5,6	99,2
Jamais	1	0,8	0,8	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'analyse des données du tableau ci-dessus montre qu'une grande majorité de répondants ont souvent des difficultés à repérer les réponses aux questions dans le texte. Cette proportion représente 71,8% des répondants. Vient ensuite ceux qui ont « toujours » avec 21% , « parfois » 5,6% , « jamais » avec 0,8%.

**Tableau 51 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir toujours les difficultés à reprendre les idées maîtresses d'un texte.**

<b>Q23. As-tu toujours les difficultés à répondre aux questions d'un texte ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
	Toujours	36	29,0	29,0	29,8
	Souvent	81	65,3	65,3	95,2
	Parfois	5	4,0	4,0	99,2
	Jamais	1	0,8	0,8	100,0
Total		124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture du tableau, il ressort de celui-ci qu'il est assimilable au tableau précédent avec la modalité « souvent » dominante 65,3%, suivi des modalités « toujours » 29,8%, « parfois » 4%, et « jamais » 0,8%.

**Tableau 52 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir parfois les difficultés de capter les idées maîtresses entre eux.**

<b>Q24. As-tu toujours les difficultés de capter les idées maîtresses d'un texte ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
	Toujours	101	81,5	81,5	82,3
	Souvent	22	17,7	17,7	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

L'analyse du tableau montre qu'une grande majorité de sujets ont toujours des difficultés de capter les idées maîtresses d'un texte. L'observation des données montre 81,5% pour la modalité « toujours », 17,7% pour la modalité « souvent » et 0,8%.

**Tableau 53 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir parfois les difficultés de lier les idées maîtresses entre eux.**

<b>Q25. As-tu parfois les difficultés de lier les idées maîtresses entre eux ?</b>		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
	Toujours	112	90,3	90,3	91,1
	Souvent	11	8,9	8,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De la lecture du tableau, il ressort que les données de ce tableau sont similaires au tableau précédent avec respectivement 90,9%, 8,9%, 0,8% pour les modalités « toujours », « souvent » et « sans réponse ».

**Tableau 54 : Distribution de l'échantillon des élèves selon leur avis d'avoir souvent les difficultés de redire le texte en tes propres mots**

Q26. As-tu souvent les difficultés de redire le texte en tes propres mots ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	1	0,8	0,8	0,8
Toujours	111	89,5	89,5	90,3
Valide Souvent	11	8,9	8,9	99,2
Jamais	1	0,8	0,8	100,0
Total	124	100,0	100,0	

*Source : Notre étude 2022*

De l'observation du tableau, il ressort de l'analyse de données que bien, que la grande partie des répondants se montre favorable quant aux difficultés de redire le texte en ses propres mots, une minorité se montre défavorable à cette appréciation et les résultats sont ainsi que suit : 0,8% pour la modalité « jamais », 8,9% pour « souvent » et 89,5% pour « toujours ».

## 5.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS

Il s'agit de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Etant donné que notre étude est de type descriptif et inférentiel d'une part, et que nos valeurs sont aussi quantitatives d'autre part, nous avons utilisé le test de khi-deux ( $\chi^2$ ) dans la vérification de nos résultats. Pour ce faire, nous avons choisi le test d'hypothèse, méthode généralement utilisée pour la vérification d'une hypothèse. Cette technique permet non seulement de manipuler une variable en vue d'obtenir ses effets sur une autre, mais aussi de rechercher les rapports qui existent entre les variables indépendante et dépendante d'une hypothèse. C'est ce qui justifie le choix du khi-deux ( $\chi^2$ ) comme outil statistique parce qu'il permet d'établir une liaison entre les caractères qualitatifs. Cette technique permet de mesurer l'écart qui existe entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Elle comporte une succession d'étapes à savoir : la construction du tableau de contingence, le calcul du Khi-carré, le calcul du degré de liberté, le calcul du coefficient de contingence et la prise de décision.

### ❖ Le tableau de contingence

C'est un tableau à double entrée qui comporte autant de colonnes que la première variable a des modalités et autant de lignes que la deuxième variable a de modalités. Lesdites colonnes et lignes forment des cases dans lesquelles on inscrit des effectifs des sujets vérifiant simultanément les modalités des deux variables. Ainsi, pour chaque tableau de contingence

observé, on note les fréquences observées ( $f_0$ ) qui s'obtiennent en croisant les deux variables et les fréquences théoriques espérées ( $f_e$ ) qui s'obtiennent grâce à la formule ci-dessous :

$$f_e = \frac{f_r * f_c}{N}$$

Où  $f_r$  = total des fréquences qui se situent sur les rangées,  $f_c$  = total des fréquences des colonnes et  $N$  = échantillon.

#### ❖ Le calcul du Khi-Carré.

IL est calculé à partir des fréquences obtenues et des fréquences théoriques espérées que l'on va substituer à la formule suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

Où  $f_0$  = fréquence observée et  $f_e$  fréquence théorique observée

Si une seule des fréquences théoriques espérées présente une valeur inférieure à 5, on procède à la correction de Yates dont la formule est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{[(f_0 - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$$

#### ❖ Le degré de liberté (ddl).

Après avoir calculé  $\chi^2$ , on calcule le degré de liberté qui s'obtient comme suit :  
ddl : (r-1) (c-1) Où r est le nombre de rangées et c le nombre de colonnes.

#### ❖ Le coefficient de contingence (C).

Il permet de décrire le degré d'association entre des variables qualitatives dans une table de contingence. Aussi, il sert à montrer si le lien entre les variables est fort et s'obtient à partir de la formule suivante :

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Si C'est compris entre 0,5 et 1, le lien est significatif.

#### ❖ Prise de décision.

Après le calcul du  $\chi^2$ , il est question de tester l'hypothèse par la prise de décision. Il s'agit d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle d'interdépendance entre les variables. Il est nécessaire de fixer la probabilité  $\alpha$  de commettre une erreur dite de première espèce. En général  $\alpha$  est égal à 5% en sciences sociales.

La prise de décision est la suivante :

- Si  $\chi^2_{cal} \leq \chi^2_{lu}$ , on accepte l'hypothèse nulle, ce qui veut dire l'hypothèse de recherche est à rejeter. On conclura donc qu'il n'existe pas un lien significatif entre les deux variables.
- Si  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  on rejette l'hypothèse nulle et on accepte l'hypothèse de recherche. On conclura donc qu'il existe un lien significatif entre les deux variables.

L'ensemble de ce parcours sera regroupé en quatre étapes : la formulation des hypothèses statistiques, la présentation du tableau de contingence, la présentation du tableau du calcul du test avec les données couplées faisant ressortir le Khi-deux de Bravais Pearson ( $\chi^2_{cal}$ ), le coefficient de contingence, le degré de liberté, la signification asymptotique bilatéral au seuil  $\alpha = 0,05$  et le  $\chi^2_{lu}$  et l'application de la règle de décision.

### 5.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_0$ ).

- $H_a$  : Il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- $H_0$  : Il n'existe pas un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et la compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur le déchiffrement et l'identification des sons et un autre sur le résumé d'un texte. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q01 et Q26 étant entendu que pour tout item mis en relation,  $H_a$  est vérifiée confirmée.

**Tableau 55 : Présentation du tableau croisé de contingence pour HR1**

Q01. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à déchiffrer à identifier les lettres et les sons ?		Q26. As-tu souvent les difficultés de redire le texte en tes propres mots ?				Total
		Sans réponse	Toujours	Souvent	Jamais	
Sans réponse	Effectif	0	1	0	0	1
	Effectif théorique	,0	,9	,1	,0	1,0
Toujours	Effectif	0	5	0	0	5
	Effectif théorique	,0	4,5	,4	,0	5,0
Souvent	Effectif	0	91	6	1	98
	Effectif théorique	,8	87,7	8,7	,8	98,0
Parfois	Effectif	1	12	1	0	14
	Effectif théorique	,1	12,5	1,2	,1	14,0
Rarement	Effectif	0	2	3	0	5
	Effectif théorique	,0	4,5	,4	,0	5,0
Jamais	Effectif	0	0	1	0	1
	Effectif théorique	,0	,9	,1	,0	1,0
Total	Effectif	1	111	11	1	124
	Effectif théorique	1,0	111,0	11,0	1,0	124,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

**Tableau 56 : Présentation des résultats du test statistique**

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	36,115	15	,002	24,996
Rapport de vraisemblance	19,998	15	,172	
Association linéaire par linéaire	4,339	1	,037	
Coefficient de contingence	,475			
R de Pearson	,188			
Corrélation de Spearman	,195			
Nombre d'observations valides	124			

21 cellules (87,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,01.

#### - Quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée ( $\chi^2_{cal}$ ) est supérieure à la valeur du  $\chi^2_{lu}$  soit  $36,115 > 24,996$ . Ce qui nous permet d'accepter HR1. L'analyse inférentielle des données montre que  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ . Dès lors  $H_a$  est acceptée et  $H_o$  est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit Il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

### 5.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho).

- Ha : Il existe un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation des difficultés en lecture.
- Ho : Il n'existe pas un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation des difficultés en lecture.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur l'apprentissage des mots familiers avant celle du texte et un autre sur les difficultés des donner le titre du texte. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q09 et Q20 étant entendu que pour tout item mis en relation, Ha est vérifiée confirmée.

**Tableau 567 : Présentation du tableau croisé de contingence pour HR2**

Q09. Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre à lire les mots familiers avant d'apprendre à lire un texte ?		Q20. As-tu souvent les difficultés de donner le titre du texte ?						Total
		Sans réponse	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	
Sans réponse	Effectif	0	1	0	1	0	0	2
	Effectif théorique	,1	,3	,6	,9	,1	,0	2,0
Toujours	Effectif	3	5	10	10	1	1	30
	Effectif théorique	1,0	4,8	9,7	12,8	1,5	,2	30,0
Souvent	Effectif	0	11	25	41	3	0	80
	Effectif théorique	2,6	12,9	25,8	34,2	3,9	,6	80,0
Parfois	Effectif	1	2	2	1	0	0	6
	Effectif théorique	,2	1,0	1,9	2,6	,3	,0	6,0
Rarement	Effectif	0	1	3	0	1	0	5
	Effectif théorique	,2	,8	1,6	2,1	,2	,0	5,0
Jamais	Effectif	0	0	0	0	1	0	1
	Effectif théorique	,0	,2	,3	,4	,0	,0	1,0
Total	Effectif	4	20	40	53	6	1	124
	Effectif théorique	4,0	20,0	40,0	53,0	6,0	1,0	124,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

**Tableau 58 : Présentation des résultats du test statistique**

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	46,150	25	,006	37,652
Rapport de vraisemblance	33,212	25	,126	
Association linéaire par linéaire	,540	1	,462	
Coefficient de contingence	,521			
R de Pearson	,066			
Corrélation de Spearman	,047			
Nombre d'observations valides	124			

31 cellules (86,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,01.

#### - Quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée ( $\chi^2_{cal}$ ) est supérieure à la valeur du  $\chi^2_{lu}$  soit  $46,150 > 37,652$ . Ce qui nous permet d'accepter  $H_{R2}$ . L'analyse inférentielle des données montre que  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ . Dès lors  $H_a$  est acceptée et  $H_o$  est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, Il existe un lien entre la zone proximale de développement et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

#### 5.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) et de l'hypothèse nulle ( $H_o$ ).

- $H_a$  : Il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- $H_o$  : Il n'existe pas un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur l'autonomie de la lecture et un autre sur les difficultés à donner le nom de l'auteur. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q18 et Q19 étant entendu que pour tout item mis en relation,  $H_a$  est vérifiée confirmée.

**Tableau 59 : Présentation du tableau croisé de contingence pour HR3**

Q18. Es-tu d'avis d'être toujours capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale ou la production d'écrits ?		Q19. As-tu souvent les difficultés de donner le nom de l'auteur d'un texte ?				Total	
		Sans réponse	Toujours	Souvent	Parfois		Rarement
Sans réponse	Effectif	1	0	1	2	1	5
	Effectif théorique	,1	1,0	2,0	1,8	,1	5,0
Toujours	Effectif	0	18	10	5	0	33
	Effectif théorique	,8	6,7	13,0	12,0	,5	33,0
Souvent	Effectif	1	6	34	21	0	62
	Effectif théorique	1,5	12,5	24,5	22,5	1,0	62,0
Parfois	Effectif	0	0	3	17	0	20
	Effectif théorique	,5	4,0	7,9	7,3	,3	20,0
Rarement	Effectif	1	1	1	0	1	4
	Effectif théorique	,1	,8	1,6	1,5	,1	4,0
Total	Effectif	3	25	49	45	2	124
	Effectif théorique	3,0	25,0	49,0	45,0	2,0	124,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

**Tableau 60 : Présentation des résultats du test statistique**

Tests du Khi-deux	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	96,824	16	,000	26,296
Rapport de vraisemblance	72,632	16	,000	
Association linéaire par linéaire	11,063	1	,001	
Coefficient de contingence	,662			
R de Pearson	,300			
Corrélation de Spearman	,385			
Nombre d'observations valides	124			

17 cellules (68,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

#### - Quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée ( $\chi^2_{cal}$ ) est supérieure à la valeur du  $\chi^2_{lu}$  soit  $96,824 > 26,296$ . Ce qui nous permet d'accepter HR3. L'analyse inférentielle des données montre que  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ . Dès lors  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, Il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Il était question dans ce chapitre de présenter les résultats de cette recherche dans des tableaux de distribution des fréquences et ensuite faire une analyse inférentielle permettant la validation de nos hypothèses. Il ressort de ce qui précède qu'après présentation et analyse des données descriptives et inférentielles les trois  $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$  pour les trois hypothèses, ce qui confirme nos hypothèses de recherches.

## CHAPITRES 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous allons interpréter et discuter les résultats de notre recherche. Il s'agit ici de dégager la signification de nos résultats à partir des approches théoriques, tirer des conclusions, évaluer les implications et formuler des suggestions concernant la pratique et les recherches à venir. Ces résultats sont consignés dans le tableau récapitulatif du khi carré ci-dessous

**Tableau 61 : Tableau récapitulatif du khi carré**

Hypothèses	A	ddl	X <sup>2</sup> cal	X <sup>2</sup> lu	Règle de décision	Conclusion
HR <sub>1</sub>	0,05	15	36,115	24,996	X <sup>2</sup> cal > X <sup>2</sup> lu, alors H <sub>0</sub> est rejetée et H <sub>a</sub> est acceptée	HR <sub>1</sub> confirmée
HR <sub>2</sub>	0,05	25	46,150	37,652	X <sup>2</sup> cal > X <sup>2</sup> lu, alors H <sub>0</sub> est rejetée et H <sub>a</sub> est acceptée	HR <sub>1</sub> confirmée
HR <sub>3</sub>	0,05	16	96,824	26,296	X <sup>2</sup> cal > X <sup>2</sup> lu, alors H <sub>0</sub> est rejetée et H <sub>a</sub> est acceptée	HR <sub>1</sub> confirmées

### 6.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

#### 6.1.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°1

L'aide aux devoirs est une forme de soutien scolaire qui propose une aide spécifique à un élève qui rencontre des difficultés précises. Le dispositif d'aides aux devoirs s'occupe de plusieurs élèves avec un bagage distinct. Dans une société, tout être humain est différent et n'affronte pas les situations de la vie avec le même bagage. Tout le monde a des moyens intellectuels et culturels qui n'ont pas une visée commune. Il est impératif de prendre en compte ses inégalités. Kakpo et Netter (2013) définissent l'aide aux devoirs comme étant un dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou une caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe.

Côté (2008, 15) pense que l'aide aux devoirs devrait exiger de l'élève de bâtir sur les connaissances acquises durant la journée d'école en appliquant les concepts à d'autres champs et en encourageant l'enfant à franchir l'étape suivante par lui-même. Quant à Chouinard (2006) ajoute que les devoirs contribuent néanmoins à consolider les apprentissages et à

améliorer le rendement et ils favorisent le développement de certaines habiletés cognitives. Sans cette phase d'appropriation exclusive du savoir propre à chaque enfant et qui doit passer par un moment d'isolement, la notion théorique expliquée en classe a peu de chance d'être « dirigée ». Grâce aux devoirs, l'enfant se retrouve seul face à un problème donné à résoudre. L'élève en difficultés de lecture aura besoin de l'aide d'un médiateur (enseignant accompagnateur) pour résoudre sa difficulté. De ce fait, le travail hors la classe peut constituer un analyseur des fonctionnements et des dysfonctionnements que rencontre l'école.

L'attente était qu'il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Ainsi conforme à nos attentes, le degré d'influence constaté entre les deux variables est fort. L'analyse des données montre que le  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $36,115 > 24,996$ . Le coefficient de corrélation calculé de Pearson a donné  $|0,188|$ . On s'aperçoit au regard de cette valeur que le coefficient de la valeur extrême tend vers 1 justifiant du même coup une corrélation positive parfaite entre les variables X et Y de notre hypothèse de recherche n°1. Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et justifie le fait qu'il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

La psychologie de développement nous apprend que l'âge de 11 à 16 se situe à la période de l'adolescence. L'enfant a besoin d'être accompagné dans ses apprentissages pour surmonter plusieurs difficultés. Tieche (1984, p.405) affirme que c'est sur ce fond que l'enfant va pouvoir greffer les notions qui lui parviennent peu à peu et qui finiront par former un tout homogène.

De point de vue théorique, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1896-1934) postule que l'individu participe à la construction de ses propres connaissances à travers l'interaction sociale et la culture. Vygotsky soutient que l'aide d'un adulte ou d'un tiers plus avancé permettra la mise en action des actions et de leurs résultats, des significations langagières et des effets qu'elles permettent d'obtenir. A ce titre, c'est par le biais d'un feedback et de réciprocité, la réalité d'un individu se forme grâce à l'interaction de l'environnement et de la cognition, une sorte d'adéquation bidirectionnelle. La capacité d'influencer son destin, tout en reconnaissant que tout individu soumis à certaines règles est inscrit dans une influence bidirectionnelle.

### 6.1.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche no2

L'intervention de l'enseignant doit permettre l'autonomisation des élèves. Il apporte une aide nécessaire à la réalisation d'une tâche, il ne suffit pas de réaliser la tâche à la place de l'enfant. Il importe d'adopter le soutien de l'enfant en tenant compte de la zone proximale de développement (ZPD). La ZPD correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer un enfant à un moment précis sans soutien de l'enseignant. L'enseignant doit maintenir l'enfant dans sa ZPD en proposant les tâches d'apprentissage trop facile ou trop difficile.

L'attente était qu'il existe un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation des difficultés en lecture. Ainsi conforme à nos attentes, le degré d'influence constaté entre les deux variables est fort. L'analyse des données montre que le  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $46,150 > 37,652$ . Le coefficient de corrélation calculé de Pearson a donné  $|0,066|$ . On s'aperçoit au regard de cette valeur que le coefficient de la valeur extrême tend vers 1 justifiant du même coup une corrélation positive parfaite entre les variables X et Y de notre hypothèse de recherche n°2. Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et justifie le fait qu'il existe un lien entre la zone proximale de développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation des difficultés en lecture.

Du point de vue du socioconstructivisme, Vygotsky soutient que l'évolution de la zone de développement se caractérise par le transfert progressif de responsabilité de l'expert vers le novice. Les activités du tutelle assurent la transmission entre la régulation interne, interindividuelle et l'autorégulation intériorisée de l'apprenant. La ZPD nous aide ainsi à reconnaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considérant les résultats et ceux en voie d'acquisition. L'interaction entre les pairs est l'élément essentiel du processus d'apprentissage pour que les enfants apprennent de nouvelles compétences, l'enseignant accompagne à leur droit, fait travailler les élèves plus compétents avec les moins qualifiés. Bruner (1984) est de cet avis et propose les pratique pédagogique réciproque où l'élève doit jouer le rôle de l'enseignant. L'enseignement réciproque repose d'abord sur une analyse fine des activités mentales lors de la lecture d'un texte et qui sont essentiel pour le comprendre et pour contrôler sa propre compréhension. En effet, l'enseignant aide l'enfant en l'accompagnant, en le guidant et à réaliser les gestes qui l'enfant va imprégner et ensuite utiliser afin de gagner en compétences et en autonomie. Puis il doit laisser l'enfant faire ses propres découvertes.

### 6.1.3. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°3

Changer les habitudes et réformer les mentalités supposent une maîtrise de la langue et des techniques de communication appropriées, un recours à des astuces pédagogiques spécifiques et une parfaite connaissance des cibles en direction desquelles le savoir et les messages doivent être transmises. La maîtrise de la langue de divers domaines de connaissance est importante pour réussir sa scolarité et être intégré dans la société. Il s'agit d'être capable de passer d'un code à un autre et de choisir le registre correspondant à un objet de communication et à un contexte social donné. Bessonnat (2013) pense que la langue se situe aujourd'hui au cœur des apprentissages de toutes les disciplines doivent y contribuer.

L'attente était qu'il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Ainsi conforme à nos attentes, le degré d'influence constaté entre les deux variables est fort. L'analyse des données montre que le  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  soit  $96,824 > 26,296$ . Le coefficient de corrélation calculé de Pearson a donné  $|0,300|$ . On s'aperçoit au regard de cette valeur que le coefficient de la valeur extrême tend vers 1 justifiant du même coup une corrélation positive parfaite entre les variables X et Y de notre hypothèse de recherche n°3. Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et justifie le fait qu'il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Du point de vue théorique, Vygotsky pense que l'appropriation et la maîtrise du langage permettent le développement des connaissances chez l'apprenant. En effet l'enseignement de la langue passe par l'appropriation des outils de la langue tels que le lexique, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Elle demande d'aider les apprenants à la construction des savoirs et des savoir-faire réels, solides installés sur le long terme. Les savoirs et les savoir-faire sont déterminés par les programmes officiels. Vigner (2011) pense que « maîtriser la langue » pour un élève qui l'a acquise en milieu naturel (famille, environnement social proche, pairs, médias), qui en a intériorisé la grammaire, se doté d'un début d'instruction linguistique qui lui permet de porter des jugements d'acceptabilité sur des énoncés à produire ou reçus. Un élève qui peut s'autocorriger et qui a la maîtrise des automatismes langagiers, qui peut produire des énoncés acceptables. La maîtrise de la langue n'est pas la maîtrise de la langue parlée mais plus tôt la maîtrise des normes de la langue à l'école, les normes grammaticales.

## 6.2. SUGGESTIONS

Au terme de ces travaux de recherche, de nombreuses perspectives de recherche s'ouvrent. Il nous semble qu'un ensemble de propositions pourraient contribuer au développement de cet axe de recherche afin de compenser les difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes. Ces suggestions s'adressent au gouvernement, aux ONG et aux enseignants accompagnateurs.

### 6.2.1. Au gouvernement

Les conflits armés sont l'un des facteurs qui entravent le processus éducationnel des enfants suite à l'absence ou la fermeture d'institutions éducationnelles. L'abandon de l'école, les déplacements massifs des populations dont les enfants. Les enfants déplacés internes dans les écoles hôtes éprouvent de nombreuses difficultés d'apprentissage. Dans les sociétés et en particulier le Cameroun, l'Etat est le garant de l'éducation des enfants déplacés internes. C'est ainsi que l'ONU à travers l'UNICEF exhorte toujours les Etats à tenir leurs encouragements afin de faire face à certaines difficultés de nature différentes ne permettant pas d'assurer l'éducation des enfants.

Les auteurs suggèrent que c'est dans l'éducation des enfants difficiles que chaque Etat devrait s'attarder. Dudu-Bellat, Mont et Suchaut (2004,66) pensent que : « C'est en particulier sur les élèves les plus faibles que le contexte scolaire a le plus d'importance ». Et Gautier ajoute que : « Les inégalités en éducation constituent probablement la pire grande injustice que l'on puisse commettre envers les futurs citoyens ». En effet, les inégalités devant l'école génèrent un fort déficit de forces productivités et de créativité et une perte de capital humain pour une société. Les capacités de compensation des difficultés en lecture sont l'un des défis que les enfants déplacés internes doivent surmonter afin de d'échanger et de communiquer dans un environnement social donné. De plus ces enfants déplacés internes scolarisés ont une mauvaise perception d'eux-mêmes, leur estime de soi est de soi est menacé, ils ont les problèmes d'attention et s'adaptent difficilement à l'environnement scolaire. Ils sont visés par le décrochage scolaire et constituent de ce fait un danger pour notre nation.

L'Etat doit accorder une attention plus sélective à l'éducation des enfants déplacés internes. Ces enfants sont abandonnés à eux-mêmes sur tous les plans dans les écoles hôtes. Pour susciter un changement durable en améliorant l'enseignement/apprentissage de ces enfants, l'Etat doit :

- Elargir le bassin d'enseignants et proposer des programmes alternatifs permettant à aider les enfants déplacés internes à combler leurs lacunes en matière d'apprentissage ;
- Rendre les frais de l'Association des parents d'élèves et Enseignants (APEE) gratuites pour les enfants déplacés internes ;
- Contribuer à la stratégie nationale de lutte contre l'exclusion en renforçant le dispositif de l'accompagnement éducatif ;
- Etre imprégner dans l'élaboration des projets du dispositif d'accompagnement éducatif et participer à l'évaluation de ces projets ;
- Exiger une pédagogie structurée pour améliorer les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques ;
- Lancer un programme d'urgence à offrir le repas scolaire et distribuer les fournitures scolaires aux enfants déplacés internes.

### **6.2.2. Aux Organismes Non Gouvernementaux (ONG)**

L'accompagnement éducatif est un dispositif qui doit tenir en compte des réalités contextuelles de chaque société. Il doit être adapté aux difficultés majeures qui rencontrent l'apprenant dans ses apprentissages. L'accompagnement éducatif est envisagé comme l'un des dispositifs stratégiques contribuant à l'égalité des chances. Il répond au souci de donner à tous les élèves quel que soit leur milieu social les moyens de réussir les parcours scolaires. A cet effet, les projets d'accompagnement éducatif doivent être une offre complémentaire répondant à des besoins clairement identifiés, s'insérant dans une vision éducative globale. Il ne s'agit donc pas d'une juxtaposition d'actions proposées en fonction des propositions d'enseignants accompagnateurs. La recherche de cohérence entre les différents dispositifs institutionnels et les différentes modalités locales de prise en charge des élèves est absolument indispensable.

L'évaluation du projet doit être fondée sur un certain nombre d'indicateurs :

- L'évaluation des résultats de l'action rendra compte des objectifs établis au regard des besoins repérés initialement ;
- L'évaluation des effets du projet sur l'environnement scolaire ;
- L'évaluation de l'impact : sur la réussite scolaire et sur l'image de l'établissement.

### **6.2.3. Aux enseignants accompagnateurs**

La spécificité de l'accompagnement éducatif est qu'il s'appuie sur le volontariat des familles et des enseignants accompagnateurs. A cet effet, l'intervenant doit apporter un soutien et une aide méthodique susceptible d'aider les élèves à développer des procédures intellectuelles. Il convient d'aider les élèves à faire leurs devoirs, à apprendre leurs leçons, à approfondir les apprentissages, en leur apportant l'aide et les outils nécessaires au développement de leur autonomie ; faire vivre aux élèves des activités langagières de compréhension et d'expression orale en complément des temps d'enseignement et travailler les parties concernées par la lecture en revenant sur les compétences du socle nationale du pallier I et du pallier II.

Ce dernier chapitre était consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats et aux suggestions. De ce qui précède, il ressort de manière générale que nos hypothèses de recherche confirmées trouvent une explication dans la théorie socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1934). De plus certains auteurs ont abordé ces notions d'aide aux devoirs, de zone proximale de développement et la maîtrise du langage en faisant appel aux enfants besoins éducatifs particuliers. Nos suggestions fortes vont au côté du gouvernement qui doit davantage s'impliquer dans le dispositif d'accompagnement éducatif, des ONG qui doivent redéfinir les projets d'accompagnement éducatif et des enseignants accompagnateurs qui ont la lourde charge d'être en contact directe avec les élèves en difficultés.

## CONCLUSION GENERALE

Le travail que nous nous sommes proposés de mener a porté sur l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Au terme de cette étude, il serait convenable de faire un bref rappel de notre problématique et des objectifs qui l'ont conduite. En effet, dans le chapitre consacré au cadre théorique, nous avons pu remarquer que le concept de lecture a connu une importante évolution depuis des siècles. Dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle, la lecture a été inscrite aux programmes de l'école primaire et est défini selon Ferrand et Ayora cité par Gausse (2015) comme étant un talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots.

Un grand nombre d'ouvrage a été publié au le sujet de difficultés en lecture (Leclercq et al, 2015 ; Haidar, 2015 ; Ecalle et Magnan, 2006 ; Bonjour et Gombert, 2004). Au Cameroun, pour remédier aux difficultés en lecture, il a été décidé à la suite du séminaire à l'intention des responsables de l'éducation de Base sur le thème «Enseignement/apprentissage de lecture : quelles méthodes pour quels résultats ? », tenu au Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) en novembre 2011, d'appliquer dès la rentrée scolaire 2012/2013 la méthode syllabique révisée au niveau I (Sil et CP) et la méthode mixte à point de départ global au niveau II ( CE1 et CE2) et au niveau III ( CM1 et CM2).

Les diverses orientations de la recherche dans notre travail nous ont permis de décrire les différentes variables de notre étude. Aussi, avons-nous expliqué les concepts clés et présenté une revue de la littérature qui mettait l'accent tour à tour sur une brève historique de l'accompagnement éducatif, de difficultés d'apprentissage de la lecture et des enfants déplacés internes scolarisés. Les perspectives théoriques constituant notre grille de lecture se sont fondées sur les théories : le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990) ; le modèle socioconstructivisme de Vygotsky (1896-1938) et le modèle de l'accompagnement éducatif de Causier et Desmarais (2013). C'est de cette théorisation que nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « Existe-t-il un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II » ? L'objectif de cette étude est donc d'étudier le lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Pour répondre à cet objectif de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : « Il existe un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II ».

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux trois hypothèses de recherche suivantes :

- ❖ HR1 : Il existe un lien entre l'aide aux devoirs fournie par un tuteur et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.
- ❖ HR2 : Il existe un lien entre la zone proximale du développement des enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II et leurs capacités de compensation des difficultés en lecture.
- ❖ HR3 : Il existe un lien entre la maîtrise du langage et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II.

Nous avons ensuite procédé à la collecte des données en utilisant les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants des écoles primaires publiques de Yaoundé II, dans l'Arrondissement de Yaoundé II et qui est situé dans le département du Mfoundi, Région du Centre. Les questionnaires étaient à cet effet, administrés à un échantillon de cent vingt-quatre élèves et huit enseignants tous des deux sexes. Les données obtenues ont été analysées à l'aide des statistiques descriptives et inférentielles. Ce qui nous a permis après dépouillement, de soumettre nos hypothèses aux faits.

De l'analyse, il en ressort les résultats suivants :

$$HR1 = \chi^2 \text{ cal} > \chi^2 \text{ lu soit } 36,115 > 24,996.$$

$$HR2 = \chi^2 \text{ cal} > \chi^2 \text{ lu soit } 46,150 > 37,652.$$

$$HR3 = \chi^2 \text{ cal} > \chi^2 \text{ lu soit } 96,824 > 26,296.$$

Ces résultats rendent compte de ce que toutes nos hypothèses de recherche (HR1, HR2 et HR3) sont vérifiées et confirmées. D'où notre conclusion qu'il existe un lien entre l'accompagnement éducatif et les capacités de compensation des difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes de la guerre de Boko-Haram scolarisés à Yaoundé II. Nous

pouvons donc conclure que notre objectif général a été atteint puisqu'à la lecture, tous les khis carrés calculé sont supérieurs aux khis carrés lu.

Au terme de ces travaux, de nombreuses perspectives de recherche s'ouvrent. Il nous semble qu'un ensemble de propositions pourrait contribuer au développement de cet axe afin de compenser les difficultés en lecture chez les enfants déplacés internes. Ces recommandations s'adressent au gouvernement qui est la « mère » des enfants déplacés internes, aux ONG qui doivent redéfinir les projets d'accompagnement éducatif et aux enseignants qui ont la lourde responsabilité d'éduquer.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alhadji, M. (2018). Mouvements armés, déplacements forcés et enseignements/apprentissages dans les établissements scolaires des pays aux abords du Lac-Tchad. <https://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v.4n29> p. 152.
- Aubert, S. (2010). Accompagnement éducatif et (re) motivation : le cas particulier du collègue. Université François Rabelais-tours. <https://memoires.scd.univ.-tours.fr>
- Aubry, M. (2009). Le soutien aux élèves en difficultés dans une école élémentaire. Cahier de l'éducation et Devenir –N°6 (P35-36)s. [http://sbssa.ac-amiens.fr/cahier\\_no6\\_l'accompagnement\\_dans\\_tous\\_ses\\_etats.pdf](http://sbssa.ac-amiens.fr/cahier_no6_l'accompagnement_dans_tous_ses_etats.pdf)
- Auzou (2012). Accompagnement. Dictionnaire encyclopédique, France.
- Batiot, C. (2012). Les trois étapes du développement de la lecture. <https://www4.ac-nancy-metz.fr>
- Benner, A. D. et Graham, S. (2009). The Transition to High School as a Developmental Process Among Multiethnic Urban Youth. *Child Development*. 80(2), p.356-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>
- Bessonnat, D. (2013). « Maîtrise de la langue et les apprentissages disciplinaires ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [https:// DOI.ORG](https://DOI.ORG) :10 ries. 2860 p. 41-48
- Bigot de Prémeneu, S. (2011). Quels outils pour la maîtrise de la langue en français langue seconde ? Dans *le français aujourd'hui* (no173) p.103 à 112 <https://www.cain-info/revue-le-fran...>
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G. et Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*, 15(6), p.1058-1067. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.02.020>
- Bonjour, E., Gombert, J.E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), p.69-101.
- Bort, G. et Cachia, A. (2016). Les méthodes corrélationnelles et les mesure en psychologie. Dans *les méthodes en psychologie*. (pp.17-39). <https://www.cairn.info>
- Bouroche, J.M. et Saporta, G. (1980). Introduction à l'analyse des données. <https://apprendre.auf.org>
- Buttard, M. (2019). Les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire à l'école élémentaire : étude de leur fonctionnement et de leurs effets sur la réussite scolaire : l'école dispose-t-elle de moyens appropriés pour favoriser la réussite des élèves les plus fragiles ? <https://tel-archives-ouverts.fr/tel-01925473v2>.

- Carnoy, M. (2004). "Achieving greater Access, Equity and quality of education in Latin America : What lesson for Latin America and Caribbean Regional+ Education Project". *Prelac Journal*, 0, 043-63
- Cebe, S. et Goigoux, R. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes ». In *Repères*, n°35, p.185-208.
- CESA (2020). Le nombre de déplacés de force en Afrique. <https://www.africa-center.org/fr>.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui: Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit* : Retz.
- Chauveau, G., Martin, M. A., & Chauveau, E. R. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur* : Retz.
- Chi-Lando & Allium, F. (2007). La représentation de la grande difficulté scolaire par les enseignants. <https://www.Education.Gouv.Fr>.
- Convention de Kampala (2009). Convention de l'Union Africaine sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique. <https://www.au-int/fr>.
- Côté, E. M. (2008). Un sujet de débat dans de nombreux pays. *Cahiers pédagogiques*. 468 (p.13-15)
- Création des zones d'éducation prioritaire. Circulaires no 81-238 du 1er Juillet 1981 et du no 81-536 du 28 Décembre 1981, B.O. no 27, 9 Juillet 1981. [http://dcalin.fr/textoff/zep\\_1981-2.html](http://dcalin.fr/textoff/zep_1981-2.html).
- Daspet, V. (2017) Lire et écrire avec les outils informatiques : le tissage d'un projet de compensation pour les adolescents dyslexiques. [https:// tel. Archives ouvertes-Fr/tel-01449610](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01449610)
- De Ketele (1989). *Apprentissage. Dictionnaire en ligne* <https://tecfaetu.unice.ch>.
- Décret no 2005/140 du 25 Avril 2005 portant organisation du Ministère de l'Education de Base. [Hittps://www.google.com](https://www.google.com).
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire Des sciences cognitives à la salle de classe*. Edition Odile Jacob. [https://www odilejacob. Fr](https://www.odilejacob.fr)
- Demerval, R. et White, F. (1993). La psychologie de vigotski et la situation-problème. *Revue de Recherches en Éducation* - N° 10-11, p.37-48. [https://www google com](https://www.google.com). Demerval.pdf
- DSSE (2005). Le comité d'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation. [https://www med camer.org pdf](https://www.medcamer.org/pdf).
- DSSE (2012). Rapport d'analyse du secteur de l'éducation de base au Cameroun. [https://openjicareport.jica.go.jp pdf](https://openjicareport.jica.go.jp/pdf).
- Ecalte, J. (2006). *Timé-3 : Test d'identification de mots écrits pour enfants de 7 à 15 ans. Mot-à-Mot*.

- Ecalte, J. et Magnan, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : Problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa* no97, p.4-19.
- Ecrement, D (2000). Emergence et développement de la notion d'accompagnement social. <https://www.cairn.info/l-accompagnement-social-9782810900343-page-13.htm>.
- Encarta (2009). Lecture. Dictionnaire en ligne. <https://www.google.com>.
- Ferrier, J. (1997). Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995. L'Harmattan.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*. 21(4), p.363-383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087232>
- Fortin, M. F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives. 2nd édition. <https://www.scrip.org>.
- Fraser, B. J. et Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education* 29(15), p.1891-1909. <https://doi.org/10.1080/09500690601167178>
- Gagnon, E., Eysermann, B., & Moulin, P. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, vol. 17, n° 1, p. 90-111.
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre et lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFE, no101. ENS de Lyon. <https://edupass.hyptheses.org/pdf>.
- Giasson, J. (1990), La compréhension en lecture. De Boeck Université.
- Giasson, J. (1995). La lecture : de la théorie à la pratique. Gaëtan Morin
- Giasson, J. (2004) État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. Repéré sur: <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-giasson.pdf>.
- Glasma, D. (2001). L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge à l'école. PUF.
- Goigoux, R. (1997), Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés. Editions du CNEFEI.
- Goigoux, R. (2002), Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir. CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.
- Goldstein, J., & Behuniak, P. (2012). Assessing Students With Significant Cognitive Disabilities on Academic Content. *The Journal of Special Education*, 46(2), p.117-127. <http://doi.org/10.1177/0022466910379156>.
- Gombert, J.E. (1997). Mauvais lecteurs : plus de dyssynotiques que de dyslexiques. *Glossa*, no 56, p.20-27.

- Grawitz, M. (1998). Les méthodes en sciences sociales. <https://www.decitre.fr>
- Guérin J-P. (2009) un dispositif supplémentaire ou une pratique d'avenir ? Cahier d'Education et Devenir-N°6 (P 3-12). [http://sbssa.ac-amiens.fr/cahier\\_no6\\_l'accompagnement-dans-tous-ses-états.pdf](http://sbssa.ac-amiens.fr/cahier_no6_l'accompagnement-dans-tous-ses-états.pdf)
- Guimfac, M. (2007). L'enseignement/apprentissage au collège. Chaire UNESCO. Université Marien Ngouabi-Brazzaville.
- Hachette (1998). Lecture. Dictionnaire en ligne. <https://www.google.com>.
- Haidar, R. (2015). Elaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au cours préparatoire. HAL Id: tel-01502962 <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- Hutchison, M. (2018). Etude corrélacionnelle des perceptions et des pratiques déclarées d'enseignants de français langue première à l'égard du plagiat chez les élèves au secondaire. <https://archipel.uqam.ca/11416>
- IDMC (2020). Les impacts du déplacement interne sur l'éducation en Afrique Sub-saharienne. <https://www.internal-displacement.org>. PDF. [www.unicef.org/fr](http://www.unicef.org/fr)
- IDMC (2020). Rapport mondial sur le déplacement interne 2020. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/french/html>.
- Jover, M. (2020). Concept de handicap. Définitions, classifications et utilisations. <https://www.hal.archives-ouvertes.fr/hal.02479369>.
- Kako, S. et Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire oucaisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? Revue française de pédagogie. 183 (p.55-70) <https://doi.org/10.4000/rfp.4003>
- La loi du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté de personnes handicapées. <https://www.autonome-solidarité.fr>.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., & Raymond, J. P. (2008). La pratique de l'action communautaire. Presses universitaires du Québec. 2e édition.
- Landry, A. (2009). L'évaluation de l'intervention ergonomique : de la recherche évaluative à la protection d'outils pour la pratique. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-003633>
- Laplante L. et Turgeon, J. (2016). L'intensification des interventions et le rôle des orthopédagogues, Communication présentée au 3e symposium de l'ADOQ sur le modèle RAI, Lévis.
- Laplante, L. (2002). Rééducation cognitive des dyslexies développementales. Dans G. Debeurme et N. VanGrunderbeeck, Enseignement et difficultés d'apprentissage (pp. 65-91), Éditions du CRP.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans Berger, M.-J. (dir) et Desrochers, A (dir.), L'évaluation de la littératie. Presses de l'Université d'Ottawa.

- Laplante, L. et Turgeon, J. (2016b). Différenciation des paliers d'intervention dans le modèle de la RAI. Communication présentée au 3e symposium de l'ADOQ sur le modèle RAI, Lévis.
- Laplante, L. et Turgeon, J. (2021, mars). RAI et intensification de l'intervention sur les plans pédagogique et didactique: tout commence dès le palier 1 [Communication orale]. 46e congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage.
- Leclercq, V., Viriot-Goedel, C. et Corinne Gallet, C. (2015). Les difficultés en lecture à l'école primaire : une prise en charge précoce et sur le long terme. *Développements*, no1, p.8-19, 111-139. [https:// hal. archives- ouvertes.fr/hal-01862863f](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01862863f).
- Loi d'orientation no 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun. <https://www.axl.cefana.unavalca/afique>.
- Loi d'orientation sur l'éducation N°-89-486 du 10 Juillet 1989.J.O.R.F du 14 Juilletv1989 disponible sur : <http://gouv.fr/cid/101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>
- Maëla, P. (2009). De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ? <https://www.doi.org/103917/vsoc.134.0177>.
- MINAS et MINESEC (2019). Elèves handicapés et déplacés internes : un encadrement spécial. [https:// www.Cameroon-tribune. Cm/article/html /28360](https://www.Cameroon-tribune.Cm/article/html/28360).
- MINEDUB et UNICEF (2017). Evaluation des besoins d'éducation des enfants des populations déplacées internes dans les régions de l'Est, Adamaoua, et Extrême-Nord. [https://www.hamaritarianreponse. Info](https://www.hamaritarianreponse.info).
- Ministère de l'Education Nationale (2001). Charte de l'accompagnement à la scolarité. Disponible en ligne sur [http:// www.clas78org/documents/charte-nationale.pdf](http://www.clas78org/documents/charte-nationale.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale (2017). Les dispositifs d'accompagnement pour les écoliers. <https://www.education.gouv.fr>
- Ministère de l'Education Nationale. Mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, Circulaire N°2008-081 du 5 juin 2008. B.O.E.N N°25 du 19 juin 2008 disponible sur [http://ocalin.fr/textoff/zep-2008.html#text=dès%20 l'année %20 scolaire%202008](http://ocalin.fr/textoff/zep-2008.html#text=dès%20l'année%20scolaire%202008)
- Mise en place et organisation des réseaux d'aides aux élèves en difficultés. Circulaire no 90-082 du 9 Avril 1990, B.O. no 16 du 19 Avril 1990. [http://dcalin.fr/textoff/rased\\_1990.html](http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html).
- Mvessomba, E. A. (2013). Guide de la méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en masse. Collections Harmattan Cameroun
- Nadeau, S. (2018). L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire

[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11960/Nadeau\\_Sandy\\_PhD\\_2018 .pdf?](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11960/Nadeau_Sandy_PhD_2018.pdf)

- National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read: an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Ontario (2003). Guide efficace d'enseignement efficace de la lecture (de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année). Toronto.
- Paucaud, A. (2017). Soutiens aux élèves en difficultés scolaires et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire entre adaptation nécessaire et accès au curriculum. <http://doc.rero.ch/record> PDF.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction : From Basic Research to classroom instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (dir) Handbook of Educational Psychology (p. 265-268). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Prévention des inadaptations- Groupes d'aide psychopédagogique- sections et classes d'adaptation. Circulaire no IV-70-83 du 9 Février 1970, B.O.no 8, 19 Février 1970. [http://dcalin.fr/textoff:/adaptation\\_1970.html](http://dcalin.fr/textoff:/adaptation_1970.html).
- Rannou, Y. (2010). Le C.P.E dans l'accompagnement éducatif organisation, coordination et évaluation. <https://apprendre.auf.org> pdf
- Raveleau, B. (2009). Dans l'ABC de la VAE p.92 à 94 Cairn-info/abc de-la vae.9
- Rayou, P. (2010). Le travail hors la classe et l'accompagnement éducatif. Entre visible et invisible. <https://www.google.com>
- Robert (2021). Education. Dans le dictionnaire Robert. <https://www.google.com>.
- Stannvich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor readers: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), p.590-604.
- Suchaut, b. (2002). « Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ? » Dans Cairn info. [Hips://www.cairn.info/publication de Bruno Suchaut-12424](https://www.cairn.info/publication-de-Bruno-Suchaut-12424).
- Tauveron, C. (2004), « La lecture littéraire, voie possible de (ré) conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » In Tauveron, C. (dir.), p.56-70.
- Tauveron, C. (dir.) (2001), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà. INRP.
- Tchuiléu, A (2019). Elèves déplacés internes : plutôt bien intégrés. Cameroun Tribune <https://www.Cameroun-tribune.Cm/article/html/27691>.
- Tieche, M. (1984). Guide pratique de l'éducation familiale, Damaris Le Lys, Presses de l'Imprimerie Vie et Santé.

- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*. 145, p.89-119. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839>
- Tsafack, J. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. L'harmattan.
- UNESCO (2021). *L'éducation transforme la vie*. <https://www.fr.unesco.org>.
- UNHCR/R.Sharif (2018). *Déplacés internes*. <https://www.unhcr.org/dach/ch/fr>
- UNHRR (s.d). *Principes directeurs relatives au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays*. <https://www.unhcr.org/fr/protection/idps/ub163fu36>.
- UNICEF (2017). *Cameroun : Evaluation des besoins des enfants des populations déplacées internes dans les régions de l'Est, Adamaoua et Extrême-Nord*, Juin. [Http : //www.humanitarianresponse.info](http://www.humanitarianresponse.info).
- UNICEF (2019). *Campagne d'identification des déplacés internes au Cameroun*. [Https : /www. Google.Com](https://www.google.com).
- UNICEF (2020). *Déplacements internes*. <https://www.unicef.org>
- Vandenbroucke, G. (2016) *Améliorer la compréhension de textes narratifs chez les élèves dyslexiques de CM2 : le rôle des modalités de présentation*. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01416775>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vigner, G. (2011). *La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ?* Dans *le français aujourd'hui* (n°173) p.21 à 32 [https://www cain-info](https://www.cain-info.fr).
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute (édit.orig. 1934).

ANNEXES

LIEUWICK MARTINE  
 Tel: (7566) 2397  
 Yagouande, le 10 Novembre 2021  
 CABINET MINISTRE  
 16/11/21  
 DEM / SDEP  
 accord  
 16/11/21  
 Monsieur le Ministre  
 de l'Éducation de Base  
 du Primaire  
 MINE DUB  
 COURRIER ARRIVÉ  
 Le 10 NOV 2021  
 Courrier n°: 16/2021  
 Monsieur;  
 Je tiens tout d'abord à vous remercier pour l'attention et la bienveillance que vous m'avez témoignée lors de notre rencontre à Yaoundé le 04/11/2021.  
 En effet, en vue de la rédaction de notre mémoire dans l'optique de l'obtention du Master II en science de l'éducation au sein de l'Université de Yaoundé I Faculté des sciences de l'éducation sous le thème « Accompagnement éducatif et compensation des apprentissages chez les enfants déplacés internes scolarisés du Primaire - Niveau scolarisés à Yaoundé (Cas de l'école publique d'Yaoundé) », nous sollicitons votre bienveillance afin de nous permettre d'être en possession des données statistiques. Je joins à ma demande ma photocopie de l'autorisation de recherche.  
 Dans le souci que ma requête vous parvienne en bon et due forme, veuillez agréer Monsieur le Ministre l'assurance de mon profond respect.

Martine Lieuwick  
 16/11/21



SYNTHÈSE DES ENFANTS VULNÉRABLES DE LA DDEB A/S 2020-2021

IAEB	Refugiés			Déplacés			Handicapés				ENFANTS SANS ACTE DE NAISSANCE			Nbre d'élèves issus des populations marginalisées (Baka, Bororos)			
	G	F	T	G	F	T	Hand. Visuel	Hand. Auditif	Hand. Moteur	Hand. Intellec	G	F	T	G	F	T	
YDE 1	914	922	1836	479	453	935	55	36	74	7	577	575	1152	88	66	154	
YDE 2	97	99	196	389	428	817	85	39	52	48	2175	2079	4254	43	43	87	
YDE 3	283	269	552	484	495	979	59	35	34	2	409	348	757	3	5	8	
YDE 4	346	328	674	378	349	727	106	27	72	68	770	749	1519	0	3	3	
YDE 5	396	357	809	232	60	122	48	18	16	0	985	921	1906	49	58	109	
YDE 6	1	4	5	840	965	1805	11	28	32	3	786	833	1619	3	3	6	
YDE 7	32	23	55	115	101	216	10	6	2	0	198	183	381	18	8	26	
TOT.GEN.	2069	2002	4127	2917	2851	5601	374	189	282	128	5900	5688	11588	204	186	393	



REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT D'EDUCATION  
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF SPECIALIZED  
EDUCATION

Le Doyen

The Dean  
N° 341.../21/UYI/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **DJIEUFACK Martine**, Matricule **19P3772** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION EXTRASCOLAIRE*, Spécialité : *INTERVENTION ET ACTION COMMUNAUTAIRE*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. NGUIMFACK Léonard**. Son sujet est intitulé : « *Accompagnement éducatif et performances des élèves en situation de remédiation* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le **2.9. MARS. 2021...**

Le Doyen et par ordre

Etienne  
Professeur

REPUBLIQUE DU CAMEROON  
*Pais Travail Patrie*  
 MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE  
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DE MFOUNDI  
 INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE II  
 TEL : 222 20 89 37



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace Work Fatherland*  
 MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
 REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE  
 DIVISIONAL DELEGATION OF MFOUNDI  
 SUB-DIVISIONAL INSPECTORATE OF YAOUNDE II  
 PHONE OFFICE : 222 20 89 37

YAOUNDE, LE  
 THE

09 NOV. 2021

**AUTORISATION SPECIALE**  
 SPECIAL AUTHORISATION

**L'Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé II soussigné,**  
*The Inspector of the Basic Education of Yaoundé II SubDivision undersigned,*

**Autorise: ...DJIEUFACK MARTINE ;..... MATRICULE : ...19P3772 ;...TELEPHONE : 675662397**  
*Authorise Matricule Phone number*

**En qualité de: ...ETUDIANTE EN MASTER II A LA FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION,**  
*in quality of DEPARTEMENT : EDUCATION SPECIALISEE, SPECIALITE : INTERVENTION,*  
**ORIENTATION ET EDUCATION EXTRASCOLAIRE,**  
**SPECIALITE : INTERVENTION ET ACTION COMMUNAUTAIRE....**

**A effectuer une descente : ...DANS LES ECOLES PUBLIQUES FRANCOPHONES**  
*Carried out Land visit D'EKOUDOU 1; 2; 3; 4 ET 5 ....*

**Aux fins de : ...EFFECTUER DES TRAVAUX DE RECHERCHE AUPRES DES ELEVES**  
*in order to DES NIVEAUX 3 DE CHAQUE ECOLE EN VUE DE LA PREPARATION DE SON*  
**DIPLOME DE MASTER DONT LE SUJET EST INTITULE : « Accompagnement**  
*éducatif et compensation des apprentissages chez les enfants déplacés*  
**internes de la guerre contre BOKO HARAM scolarisés à Yaoundé : cas de**  
**l'école publique d'EKOUDOU ».....**

**Du.....15 NOVEMBRE 2021.....Au.....15 DECEMBRE 2021.....**  
*from the To the*

Ne jamais changer ni la période ni l'objet, éviter tout discours subversif ou contre l'éducation scolaire et éviter d'interrompre les cours.

Don't change neither the period nor the objectives and avoid being subversive or going against educational policies. Also avoid interrupting classes.

*L'Inspecteur,  
 The Inspector,*

*Michel*  
 Inspection de Biologie  
 F.M.S.E

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Pais-Travail-Patrie  
-----  
MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE  
-----  
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
-----  
DELEGATION DEPARTEMENTALE  
DU MFOUNDI  
-----



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
-----  
MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
-----  
CENTRE REGIONAL DELEGATION  
-----  
DIVISIONAL DELEGATION OF MFOUNDI  
-----

Yaoundé, le 30 NOV 2021

### AUTORISATION DE RECHERCHE

N° *02* / AR/MINEDUB/DREB-C/DDEB-MFDI

Une autorisation de recherche est accordée à .....

*MIEUFACK MARTINE*

étudiant(e) à l'université de Yaoundé *I* Faculté

*Sciences de l'Education*

Département de *Education Spécialisée*

afin de collecter des informations dans le cadre des activités

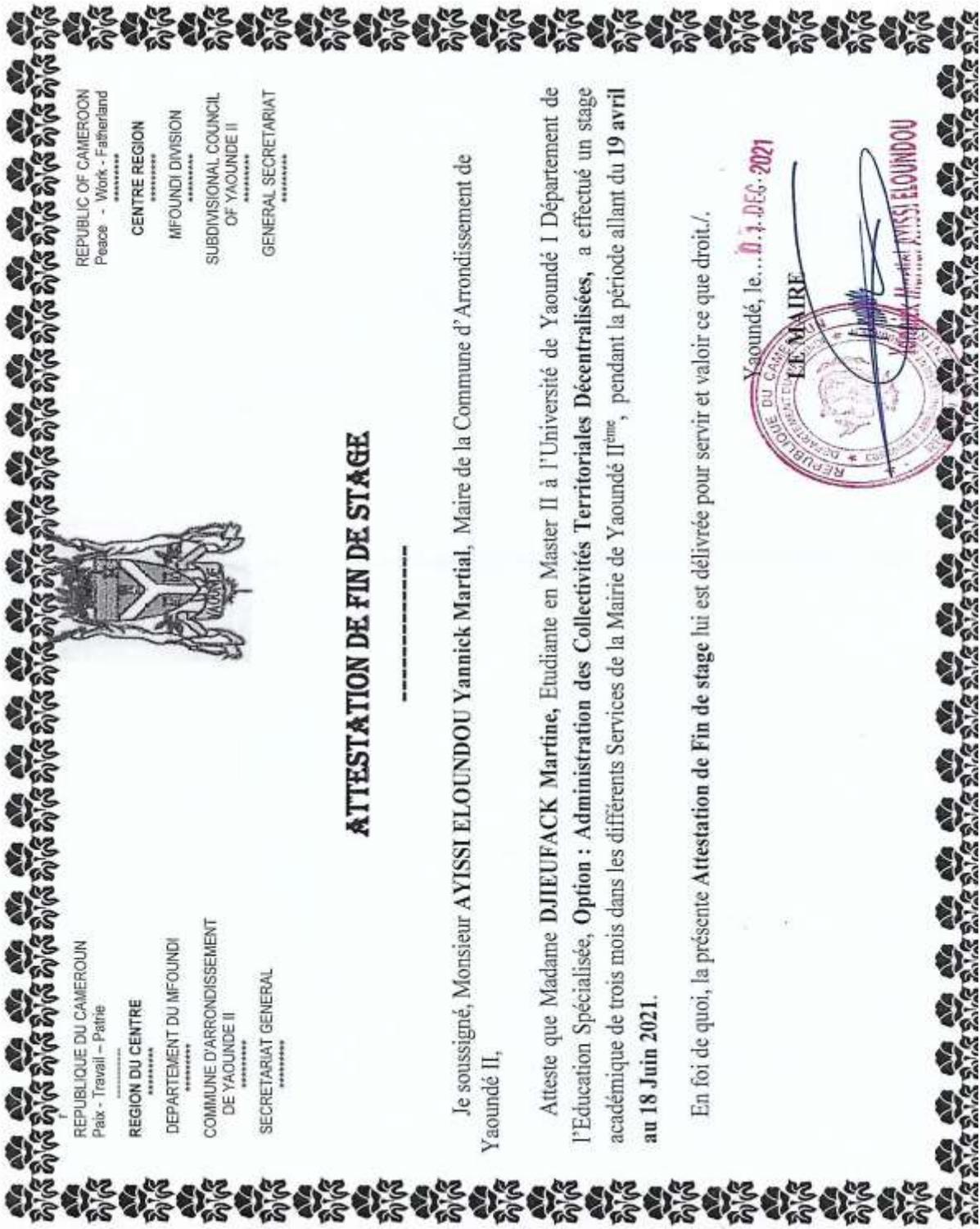
*de recherche les élèves déplacés*  
*internes* du second semestre de l'année en cours.

Cas *de l'école Publique d'Ekoudou*

L'intéressé(e) prendra attache avec le directeur de l'école.

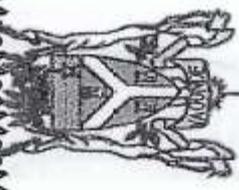
Compte tenu de la pandémie à corona virus, ces activités devront être menées dans le strict respect des mesures barrières. En aucun cas l'ordre normal du déroulement des enseignements ne sera perturbé.





REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix - Travail - Patrie  
 \*\*\*\*\*  
 REGION DU CENTRE  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTEMENT DU MFOUNDI  
 \*\*\*\*\*  
 COMMUNE D'ARRONDISSEMENT  
 DE YAOUNDE II  
 \*\*\*\*\*  
 SECRETARIAT GENERAL  
 \*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace - Work - Fatherland  
 \*\*\*\*\*  
 CENTRE REGION  
 \*\*\*\*\*  
 MFOUNDI DIVISION  
 \*\*\*\*\*  
 SUBDIVISIONAL COUNCIL  
 OF YAOUNDE II  
 \*\*\*\*\*  
 GENERAL SECRETARIAT  
 \*\*\*\*\*



**ATTESTATION DE FIN DE STAGE**

-----

Je soussigné, Monsieur **AYISSI ELOUNDOU Yannick Martial**, Maire de la Commune d'Arrondissement de Yaoundé II,

Atteste que Madame **DJIEUFACK Martine**, Etudiante en Master II à l'Université de Yaoundé I Département de l'Education Spécialisée, **Option : Administration des Collectivités Territoriales Décentralisées**, a effectué un stage académique de trois mois dans les différents Services de la Mairie de Yaoundé II<sup>ème</sup>, pendant la période allant du **19 avril au 18 Juin 2021**.

En foi de quoi, la présente Attestation de Fin de stage lui est délivrée pour servir et valoir ce que droit./.

Yaoundé, le... **03.06.2021**  
**LE MAIRE**  
  
**AYISSI ELOUNDOU**

**REPUBLIQUE DU CAMEROUN**

**Paix-Travail-Patrie**

\*\*\*\*\*

**Université de Yaoundé I**

\*\*\*\*\*

**Faculté des Sciences de l'éducation**

\*\*\*\*\*

**Département de Curricula et Evaluation**

\*\*\*\*\*

**REPUBLIC OF CAMEROON**

**Peace-Work-Fatherland**

\*\*\*\*\*

**University of Yaoundé I**

\*\*\*\*\*

**Faculty of Educational Sciences**

\*\*\*\*\*

**Department of Evaluation and Curriculum**

\*\*\*\*\*

## QUESTIONNAIRE DE MESURE DE L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF DES ENSEIGNANTS

Nom et Prénom :

Profession :

Bonjour Monsieur ou Madame.

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire destiné à mieux comprendre le fonctionnement des cours de remise à niveau et comment les élèves assistants à ces cours parviennent à lire. Ce questionnaire est anonyme c'est-à-dire que le nom du répondant n'apparaît nulle part.

1. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves du CM2 à déchiffrer et à identifier les lettres et les sons ?

Extrêmement nécessaire  Très nécessaire  Assez nécessaire  Pas très nécessaire   
Pas du tout nécessaire

2. Pensez-vous qu'il soit utile de les apprendre à prononcer et à localiser les sons dans les mots ?

Extrêmement utile  Très utile  Assez utile  Pas très utile  Pas du tout utile

3. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à combiner les syllabes pour former les mots ?

Extrêmement normal  Très normal  Assez normal  Pas très normal   
Pas du tout normal

4. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de les apprendre à lire mot à mot ?

Extrêmement nécessaire  Très nécessaire  Assez nécessaire  Pas très nécessaire   
Pas du tout nécessaire

5. Pensez-vous qu'il soit utile de les apprendre à lire et à écrire les mots familiers ?

Extrêmement utile  Très utile  Assez utile  Pas très utile  Pas du tout utile

6. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à lire paragraphe après paragraphe ?

Extrêmement normal  Très normal  Assez normal  Pas très normal  Pas du tout normal

7. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à donner l'idée générale de chaque paragraphe ?

Extrêmement normal  Très normal  Assez normal  Pas très normal   
Pas du tout normal

8. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de les apprendre à jouer le rôle de l'enseignant en lisant ?

Extrêmement nécessaire  Très nécessaire  Assez nécessaire  Pas très nécessaire   
Pas du tout nécessaire

9. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de les apprendre à se critiquer entre eux en lisant ?

Extrêmement nécessaire  Très nécessaire  Assez nécessaire  Pas très nécessaire   
Pas du tout nécessaire

10. Pensez-vous qu'il soit normal de les apprendre à répondre aux questions d'un texte ?

Extrêmement normal  Très normal  Assez normal  Pas très normal   
Pas du tout normal

11. Pensez-vous qu'il soit important de les apprendre à regrouper les différentes idées des paragraphes pour former le résumé d'un texte ?

Extrêmement important  Très important  Assez important  Pas très important   
Pas du tout important

12. Pensez-vous qu'il soit nécessaire de tenir compte de la maîtrise des lettres de l'alphabet avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève ?

Extrêmement nécessaire  Très nécessaire  Assez nécessaire  Pas très nécessaire   
Pas du tout nécessaire

13. Pensez-vous qu'il soit important de tenir compte de la maîtrise des différentes graphies des sons avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève ?

Extrêmement important  Très important  Assez important  Pas très important   
Pas du tout important

14. Pensez-vous qu'il soit important de tenir compte de la maîtrise des différents mots familiers avant de débiter une leçon de lecture chez l'élève ?

Extrêmement important  Très important  Assez important  Pas très important   
Pas du tout important

15. Pensez-vous qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de lire correctement tout un paragraphe ?

Toujours  Souvent   Parfois  Rarement   
Jamais

16. Pensez-vous qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de répondre correctement aux questions du texte ?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

17. Pensez-vous qu'après la lecture d'un texte, chaque élève est toujours capable de redire le texte en ses propres mots ?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

18. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de grammaire ?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

19. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable de mémoriser les règles d'orthographe ?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

20. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'apprendre les règles de conjugaison ?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

21. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

22. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles d'orthographe dans les échanges avec autrui?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

23. Pensez-vous que chaque élève est souvent capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits?

Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

REPUBLICQUE DU CAMEROUN  
 Paix-Travail-Patrie  
 \*\*\*\*\*  
 Université de Yaoundé I  
 \*\*\*\*\*  
 Faculté des Sciences de l'éducation  
 \*\*\*\*\*  
 Département de Curricula et Evaluation  
 \*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace-Work-Fatherland  
 \*\*\*\*\*  
 University of Yaoundé I  
 \*\*\*\*\*  
 Faculty of Educational Sciences  
 \*\*\*\*\*  
 Department of Evaluation and Curriculum  
 \*\*\*\*\*

**QUESTIONNAIRE DE MESURE DES CAPACITES DE COMPENSATION  
 DES DIFFICUTES EN LECTURE CHEZ LES ELEVES DEPLACES  
 INTERNES**

Nom et Prénom : .....

Date de naissance : .....

Age : .....

Sexe : masculin  féminin

Nous te remercions de remplir ce questionnaire afin de savoirs les difficultés auxquelles tu es confronté au moment de la lecture d'un texte. Ce n'est pas un contrôle, rien ne sera corrigé ni noté. Personne ne reconnaîtra car le questionnaire est anonyme, ce qui signifie que ton nom n'apparaît nulle part. Coche la case qui correspond à ton opinion.

1. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à déchiffrer et à identifier les lettres et les sons?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
2. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à identifier les syllabes d'un mot?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
3. Es-tu d'avis qu'il est parfois nécessaire de t'apprendre à lire mot à mot ?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
4. Es-tu d'avis qu'il est souvent utile de t'apprendre à lire chaque paragraphe?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
5. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à donner l'idée maîtresse d'un paragraphe?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
6. Es-tu d'avis qu'il est souvent nécessaire de t'apprendre à résumer un texte?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
7. Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre les lettres de l'alphabet avant d'apprendre à lire un texte?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

8. Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre les graphes des sons avant d'apprendre à lire un texte?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
9. Es-tu d'avis de commencer toujours à apprendre à lire les mots familiers avant d'apprendre à lire un texte?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
10. Es-tu d'avis qu'après la lecture d'un texte, tu es toujours capable de lire correctement tout un paragraphe?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
11. Es-tu d'avis qu'après la lecture d'un texte, tu es souvent capable de redire correctement le texte en tes propres mots?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
12. Es-tu d'avis qu'après la lecture d'un texte, tu es souvent capable d'échanger tes propos avec ceux de ses camarades?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
13. Es-tu d'avis d'être souvent capable d'apprendre les règles de grammaire?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
14. Es-tu d'avis d'être toujours capable d'apprendre les règles d'orthographe ?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
15. . Es-tu d'avis d'être toujours capable d'apprendre les règles de conjugaison?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
16. Es-tu d'avis d'être toujours capable d'utiliser les règles de grammaire dans les échanges avec autrui?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
17. Es-tu d'avis d'être capable d'utiliser les règles d'orthographe dans la communication?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
18. Es-tu d'avis d'utiliser d'être capable d'utiliser les règles de conjugaison dans la production orale et dans la production d'écrits ?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
19. As-tu souvent les difficultés de donner le titre du texte ?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
20. As-tu parfois les difficultés à comprendre la consigne dans un texte?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais
21. As-tu souvent les difficultés de repérer les réponses aux questions dans le texte?  
 Toujours  Souvent  Parfois  Rarement  Jamais

22. As-tu toujours les difficultés à répondre aux questions d'un texte?

Toujours       Souvent       Parfois       Rarement       Jamais

23. As-tu toujours les difficultés de capter les idées maîtresses d'un texte ?

Toujours       Souvent       Parfois       Rarement       Jamais

24. As-tu parfois les difficultés de lier les idées maîtresses entre eux ?

Toujours       Souvent       Parfois       Rarement       Jamais

## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>I</b>
<b>DÉDICACE.....</b>	<b>III</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS.....</b>	<b>V</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>XI</b>
<b>RÉSUME.....</b>	<b>XII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XIII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>5</b>
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.1.1. Contexte de l'étude.....	5
1.1.2. Justification de l'étude .....	12
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME.....	14
1.2.1. Constat empirique .....	14
1.2.2. Constat théorique.....	15
1.2.3. Énoncé du problème de l'étude.....	17
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.3.1. Question générale .....	18
1.3.2. Questions spécifiques .....	18
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	19
1.4.1. Objectif général .....	19
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	19
1.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	19
1.5.1. Hypothèse générale.....	19
1.5.2. Hypothèses spécifiques.....	20
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE .....	20
1.6.1. Intérêt scientifique.....	20
1.6.2. Intérêt social .....	20
1.6.3. Intérêt personnel .....	21
1.7. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE.....	22
1.7.1. Délimitation thématique .....	22
1.7.2. Délimitation spatio-temporelle .....	22
<b>CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLÉS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE. 23</b>	

2.1. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS CLÉS.....	23
2.1.1. <i>Accompagnement éducatif</i> .....	23
2.1.2. <i>Capacités de compensation des difficultés en lecture</i> .....	28
2.1.2.1. <i>Capacités</i> .....	28
2.1.2.2. <i>Compensation</i> .....	28
2.1.2.3. <i>Difficultés en lecture</i> .....	29
<i>Lecture</i> .....	30
2.1.3. <i>Enfants déplacés internes scolarisés</i> .....	32
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	35
2.2.1. <i>Etat des lieux sur l'accompagnement éducatif</i> .....	36
2.2.2. <i>Etat des lieux sur les capacités de compensation des difficultés en lecture</i> .....	41
2.2.3. <i>Etat des lieux sur l'accompagnement éducatif dans les difficultés en lecture</i> .....	49
2.2.4. <i>Etat des lieux sur Les enfants déplacés internes scolarisés</i> .....	55
<b>CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>59</b>
3.1. MODÈLE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE (GIASSON, 1990).....	59
3.1.1. <i>Postulat de base</i> .....	59
3.1.2. <i>Lien théorique du modèle de la compréhension en lecture (Giasson 1990)</i> .....	60
3.1.3. <i>Importance du modèle de la compréhension en lecture pour notre étude</i> .....	63
3.2. LA THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE LEV VYGOTSKY.....	65
3.2.1. <i>Postulat de base</i> .....	65
3.2.2. <i>Lien théorique du socioconstructivisme avec notre étude</i> .....	66
3.2.3. <i>L'importance de la théorie socioconstructiviste dans les difficultés en lecture chez les élèves déplacés internes</i> .....	68
3.3. MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DE CAUVIER ET DESMARAIS (2013).....	70
3.3.1. <i>Postulat de base</i> .....	70
3.3.2. <i>Lien théorique du modèle d'accompagnement éducatif</i> .....	70
3.3.2.1. <i>L'accompagnement en tant que processus</i> .....	70
3.3.2.2. <i>La dynamique d'accompagnement des jeunes adultes</i> .....	71
3.3.3. <i>L'utilité du modèle de l'accompagnement éducatif de Causier &amp; Desmarais (2013)</i> .....	73
□ <i>L'axe des contenus dans la dynamique de l'accompagnement éducatif</i> .....	74
<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>76</b>
<b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>77</b>
4.1. RAPPEL DU PROBLÈME, DE LA QUESTION ET DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	77
4.1.1. <i>Rappel du problème de recherche</i> .....	77
4.1.2. <i>Questions de recherche</i> .....	77
4.1.3. <i>Hypothèses de recherche</i> .....	78
4.1.3. <i>Variables de l'étude</i> .....	78
4.1.3.1. <i>Variable indépendante : l'accompagnement éducatif</i> .....	78
4.1.3.2. <i>Variable dépendante : les capacités de compensation des difficultés en lecture</i> .....	80
4.2. TYPE DE RECHERCHE.....	84

4.3. SITE DE L'ÉTUDE .....	84
4.4. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	85
4.4.1. Population générale ou parentale.....	85
4.4.2. Population cible.....	85
4.4.3. Population accessible.....	85
4.4.4. Plan d'échantillonnage.....	86
4.5. ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE .....	87
4.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES .....	87
4.6.1. Justification du choix de l'instrument.....	88
4.6.2. Construction du questionnaire.....	88
4.7. DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES .....	89
4.7.1. Pré-enquête.....	90
4.7.2. Enquête proprement dite.....	90
4.8. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES .....	91
4.8.1. Analyse descriptive.....	91
4.8.2. Analyse inférentielle.....	92
<b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES .....</b>	<b>94</b>
5.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES .....	94
5.1.1. Présentation et analyse descriptive des résultats des enseignants .....	94
5.1.2. Présentation et analyse descriptive des résultats des élèves.....	103
5.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS .....	114
5.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1 .....	116
5.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2 .....	118
5.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3 .....	119
<b>CHAPITRES 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>	<b>122</b>
6.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	122
6.1.1. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche n°1.....	122
6.1.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche no2 .....	124
6.1.3. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche no3 .....	125
6.2. SUGGESTIONS.....	126
6.2.1. Au gouvernement.....	126
6.2.2. Aux Organismes Non Gouvernementaux (ONG).....	127
6.2.3. Aux enseignants accompagnateurs.....	128
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>132</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>139</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>151</b>