

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

## **ACCES PRECOCE DES ELEVES AU SECONDAIRE ET ADAPTATION AUX RYTHMES D'APPRENTISSAGE : étude menée au lycée de Tsinga**

Présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement  
Secondaire deuxième grade  
Mémoire de D.I.P.E.S II

Par :

**FELINE CLAUDE NOUMI**  
**Maîtrise en Droit Fondamenta**

Sous la direction  
**Judith SADJA**  
Chargé de cours



Année Académique  
2015-2016



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## TABLE DES MATIERES

<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTE DES SIGLES</b> .....	<b>viii</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>ix</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>x</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>4</b>
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE .....	5
1.2. FORMULATION DU PROBLEME .....	10
1.3. QUESTION DE RECHERCHE .....	11
1.4 OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	11
1.4.1 Objectif général .....	11
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	11
1.5. INTERETS DE L'ETUDE .....	12
1.5.1. Intérêt pédagogique .....	12
1.5.2. Intérêt théorique.....	12
1.5.3. Intérêt social .....	12
1.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	13
1.6.1. Délimitation théorique.....	13
1.6.2. Délimitation spatiale.....	13
1.6.3. Délimitation temporelle .....	13
1.6.4. Délimitation méthodologique .....	13
<b>CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE</b> .....	<b>14</b>
2.1 DEFINITION DES CONCEPTS.....	15
2.1.1. Accès précoce au secondaire .....	15
2.1.2. Adaptation .....	15
2.1.3 Rythme.....	16
2.1.4. Apprentissage .....	16
2.1.5. Rythmes d'apprentissage .....	17

2.1.6. Adaptation aux rythmes d'apprentissage.....	17
2.2 REVUE DE LA LITTERATURE .....	18
2.2.1 Ecrits relatifs à la scolarisation précoce .....	18
2.2.2 Ecrits relatifs aux modèles d'apprentissage et aux types d'apprenants.....	19
2.2.3 Ecrits relatifs aux rythmes scolaires .....	23
2.2.3. Ecrits relatifs à l'adaptation scolaire .....	27
2.3. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE .....	29
2.3.1. Théorie du maturationnisme.....	29
2.3.2. Théorie du développement cognitif.....	30
2.3.3. Théorie de l'adaptation.....	31
2.3.4. Théorie des biorythmes .....	32
2.4. PRESENTATION DE L'HYPOTHESE DE TRAVAIL .....	33
2.5. DEFINITION DES CATEGORIES .....	34
2.5.1. Catégorie 1 : accès précoce des élèves au secondaire .....	34
2.5.2. Catégorie2 : adaptation aux rythmes d'apprentissage .....	34
2.6. DEFINITION DES SOUS CATEGORIES .....	34
2.7. INDICES .....	34
<b>CHAPITRE 3: METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....</b>	<b>37</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE .....	38
3.2. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE .....	38
3.3 LA POPULATION D'ETUDE .....	39
3.3.1. Population cible .....	40
3.3.2. Population accessible.....	40
3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	40
3.4.1. Critères d'inclusion.....	40
3.4.2. Critères d'exclusion.....	41
3.5 TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES : L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF ET L'OBSERVATION .....	41
3.5.1. Observation.....	41
3.5.2. Entretien semi directif .....	41
3.5.3. Justification du choix de l'entretien semi directif .....	42
3.5.4. Procédé de l'entretien semi directif .....	43
3.6. Instruments de collecte des données : la grille d'observation et le guide d'entretien ...	43

3.6.1. Grille d'observation.....	43
3.6.2. Guide d'entretien .....	44
3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES .....	44
3.7.1. Pré- enquête .....	44
3.7.2. Entretien proprement dit.....	44
3.7.3. Observation.....	45
3.7.4. Difficultés rencontrées.....	45
3.8. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : ANALYSE DE CONTENU .....	45
3.8.1. Grille d'analyse.....	46
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>47</b>
4.1. DONNEES ANMNSTIQUES DES SUJETS .....	48
4.1.4. Sujet 1 : MA9 .....	48
4.1.2. Sujet 2 : MB10.....	49
4.1.3. Sujet 3 : MC9.....	50
4.1.4. Sujet 4 : MD10 .....	51
4.1.5. Sujet 5 : ME11 .....	52
4.1.6. Sujet 6 : MF10 .....	53
4.2. POINTS DE DIVERGENCE ET DE RESSEMBLANCE DES SUJETS .....	54
4.3 DISCOURS DES PERSONNES RESSOURCES.....	61
4.3.1 Personnes ressource 1 .....	61
4.3.2 Personnes ressource 2.....	62
4.4 DONNEES COLLECTEES PAR L'OBSERVATION.....	63
4.4.1 Sujet 1 : MA9 .....	63
4.4.2. Sujet 2 : MB10.....	63
4.4.3. Sujet 3 MC9.....	63
4.4.4. Sujet 4 MD10.....	64
4.4.5. Sujet5 ME11 .....	64
4.4.6. Sujet6 : MF10 .....	64
4.5. POINTS DE RESSEMBLANCE ET DE DIVERGENCE A L'ISSUE DE L'OBSERVATION .....	65
4.5.1. Prise des notes .....	65
4.5.2. Appréciation de la tâche (participation au cours).....	65
4.5.3. Adhésion à l'emploi de temps de la classe (capacité à se maintenir éveillé) .....	65

4.6. PRESENTATION ET ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES : Accès précoce des élèves au secondaire vs adaptation aux rythmes d'apprentissage .....	65
4.6.1. Accès avant l'âge officiel vs ajustement au nouvel environnement scolaire .....	66
4.6.2. Stades de développement vs prise des notes et réussite scolaire .....	66
<b>CHAPITRE5 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....</b>	<b>68</b>
5.1. RAPPEL DES THEORIES .....	69
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS .....	70
5.3. DISCUSSION DES RESULTATS .....	71
5.4. PERSPECTIVES .....	75
5.3.1. Perspectives théoriques.....	76
5.3.2. Perspectives méthodologiques.....	76
5.3.3. Perspectives pédagogiques .....	77
5.5. SUGGESTIONS.....	77
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>85</b>

**A**

**La descendance de l'ancêtre légendaire, KIAM NYOKON**

## REMERCIEMENTS

Ce travail a connu la contribution de plusieurs personnes sans lesquelles sa réalisation n'aurait pas été possible. Ces différentes contributions ont été faites en termes de supervision, de direction, de documentation, de conseils, d'informations etc.

Qu'il nous soit permis de remercier les personnes suivantes :

- Dr Evelyne AMANA, notre superviseur ;
- Dr Judith SADJA, notre encadreur ;
- Tous les enseignants du département des Sciences de l'éducation de l'Ecole Normale supérieure de Yaoundé ;
- tout le personnel du lycée de TSinga pour nous avoir permis de mener notre étude dans cet établissement ;
- tous les élèves du lycée de Tsinga pour avoir participé à la recherche ;
- tous les Co-promotionnaires pour le soutien;
- les aînés académiques notamment BILAH II C.L et NOUMI N. Flora pour la documentation et le soutien.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: récapitulatif de la question de recherche, hypothèse de travail, catégories, sous catégories et indices .....	35
Tableau 2 : présentation de l'échantillon .....	41
Tableau 3 : Faits saillants du discours des sujets .....	57
Tableau 4 : Suggestions.....	78

## **LISTE DES SIGLES**

FCPE : Fédération des conseils des parents d'élèves de l'enseignement public en France

MINEDUB : Ministère de l'éducation de base

OCDE : Organisation de coopération de développement économique

SEDUC : Secrétariat à l'éducation (Cameroun)

UNAF : Union Nationale des Associations familiales

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'Education, la Science et la Culture

## **LISTE DES ANNEXES**

- 1- Guide d'entretien
- 2- Grille de transcription des entretiens
- 3- Grille d'analyse
- 4- Grille d'observation
- 5- Attestation de recherche

## RESUME

Le problème que pose cette étude est celui de l'adaptation des élèves précocement admis au secondaire, à leurs rythmes d'apprentissage. L'étude a été menée au lycée de Tsinga. Les difficultés d'adaptation et causes d'inadaptation ont été élucidées. Montagner (2009) considère que l'adaptation aux rythmes d'apprentissage est déterminée par le jeu de facteurs multiples tels que les facteurs des chronosciences et les dimensions issues du contexte social. Reprenant les travaux de Fraisse, il montre qu'il est difficile de maintenir les élèves attentifs et concentrés tout au long de la journée, parce que l'attention ainsi que la concentration des enfants fluctuent en fonction du type de tâche, de l'heure de la journée et même du jour de la semaine. Or, il apparaît que les activités journalières et/ou hebdomadaires sont organisées en méconnaissance des rythmicités des jeunes élèves. Notre sujet d'étude portait sur : accès précoce des élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage. Le problème posé par ce sujet d'étude est celui de l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage. L'objectif dans cette étude était d'examiner comment l'accès précoce des élèves au secondaire influence leur adaptation aux rythmes d'apprentissage. La recherche a été menée au lycée de Tsinga sur une population de départ qui était constituée de 39 élèves âgés de moins de 12 ans. Nous nous sommes retrouvés à la fin des entretiens avec un échantillon de six sujets qui remplissaient les critères préétablis. Pour obtenir cet échantillon, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Les données collectées par des entretiens semi directifs et l'observation, ont été traitées par l'analyse de contenu. Les résultats obtenus laissent apparaître que l'accès précoce des élèves au secondaire n'influence pas négativement leur adaptation aux rythmes d'apprentissage. Ces résultats infirment partiellement les analyses de chronobiologistes (Montagner, Testu et bien d'autres...) dans la mesure où la majorité des sujets ont infirmé l'inadéquation entre les rythme biologiques et les rythmes scolaires, tandis qu'une minorité l'a confirmé. La position des constructivistes (Piaget) a aussi été infirmée dans la mesure où les sujets bien que âgés de moins de 12 ans réussissent dans les opérations formelles. Etant donné que les résultats obtenus ne sont pas généralisables, les conseillers d'orientation sont fortement interpellés dans l'exercice de leur profession en tant troisième pilier de l'éducation. Pour cette raison, des suggestions ont été formulées aussi bien à l'endroit des parents, de la communauté éducative que des conseillers d'orientation.

## ABSTRACT

The Problem in the present study concerns the adaptation of early admitted students in secondary school to the learning rhythms. The study has been carried out in Tsinga high school. School adaptation difficulties and the causes of in adaptation to school have been cleared up. Montagner (2009) has established that, adaptation to school process combines many factors which have to do with chronosciences and environmental context. Repeating Frass's studies, he shows that, it is very difficult to maintain students' attention and concentration all day long. He says this because student's attention and concentration vary according to their age and the type of duty they face. At the contrary of all these opinions, it appears that school daily and weekly activities are planned without taking into consideration the student's biological and psychological rhythms. The topic of our study is titled early student's access to secondary school and adaptation to learning rhythms. We started our research with a sample of 39 students, and we finished with 6 of them who met the predetermined criteria. We applied the purposive sampling typical technic to obtain this sample. The data collected through interviews, and observation have been analysed by the thematic content method. The results of this study reveal that early access to secondary school does not negatively influence student's adaptation to learning rhythms. These results partially invalidate chronologists and chronopsychologist's such as Montagner's analyses. They also partially invalidate Piaget's constructivist theory. In spite of the fact that students are aged under 12 they succeed in formal operation's activities. Using these results, we formulated suggestions to parents, school community and counsellors.

## INTRODUCTION GENERALE

Dans nos établissements scolaires, la population des classes de 6<sup>e</sup> est constituée d'un grand nombre d'élèves dont l'âge est inférieure à 12 ans (âge officiel d'accès à cette classe). Paradoxalement, rares sont les emplois du temps qui prennent en compte les rythmes biologiques de cette catégorie d'élève. Pour élaborer les emplois du temps les responsables ne tiennent généralement compte que du nombre d'enseignants, du nombre des salles de classe disponibles et du volume horaire. Or, plusieurs facteurs déterminants devraient être pris en compte dans la confection des emplois du temps des élèves dans la mesure où, Montagner, (2009) a démontré qu'il y a un lien significatif entre les rythmes biologiques et les rythmes scolaires de l'enfant.

Cette situation interpelle le conseiller d'orientation compte tenu du fait que le Cahier de Charges du Conseiller d'orientation précise que « l'appréciation du contenu des programmes et des méthodes d'enseignement doit être faite par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale », « le suivi psychopédagogique des élèves doit être faits par le Conseiller d'orientation ». De plus, Le passage de l'école primaire au collège oblige les élèves à se plier à un changement important qui est tout à la fois un changement de rythme et d'organisation.

Au secondaire, le temps de l'élève est profondément bouleversé, ce qui constitue l'une des difficultés liées à la transition école-collège. De Perreti et Muller (2008) pensent que sans faire appel à un supplément de ressources, l'école peut accomplir pour elle-même et faire accomplir aux élèves des progrès significatifs en cherchant déjà à faire un meilleur usage du temps scolaire dont elle dispose.

L'adaptation scolaire des élèves a longtemps fait et continue de faire l'objet de nombreuses recherches. A cet effet, le dernier rapport de l'Académie nationale de Médecine (Française) adresse les recommandations suivantes aux décideurs : « aménager la journée scolaire en fonction des rythmes de performance et enseigner les matières difficiles aux moments d'efficacité scolaire reconnus, en milieu de matinée et en milieu d'après-midi »; « retarder l'entrée des enfants en classe en créant une période intermédiaire d'activités calmes en début de matinée » ; « instituer une heure d'étude surveillée en fin d'enseignement »; « aménager la semaine sur 4 jours et demi ou 5 jours en évitant la désynchronisation liée à un

week-end dont le samedi matin est libre ; « respecter le sommeil de l'enfant et le considérer comme un sujet de santé publique au même titre que tabac, alcool et alimentation ».

L'école en tant que système, institution idéologique pour les uns, socioculturel pour les autres, ne saurait se soustraire à l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage. Les problèmes pouvant se poser à l'élève, trouvent leurs résolutions le plus souvent, dans la répartition des tâches, et l'organisation quotidienne des activités. Parmi ces problèmes, figure celui de l'échec scolaire : problème de société ou d'organisation et d'assimilation des connaissances, l'échec scolaire n'en demeure pas moins un fait contemporain étroitement lié à la place, aux fonctions attendues de l'école dans la société. C'est pourquoi Perrenoud, (1995) se demande si l'échec de l'élève n'est-il pas l'échec de l'école ? Même si l'école est pour quelque chose dans la genèse de l'échec scolaire, l'essentiel des raisons se retrouve chez l'élève lui-même. Mais cette cause d'échec est rarement appréhendée. Car pour que l'on puisse "apprendre quelque chose", il faudrait « se sentir capable, physiquement et psychologiquement disposé à le faire.

Ces raisons et bien d'autres ont motivé le choix porté sur le thème: *Accès précoce des élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage*. Nous avons constaté au lycée de Tsinga que les élèves sont de plus en plus jeunes, c'est-à-dire qu'ils sont âgés de moins de 12 ans âge officiel d'accès en 6<sup>e</sup>. Or selon la théorie du développement cognitif de Piaget, avant l'âge de 12 ans, la capacité intellectuelle des enfants se situe au stade des opérations concrètes. Et pourtant en classe de 6<sup>e</sup> les activités d'apprentissage menées exigent le recours aux opérations formelles.

De plus, la planification des emplois du temps scolaire des élèves ne tient pas compte de la fluctuation des rythmes de l'enfant. Ce qui ne semble pas correspondre avec la théorie de Montagner, (2009) qui stipule que le rythme des enfants en situation d'apprentissage connaît des pics et des creux à certaines heures de la journée et selon l'âge des apprenants. Les emplois du temps des classes de 6<sup>e</sup> dans nos établissements semblent à peine tenir compte de cet état des choses. Il y a des journées pleines, des journées à moitié vides, des enseignants qui compte tenu de leur propre programme et engagement divers, se permutent les heures de cours sans considération du planning de départ. Pour couronner le tout, certains parents démissionnent de leurs fonctions et laissent les enfants seuls face à leur destin scolaire. Tout ceci semble avoir une certaine influence, sur l'adaptation des élèves à leurs rythmes d'apprentissage. Etant donné le jeune âge de ces élèves, et des risques encourus dans

la suite de leur scolarité, nous nous sommes posé la question de savoir : «comment l'accès précoce des élèves au secondaire influence-t-il leur adaptation aux rythmes d'apprentissage?

La réponse provisoire (hypothèse de travail) à cette interrogation est que l'accès précoce des élèves au secondaire influence négativement leur adaptation aux rythmes d'apprentissage. Pour conduire à bien notre travail, nous allons l'organiser autour de cinq chapitres. D'abord, au chapitre 1, nous indiquerons une problématique qui permettra de situer le sujet dans un contexte bien précis, de poser la question principale de recherche, et d'indiquer les objectifs de l'étude.

Ce chapitre se fondera sur les facteurs qui influencent le développement de l'intelligence et de l'adaptation scolaire. Dans le but de nous référer à une théorie pour interpréter nos résultats et faire reposer notre hypothèse sur les résultats d'autres recherches, nous nous attacherons, à faire une revue des travaux qui portera sur des études dans les domaines de la scolarisation précoce, des rythmes d'apprentissage et de l'adaptation scolaire. Pour expliquer les différents aspects de notre sujet d'étude, nous procéderons à une triangulation théorique en convoquant les théories susceptibles d'expliquer notre sujet (chapitre 2). Ensuite nous présenterons au chapitre 3, une approche méthodologique qui servira à éprouver notre hypothèse. Elle comportera la présentation des catégories de l'étude, la population d'étude, les instruments de la recherche, la procédure de recueil et les techniques de traitement des données. L'autre point focal de l'étude portera sur la présentation, et l'analyse des résultats (chapitre 4). Enfin, le chapitre 5 sera consacré à l'interprétation et la discussion des résultats. Tout ceci permettra de faire des suggestions aux différents acteurs de l'éducation, ainsi que d'ouvrir d'autres perspectives d'étude.

## **CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

Il s'agit dans ce chapitre de l'ensemble construit autour d'une question principale, des objectifs et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Les différentes articulations de ce travail sont donc les suivantes : le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt de l'étude, les délimitations de l'étude.

## **1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE**

Le contexte socio-éducatif Camerounais souffre de nombreuses pesanteurs qui ne rendent pas toujours aisée la tâche aux acteurs de l'éducation. La scolarisation précoce en tant qu'un phénomène récurrent au Cameroun en particulier et dans le monde en général fait parties des nombreuses préoccupations des systèmes éducatifs au point où, l'UNAF (2013 :7) affirme que « la situation est très préoccupante et fait l'objet d'un débat controversé avec d'une part, certains chercheurs partisans de cette solution pour une meilleure réussite scolaire ultérieure, et d'autre part des pédopsychiatres et psychologues violemment opposés à la scolarisation précoce ». En 2012, l'OCDE faisait déjà le constat selon lequel, sur les 34 pays membres 4 d'entre eux scolarisaient leurs enfants avant l'âge de 4 ans.

Le phénomène s'observe au Cameroun à tous les niveaux du système éducatif, au point où désormais l'on retrouve au préscolaire des enfants de 2ans contrairement aux dispositions légales qui fixent l'âge d'accès à l'école à 4ans minimum ; au secondaire, l'on retrouve des élèves âgés de 9ans et même moins, au lieu de 12ans tel que prévu par la législation scolaire. Le système éducatif dans un pays étant une organisation formelle du parcours scolaire, académique et professionnel, au Cameroun, le système éducatif est tributaire de l'héritage colonial. Telle est la raison qui nous amène à nous intéresser à ce qui se passe en France, où la fourchette d'âge est généralement de 11-12 ans à 14-15 ans en début de la 6<sup>e</sup>.

A cet effet, dans le cadre d'un guide d'apprentissage pour tous, le ministère de l'éducation française (2010) argumente en ce qui concerne l'âge d'accès en 6<sup>e</sup> que : « la capacité des enfants à maîtriser leurs émotions et leur comportements et d'être attentifs, s'accroît au fur et à mesure qu'ils gagnent en maturité et en expérience, et qu'ils sont engagés dans des relations chaleureuses. La maîtrise de soi, appelée ici autocontrôle est un élément central du développement des jeunes enfants parce qu'une telle capacité engendre une compétence sur le plan physique, social, affectif, comportemental et cognitif ».

Le système éducatif est juridiquement encadré au Cameroun par diverses lois à l'instar de la loi du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui est le cadre juridique général de l'éducation. Les dispositions de la présente loi nous renseignent sur un certain nombre de points importants. C'est ainsi qu'en son article 7, il est stipulé que, « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination (...) ». Les programmes auxquels sont soumis les élèves sont décidés par l'Etat ainsi que le prévoit l'article 11 al 1 en ses points 1 et 2 « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. L'Etat veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques socioculturelles, nationales, ainsi qu'à l'environnement international ».

Quant à l'organisation du système éducatif, l'article 15 prévoit ce qui suit : « (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. (2) Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications ».

L'égalité de chance d'accès à l'éducation ici garantie n'exclut pas des obligations pour les élèves qui doivent les remplir une fois qu'ils sont admis comme tel dans un établissement scolaire. Pour cela, l'article 36 dispose que « (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études. (2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté ».

En compensation à ces obligations, il leur est accordé un certain nombre de droits comme l'indique l'article 34 en ces termes : « L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève ». Les droits et les obligations de l'enseignant ne sont pas du tout en reste raison pour laquelle l'article 37 nous informe que : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

De plus l'article 38 prévoit que : « L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et

d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves ». Et l'article 39 ajoute « (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale ». Dans le même ordre d'idée, l'article 4 de l'arrêté No 67 / B1/1464/MINEDUB/CAB du 19 février 2001 portant définition des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire fixe parmi les missions principales du conseiller d'orientation : « aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire » c'est-à-dire, éradiquer toute formes de difficultés internes ou externes, supérieures à son équipement affectif et à ses facultés cognitives. L'actualité au Cameroun selon le SEDUC (2009) est dominée par le fait qu'au moins 11% d'enfants sont scolarisés avant l'âge officiel d'accès à l'école. Le classement des meilleurs élèves aux examens officiels révèle que les lauréats loin d'être les plus âgés et les plus expérimentés, sont de plus en plus jeunes. Mais la problématique de l'échec scolaire dans le contexte Camerounais a imposé l'orientation-conseil, depuis 1945 comme pratique éducative susceptible de proposer des solutions pertinentes aux questions y relatives.

De plus l'orientation scolaire, en tant qu'une démarche d'anticipation, nous invite à nous appuyer sur le présent pour faire des projections dans l'avenir des jeunes élèves dont nous auront la charge. Dans la pratique, force est de constater que malgré l'importance du conseiller d'orientation dans le cheminement scolaire des élèves, on n'en trouve pas dans nos écoles primaires. Comme autre fait saillant, au secondaire, contrairement à ce qui se passe au primaire, il n'est plus question de promotion collective, mais l'élève est fortement interpellé par l'obligation de réussite.

Des expériences menées en France, en Suède et aux Pays-Bas sur des emplois du temps scolaire « mobiles » ou « flexibles » où le temps est davantage référé aux objectifs pédagogiques et à leur variété, conduisent à des résultats positifs en termes d'autonomie des élèves et de stratégies d'apprentissage. Elles se fondent sur la mise en œuvre de pédagogies plus actives et favorisent leur développement. Pour comparer les rythmes scolaires selon les pays, l'OCDE, décrit les caractéristiques des systèmes éducatifs de 33 pays et les données mobilisées permettent d'appréhender trois caractéristiques des rythmes scolaires :

- la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an ;

- l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés ;

- la charge hebdomadaire (le nombre de jour de cours par semaine) nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement. D'autres organismes s'intéressent également à cette question.

Selon la FCPE (1990 :13) « aménager leurs rythmes de vie, c'est intégrer, dans leurs globalité, tous les temps : temps familial, temps scolaire, temps personnel, temps libre. Ce dernier est un temps social et éducatif, favorisant l'autonomie, porteur de valeurs nouvelles et créateur entre enfants de nouveaux rapports sociaux. » Elle ajoute : « si tout élève est un enfant, l'enfant n'est pas seulement un élève. Il faut travailler sur le rythme de vie et d'apprentissage des enfants et des adolescents en incluant tous les temps de leur vie : familiale, sociale (sports, activités culturelles, rencontre avec les pairs...), scolaire, sommeil, restauration, inactivité... il faut aussi dépasser les intérêts des adultes, quels qu'ils soient, pour se concentrer sur l'intérêt de l'enfant et donc de l'élève. »

Les résultats de l'une des études menées en 2010 montrent que le temps scolaire occupe un quart du temps de l'enfant dans une journée scolaire, mais occupe en fait à peine 10% de son temps sur une année scolaire. Cependant, c'est au tour de ces 10% qu'est organisé l'ensemble de son emploi de temps, et au-delà celui de nombreux adultes, dans une très large amplitude horaire incluant les temps de transport, la garderie, la restauration scolaire, l'étude et les devoirs... elle conclue également que, l'aménagement du temps de vie et d'apprentissage des jeunes doit relever d'une réflexion menée avec tous les partenaires concernés. Les décisions doivent être prises au niveau national afin d'harmoniser ces temps sur tout le territoire.

Elle trouve également que l'âge de l'enfant est une variable première ou essentielle dans l'approche qui doit être faite ces rythmes. L'organisation d'une journée respectueuse des rythmes de l'enfant tient compte des temps forts de vigilance, temps de moindre capacité de concentration intellectuelle, et introduit des plages de repos et de sommeil. La priorité doit être donnée à l'organisation de la journée.

Cette organisation est favorable à toutes les expériences d'un aménagement équilibré du temps quotidien qui prennent en compte les rythmes chrono biologiques et chrono psychobiologiques des enfants et s'inscrivent dans un projet local. Elle s'oppose à tout projet qui ne prendrait pas en compte prioritairement l'intérêt des enfants et contribue à renforcer les inégalités. Mais comme le mentionne Meloupou, (2013 :233)

*« dans les sociétés industrielles modernes ou les sociétés en voie de développement, trois caractéristiques sont à l'origine des problèmes qui se posent au moment de l'achèvement des études et de l'accès à la vie professionnelle : il s'agit de la tendance à la prolongation des études générales pour la masse des étudiants, du fait que l'éducation est la principale clé qui ouvre les portes du monde de l'emploi dans l'échelle sociale et du fait que les crises économiques récentes empêchent de plus en plus les adolescents de vite réaliser les aspirations professionnelles de leur choix. Ces caractéristiques constituent des facteurs qui amènent les parents et les établissements scolaires à exercer la pression sur les enfants et les adolescents. Certains parents, avec le soutien des enseignants et même des dirigeants des institutions scolaires poussent leurs enfants non suffisamment doués, à sauter des classes, soit par simple goût de prestige social, soit dans l'intention de vouloir précipiter à court terme, leur insertion professionnelle ».*

Dans le même ordre d'idées, Fonkoua,(2008) à l'occasion de la 5<sup>e</sup> journée internationale de l'orientation scolaire au Cameroun dans sa communication inaugurale relevait que la nécessité face à l'éclatement des repères sociaux traditionnels de l'école, d'intégrer de nouvelles fonctions telles que les fonctions d'accueil, d'écoute et d'orientation ; les fonctions de dépistage de l'inadaptation ; les fonctions de rééducation scolaire ; les fonctions de soutien pédagogiques ; les fonctions d'insertion sociale ; les fonctions de suivi en relation avec la famille.

A cet effet, il considère le conseiller d'orientation comme « un maillon clé dans le suivi des enfants en difficultés scolaires, pour une école aux valeurs citoyennes qui cherchent à atténuer voire à éliminer les difficultés scolaires de chaque individu »

En tant que conseiller d'orientation, nous nous sentons interpellée, dans la mesure où l'orientation scolaire est considérée par l'UNESCO comme troisième pilier de l'éducation. C'est donc dans ce contexte que nous comptons mener notre étude sur l'accès précoce des élèves au secondaire et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

## 1.2. FORMULATION DU PROBLEME

Le problème soulevé dans cette étude est celui de l'adaptation des élèves précocement admis au secondaire aux rythmes d'apprentissage. En fait, l'âge officiel d'accès au secondaire au Cameroun est fixé à 12 ans minimum et 14 ans maximum, mais un regard dans les différents établissements de la ville de YAOUNDE nous permet de remarquer que les candidats au concours d'entrée en 6<sup>e</sup> sont de plus en plus jeunes (9 ans, 10 ans et 11 ans).

Dans le cas spécifique du lycée de TSINGA, La liste des élèves des classes de 6<sup>e</sup> pour l'année scolaire 2015 /2016 nous renseigne que 87 élèves sur les 286 inscrits dans cette classe sont âgés de moins de 12 ans, soit 30,41% des élèves de ces classes. Le taux d'élèves admis en cette classe en deçà de l'âge officiel (12 ans) est assez élevé et problématique. Les jeunes élèves parvenus au secondaire après avoir « brûlé les étapes » sont désormais contraints de fournir des efforts supplémentaires en ce sens que, jadis habitués au psittacisme et aux opérations concrètes du primaire, ils sont désormais invités à la mise en œuvre de l'intelligence formelle qu'ils n'ont pas encore totalement acquise.

On sait selon le point de vue de Macaire, (1993 :22) que « discipline et méthodes d'enseignement doivent s'adapter à la nature de l'enfant, à son degré de développement physique et mental ». L'enfant a des caractéristiques propres qui le différencient de l'adulte : c'est un être en pleine croissance vis-à-vis duquel l'environnement scolaire, les programmes les méthodes et les équipements pourraient avoir des conséquences s'ils ne sont pas adaptés à ses besoins physiologiques (le sommeil, la nourriture, le jeu, etc.) Ce qu'on ne sait pas, c'est comment, ceux précocement admis au secondaire parviennent, à s'adapter aux rythmes d'apprentissage. Cette situation renvoie à la problématique de l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage en vigueur au secondaire.

S'inspirant des études en psychologie de l'enfant, et en psychologie sociale, les chercheurs tels Wallon, Piaget et bien d'autres, font une corrélation entre la maturation biologique, le degré de développement et les possibilités d'apprentissage ; l'achèvement du développement des structures mentales et le développement de l'intelligence. De plus la gestion de la transition entre deux niveaux d'étude joue un rôle déterminant dans l'adaptation des apprenants. Baker et Siryk, (1984 :126) l'expriment en ces termes: le passage d'un niveau d'enseignement à un autre est généralement associé à une période d'adaptation plus ou moins bien négociée selon les élèves. Tandis que Cyme, (2012 :97) pense que la

problématique principale du rythme scolaire est la fatigue des enfants. Mais elle cache aussi un autre problème : l'adaptation entre le temps scolaire et le temps éducatif.

La pertinence de leurs opinions ne fait pas de doute, mais force est de constater qu'il y a un contraste entre leurs théories, les résultats de leurs expériences et la réalité telles qu'observée dans nombreux de cas dans nos établissements scolaires. Le problème de l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage se situe selon Perrin, (2005) non seulement en termes de réponse à la normativité sociale de l'école mais aussi dans l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Ce problème suscite un réel questionnement, d'où la question de recherche qui va guider notre travail.

### **1.3. QUESTION DE RECHERCHE**

La question qui se pose ici et qui conduira l'étude est la suivante : *comment l'accès précoce des élèves au secondaire influence-t-il leur adaptation aux rythmes d'apprentissage?* A la suite de cette question, il convient de fixer les objectifs de l'étude.

### **1.4 OBJECTIFS DE L'ETUDE**

L'élucidation de la question de recherche que nous nous sommes posée nécessite que notre objectif soit précisé. Dans le cadre de notre étude, nous en avons deux catégories : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

#### **1.4.1 Objectif général**

Notre visée dans le cadre de cette recherche, est d'examiner l'influence de l'accès précoce des élèves au secondaire sur leur adaptation aux rythmes d'apprentissage.

#### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

Nos objectifs spécifiques seront de :

-examiner l'influence de l'accès au secondaire avant l'âge de 12 ans sur l'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

-examiner l'influence des stades de développement de l'apprenant sur son rythme d'apprentissage.

## **1.5. INTERETS DE L'ETUDE**

La production de nouvelles idées dans la sociologie de l'éducation sera notre contribution à la science. Pour cette raison, les intérêts de notre étude portent sur les avantages de l'utilisation des résultats de la recherche menée. Il s'agit de : l'intérêt pédagogique, l'intérêt social, intérêt théorique.

### **1.5.1. Intérêt pédagogique**

L'intérêt pédagogique de notre étude a pour rôle de définir les bénéficiaires et les utilisateurs de notre étude. Dans le cas d'espèce, les utilisateurs des résultats de notre recherche seront : les conseillers d'orientation, qui auront une meilleure arme pour prédire prévoir et résoudre les problèmes d'adaptation auxquels pourraient faire face les élèves précocement admis au secondaire et dont ils ne doivent méconnaître ni les manifestations ni les facteurs et encore moins les moyens d'y remédier. Car la capacité de s'adapter est très déterminante pour donner aux jeunes élèves les moyens de se rendre acteurs et non spectateurs de la construction de leurs parcours d'éducation.

Les élèves bénéficieront des résultats de cette étude dans la mesure où ils pourront se servir des tactiques que nous découvrirons pour favoriser leur adaptation aux rythmes d'apprentissage et partant leurs performances scolaires. Les enseignants découvriront dans cette étude, des stratégies d'ajustement garantissant l'égalité des chances de réussite à tous les élèves.

### **1.5.2. Intérêt théorique**

Sur le plan théorique, l'intérêt de cette étude , réside dans le fait que le choix s'est porté sur une théorie qui expose la capacité des individus à s'adapter à une situation nonobstant les contraintes, et une autre qui s'intéresse aux rythmes biologiques des individus en situation d'apprentissage. Ces théories pourraient comporter de nombreux enseignements sur le processus développemental des enfants et les mécanismes d'adaptation susceptibles d'être mis en place pour une meilleure réussite scolaire.

### **1.5.3. Intérêt social**

Sur le plan social, l'étude ici menée pourra servir à attirer l'attention des acteurs de l'éducation sur la nécessité de respecter le rythme de développement de l'enfant. Car selon le maturationnisme son développement psychologique est fonction de son développement biologique.

## **1.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE**

La recherche que nous menons sera nécessairement limitée au quadruple plan théorique, spatial, temporel et méthodologique.

### **1.6.1. Délimitation théorique**

Notre étude portant sur l'accès précoce des élèves au secondaire et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage, dans ses différents aspects sociologiques, psychologiques et pédagogiques, organisés au tour des théories que nous allons développer, s'intègre dans « l'élève au centre de son apprentissage ». Il s'agit spécifiquement des théories, de l'adaptation, et des biorythmes.

### **1.6.2. Délimitation spatiale**

Notre étude sera menée au lycée de TSINGA sise dans la région du Centre département du MFOUNDI, arrondissement de YAOUNDE 2<sup>e</sup> quartier TSINGA.

### **1.6.3. Délimitation temporelle**

La période durant laquelle sera menée notre étude est comprise dans les années scolaires 2014/2015 et 2015/2016.

### **1.6.4. Délimitation méthodologique**

Au plan méthodologique, notre étude s'inscrit dans un devis qualitatif. Nous avons opté pour une approche qualitative dans la mesure où nous ambitionnons de comprendre et non de prouver ni de contrôler l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves précocement admis au secondaire. Notre méthodologie sera par conséquent guidée par la spécificité des instruments utilisés. Il s'agit dans le cas d'espèce d'une étude qualitative, où nous voulons donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. Il sera fait recours aux techniques de recherche qualitatives permettant de fournir des données de contenu et non des données chiffrées.

Le premier chapitre de notre étude consacré à la problématique, nous a permis de présenter le contexte, formuler le problème, poser la question de recherche, présenter les intérêts de l'étude et la délimiter. : La question de recherche que nous avons formulé constitue le sous-bassement heuristique de l'hypothèse que nous formulerons plus tard. Ce chapitre ainsi libellé, nous conduit aux fondements théoriques de notre recherche.

## **CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE**

Le premier chapitre ayant annoncé les intentions de l'étude, il convient pour nous, à présent de présenter les implications théoriques de cette dernière. Si nous nous en tenons à ce que dit Ouelet, (1999 :85) : « une recherche sans modèle théorique, sans cadre peut être une série d'actions sans fondement, qui risque de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées ».

Ce chapitre est donc le lieu pour nous de : définir les concepts clés, faire l'inventaire des principaux travaux apparentés à notre étude (revue de la littérature), présenter la théorie explicative de l'étude, définir les variables de l'étude.

## **2.1 DEFINITION DES CONCEPTS**

Nous définirons tour à tour les concepts suivants : accès, précoce, adaptation, apprentissage, rythme.

### **2.1.1. Accès précoce au secondaire**

-l'accès précoce au secondaire désigne l'admission avant l'âge officiel, en classe de 6<sup>e</sup> qui est de 12 ans.

### **2.1.2. Adaptation**

L'adaptation c'est la capacité ou la facilité qu'a un individu à s'accommoder à une réalité définie. C'est aussi la situation d'un être dont le comportement, l'activité mentale sont ajustés ou conformes aux exigences du milieu et à la tâche qu'il a à accomplir ou à assumer. Pour Piaget (1966 : 62) « d'une manière générale l'adaptation suppose une interaction entre le sujet et l'objet, tel que le premier puisse s'incorporer dans le second tout en tenant compte de ses particularités » l'adaptation d'un individu à son environnement est pour ainsi dire, le processus de transformation tendant vers l'équilibre. Mais l'état d'équilibre permanent est impossible, l'environnement et l'individu n'étant pas statiques. L'adaptation est donc continue au cours de l'ontogenèse notamment par rééquilibrations successives des structures de l'intelligence bref, l'intelligence n'est qu'une forme plus élaborée de l'adaptation biologique. L'adaptation est l'équilibre entre assimilation et accommodation : processus d'autorégulation par lequel l'organisme recherche un équilibre en intégrant les données du milieu à ses structures (assimilation) et ajustant les mêmes structures aux exigences du milieu (accommodation).

L'adaptation peut aussi s'apparenter à l'état d'équilibre stable de l'organisme. Il y a équilibre dit Bartholy (1975 :8) « quand il existe un processus permettant de maintenir un équilibre entre un organisme et son milieu c'est-à-dire une modification de ses conditions d'existence dont la conséquence est de permettre à cette espèce de perdurer et de se reproduire ».

Pour trancher avec la définition de l'adaptation dans notre étude « l'adaptation doit être regardée sous deux perspectives : celle de l'organisme au milieu, qui est plus passive et celle du milieu à l'organisme, qui témoigne ordinairement d'une activité supérieure de l'organisme ». Mais Perrin, (2005 :189) souligne que l'adaptation suppose l'action de mise en adéquation d'un organisme aux conditions internes et externes de son existence, lui permettant de subsister et de se reproduire. Elle constitue un processus dynamique et dialectique et non un état définitif dans le sens où une recherche d'équilibre, d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continu. Pour l'élève précocement admis au secondaire, l'adaptation dont il s'agit ici prend alors une connotation particulière du fait de son immaturité biologique et de la nécessité d'un double processus de maturation et d'intégration à un nouveau système scolaire.

### **2.1.3 Rythme**

Le rythme est généralement défini comme une succession régulière ou une alternance de mouvements et d'activités. Selon Fraiss, c'est l'ensemble de phénomènes ou des variations qui se reproduisent avec une relative grande régularité. Il s'agit pour nous, des différentes rubriques et séquences de travail contenues dans le programme scolaire des classes de 6<sup>e</sup>.

### **2.1.4. Apprentissage**

L'apprentissage renvoie très souvent à l'action d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'améliorer celles qui existent déjà. C'est un terme polysémique sur lequel plusieurs auteurs se sont prononcés. Nous retiendrons quelques-unes de ces définitions. Selon Pieron « l'apprentissage est la modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées » Reuchlin, quant à lui dit qu'il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable.

### **2.1.5. Rythmes d'apprentissage**

Les rythmes d'apprentissage sont, l'ensemble des variations d'activités qui interviennent quotidiennement et hebdomadairement dans le programme d'enseignement ou dans l'emploi de temps des élèves. Ils peuvent s'apparenter aux séquences pédagogiques que Popham et Baker (1990 :28) définissent comme des activités rationnelles susceptibles d'être organisées logiquement et découpées en éléments totalement maîtrisables, grâce à un choix judicieux des moyens pour leur transmission. Fonkoua, (1987 :34) les définit comme « un ensemble d'activités suggérées par un thème déterminé et se déroulant selon un ordre de complexité croissante en terme de produit » Ils peuvent être apparentés aux rythmes scolaires que Testu, (2009) définit de deux manières :

- Soit ils sont assimilés aux emplois du temps et aux calendriers scolaires, et correspondent alors à l'alternance des moments d'activité scolaire et de repos imposés à l'enfant par l'adulte,
- Soit ils sont compris comme des fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques des enfants et des adolescents en situation scolaire.

### **2.1.6. Adaptation aux rythmes d'apprentissage**

L'adaptation aux rythmes d'apprentissage se définit selon Perrin (2005) comme l'acquisition effective des connaissances, des compétences, des idées sur le processus d'apprentissage, capacités à parler sur la discipline elle-même, et à s'acquitter des tâches scolaires sans que l'association « travailler » et « apprendre » n'apparaisse. Wentzel, (1999) parle plutôt d'adaptation scolaire des élèves et la définit comme « l'établissement de transactions relativement constructives entre élève et environnement scolaire. » Elle peut alors se définir comme une mise en équilibre progressive entre les dispositions biologiques, intellectuelles et psychologiques de l'élève précocement admis au secondaire et les séquences d'apprentissage. Un élève est donc considéré comme adapté aux rythmes d'apprentissage, lorsqu'il réussit à assimiler les diverses données de la situation pédagogique et simultanément parvient à s'y conformer.

Après avoir défini les concepts clés de l'étude, force est de recenser les écrits y relatifs. Il s'agit de la revue de la littérature que nous présentons dans les lignes qui suivent.

## **2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Nous relèverons ici, les différentes manières dont les chercheurs abordent le problème de l'adaptation scolaire. Pourquoi y a-t-il des élèves inadaptés à l'école ? Quels sont les facteurs qui engendrent cette inadaptation ? A quel point les programmes scolaires sont-ils adaptés aux rythmes biologiques des élèves ? Tels sont les types de questions ayant motivé les chercheurs et rapproché ou opposé les uns des auteurs. Nous nous proposons d'exposer certaines de ces études tout en mettant l'accent sur la différence notable quant à la façon dont ces chercheurs ont abordé les problèmes similaires.

### **2.2.1 Ecrits relatifs à la scolarisation précoce**

La question de la scolarisation précoce est aujourd'hui importante. Pour cette raison, Golse (2006) pense que cette pratique serait dangereuse à plus d'un titre si elle devait se voir appliquée de manière généralisée. Pour cela, il estime qu'il ne faut pas négliger les besoins fondamentaux nécessaires à une scolarisation : ceux des enfants comme ceux liés à la structure scolaire. D'un point de vue psychologique, son argument est que : la mise en place de mesures pédagogiques pour les élèves qui accèdent précocement à un cycle d'étude a souvent été défendue pour pallier les difficultés d'adaptation rencontrées par ces enfants dans un système scolaire proposant un curriculum unique, ajusté sur le développement cognitif correspondant à celui de l'élève moyen d'un âge donné.

Les difficultés d'adaptation de ces élèves tiendraient à un décalage induit par l'écart entre les capacités cognitives et les apprentissages scolaires qui, adaptés à un niveau moindre de développement cognitif, ne peuvent ni les motiver ni mobiliser leurs compétences. C'est ce que Terrassier (1999 : 93) appelle dyssynchronie. Ce phénomène d'après lui, pourrait provoquer chez ces élèves un désinvestissement scolaire. Pour une partie d'entre eux, l'école pourrait devenir génératrice d'inadaptation puis d'échec scolaire. Expriment son sentiment sur l'avance scolaire, Terrassier (2006 :94) rappelle que « celle-ci n'est souhaitable que lorsqu'un enfant manifeste une précocité intellectuelle qui a pu être clairement objectivée (...) leur suivi peut permettre de répondre aux attentes spécifiques de leur développement intellectuel précoce tout en comblant, grâce à leur fortes potentialités, les éventuels fossés d'adaptation et d'apprentissage social auxquels ils peuvent être astreints du fait du syndrome de dyssynchronie qui les caractérise». Il s'agit dit-il, d'apprécier finement le potentiel d'adaptation de l'enfant dans un contexte avant toute décision.

Dans le même ordre d'idées, Meloupou, (2013 :233) soutient ce qui suit : « la précipitation scolaire, que nous considérons comme une source d'erreurs lorsqu'il s'agit des enfants moyens ou peu doués, peut conduire à la scolarité très précoce et, à long terme, à l'inadaptation scolaire, sociale, et professionnelle». Il ajoute ce qui suit : « en effet, les enfants qui sont « poussés » dans les classes supérieures sans la validation des acquis et d'expériences scolaires ont plus tard des difficultés d'adaptation. (...) à l'issue des verbalisations avec plusieurs personnes ayant eu des difficultés scolaires, il ressort généralement que tous ceux qui ont été poussés à tort ont finalement été dans 90% des cas, bloqués au niveau des classes d'examens officiels ».

De plus, comme le soulignent Bandura et Walter ; (1959 :12) « les liens entre le rendement scolaire et les difficultés socio émotives peuvent très bien être réciproques, les problèmes précoces d'apprentissage contribuant au comportement social négatif et vice versa ». Ces écrits sont centrés sur les risques liés à la scolarisation précoce. Ils sont certes édificateurs sur les risques liés à cette pratique éducative qui s'apparente un peu à l'accès précoce à un cycle d'étude, mais notre orientation se porte vers la présence et la participation des élèves à un cycle d'étude bien précis avant l'âge officiel d'accès à celui-ci.

### **2.2.2 Ecrits relatifs aux modèles d'apprentissage et aux types d'apprenants**

Selon les modèles d'apprentissage, la position des auteurs varie. Le postulat behavioriste est que, comportement et savoir sont acquis par le renforcement. Ensuite, le comportement est déclenché par des stimuli discriminatifs et ce qui est important est la répétition qui doit être secondée par la motivation, le raisonnement et la compréhension. A cet effet, la position Skinnérienne est qu'« un apprentissage est toujours possible à la condition d'user du dosage adéquat de renforcement». La connaissance ne se construisant pas verbalement, il est impératif qu'elle soit construite et reconstruite par l'apprenant à partir d'un processus d'équilibration de ses structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. La position cognitiviste stipule quant à elle est que : savoir et compétence sont acquis par la compréhension et la répétition variée. Ici, ce qui est important ce sont la motivation, le raisonnement et la compréhension tout en sachant que des liens ne sont pas établis entre comportement et renforcement, mais entre deux ou plusieurs contenus ou opérations. Ce qui conduit la comparaison de l'information nouvelle dans la mémoire de travail avec les prés connaissances, suivies de son transfert en tant que savoir enrichi ou

réorganisé dans la mémoire à long terme. Mais étant donné qu'une information nouvelle peut confirmer ou différencier des structures de connaissances déjà existantes, il faudrait faire attention au fait qu'une information incomprise pourrait mener à de fausses interconnexions et pourrait ne plus être rappelée par la suite. C'est ce qui a conduit à l'identification de trois niveaux d'apprentissages :

- le niveau 1 ou réglage minutieux : le savoir déjà acquis est confirmé et harmonisé par rapport à son adéquation et son efficacité.

- le niveau 2 ou la restructuration : les structures de connaissances sont affinées et interconnectées de manière nouvelle.

- le niveau 3 ou l'ajout : les connaissances sont enrichies de l'information complètement nouvelle mais l'essentielle de l'apprentissage est réalisée aux niveaux 1 et 2 ce qui a pour conséquence didactique que la surcharge de la mémoire à court terme amène à une confusion chez l'apprenant et entraîne la fatigue, le sentiment d'incompétence, l'ennui, la perte de motivation et dans une certaine mesure l'abandon. Ce désagrément peut être évité si les enseignants laissent aux apprenants assez de liberté et de temps pour leur propre raisonnement et leur donnent des instructions avec parcimonie.

Pour soutenir les modèles d'apprentissage, des stratégies ont été développées par des experts en sciences de l'éducation et renvoient aux outils pouvant aider à atteindre des buts d'apprentissage avec un effort raisonnable, et d'investir de manière optimale les moyens pour atteindre ces buts. Buchel, (2010) propose spécifiquement le journal d'apprentissage qui permet de démontrer et de documenter les aspects émotionnels, motivationnels et cognitifs du développement de l'apprentissage ainsi que les résultats de celui-ci en stimulant l'apprenant à planifier son travail par lui-même, à l'effectuer, l'observer, l'évaluer et le repenser.

Ceci nous permet de comprendre qu'une conception strictement cognitive des processus d'apprentissage n'est pas tout à fait tenable, dans la mesure où, posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de méthode de travail ne suffit pas pour s'adapter à un nouveau rythme d'apprentissage. Il en faut plus car comme le souligne Bouffard (1993 :96) « la quantité de connaissances détenues par une personne peut permettre de savoir

si elle a les capacités de résoudre une tâche donnée, mais elle est insuffisante pour prédire leur utilisation ».

Quelques soient les compétences de l'apprenant, il reste à mobiliser activement et durablement ses ressources. Pour reprendre une formule de Pintrich et Groot, (1990 :186), « on peut dire qu'apprendre de façon autonome, nécessite l'association du pouvoir (habiletés cognitives et métacognitives) et du vouloir (motivation) ». Les travaux de Dweck, (1986 :73) montrent que le rapport à l'erreur, ainsi que la nature des stratégies d'apprentissage activées changent sensiblement selon que l'on mobilise des buts d'apprentissage ou de recherche de la performance qui oriente vers la compétition.

Les processus cognitifs mis en œuvre et l'efficacité des apprentissages dépendent aussi du cadre que constituent les buts que se donne l'apprenant. L'on peut ainsi dire qu'une analyse de l'apprentissage qui serait fondée uniquement sur les compétences des sujets est erronée puisque « à compétence égale, des approches sensiblement différentes de la tâche sont possibles en fonction des buts activés ». Mais il est nécessaire de signaler que l'activation des buts d'apprentissage dépend du type d'apprenant et des styles d'apprentissage favorables à chaque type d'apprenant. Selon le modèle de Kolb, (1976), les styles d'apprentissage renvoient aux caractéristiques d'apprentissage individuelles de l'apprenant. A cet effet, il distingue quatre types d'apprenants auxquels correspondent des styles d'apprentissage particuliers. Il s'agit notamment de :

-type 1 : divergent ou concret réfléchi dont la question caractéristique est « pourquoi ? »  
Grace à son intuition et à son pragmatisme, il répond bien à des explications et réagit efficacement face au matériel de cours relié à des explications et des intérêts personnels. Il est capable de générer des solutions, d'interpréter des situations concrètes de différents points de vue.

-type 2 : réfléchi-abstrait, il est intuitif et réflexif, ce qui lui permet de planifier et formuler des théories à partir d'une étendue d'informations dont il est capable de s'approprier de manière concise et logique. Sa question caractéristique est « quoi ? » et il a la grande capacité de répondre à une information présentée de manière organisée et logique. Si on lui laisse le temps de réfléchir, il réagit bien.

- type 3 : abstrait-actif, il est convergent, méthodique et réflexif. Pour cette raison, il recherche des applications pratiques aux concepts et aux théories dans l'optique de répondre à la question caractéristique « comment ? ». Il répond bien à des occasions de travailler activement sur des tâches bien définies, et apprend par essais et erreurs, dans un environnement où l'échec est permis.

- type 4 : concret-actif, c'est un exécutant méthodique et pragmatique qui ne se contente pas d'exécuter mais, met en œuvre des expériences pratiques et s'implique personnellement dans de nouvelles expériences comportant un défi, dans le but de répondre à la question de savoir « que se passe-t-il si ? » il est remarquable à sa grande capacité de répondre à des occasions d'appliquer un concept appris à des situations nouvelles pour résoudre des problèmes. Ces différents styles d'apprentissage et types d'apprenant induisent des conséquences pédagogiques qu'il faudrait prendre en compte en vue de l'adaptation de chaque élève à son apprentissage. C'est ainsi que pour

- l'élève de type 1 qui est divergent, et raisonne à partir des situations concrètes et des informations présentée de façon systémique, la démonstration est le mode d'enseignement le plus indiqué, et doit se concentrer sur des points très précis d'un système ou concept suivi d'une activité d'exploration d'un autre système ou concept.

- l'élève de type 2 qui est assimilateur, et qui respecte la connaissance de l'enseignant qui représente pour lui un expert, la méthode d'enseignement est le cours magistral suivi d'une démonstration. L'exploration doit être guidée par le professeur, dans un laboratoire, suivi de travaux pratiques que l'élève doit respecter à la lettre avant de recevoir des réponses concrètes.

- l'élève de type 3 qui est convergent ambitionne de résoudre des problèmes en appliquant des concepts. Pour cette raison, la méthode appropriée d'apprentissage est l'interaction enseignant /apprenant. L'élève recherche des connaissances de l'ordre procédurales et interroge sans cesse des questions de l'ordre du comment auxquelles l'enseignant se doit de répondre sans détour et avec précision.

- l'élève de type 4 qui est exécutant apprend mieux par la méthode de découverte indépendante. C'est la découverte qui favorise la réalisation de l'apprentissage.

L'application de ces styles d'apprentissage à chaque type d'apprenant pourrait certes contribuer à l'adaptation des élèves à un rythme défini d'apprentissage, mais il convient de définir le rôle de chaque partie prenante. C'est ainsi que, Rutherford expliquant comment pourrait être visualisé le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, présente trois formes d'acquisition de la connaissance.

-D'abord, la connaissance se transmet. Ici, l'enseignant a pour rôle de disséminer l'information et la connaissance, de donner un message clair et compréhensible à l'apprenant à qui il incombe le rôle d'écouter attentivement afin de retenir l'information. Dans cette condition, la réussite du processus enseignement apprentissage est garantie par l'usage privilégié de la méthode d'exposé magistral.

-Puis, la connaissance s'acquiert dans la mesure où l'enseignant balise le parcours, indique les objectifs et formule des consignes claires. Il appartient alors à l'apprenant de suivre les indications et d'investir le travail personnel. Comme méthodes, les séminaires, les cours interactifs et le travail personnel sont les plus indiqués. En fin, la connaissance se construit lorsque l'enseignant formule des problèmes, accompagne l'apprenant et met à sa disposition des ressources qui lui permettent de mobiliser des connaissances, de collaborer, d'imaginer et de créer de nouvelles données.

La pertinence de ces trois perspectives réside dans le fait qu'elles reprennent trois grands courants dans les théories de l'apprentissage pour répondre à la question de savoir comment un individu peut-il s'adapter à son apprentissage, apprendre véritablement et retenir ce qu'il apprend. Ces écrits nous renseignent sur les modèles d'apprentissages qui conviendraient à chaque type d'apprenant mais ne nous renseignent pas sur les rythmes qui leur correspondent. Raison pour laquelle nous nous intéressons aux écrits relatifs aux rythmes scolaires.

### **2.2.3 Ecrits relatifs aux rythmes scolaires**

Les rythmes scolaires préoccupent de plus en plus les psychopédagogues. Selon Testu, (2008) la notion de « rythmes scolaires » recouvre au moins deux définitions : les variations périodiques physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant et à l'adolescent en situation scolaire, autrement dit les rythmes biologiques et comportementaux, qui sont étudiés de façon clinique et expérimentale par la « chronopsychobiologie ». Ces rythmes se

rappellent selon lui, à l'alternance de moments de repos et d'activité imposée aux élèves par l'école, le collège, le lycée et l'université. Autrement dit les emplois du temps et calendriers scolaires. Il s'agit ici dit-il « d'une rythmicité environnementale, fixée par les adultes, qui joue le rôle de synchroniseurs des rythmes biologiques et psychologiques des jeunes. Les données mise à disposition par L'OCDE, (2010) sur les rythmes scolaires permettent d'en appréhender trois caractéristiques : la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an, l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés, la charge hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement. A propos des rythmes scolaires, Cavet, (2010 :23) déclare que :

*« Le passage de l'école primaire au collège oblige les élèves à se plier à un changement important qui est tout à la fois un changement de rythme et d'organisation. Au primaire, les élèves partagent la plupart de leur temps avec un enseignant unique, dans le même lieu de la classe. Si ce temps est lui-même rythmé par des séquences de travail de durée, de nature et de formes différentes, une continuité certaine est donnée au temps de la classe. Au secondaire, en revanche, le temps de l'élève est profondément bouleversé, ce qui constitue l'une des difficultés liées à la transition école-collège ».*

Giordan, cité par De Perreti et Muller, (2008) défendent l'idée que, sans faire appel à un supplément de ressources, l'école peut accomplir pour elle-même et faire accomplir aux élèves des progrès significatifs en cherchant déjà à faire un meilleur usage du temps scolaire dont elle dispose. C'est donc bien pour améliorer la « qualité » du temps pédagogique qu'il s'agit de mettre les acteurs scolaires au travail.

La réforme des rythmes scolaires sollicitée par les spécialistes des chronos sciences en France, vise en premier lieu un objectif pédagogique : la réussite des enfants à l'école qui dépend pour une part essentielle des conditions dans lesquelles se déroulent leurs apprentissages. Il s'agit, avec cette réforme, d'assurer un plus grand respect des rythmes naturels d'apprentissage et de repos de l'enfant, grâce à : une meilleure répartition des heures d'enseignement en classe sur la semaine, un allègement du nombre d'heures d'enseignement

par jour, une programmation des séquences d'enseignement à des moments où la faculté de concentration des élèves est la plus grande.

Pour une « dynamique nouvelle des temps scolaires » Cavet, (2010) propose l'introduction dans le temps d'apprentissage, des temps d'activités périscolaires. D'après lui, « grâce à ces temps d'activités, les élèves pourront accéder sur le temps périscolaire à des activités sportives, culturelles, artistiques qui développeront leur curiosité intellectuelle, leur permettront de se découvrir des compétences et des centres d'intérêt nouveaux et renforceront le plaisir d'apprendre et d'être à l'école ». Il précise que « Les rythmes d'apprentissage doivent donc donner lieu à une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires. L'ensemble des activités proposées aux élèves au cours de la journée doivent être organisées de façon complémentaire et de façon à ce que les activités soient le plus en accord possible avec le rythme naturel des enfants ».

Les travaux de Montagnier, (2009 : 280) montrent que deux moments dans la journée sont habituellement difficiles à gérer : l'entrée en classe et le creux d'après déjeuner. Testu, (2008) soutient que les variations des comportements d'adaptation à la situation scolaires observées en classe correspondent à celles dégagées pour les performances à des tests psychotechniques. Pour cette raison, ils présentent trois caractéristiques des rythmes scolaires: la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an ; l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et des jours scolaires par an ; mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés, la charge hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement.

Les chrono sciences quant à elles abordent les rythmes scolaires selon trois perspectives différentes : Tout d'abord, le temps des enfants ne peut être abstrait de celui des adultes, avec lequel il doit être concilié et articulé, tant au sein de la famille que dans l'espace public ; Les horaires d'ouverture des écoles, les jours de classe ou de repos, le calendrier des congés scolaires sont autant de points névralgiques soumis à la pression et aux contradictions de la demande sociale ; les rythmes de l'enfant aux différents stades de son développement, physique et cognitif doivent correspondre à un type d'apprentissage.

Le respect de ces perspectives selon ce courant scientifique vise à éviter aux enfants fatigue, surcharge et stress, mais aussi à exploiter les variations rythmiques de leurs facultés

d'attention, de concentration et de mémorisation pour optimiser l'organisation des temps éducatifs. Montagner, (2009) estime que les temps de la société et des écoles ne sont pas adaptés aux réalités constituées par les rythmes de l'enfant. C'est pourquoi il attire l'attention sur l'importance des rythmes biologiques et psychophysiologiques de l'enfant.

Pour Touitou et Bégué, (2010) lorsque l'horloge biologique n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, les enfants subissent une désynchronisation qui entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage. Et Montagner, (2009) en conclut qu'il en découle pour l'enfant des difficultés / impossibilités à rester vigilant et attentif, à traiter les informations, donc à comprendre et à apprendre. Janvier et Testu, (2005) montrent que le rythme de l'attention des enfants entre 4 et 6 ans est assez rapide, calqué sur les séquences d'enseignements entrecoupées de pauses, avec une alternance de pics et de creux correspondant respectivement aux débuts et aux fins de séquences. Cette rythmicité rapide s'estompe ensuite et une rythmicité plus lente se met progressivement en place entre 6 et 11 ans. C'est pourquoi disent ils « il nous semble inadapté de proposer les mêmes emplois du temps journaliers à des enfants de maternelle et de cycle élémentaire ».

À partir de 7-11 ans, la rythmicité quotidienne de la vigilance et de l'activité intellectuelle obéit au schéma suivant selon Montagner, (2009) : la première heure matinale (8h30-9h30) n'est pas favorable aux apprentissages. Elle devrait être une heure de « remise en route » de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles, et aussi un temps de restauration minimale du sentiment de capacité ; le rythme biologique de tous enregistre une « dépression » qui ne se prête pas à une forte mobilisation de l'attention et des ressources intellectuelles, de 13h30 à 16h30, les capacités de vigilance varient avec l'âge et les particularités des enfants. Plus de 80% des enfants en difficulté ou en échec scolaire connaissent une baisse de vigilance significative entre 14h et 16h30 ; de 16h à 19h ou 20h, le créneau est propice aux activités physiques et sportives.

Il préconise à cet effet de proposer aux élèves un choix réel entre diverses activités ludiques, physiques, sportives, culturelles et artistiques. Les chrono-biologistes au regard de l'urgence d'une intervention, font les préconisations suivantes : aménager la journée scolaire en fonction des rythmes de performance et enseigner les matières difficiles aux moments d'efficacité scolaire reconnus, en milieu de matinée et en milieu d'après-midi; retarder l'entrée des enfants en classe en créant une période intermédiaire d'activités calmes en début de matinée ; instituer une heure d'étude surveillée en fin d'enseignement; aménager la

semaine sur 4 jours et demi ou 5 jours en évitant la désynchronisation liée à un week-end dont le samedi matin est libre ; respecter le sommeil de l'enfant et le considérer comme un sujet de santé publique. Ces écrits cadrent assez bien avec notre étude dans la mesure où ils nous renseignent sur les variations de rythmes chez les enfants.

Ces écrits sur les rythmes scolaires s'attèlent à justifier les réformes scolaires, alors que notre étude vise à examiner l'articulation entre les rythmes biologiques des élèves et les rythmes scolaires. Mais il est aussi important de savoir ce que disent les écrits sur l'adaptation scolaire.

### **2.2.3. Ecrits relatifs à l'adaptation scolaire**

L'adaptation et l'inadaptation scolaires font l'objet de nombreuses recherches. Recherchant les indicateurs de l'adaptation scolaire Ladd,(2009) trouve que l'enfant qui s'adapte à l'école est celui qui est capable de développer les attitudes positives vis à vis de l'école et de l'apprentissage : nouer des relations sociales positives avec ses enseignants et ses pairs, se sentir à l'aise, vivre des émotions positives, participer aux activités de la classe , progresser et réussir au plan scolaire. Mais le rôle de la famille et de l'environnement n'est pas à négliger dans l'adaptation scolaire.

Les études de Baumrid concernant l'importance de l'environnement familial sur l'éducation des enfants, lui ont permis d'établir que cet environnement est un facteur déterminant qui pourrait expliquer les comportements et les réactions de l'enfant, en ce qui concerne son adaptation scolaire et sa réussite. Pour corroborer cette position, les études de Lautrey (1980) sur l'impact des pratiques éducatives parentales sur les enfants révèlent que l'éducation familiale est déterminante dans la socialisation et la personnalisation de l'enfant. De plus les compétences parentales au sein des familles devraient servir de cadre de préparation et de cadre d'appui pour l'adaptation de l'enfant à l'école. A côté des compétences parentales, les relations avec les pairs déterminent également l'adaptation scolaire.

A ce propos, Raver, (2010) montre que les enfants qui ont des difficultés sociales (par exemple, s'entendre avec leurs pairs) et/ou émotionnelles (par exemple, contrôler les émotions négatives) font preuve d'une moins bonne adaptation et d'un moins bon rendement scolaire. En fait, dit-il, « les comportements interpersonnels précoces des enfants prédisent aussi bien ou mieux la réussite scolaire que les facteurs intellectuels, même après avoir pris en compte les effets de confusion potentiels du comportement scolaire et du QI ».

Dans une étude sur l'inadaptation des enfants à l'école, Zazzo, (1966 pp 280-300) démontre que les élèves d'âge légal réussissent mieux leur passage que les autres. Les données recueillies en 6<sup>e</sup> par ce chercheur montrent que même pour une population bien sélectionnée, les répétitions sont inefficaces. Les élèves qui prennent du retard ne rattrapent pas les autres et demeurent dans la plus part des cas, des élèves trébuchants que de nombreux obstacles risquent de faire tomber, ou tout simplement d'éliminer. Dans ces cas patents d'échecs, le milieu social ne peut pas être invoqué comme seul responsable. En effet dit-il, « à milieu égal et par conséquent à intelligence égale ». Il explique le retard des élèves inadaptés par l'insuffisance des connaissances pré requises. Il ressort de son expérience que : « les épreuves de lecture silencieuse montrent qu'une portion non négligeable d'élèves en 6<sup>e</sup> ne savent pas lire de façon aisée et compréhensive ».

Gilly,(1967) au cours d'une étude sur l'influence du milieu et de l'âge sur la progression scolaire montre que les performances aux tests de développement étaient largement supérieures aux résultats scolaires. Cet auteur a pu constater que l'échec n'était pas lié au quotient intellectuel des élèves (certains au QI de 120 avaient des échecs aussi graves que ceux au QI de 96). Pour cette raison il est allé chercher les sources plus loin dans un ensemble complexe de facteurs, liés aux rapports des élèves avec leurs enseignants et l'institution pédagogique (programme pratique de l'enseignement). Sa conclusion est que « l'école n'est plus adaptée qu'à une petite minorité dont l'engrenage sélectif fonctionne dès le primaire ».

Labergerev, (1976) quant à lui étudiant la prévention des inadaptations en milieu scolaire constate que les retards scolaires atteignent les 10% en milieu urbain, 23% en milieu moyen et 47% en milieu pauvre. Il conclut que les causes des retards scolaires sont d'abord sociales et que la sélection des plus aptes à 11 ans n'est pas conforme à la justice sociale de l'éducation dans la mesure où les épreuves les plus justes ne peuvent qu'entretenir des inégalités de développement offertes par le milieu.

Pour mesurer le degré de difficulté d'adaptation scolaire des enfants, Labbant a pris comme critère de base le niveau d'instruction des parents. Les résultats de son étude montrent que les élèves dont les parents sont instruits s'adaptent plus facilement que ceux dont les parents ne le sont pas. Pour ce qui concerne les transitions scolaires, Ruel (2009) pense que la façon dont

est vécue la première transition scolaire de l'enfant, peut avoir un impact sur son adaptation à sa nouvelle situation de vie, et sur sa façon d'appréhender les transitions à venir.

A cet effet il présente les transitions comme des phases à court terme qui s'inscrivent dans une trajectoire à long terme. Urdan et Midgley, (2003 :253) étudiant la perception des pratiques éducatives chez les élèves qui passent du primaire au secondaire pensent que les perceptions des pratiques éducatives ont un effet sur la motivation des élèves, en outre le passage du primaire au secondaire s'accompagne de changements dans les perceptions, changements qui prédisent l'évolution de la motivation des élèves.

De tout ce qui précède, force est de constater que les écrits sont limités en ce qui concerne l'accès précoce des élèves au secondaire et leur adaptation aux rythmes d'apprentissage. La plupart d'entre eux portant sur les enfants d'âge scolaire normal, les autres sur les enfants intellectuellement précoce. La plupart des études portent sur l'adaptation et l'inadaptation scolaire en général sans s'intéresser au cas spécifique, des élèves qui accèdent précocement au secondaire. Ce qui fait la spécificité de notre étude c'est qu'elle se concentre sur les premières années d'étude secondaire chez les élèves d'intelligence moyenne y ayant accéder avant l'âge de 12 ans. La véritable préoccupation ici étant leur adaptation aux rythmes d'apprentissage.

La littérature ayant apporté des informations sur la scolarisation précoce, les rythmes scolaires ainsi que les problèmes d'adaptation, elle ne nous explique pas comment les élèves précocement admis au secondaire parviennent à s'adapter aux rythmes d'apprentissage. D'où la nécessité de convoquer la théorie explicative de l'étude.

## **2.3. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE**

Pour pouvoir expliquer la présente étude, quatre théories ont été convoquées. Il s'agit des théories du maturationnisme, du développement cognitif, de l'adaptation et des biorythmes.

### **2.3.1. Théorie du maturationnisme**

La théorie de la maturation biologique de WALLON est constructive et dialectique. Elle postule qu'avant de parvenir aux possibilités d'intellectualisation et de socialisation qui

caractérisent l'âge scolaire, l'enfant traverse des étapes décisives pour la formation de son moi et l'évolution de son caractère. L'enfant se construit dans les différentes composantes de sa personnalité (motricité, affectivité, connaissances, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent dialectiquement, intelligence et affectivité. Cette succession de stades caractérise à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré.

Pour Wallon, chaque stade "plonge d'une part dans le passé mais empiète d'autre part sur l'avenir". Il met donc l'accent sur l'interdépendance des facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et des facteurs sociaux dans le développement psychique. L'enfant mal mûré, frustré ou gâté, blessé dans son besoin de tendresse et d'estime, entre à l'école ayant des besoins essentiels tels le jeu. Face au travail astreignant, ressenti comme une pénible frustration du besoin naturel de jouer, l'enfant devient hypersensible à l'estime et à la mésestime des enseignants et des camarades, il se voit lancé dans une aventure dont ses parents surveillent anxieusement la réussite ou l'échec.

La survalorisation du travail scolaire fait commettre, envers l'enfant, la pire injustice qui soit : la négligence du jeu. De plus, la sous-valorisation du jeu par rapport au travail suscite la révolte de l'enfant, son opposition aux devoirs, ou sa soumission inefficace aux contraintes du travail demandé, noyée dans les rêveries. A ce propos, Wallon dit que : « l'enfant ne fait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte » C'est à cette position que l'on doit recourir pour élaborer les programmes scolaires et les emplois de temps des élèves.

### **2.3.2. Théorie du développement cognitif**

La théorie piagétienne du développement cognitif distingue quatre structures cognitives primaires qui correspondent à autant de stades de développement, lesquels se subdivisent en stades où émergent des capacités cognitives particulières.

Le premier stade, dit sensorimoteur s'étend de la naissance à environ 2 ans. A ce stade, ce sont les mouvements et les sensations qu'éprouvent les enfants qui déterminent leurs contacts avec l'environnement.

Le deuxième stade qui est celui de la période pré- opératoire débute vers 2 ans et se termine vers 6 – 7 ans. Ici après avoir acquis le langage, l'enfant devient capable de penser en terme symbolique.

Entre 6-7 ans et 11-12ans, c'est le stade des opérations concrètes où l'enfant devient capable d'envisager des évènements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il commence à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques qui nécessitent encore un rapport direct au concret.

Le quatrième stade enfin s'observe à partir de 11-12ans. Les opérations formelles se développent et l'enfant acquiert la capacité de faire des raisonnements hypothético-déductifs et la capacité d'établir des relations abstraites. A la fin de ce stade, l'enfant peut au même titre que l'adulte utiliser une logique formelle et abstraite.

Dans le cadre de cette étude, les stades qui nous intéressent sont ceux des opérations concrètes et des opérations formelles dans la mesure où nous étudions les élèves âgés entre 9 et 11 ans et qui sont soumis aux apprentissages nécessitant l'intelligence formelle.

### **2.3.3. Théorie de l'adaptation**

L'adaptation peut se définir d'une manière générale comme l'ajustement fonctionnel de l'être vivant au milieu, et, en particulier, comme l'appropriation de l'organe à sa fonction. Piaget reprend dans ses explications théoriques des concepts Baldwinniens de l'adaptation tels que l'adaptation par assimilation/ accommodation et les réactions circulaires. Il s'appuie sur les travaux de Binet et les enrichit à la demande de Théodore Simon. Sa théorie est inspirée par la philosophie évolutionniste de Spencer et la philosophie de Kant. Elle est aussi une théorie constructiviste, originale de la genèse de l'intelligence et des connaissances humaines.

Cette théorie permet à Piaget d'établir des liens étroits entre la problématique biologique de l'évolution et de l'adaptation des espèces, et la problématique psychologique du développement de l'intelligence. Une adaptation est en réalité la solution à un problème, exactement comme une machine ou un outil fabriqué par l'homme.

La notion d'adaptation est d'origine biologique et, dans cette perspective, elle renvoie aux actions de mise en adéquation d'un organisme aux conditions internes et externes de son existence. L'adaptation ne peut se concevoir sans la notion de milieu. Elle constitue un processus dynamique et dialectique et non un état définitif, dans le sens où une recherche d'équilibre, d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continu. Le principe de l'adaptation est de se transformer, d'accepter de devenir autre sans toutefois y perdre totalement son identité, évoluer sans se perdre par mimétisme.

L'idée développée par Canguilhem, est que L'organisme n'est pas jeté dans un milieu auquel il lui faut se plier mais il structure son milieu en même temps qu'il développe ses capacités d'organisation. L'individu, immergé dans un monde de significations culturelles et sociales oriente ses actions en fonction de l'interprétation des situations qu'il vit et d'un sens personnel et subjectif construit dans une histoire, elle-même alimentée par les processus intrapsychiques qui sont à l'œuvre dans la construction de l'individu singulier. En situation scolaire, la théorie de l'adaptation est comprise comme une entreprise de socialisation, de normalisation en référence à un milieu particulier que constitue l'école.

Sa perspective est selon Perrin (2005:176) de modeler un enfant en référence à l'élève rêvé et idéalisé. Elle inhibe toute dimension du sujet qui apporte ses propres normes d'appréciation des situations et néglige l'écoute de ses besoins.

La notion d'adaptation selon Piaget est d'origine biologique et, dans cette perspective, elle renvoie aux actions de mise en adéquation d'un organisme aux conditions internes et externes de son existence. C'est pourquoi nous avons convoqué la théorie des biorythmes pour lui venir en appui.

#### **2.3.4. Théorie des biorythmes**

Selon l'approche des biorythmes il existerait des rythmes macroscopiques et microscopiques. La plupart des grandes fonctions psychophysiologiques fluctuent rythmiquement, c'est-à-dire qu'en fonction du temps elles passent par des états de plus ou moins grande efficacité. L'interprétation des biorythmes individuels permet alors de résoudre certains problèmes liés à l'apprentissage. A partir d'un diagramme des biorythmes, l'on pourrait indiquer les potentialités et les faiblesses de tel moment dans la journée. Les

biorythmes permettent également de comprendre les humeurs, les angoisses au cours d'une période bien définie.

Pour Montagner, (2008 :120) les rythmes biologiques, comme tous les phénomènes biologiques, passent par un processus évolutif qui a tendance à modifier les propriétés périodiques en fonction de l'âge chronologique et les apprentissages sont régulés en fonction de ces processus. Le rythme veille/sommeil évolue avec l'âge de l'enfant et présente des variabilités interindividuelles (enfant du matin ou du soir, petit ou grand dormeur). Le sommeil est non seulement un facteur de bonne santé, mais il conditionne également la quantité et la rapidité des apprentissages.

Pour Atkinson et Reilly, (1996 :178) si on considère les rythmes biologiques, on ne peut pas négliger le rôle important qu'ils jouent dans l'"économie" des fonctions vitales. Il apparaît ainsi que selon les jours de la semaine scolaire, les élèves sont plus ou moins performants et leurs résultats fluctuent différemment au cours de la journée.

Les fluctuations journalières des performances intellectuelles se manifestent tant au plan quantitatif qu'au plan qualitatif. En effet, non seulement les scores bruts aux tests psychotechniques, les comportements d'écoute en classe mais également les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée. Au cours de la journée, la fluctuation généralement observée est la suivante : après un « creux » de la première heure de classe (entre 8 heures et 9 heures), il s'élève jusqu'en fin de matinée où se situe un pic (entre 11 heures et 12 heures), s'abaisse après le déjeuner puis s'élève à nouveau plus ou moins selon l'âge au cours de la journée.

La revue de la littérature et la théorie explicative nous ayant édifiés sur l'adaptation scolaire, il convient de présenter l'hypothèse de travail.

#### **2.4. PRESENTATION DE L'HYPOTHESE DE TRAVAIL**

L'hypothèse de travail est la réponse provisoire à la question de recherche. Dans le cadre de cette étude, les écrits sur la scolarisation précoce nous amènent à émettre l'hypothèse selon laquelle L'accès précoce des élèves au secondaire influence négativement leur adaptation aux rythmes d'apprentissage.

La vérification de cette hypothèse nécessite tout d'abord la définition des catégories et sous catégories de l'étude.

## **2.5. DEFINITION DES CATEGORIES**

Les catégories les plus utilisées en sciences sociales sont : la catégorie indépendante et la catégorie dépendante. Le présent sujet d'étude comporte deux types de catégories : l'une indépendante et l'autre dépendante. L'opérationnalisation de ces catégories consiste à opérer un choix des dimensions et significations de l'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

### **2.5.1. Catégorie 1 : accès précoce des élèves au secondaire**

La première catégorie concerne l'accès précoce des élèves au secondaire. Ici seront regroupées les caractéristiques des élèves admis en 6<sup>e</sup> avant l'âge de 12 ans.

### **2.5.2. Catégorie2 : adaptation aux rythmes d'apprentissage**

Cette catégorie se rapporte à l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. Elle renvoie aux différentes habiletés des élèves précocement admis au secondaire.

## **2.6. DEFINITION DES SOUS CATEGORIES**

Les catégories ci-dessus définies comportent quatre sous catégories.

Avant l'âge officiel,

Période développementale

Ajustement au nouvel environnement scolaire

Performances scolaires.

## **2.7. INDICES**

Les indices de nos différentes sous catégories sont les suivants :

-pour l'entrée avant l'âge officiel : 9 ans, 10 ans, 11 ans ;

-pour la période développementale : opération concrète, période de latence ;

-pour l'ajustement au nouvel environnement scolaire : assiduité, ponctualité, exécution de la tâche, adhésion à l'emploi de temps de la classe ;

Et pour les performances scolaires : bonne prise des notes, réussite scolaire

**Tableau 1: récapitulatif de la question de recherche, hypothèse de travail, catégories, sous catégories et indices**

Thème	Question de recherche	Hypothèse de travail	Catégories	Sous catégories	Indices
Accès précoce des élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage	Comment l'accès précoce des élèves au secondaire influent-il leur adaptation aux rythmes d'apprentissage ?	L'accès précoce des élèves au secondaire influence négativement leur adaptation aux rythmes d'apprentissage	Accès précoce au secondaire	Avant l'âge officiel	9 ans
					10 ans
					11 ans
				Période développementale des élèves âgés de moins de 12 ans	Opérations concrètes
					Période de latence
					Assiduité
			Adaptation aux rythmes d'apprentissage	Ajustement au nouvel environnement scolaire	Ponctualité
					Appréciation de la tâche
					Adhésion à l'emploi de temps
					Performances scolaires
Succès scolaire					

. Notre deuxième chapitre portait sur les fondements théoriques de l'étude où il était question de définir les concepts, présenter la revue de la littérature, la théorie explicative l'hypothèse de recherche ainsi que ses catégories. Etant donné que toute recherche doit être suivie un canevas méthodologique bien déterminé, nous amorçons le chapitre sur la méthodologie de recherche.

## **CHAPITRE 3: METHODOLOGIE DE L'ETUDE**

L'objectif de ce chapitre est de préciser la démarche méthodologique ayant permis d'observer le phénomène d'accès précoce au secondaire et d'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

### **3.1. TYPE DE RECHERCHE**

L'étude ici menée sur l'accès précoce au secondaire et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage, s'inscrit dans une démarche qualitative compréhensive c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre comment les élèves précocement admis au secondaire s'adaptent aux rythmes d'apprentissage. Dans cette démarche il s'agit de comprendre et non de démontrer ou contrôler l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves précocement admis au secondaire. Pour ce faire, il convient de présenter le site de l'étude, la population d'étude, de laquelle sera déduite la population cible, la population accessible et l'échantillon dont la technique d'échantillonnage sera précisée.

### **3.2. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE**

Initialement créé comme collège d'enseignement général en 1987, il a été dirigé comme tel par :

- M.ONANA Jules de 1987 en 1989.et
- Mme NKILI Agnès de 1987 en 1991.

Cet établissement a été érigé en lycée en 1991.

Les chefs d'établissement depuis lors sont les suivants :

- 1991- 1994 Mme NKILI Agnès
- 1994- 1999 Mme DALIL née DANG Esther
- 1999-2003 M. AVODO Bruno
- 2003- 2004 M.ATEBA ZAMBO Francis
- 2004- 2005 M. EDJOA Augustin
- 2005-2006 M. AWONO ESSAGA Célestin
- 2006- 2010 M. FAMA AVEBE Joseph

-2010- 2013Mme TSIMI Catherine

-2013 à ce jour ATEDJOE Hermine Ernestine.

Le personnel de cet établissement est constitué de : 1 proviseur (chef d'établissement), 6 censeurs, 10 surveillants généraux, 4 surveillants de secteurs, 7 conseillers d'orientation dont un chef service de l'orientation, 155 enseignants, 1 chef service des sports, 1 bibliothécaire, 1 infirmière, 1 comptable matière, 2 assistants sociaux, 11 personnels d'appui.

Les effectifs des élèves de cet établissement sont les suivants :

-6<sup>e</sup> 389 élèves ;

-5<sup>e</sup> 618 élèves ;

-4<sup>e</sup> Allemand 228 élèves ; 4<sup>e</sup> Espagnol 426 élèves ;

-3<sup>e</sup> Allemand 220 élèves, 3<sup>e</sup> Espagnol 433 élèves ;

-2<sup>nde</sup> Allemand 77 élèves, 2<sup>nde</sup> Espagnol 145 élèves, 2<sup>nde</sup> C 196 élèves ;

-1<sup>ère</sup> Allemand 146 élèves, 1<sup>ère</sup> Espagnol 349 élèves, 1<sup>ère</sup> C 87 élèves, 1<sup>ère</sup> D 248 élèves ;

-Tle Allemand 86 élèves, Tle Espagnol 119, Tle C54 élèves, Tle D 243 élèves.

Les structures de l'établissement comportent deux grands blocs de bâtiments à trois niveaux abritant à la fois les bureaux administratifs (bureau du proviseur, bureaux des censeurs et surveillants généraux...) et les salles de classe. A côté de ces deux bâtiments, se trouvent quatre autres bâtiments simples abritant quelques salles de classe, le service de l'orientation, l'infirmerie la comptabilité matière et le bureau des affaires sociales. Chaque bâtiment comporte deux blocs de toilette. L'établissement dispose d'une grande cours de récréation. Tous ces bâtiments sont protégés par une grande clôture commune aussi bien au lycée qu'aux écoles maternelle et primaire de Tsinga.

### **3.3 LA POPULATION D'ETUDE**

Dans la situation qui nous préoccupe cette population concerne les élèves des établissements scolaires secondaires. Cette population étant très vaste, il sera impossible de l'étudier dans sa globalité, d'où la nécessité de la scinder en deux types : la population cible et la population accessible.

### **3.3.1. Population cible**

Celle-ci est constituée des élèves de 6<sup>e</sup> des lycées d'enseignement secondaire ayant entre 9 et 11 ans. De cette population sera extraite la population accessible.

### **3.3.2. Population accessible**

Elle sera constituée dans le cas d'espèce des élèves des classes de 6<sup>e</sup> du lycée de Tsinga qui seront âgés de moins de 12 ans.

## **3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON**

La technique d'échantillonnage utilisée pour obtenir l'échantillon de cette étude est non probabiliste. La méthode non probabiliste a été choisie dans le cadre de cette étude parce qu'elle est dite de bon sens. Elle se contente d'assurer au niveau de l'échantillon, une transposition aussi exacte que possible des caractères spécifiques et des propositions présents dans la population mère. Cette méthode est aussi appelée méthode du modèle réduit, car elle vise à faire de l'échantillon quelque chose d'identique à l'ensemble dont il est tiré mais à plus petite échelle. Le procédé ici est le suivant :

-analyser méticuleusement et de façon détaillé les caractéristiques de la population concerné par le sujet d'étude ;

-repérer et isoler les caractères qui ont directement trait aux objectifs de la recherche ;

-transposer et isoler les proportions de la population mère relatives à chacune de ces caractéristiques sur le nombre total d'élément retenus pour constituer l'échantillon. Les avantages de cette méthode sont : la simplicité, la rapidité et la commodité à exécuter l'échantillonnage. De plus, elle nécessite la limitation au stricte nécessaire des critères de sélection des éléments de l'échantillon. Au final, l'obtention de l'échantillon se fait par les principes d'inclusion et d'exclusion.

### **3.4.1. Critères d'inclusion**

- ✓ être âgé de 9 à 11 ans
- ✓ être admis en 6<sup>e</sup> en 2015
- ✓ être nouveau dans la classe

### 3.4.2. Critères d'exclusion

Certains élèves pouvant remplir les conditions sus citées, mais être redoublants, surdoués ou handicapés, ils seront exclus de cet échantillon.

**Tableau 2 : présentation de l'échantillon**

Sujets et codes	Sujet1 MA9	Sujet2 MB10	Sujet 3 MC 9	Sujet 4 MD 10	Sujet5 ME 11	Sujet6 MF 10	Total 6
caractéristiques							
Age	9 ans	10 ans	9 ans	10 ans	11 ans	10 ans	
Sexe	Masculin	Masculin	masculin	féminin	féminin	masculin	
Classe	6 <sup>e</sup> M1	6 <sup>e</sup> M2	6 <sup>e</sup> M2	6 <sup>e</sup> M3	6 <sup>e</sup> M4	6 <sup>e</sup> M5	
Total	1	1	1	1	1	1	6

Après avoir défini notre population, présentons à présent, les techniques qui ont permis de collecter les données.

### 3.5 TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES : L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF ET L'OBSERVATION

Les techniques utilisées dans cette étude sont l'observation et l'entretien.

#### 3.5.1. Observation

L'observation a consisté à prendre part à tous les cours d'une journée dans les classes où se trouvaient les sujets de notre étude. Suivant la grille d'observation préalablement conçue, des notes ont été prises sur les comportements de nos sujets tout au long de la journée. Les informations collectées n'étant pas suffisantes pour tirer des conclusions, il a été fait recours à

#### 3.5.2. Entretien semi directif

Dans cette étude, Nous avons fait usage de l'entretien de type semi-directif. Doron et Parot (2007) définissent le terme « entretien » comme étant l'action d'échanger les paroles avec une ou plusieurs personnes. C'est aussi un moment où peuvent se rencontrer le chercheur

et le sujet de l'étude, il peut alors s'établir un champ d'intersubjectivité. L'entretien désigne aussi un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir les informations en relation avec le but fixé. On distingue généralement l'entretien semi-directif, l'entretien non directif, l'entretien directif. L'entretien semi-directif est une des techniques qui permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par l'interviewer et consignés dans un guide d'entretien.

Ce type d'entretien permet de compléter les résultats obtenus par d'autres techniques en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre l'interviewé et l'interviewer. Sans pouvoir chiffrer précisément dans quelles proportions tel jugement ou telle manière de vivre et de s'approprier un espace se répète, l'entretien semi-directif révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire. Les questions restent ouvertes et les réponses libres. L'entretien semi directif pour lequel nous avons opté, est une combinaison entre les deux autres formes d'entretien. Ici le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes, mais cette dernière laisse la libre expression à l'interviewé pour chacun des sous-thèmes.

### **3.5.3. Justification du choix de l'entretien semi directif**

Le choix porté sur l'entretien se justifie par plusieurs raisons notamment : il nous permet de rentrer dans l'univers du patient donc aller au-delà des spéculations. Il rend possible la liberté de parole, il permet au patient de donner plus d'éclaircissement aux chercheur et met l'enquêté en confiance. Il permet d'enregistrer toute la richesse d'informations dont disposent ces enfants. Par ailleurs, force est de signaler que cet instrument pourrait présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. Gueguen, (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

Pour cette raison, il est important de présenter le procédé de cet entretien.

### **3.5.4. Procédé de l'entretien semi directif**

Pour procéder à l'entretien semi directif, les étapes suivantes doivent être respectées.

-à la phase d'introduction, présenter le sujet d'étude à l'interviewé, tout en restant assez évasif pour ne pas créer de biais particuliers ;

-à la phase de début d'entretien, mettre l'interviewé en confiance pour lui permettre de s'exprimer librement ;

-à la phase de réponse, collecter un maximum d'informations auprès de l'interviewé. Pour y parvenir, chacun des thèmes a été abordé en laissant le sujet s'exprimer librement tout en s'assurant qu'à la fin de l'entretien, il ait abordé tous les thèmes figurant sur le guide d'entretien. Ici l'ordre d'apparition des thèmes n'a pas d'importance. L'interviewé pouvant aborder un thème avant que l'interviewer ne le lui ait proposé. L'essentiel ici est d'approfondir la pensée de l'interviewé pour comprendre les raisons qui le poussent à agir d'une manière ou d'une autre.

-à la phase de conclusion ou de fin d'entretien, il s'est agi de s'assurer que l'interviewé n'a aucune autre information à apporter. Le but de cette phase ayant été de ramener doucement la réalité pour obtenir les informations complémentaires.

Pour réussir à procéder effectivement comme nous venons de le présenter, il convient de se servir d'un support qui dans le cas d'espèce est le guide d'entretien.

### **3.6. Instruments de collecte des données : la grille d'observation et le guide d'entretien**

Etant donné que nous sommes dans un devis qualitatif, les meilleurs instruments possibles ici sont la grille d'observation et le guide d'entretien. Ces deux outils sont conçus dans le but de recueillir les données ou des informations venant des sujets enquêtés.

#### **3.6.1. Grille d'observation**

Cette grille comporte des thèmes relatifs à chaque catégorie de l'étude, les différents comportements observés et les codes de chaque sujet observé.

### **3.6.2. Guide d'entretien**

Le guide d'entretien est élaboré selon le même modèle que la grille d'observation. Il comprend deux thèmes relatifs aux catégories de l'étude, quatre sous thèmes relatifs aux sous-catégories, les sept indices et les codes de chaque sujet enquêté.

## **3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES**

Pour collecter les données de cette étude, nous avons procédé aussi bien à l'observation des sujets ainsi que l'entretien avec les sujets enquêtés et quelques personnes ressources.

### **3.7.1. Pré- enquête**

Elle a été menée du 21 au 22 janvier 2016. A cette occasion, il a été possible de prendre contact avec les élèves, de les identifier et de prendre rendez-vous avec eux pour l'entretien proprement dit. Cette pré enquête a permis de modifier certains thèmes et de reformuler les questions à poser pendant l'entretien. Cette reformulation a permis d'adopter un langage plus compréhensible par les enquêtés étant donné leur jeune âge. Grâce à cette pré enquête il a été possible d'établir un climat de confiance entre les enquêtés et nous.

### **3.7.2. Entretien proprement dit**

Les entretiens ont été menés avec deux catégories de personnes : les enquêtés et les personnes ressources (enseignant et conseiller d'orientation) les 8 et 9 février 2016.

A partir de l'enregistreur du téléphone portable, et avec la permission des enquêtés, leurs propos ont été enregistrés dans les locaux du service de l'orientation durant la période du 8 au 10 février. Le chef service de l'orientation ayant pris soin de nous prêter son bureau toutes les fois que besoin se faisait sentir. Avant tout entretien, il était fait un exposé clair des règles de l'entretien. L'anonymat des participants et de leurs propos étaient garantis. Pendant l'entretien, des questions simples étaient posées aux interviewés. Dans le but de ne pas orienter la discussion et de ne pas biaiser les réponses, chaque question ne comportait qu'une seule idée et n'avait aucune connotation positive ou négative. Les thèmes et sous thème étaient simplement évoqués pour laisser les élèves s'exprimer librement. Les seules relances qui étaient faites n'avaient pour but que de préciser certaines réponses. Avant de clôturer chaque entretien, la question était posée aux enquêtés de savoir s'ils avaient quelque chose à ajouter. Enfin, une formule de remerciement leur était adressée.

L'entretien avec les personnes ressources (enseignants, et conseiller d'orientation s'est fait sans aucune nécessité de passer par une pré – enquête. Après avoir exposé les raisons de notre présence au sein de l'établissement et obtenu leur accord pour passer l'entretien, leurs propos ont été enregistrés à partir du téléphone portable.

### **3.7.3. Observation**

A l'issue des entretiens qui nous ont certes apporté des informations, nous avons jugé utile de vérifier par nous-mêmes les propos de nos sujets enquêtés. Ainsi, après la rentrée du troisième trimestre, nous avons passé une journée dans les différentes classes où se trouvaient les sujets. Nous observions nos sujet durant toute la journée de cours, mais en mettant l'accent sur la première heure de la matinée, l'heure après la petite pause, et celle après la pause méridienne.

La tâche qui consistait à passer les entretiens et observer les élèves a certes été productive, elle a aussi comporté des difficultés.

### **3.7.4. Difficultés rencontrées**

A cause des activités menées au sein de l'établissement, en prélude à la fête de la jeunesse, plusieurs sujets ayant participé à la pré- enquête ont manqué à leur rendez- vous et ont par conséquent retardé le travail. La difficulté relative à l'observation était liée au fait que les élèves affichaient certains comportements non règlementaires et nous ne pouvions ni intervenir pour les rappeler à l'ordre ni les réprimander, pour ne pas interférer dans le travail des enseignants.

## **3.8. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : ANALYSE DE CONTENU**

Ayant opté pour un dévie qualitatif et choisi comme instrument de collecte des données l'entretien, le choix de l'analyse de contenu se justifie dans cette étude. L'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus du protocole d'interview, élaboré dans le cadre d'une étude. Son rôle est de dégager les significations, associations et intentions non directement perceptibles à la simple lecture des propos recueillis. Holsti, (1990 :57) la définit comme « une technique qui permet de faire des inférences par identification systématique et objective des caractéristiques spécifiques d'un message ». Cette exercice consiste à chercher à comprendre ce qui se cache derrière le discours des interviewés. La transcription des propos a d'abord été faite sur papier et par la suite, ils ont été analysés selon

les thèmes de l'étude. Le but ici étant de donner à chaque contenu une explication psychologique et scientifique. Notre grille d'analyse sera décrite dans le paragraphe qui suit.

### **3.8.1. Grille d'analyse**

La grille d'analyse est issue de l'opérationnalisation des catégories et sous catégories du thème. Elle comporte le thème de l'étude, la question de recherche, les objectifs spécifiques les deux catégories, les quatre sous catégories, les indices, le numéro et le code de chaque sujet enquêté ainsi que les occurrences. Le signe positif (+) associé à un indice indique que la catégorie ou sous catégorie étudiée chez le sujet est effective ou favorable, tandis que le signe négatif (-) indique qu'elle est défavorable ou inexistante chez le sujet.

Notre méthodologie ainsi présentée, les résultats de la recherche méritent d'être présentés et analysés. Cela nous conduit au chapitre quatre sur La présentation et l'analyse des résultats.

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Il s'agit dans ce chapitre de faire la présentation des enquêtés (données anamnestiques des sujets) ainsi que la synthèse des données recueillies.

#### **4.1. DONNEES ANMNESTIQUES DES SUJETS**

Dans le souci de préserver l'anonymat des enquêtés, il a été procédé à la codification de ceux-ci. C'est ainsi que chaque sujet a reçu un nom de code.

##### **4.1.4. Sujet 1 : MA9**

Elève en classe de 6<sup>e</sup> âgé de 9ans. Il est fils unique à sa mère célibataire et employé de banque. Il vit seul avec celle-ci dans un appartement non loin du lycée. Il a 7 heures de sommeil et une heure de sieste par jour et a vite géré la transition « Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça été très facile pour moi ».

Son temps est bien organisé « Quand je rentre des classe vers 16 h, je me repose jusqu'à 17h avant de faire mes devoirs ou d'étudier mes leçons. Je dors à 22h et je me réveille à 5 h ». Il se sent capable d'affronter toutes les épreuves de la classe : « la 6<sup>e</sup> n'est pas difficile pour moi parce que même quand j'étais à l'école primaire je travaillais bien. J'apprends toujours seul et je réussis. » Entretien de bonnes relations avec ses camarades : « je cause et je joue avec tous mes camarades sauf « B » parce qu'il est violent. Il avait même blessé un élève de 5<sup>e</sup> M1 » les relations avec les enseignants sont harmonieuses « quand je ne comprends pas quelque chose je pose les questions et quand l'enseignant pose les questions en classe je réponds si je connais. Le professeur d'anglais dit que je suis un élève exemplaire parce que je fais tous mes devoirs d'anglais et je réponds toujours aux questions ». Son attrait pour le jeu est contrôlé « je joue seulement pendant la récréation et je n'aime pas les jeux dangereux ». Sa prise des notes ne souffre d'aucun problème : « je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « A la maison j'étudie seulement les leçons que je n'ai pas bien retenues en classe ».

L'emploi de temps de la classe ne lui pose aucun problème : « moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça ». Il apprécie bien la tâche « les devoirs ne me font pas peur, je fais tout ce qu'on demande. Quand c'est difficile je fais l'effort ». Ses résultats scolaires sont bons : « j'ai toujours la moyenne dans toutes les

matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».

#### **4.1.2. Sujet 2 : MB10**

Elève en classe de 6<sup>e</sup> âgé de 10ans est le deuxième fils d'une fratrie de quatre enfants d'un couple d'enseignants. Il dispose de 8 h de sommeil ainsi que le lui ont imposé ses parents : « depuis que j'étais à l'école primaire mes parents exigeaient toujours que nous dormions à 21h30 et nous nous réveillons à 5h30 ».

Il n'est pas assez confiant en ce qui concerne ses capacités et ne dispose pas d'une bonne aptitude à apprendre tout seul : « comme j'avais eu 9,47 à la première séquence, ma mère a demandé au conseiller d'orientation de me donner un emploi de temps et chaque soir je travaille avec ma mère en suivant cet emploi de temps. Comme je ne comprends pas souvent bien, je lui demande de m'expliquer».

Son attrait pour le jeu est très accentué « je joue souvent à la maison avec mes petites sœurs. Quand ma mère et mon père ne sont pas là, je joue aussi avec mes voisins. A l'école je joue avec mes camarades pendant la récréation. Je ne joue plus en classe parce que le professeur titulaire m'avait changé de place comme je jouais souvent au motus avec « zozo » et ma mère m'a dit de ne plus jouer en classe si non elle va me punir. » Côté relation sociale, il est très peu sociable « je suis seulement ami avec mon camarade et il est mon meilleur ami en classe. Il m'aide souvent à faire mes devoirs de mathématiques avant qu'on ne rentre à la maison. Avec les professeurs ça ne va pas très bien parce que quand je demande quelque chose à mon camarade ou bien je ne réponds pas bien aux questions, on me punit. C'est surtout le professeur d'anglais qui dit que je bavarde beaucoup ». La transition a été difficile à gérer « au début comme il y avait beaucoup d'enseignants et de surveillants je ne connaissais pas leurs rôles et leurs bureaux. Quand on nous a dit d'aller voir le conseiller pour les emplois de temps je ne savais pas ce que je devais faire et c'est mon camarade qui m'a aidé ». Il est assidu et ponctuel. «J'arrive toujours à l'heure à l'école parce que j'ai l'argent de taxi. Je ne manque pas l'école, c'est pour cela que je n'ai pas d'heure d'absence ».

Il s'accommode difficilement à l'emploi de temps de la classe « j'aime seulement quand on fait cours le matin parce que dans l'après-midi je suis souvent fatigué et les professeurs me mettent souvent debout quand je dors. C'est surtout jeudi à l'heure de géographie que je dors souvent en classe». «Y a beaucoup de choses à faire à la fois, trop de

devoirs et c'est difficile pour moi ». Apprécie mal la tâche. « Sa lenteur l'empêche de prendre toutes les notes : « comme j'écris lentement je laisse souvent les vides et je cherche à compléter ou bien quand je suis fatigué je dis à mon ami de m'aider » Ses résultats scolaires sont passables » j'ai d'abord eu 9de moyenne à la première séquence à la deuxième et à la troisième j'ai eu 10 de moyenne ».

#### **4.1.3. Sujet 3: MC9**

Elève en classe de 6<sup>e</sup>, âgé de 9ans. Dernier né d'une fratrie de 6 enfants et de parents divorcés, il vit avec sa mère qui est tenancière d'un débit de boisson. Son temps de sommeil de dimanche à vendredi est de 8h et illimité le vendredi et le samedi « à partir de dimanche soir, je dors de 21h jusqu'à 5h du matin mais vendredi et samedi je peux regarder la télé comme je veux et me réveiller même à 8h30 ou 9h ». La transition n'a posé aucun problème « je connaissais déjà comment le lycée fonctionne parce que mes grands frères ont aussi fréquenté ici et je venais parfois les voir ».

Il a lui-même organisé son temps prend bien ses notes : « au début de l'année, la dame d'orientation nous avait dit de faire les emplois de temps d'étude et de loisirs. Quand je lui ai montré ma part elle a dit que c'est bien et j'ai commencé à étudier comme ça. Même pour regarder la télé, j'ai mes heures et je les respecte. Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose ». Il apprécie bien la tâche qui lui est assignée. « Les devoirs ne me font pas peur. Quel que soit ce qu'on demande de faire à l'école, je le fais sans problème même si c'est difficile ». Il entretient de bonnes relations avec ses pairs et ses enseignants : « j'ai beaucoup d'amis en classe parce qu'on était d'abord à l'école Christ Roi ensemble même au quartier j'ai les amis. Ce sont mes voisins. Les professeurs disent que je suis leur ami parce que je suis calme et je réponds aux questions. »

Le règlement intérieur du lycée et l'emploi de temps de la classe ne lui posent aucun problème : « moi je n'arrive jamais en retard à l'école parce que ma mère me donne l'argent de taxi. Je n'ai jamais manqué l'école... je suis tous les cours et je ne choisis pas les matières. C'est souvent quand j'ai beaucoup joué pendant la récréation que je me sens fatigué dans l'après-midi. Mais je fais les efforts de ne pas dormir en classe ». Il présente de bonnes performances scolaires : « j'ai réussi à toutes les séquences. Je n'ai pas eu la moyenne dans

toutes les matières à la 2<sup>e</sup> séquence, sauf en science de la vie et de la terre et en ECM mais après j'ai eu la moyenne à la 3<sup>e</sup> séquence »

Il se sent capable de s'en sortir dans cette classe et dispose des aptitudes à apprendre : « c'est moi-même qui ait dit à ma mère que je voulais faire le concours parce que quand j'étais au CM1, je sentais que je pouvais réussir. Elle a accepté et j'ai réussi donc je peux aussi réussir au lycée ». La transition a été très facile à gérer « quand j'étais à l'école primaire, je croyais que c'était très différent du lycée mais c'est presque la même chose. Je n'ai pas eu de problème ».

#### **4.1.4. Sujet 4 : MD10**

Elève en 6<sup>e</sup>, âgée de 10ans fille unique à sa mère qui est célibataire et exerce le métier de coiffeuse. Elle vit avec sa mère sa tante ainsi que ses deux cousins. Son planning d'étude et de sommeil a été organisé par son grand cousin qui est à l'ENIEG « il avait dit que je dois étudier entre 19h et 21h 30. Même si je ne finis pas de lire j'arrête et je pars me coucher. Je peux encore lire le matin avant d'aller à l'école. Il m'oblige à dormir à 21h30 même si je n'ai pas sommeil et c'est lui qui me réveille souvent, pour étudier et faire mes devoirs ».

La transition n'a pas été facile : « au début j'avais peur des grands, j'avais aussi peur des surveillants parce qu'ils faisaient beaucoup de tours dans les salles de classe et dans la cours de récréation. Comme je restais toujours en classe, pendant la récréation, ils m'ont dit que je dois sortir jouer avec mes camarades ». Elle n'est pas très sûre de ses capacités : « je ne sais pas si je pourrai étudier seule et comprendre. Je travaille toujours avec mon cousin »

Elle entretient des relations amicales avec ses camarades, mais reste un peu réservée envers ses enseignants : « j'ai déjà les amis en classe et en 5<sup>e</sup>. Je ne cause pas avec les enseignants. J'ai souvent peur de répondre aux questions parce que je ne suis pas sûre je ne peux pas répondre et je ne veux pas que le professeur se fâche de moi ».

Elle est assidue et ponctuelle « j'arrive toujours à l'heure. Depuis le début de l'année, je n'ai pas d'heure d'absence ». Elle apprécie mal la tâche « certains enseignants donnent trop de devoirs, surtout le prof d'anglais et de mathématiques. On a beaucoup de travail à faire et c'est fatigant pour moi. A l'école primaire il y avait les devoirs mais ce n'était beaucoup comme ici » Son temps de jeu est règlementé : « comme la petite pause ne dure pas je mange et je m'assoie en classe pour attendre le cours. Je joue avec mes camarades pendant la grande

pause parce qu'on a le temps ». Elle éprouve une légère difficulté à prendre des notes. « Quand le résumé est long je ne peux pas tout copier, j'attends la pause pour recopier chez mes camarades ». L'organisation pédagogique lui pose un souci : « comme je ne finis pas vite mes résumés je rentre parfois avec les démis résumés alors que s'il y avait plus de temps libre je pouvais souvent tout finir. Il y a aussi la journée de jeudi qui m'énerve parce qu'on fait le sport sous le soleil ». Ses performances scolaires sont simplement passables « depuis la première séquence, je réussis toujours avec 10de moyenne ».

#### **4.1.5. Sujet 5 : ME11**

Elève de 6<sup>e</sup>, âgée de 11ans 3<sup>e</sup> née d'une fratrie de quatre enfants, son père est infirmier et sa mère couturière. Elle vit avec ses deux parents ainsi que ses deux petits frères. Ses aînés sont à l'internat : « mes deux grands frères sont à l'internat. Je suis seulement avec mon père, ma mère et mes deux petits frères ». L'organisation de son temps n'est pas bien précise : « le jour que mon père n'est pas de garde, il nous dit de dormir à 21h. S'il est de garde j'attends que ma mère rentre avant de me coucher. Elle peut rentrer à 22h et parfois quand elle a beaucoup de travail, elle peut rentrer même à 23h et je l'attends pour ouvrir la porte. Je me réveille parfois tôt et parfois je me réveille tard. J'étudie quand j'ai le temps. Mais quand j'ai les devoirs, je fini d'abord de faire mes devoirs avant d'étudier ».

La transition a été bien gérée « comme j'avais les amis en 5<sup>e</sup> je les suivais et je voyais comment ils faisaient et moi aussi je faisais comme eux ». L'emploi de temps de la classe ne lui pose aucun problème : « moi je suis souvent tous les cours ça ne me dérange pas que ça soit le matin ou bien dans l'après-midi. Quand j'étais à l'école primaire, jusqu'au CM1 je faisais « la mi-temps ». C'est pour cela que je suis déjà habituée ». Elle a le sentiment d'être capable et dispose des aptitudes à apprendre « quand j'étais à l'école primaire je travaillais bien. Je peux apprendre seule et réussir, mais comme j'accompagne mes petits frères à l'école avant de venir au lycée, j'arrive parfois en retard et je perds certains cours c'est pour cela que je n'arrive pas à bien travailler comme quand j'étais à l'école primaire ».

Elle apprécie bien la tâche scolaire « Je ne choisis pas le travail à l'école et puis le travail ne me fait pas peur ». A cause de ses obligations envers ses cadets, elle n'est pas très ponctuelle. « C'est parce que j'accompagne mes petits frères à l'école que j'arrive en retard c'est à cause de ça que j'ai les heures d'absence ». La prise des notes ne pose pas de problème : « quand j'arrive à l'heure en classe je copie toujours bien mes cours et j'ai une

bonne main d'écriture c'est ce qu'on me dit souvent ». Sur le plan relationnel, elle est très sociable : « j'ai beaucoup d'amis en classe et je m'entends aussi bien avec certains enseignants parce que quand j'ai les problèmes avec ma mère je pars leur dire et la dame d'anglais était partie voir la dame d'orientation, on la convoque au lycée. Chaque fois je pars causer avec la dame d'orientation ». Elle est assidue et ponctuelle. Ses performances scolaires sont irrégulières « à la première séquence, j'ai eu 9, mon père a pris un répétiteur et j'ai eu 11 à la 2<sup>e</sup> séquence mais après quand mon répétiteur est parti j'ai eu 10 à la 3<sup>e</sup> séquence »

#### **4.1.6. Sujet 6 : MF10**

Elève de 6<sup>e</sup>, il a 10 ans et est l'aîné d'une fratrie de trois enfants d'un père comptable dans un super marché et d'une mère étudiante. Son emploi de temps d'étude, de travail et de loisir est très organisé et scrupuleusement respecté : « ma mère a déjà établi mon emploi de temps. A chaque rentrée, elle prend l'emploi de temps elle me donne l'ordre dans lequel je dois lire mes cours et faire mes devoirs. J'ai aussi un emploi de temps pour le week-end. Je m'arrange à faire mes devoirs vendredi soir et samedi matin pour être libre samedi après-midi et toute la journée de dimanche. J'apprête souvent mes affaires la veille pour ne pas être embrouillé le matin ». Il est assidu et ponctuel. « Je n'arrive jamais en retard à l'école et je suis toujours présent »

La transition n'a pas été difficile à gérer « quand j'ai commencé les cours au lycée, je n'ai pas eu de problème. Je connaissais déjà le lycée parce que j'ai fait l'école primaire de Tsinga. » Côté relation sociale, il collabore peu avec ses camarades, mais plus avec ses enseignants « je n'aime pas jouer avec mes camarades si c'est les simples causeries on peut causer ensemble. Mais j'évite de jouer avec mes camarades et de leur prêter mes livres parce que quand j'étais à l'école primaire on volait trop mes livres. Je m'entends bien avec mes enseignants. Quand je ne comprends pas bien quelque chose, je demande au professeur et il m'explique ». Il se sent capable « pour moi la 6<sup>e</sup> n'est pas difficile mais je travaille pour avoir les bonnes notes ».

Il adhère bien à l'organisation pédagogique : « il y a deux pauses et certains jours il y a des heures de permanence. Ça me permet de me reposer et de ne pas trop ressentir la fatigue ». La prise des notes ne lui pose aucun problème et il présente de bons résultats scolaires « je copie tous les résumés et je fini avant la sonnerie. J'ai eu 14 de moyenne à

toutes les séquences ». Elle apprécie bien la tâche. « J'aime faire les devoirs, et travailler. Même si on nous donne plusieurs devoirs, je vais les faire »

#### **4.2. POINTS DE DIVERGENCE ET DE RESSEMBLANCE DES SUJETS**

Dans la catégorie 1, les sujets présentent des différences d'âge. Bien que leur âge soit inférieur à l'âge officiel, ils n'ont pas tous le même âge. Deux sont âgés de 9ans, trois de 10ans et un de 11ans.

Dans la catégorie 2, ils présentent des divergences et des ressemblances. Pour la sous catégories ajustement au nouvel environnement scolaire, les points de divergence s'observent plus en ce qui concerne l'adhésion à l'emploi de temps de la classe. A ce niveau, ils peuvent être scindés en deux groupes. Pour ce concerne l'assiduité et la ponctualité, tous tiennent pratiquement le même discours.

✓ discours relatifs à l'assiduité et à la ponctualité

MA9: « *Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça été très facile pour moi. Je n'arrive jamais en retard à l'école et je suis toujours présent* ».

MB10 : « *J'arrive toujours à l'heure à l'école parce que j'ai l'argent de taxi. Je ne manque pas l'école, c'est pour cela que je n'ai pas d'heure d'absence* ».

MC9: « *quand j'étais à l'école primaire, je croyais que c'était très différent du lycée mais c'est presque la même chose. Je n'ai pas eu de problème. Je n'arrive jamais en retard, et je n'ai pas d'heure d'absence* ».

MD10 : « *j'arrive toujours à l'heure. Depuis le début de l'année, je n'ai pas d'heure d'absence* ».

ME11: « *comme j'avais les amis en 5<sup>e</sup> je les suivais et je voyais comment ils faisaient et moi aussi je faisais comme eux. Comme je sais qu'on ferme souvent le portail, je m'arrange toujours à venir à l'heure. Je n'ai pas les heures d'absence* ».

MF10 : « *quand j'ai commencé les cours au lycée, je n'ai pas eu de problème. Je connaissais déjà le lycée parce que j'ai fait l'école primaire de Tsinga. Au début de l'année, le proviseur nous avait dit que si on arrive en retard, on va rester hors du portail et ça va nous faire les* »

*heures d'absence. C'est pour cela que moi je n'arrive jamais en retard et je n'ai pas les heures d'absence».*

La différence dans les discours se fait ressentir, lorsqu'il s'agit de l'adhésion à l'emploi de temps de la classe. Ici, les sujets peuvent être scindés en deux groupes.

Le premier groupe constitué des sujets MA9, MC9, ME11 et MF10 sont adhérent à leur emploi de temps. Ils tiennent les discours qui suivent :

✓ Discours relatifs à l'adhésion à l'emploi de temps de la classe

MA9 : *« moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça»*

MC9 : *« je suis tous les cours et je ne choisis pas les matières. C'est souvent quand j'ai beaucoup joué pendant la récréation que je me sens fatigué dans l'après-midi. Mais je fais les efforts de ne pas dormir en classe ».*

ME11 : *« moi je suis souvent tous les cours ça ne me dérange pas que ça soit le matin ou bien dans l'après- midi. Quand j'étais à l'école primaire, jusqu'au CM1 je faisais « la mi-temps ». C'est pour cela que je suis déjà habituée».*

MF10 : *« il y a deux pauses et certains jours il y a des heures de permanence. Ça me permet de me reposer et de ne pas trop ressentir la fatigue ».*

Le second groupe quant à lui est constitué des sujets MB10 et MD 10, ont des difficultés à s'accommoder à l'emploi de temps. Leurs discours sont les suivants :

MB10 : *« j'aime seulement quand on fait cours le matin parce que dans l'après-midi je suis souvent fatigué et les professeurs me mettent souvent debout quand je dors. C'est surtout jeudi à l'heure de géographie que je dors souvent en classe». Y a beaucoup de choses à faire à la fois, trop de devoirs et c'est difficile pour moi ».*

MD10 : *« comme je ne finis pas vite mes résumés je rentre parfois avec les démis résumés alors que s'il y avait plus de temps libre je pouvais souvent tout finir. Il y a aussi la journée de jeudi qui m'énerve parce qu'on fait le sport sous le soleil ».*

Les performances scolaires des sujets les différencient. Il se forme également deux groupes constitués des mêmes éléments. Le premier groupe qui présente les meilleures performances est constitué des sujets : MA9, MC9, ME11 et MF10.

De leurs discours, il ressort ce qui suit :

MA9 : *« je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « J'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».*

MC9 : *« j'ai réussi à toutes les séquences. Je n'ai pas eu la moyenne dans toutes les matières à la 2<sup>e</sup> séquence, sauf en science de la vie et de la terre et en ECM mais après j'ai eu la moyenne à la 3<sup>e</sup> séquence » « Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose ».*

ME11 : *« quand j'arrive à l'heure en classe je copie toujours bien mes cours et j'ai une bonne main d'écriture c'est ce qu'on me dit souvent ». « à la première séquence, j'ai eu 9, mon père a pris un répétiteur et j'ai eu 11 à la 2<sup>e</sup> séquence mais après quand mon répétiteur est parti j'ai eu 10 à la 3<sup>e</sup> séquence ».*

MF10 : *« je copie tous les résumés et je fini avant la sonnerie. J'ai eu 14 de moyenne à toutes les séquences ».*

Le groupe 2 est constitué de MB10 et MD10. Voici leurs discours :

MD10 : *« Quand le résumé est long je ne peux pas tout copier, j'attends la pause pour recopier chez mes camarade », « depuis la première séquence, je réussis toujours avec 10 de moyenne ».*

MB10 : *« comme j'écris lentement je laisse souvent les vides et je cherche à compléter ou bien quand je suis fatigué je dis à mon ami de m'aider, j'ai d'abord eu 9 de moyenne à la première séquence à la deuxième et à la troisième j'ai eu 10 de moyenne ».*

**Tableau 3 : Faits saillants du discours des sujets**

Thème	Catégories	Sous catégories	Verbatim
Accès précoce des élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage	Accès précoce des élèves au secondaire	Age	<p>MA9 : <i>j'ai 9 ans</i></p> <p>MB10 : <i>j'ai 10 ans</i></p> <p>MC9 : <i>j'ai 9 ans</i></p> <p>MD10 : <i>j'ai 10 ans</i></p> <p>ME11 : <i>j'ai 11 ans</i></p> <p>MF10 : <i>j'ai 10 ans</i></p>

	<p>Adaptation aux rythmes d'apprentissage</p>	<p>Adhésion à l'emploi de temps de la classe</p>	<p>MA9 : « moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça »</p> <p>MC9 : « je suis tous les cours et je ne choisis pas les matières. C'est souvent quand j'ai beaucoup joué pendant la récréation que je me sens fatigué dans l'après-midi. Mais je fais les efforts de ne pas dormir en classe ».</p> <p>ME11 : « moi je suis souvent tous les cours ça ne me dérange pas que ça soit le matin ou bien dans l'après-midi. Quand j'étais à l'école primaire, jusqu'au CMI je faisais « la mi-temps ». C'est pour cela que je suis déjà habituée ».</p> <p>MF10 : « il y a deux pauses et certains jours il y a des heures de permanence. Ça me permet de me reposer et de ne pas trop ressentir la fatigue ».</p> <p>MB10 : « j'aime seulement quand on fait cours le matin parce que dans l'après-midi je suis souvent fatigué et les professeurs me mettent souvent debout quand je dors. C'est surtout jeudi à l'heure de géographie que je dors souvent en classe ». Y a beaucoup de choses à faire à la fois, trop de devoirs et c'est difficile pour moi ».</p>
--	---	--	--

			<p><i>réveille tard. J'étudie quand j'ai le temps. Mais quand j'ai les devoirs, je fini d'abord de faire mes devoirs avant d'étudier ».</i></p> <p><i>MF10 : «ma mère a déjà établi mon emploi de temps. A chaque rentrée, elle prend l'emploi de temps elle me donne l'ordre dans lequel je dois lire mes cours et faire mes devoirs J'ai aussi un emploi de temps pour le week-end. Je m'arrange à faire mes devoirs vendredi soir et samedi matin pour être libre samedi après-midi et toute la journée de dimanche. J'apprête souvent mes affaires la veille pour ne pas être embrouillé le matin».</i></p>
		Performances scolaires	<p><i>MA9 : « je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ».« j'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».</i></p> <p><i>MC9 : « j'ai réussi à toutes les séquences. Je n'ai pas eu la moyenne dans toutes les matières à la 2<sup>e</sup> séquence, sauf en science de la vie et de la terre et en ECM mais après j'ai eu la moyenne à la 3<sup>e</sup> séquence »</i></p> <p><i>« Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose».</i></p> <p><i>MD10 : « Quand le résumé est long je ne peux pas tout copier, j'attends la pause pour recopier chez mes camarade</i></p>

			<p><i>« depuis la première séquence, je réussis toujours avec 10 de moyenne ».</i></p> <p><i>ME11 : « quand j'arrive à l'heure en classe je copie toujours bien mes cours et j'ai une bonne main d'écriture c'est ce qu'on me dit souvent ». « à la première séquence, j'ai eu 9, mon père a pris un répétiteur et j'ai eu 11 à la 2<sup>e</sup> séquence mais après quand mon répétiteur est parti j'ai eu 10 à la 3<sup>e</sup> séquence »</i></p> <p><i>MF10 : « je copie tous les résumés et je fini avant la sonnerie. J'ai eu 14 de moyenne à toutes les séquences ».</i></p>
--	--	--	---

### **4.3 DISCOURS DES PERSONNES RESSOURCES**

Pour compléter les informations données par les élèves, il a été jugé utile d'entreprendre un entretien avec des personnes susceptibles de nous renseigner sur le comportement adaptatif des élèves au début de l'année scolaire. Deux thématiques ont été abordées : l'ajustement au nouvel environnement scolaire et les performances des élèves.

#### **4.3.1 Personnes ressource 1**

« Les premières semaines de la rentrée sont généralement consacrées à la prise de contact entre les élèves et les enseignants. Durant les deux premières semaines, les élèves ont l'occasion de se mettre au pas. Généralement, quel que soit leur âge, ils éprouvent les mêmes difficultés. La 6<sup>e</sup> est une classe transitoire. Le véritable problème des élèves ici, c'est qu'ils doivent rencontrer plusieurs enseignants à la fois. Vous savez bien que chaque enseignant a sa méthode. Il n'est pas toujours évident pour un enfant de suivre plusieurs méthodes d'apprentissage à la fois. Pour ce qui concerne le respect du règlement intérieur, les cas les plus récurrents d'absentéisme et de retard s'observent beaucoup plus chez les élèves qui ont déjà acquis une certaine autonomie. Nous voulons dire à partir de la classe de 4<sup>e</sup>.

Le phénomène d'absence et de retard est plus récurrent en 1<sup>ère</sup> et 1<sup>le</sup>. Généralement, en 6<sup>e</sup> les enfants se font déposer par leurs parents et par conséquent ils n'ont pas de raison d'arriver en retard ou de s'absenter, sauf bien sûr en cas de force majeure. La prise des notes pose généralement un problème chez tous les nouveaux élèves quel que soit leur âge. Malgré le fait que les enseignants copient préalablement les leçons au tableau, il y en a qui trouvent le moyen de rentrer chez eux avec des cours pas copiés ou mal copiés. Je ne voudrais pas aborder ici, le problème des fautes d'orthographe. Les enseignants qui en sont conscients suivent leurs rythmes. J'en ai vu qui après avoir copié au tableau se donnaient encore la peine de dicter et même d'épeler.

Quant aux élèves eux-mêmes, ils s'accoutument au fur et à mesure que le temps passe. Les difficultés d'adaptation se manifestent seulement les premières semaines de la rentrée. Vers la fin de la première séquence, on observe des améliorations chez la majorité. Parce qu'il y en a qui jusqu'en fin d'année n'y arrivent pas véritablement. Ces changements sont progressifs et dépendent de la motivation et des conditions de vie de chacun.

Il faut remarquer que les nouvelles technologies sont d'un grand apport dans le développement intellectuel des enfants. Les résultats scolaires des jeunes élèves que nous

avons ici sont parfois tributaires à leur usage ou non. Les enfants qui n'arrivent pas à s'adapter présentent forcément de mauvais résultats. Pour remonter la pente, les parents sont parfois obligés de solliciter l'aide d'un répétiteur ou alors de suivre personnellement leurs enfants. Leurs mauvaises performances en début d'année, peuvent également être attribuées à la nostalgie des vacances. Il y en a qui ne font pas rapidement le distinguo entre la période des vacances et celle des classes.

#### **4.3.2 Personnes ressource 2**

Au début de chaque année, les élèves arrivent avec des lourdeurs. Il n'y en a aucun qui parvient à copier entièrement et sans faute. L'aptitude à prendre des notes se met en place très progressivement. Il faut comprendre qu'au début les élèves ont encore l'esprit en vacances. Lorsque nous mettons le résumé au tableau, nous leur laissons toujours le temps de recopier. Mais malgré le temps que nous leur accordons, ils trouvent quand même le moyen de se plaindre et de rentrer chez eux avec des cours inachevés. Les premiers jours de la rentrée, nous ne sommes pas très regardants sur la ponctualité et l'assiduité des élèves. Il n'ya aucune différence entre ceux qui ont l'âge officiel et ceux qui sont plus jeunes. Ils sont tous confondus.

Le processus d'adaptation se met en place après qu'ils aient pris connaissance du règlement intérieur et surtout après les résultats de la première séquence. La remarque que j'ai pu faire concernant leurs performances c'est que ceux qui s'en sortent dès le début, continuent dans la même lancée. Mais ceux qui ne s'en sortent pas jusqu' à la fin du premier trimestre demeurent dans la même situation jusqu'en fin d'année. Concernant leur capacité à supporter la charge des cours il se pose un véritable problème. La somnolence en classe.

Bien que nous ne soyons pas à la maternelle où on fait des exercices d'éveil, nous nous retrouvons parfois entrain de le faire pour les réveiller. J'en connais un qui a cette particularité de dormir à tous mes cours depuis le début de l'année. Je pense que son problème c'est le jeu. Il joue excessivement et épuise avant la fin de la journée. C'est sûrement la raison pour laquelle il éprouve des difficultés à rester éveillé. Pour les autres ils ont très vite assimilé le fait qu'il ne faut pas dormir en classe. Ça leur est très vite passé avant la fin de la première semaine de cours.

En principe, ces enfants devraient être au stade des opérations concrètes. Mais ils parviennent à résoudre les problèmes qui nécessitent le niveau des opérations formelles. Je

vous ai dit tout à l'heure qu'il n'y a pas une différence perceptible entre ceux qui ont 9 ans 10ans ou plus de 12 ans. La preuve de mes propos c'est que dans les classes que je tiens il, il y en a qui ont 15ans mais dont le niveau de réflexion ne rivalise pas avec celui de « X » qui a 9 ans. Tous les élèves que nous avons dans nos classes sont capables de raisonnement logique.

Après avoir passé les différents entretiens, une observation des sujets enquêtés a été faite dans le but de nous renseigner sur leurs comportements en salle de classe.

#### **4.4 DONNEES COLLECTEES PAR L'OBSERVATION**

L'observation faite sur nos différents sujets d'étude nous a permis de recueillir les informations suivantes.

##### **4.4.1 Sujet 1 : MA9**

Le sujet MA9 est assis au quatrième banc. Pendant le premier cours 8h-9h il prend normalement ses notes. Entre 9h-10h, il participe au cours en répondant aux questions. Pendant le cours de 10h15-12h15, il présente son devoir et prend également ses notes, mais a quelques moments de distraction. L'observation que l'on fait est qu'il se couche sur la table avant d'écrire. Repris par l'enseignant, il se relève et s'assoie normalement. Jusqu'à la sonnerie, il n'a pas encore achevé sa copie. Il prend quelques minutes pour le faire. Après la grande pause, pendant le cours qui se fait entre 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et répond aux questions.

##### **4.4.2. Sujet 2 : MB10**

Le sujet MB10 occupe le premier banc de la première rangée. Il se retourne de temps en temps pour regarder ses camarades et Pendant le premier cours (8h-9h) il prend ses notes. Entre (9h-10h), il est plutôt inactif. Pendant le cours de (10h15-12h15), il présente un devoir inachevé. Repris par l'enseignant, il se justifie e disant qu'on a coupé le courant. et recopie à peine sa leçon. Après la grande pause, de 12h 45 à 13h45, il somnole. Pour le maintenir éveillé, l'enseignant l'interroge. Il répond mais ne donne pas la bonne réponse. De 13h 45 à 14h45, il continue de somnoler et finalement n'achève pas de copier la leçon.

##### **4.4.3. Sujet 3 MC9**

Le sujet MA9 est assis au quatrième banc. Pendant le premier cours (8h-9h) il prend normalement ses notes. Pendant le cours de 9h-10h, il participe en répondant aux questions. A l'arrivée de l'enseignant, au cours de 10h15-12h15, il présente son devoir et

prend également ses notes. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et se manifeste en classe par la réponse aux questions. A la dernière heure, il n'y a rien à signaler.

#### **4.4.4. Sujet 4 MD10**

Le sujet MD10 est assis au sixième banc de la troisième rangée. Pendant le premier cours 8h-9h il prend normalement ses notes. Pendant le cours de 9h-10h, il s'amuse avec son camarade avec qui il se passent des bouts de papiers. Pendant le cours de 10h15-12h15, il ne présente pas son devoir. Il ne prend aucune note, mais se distrait avec les objets qu'il a en sa possession. De temps en temps il se couche sur la table. Repris par l'enseignant, il rigole et cherche à entraîner ses camarades. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il feint de prendre des notes lorsque l'enseignant passe près de sa table. Mais passe le quart de l'heure à somnoler.

#### **4.4.5. Sujet5 ME11**

Le sujet est assis au troisième banc de la première rangée. Pendant le premier cours 8h-9h il prend normalement ses notes. Entre 9h-10h, il participe au cours en répondant aux questions. Pendant le cours de 10h15-12h15, il participe au cours en répondant aux questions et prend également ses notes. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et répond aux questions. A la dernière heure son comportement n'est pas différent du reste du temps.

#### **4.4.6. Sujet6 : MF10**

Le sujet MA9 est assis au quatrième banc. A la première heure, 8h-9h il prend normalement ses notes. Entre 9h-10h, il participe au cours en répondant aux questions. Evite de jouer avec sa camarade qui le taquine. Pendant le cours de 10h15-12h15, il est très actif échange avec l'enseignant et prend ses notes. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et continue de répondre aux questions.

L'observation faite sur nos différents sujets, permet de constater que ceux-ci se comportent différemment et présentent des points de divergence et de ressemblance.

#### **4.5. POINTS DE RESSEMBLANCE ET DE DIVERGENCE A L'ISSUE DE L'OBSERVATION**

L'observation menée dans cette étude consistait à regarder le comportement de chaque sujet et à prendre des notes, sans intervenir dans son activité. Les comportements observés ici étaient, la prise des notes et la participation au cours et l'éveil. A l'issue de celle-ci, il a été possible de classer nos sujets en deux groupes dans chaque comportement observé.

##### **4.5.1. Prise des notes**

Ici, les sujets peuvent être classés en deux groupes : ceux qui ont une bonne prise des notes et ceux qui éprouvent des difficultés à prendre leurs notes.

- ✓ Le groupe 1 est constitué de ceux qui ont une bonne prise de notes : MC9, ME11, MF10.
- ✓ Le groupe 2 quant à lui est constitué de ceux qui éprouvent des difficultés à prendre les notes. Il s'agit de: MA9, MB10 et MD10

##### **4.5.2. Appréciation de la tâche (participation au cours)**

Les sujets seront également classer en deux groupes : il s'agit de ceux qui ont bien participé aux cours pendant l'observation et ceux qui n'ont pas bien participé c'est qui n'ont pas répondu aux questions ou n'ont pas levé le doigt pour répondre aux questions.

- ✓ Le groupe 1 est constitué de MA9, MC9, ME11 et MF10
- ✓ Le groupe 2 quant à lui est constitué de : MB10 et MD10.

##### **4.5.3. Adhésion à l'emploi de temps de la classe (capacité à se maintenir éveillé)**

Deux groupes de sujets se distinguent également à ce niveau : ceux qui restent éveillés durant toute la journée, et ceux qui éprouvent des difficultés à se maintenir éveillé durant la journée.

- ✓ Le groupe 1 est constitué de MB10, MC9 et MD10
- ✓ Le groupe 2 est constitué de MA9, ME11 et MF10.

#### **4.6. PRESENTATION ET ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES : Accès précoce des élèves au secondaire vs adaptation aux rythmes d'apprentissage**

Il s'agit de présenter les résultats collectés dans chaque catégorie. C'est à dire d'opposer l'accès précoce des élèves au secondaire à leur rythme d'apprentissage. La plus part des auteurs s'opposent à la scolarisation précoce et la considère comme facteur

d'inadaptation et d'échec scolaire. Quant à savoir comment l'individu s'adapte-t-il aux rythmes d'apprentissage ? Les éléments qui sont pris en considération sont la bonne prise des notes et la réussite scolaire. Pour ces raisons, nous regrouperons nos résultats en deux tendances :

Accès avant l'âge officiel vs ajustement au nouvel environnement scolaire (1)

Les stades de développement vs bonne prise des notes et réussite scolaire (2).

#### **4.6.1. Accès avant l'âge officiel vs ajustement au nouvel environnement scolaire**

Nos sujets malgré leur âge inférieur à l'âge officiel d'accès, (9 ans, 10 ans 11ans) s'ajustent au nouvel environnement scolaire. Ils sont tous assidus et ponctuels. Mais certains adhèrent à l'emploi de temps de la classe tandis que d'autres ne le font pas.

2 sujets sont âgés de 9ans (MA9 et MC9), 3 sont âgés de 10 ans (MB10, MD 10 et MF 10)et un est âgé de 11ans (ME11). Les six sujets sont assidus et ponctuels.

4 sujets (Ma9, MC9, ME11 et MF10) adhèrent à l'emploi de temps de la classe, tandis que 2 d'entre eux ont des difficultés à y adhérer (MB10 et MD10).

#### **4.6.2. Stades de développement vs prise des notes et réussite scolaire**

Cinq de nos sujets sont au stade de latence (MA9, Mb10, MC9, MD10 MF10) car ils ont entre 9 et 10 ans, tandis que un sujet est à mi-chemin entre la latence et le stade génital parce qu'elle est âgé de 11ans. En ce qui concerne les opérations concrètes cinq sont au stade des opérations concrètes (MA9, MB10, MC9, MD10, MF10) tandis que l'une amorce les opérations formelles (Me11). Leur prise des notes et leurs résultats scolaires diffèrent. Parmi les cinq sujets qui sont au stade de latence, deux ont une bonne prise de notes (MC9 et Mf10) tandis que trois (MA9, MB10 et MD10) éprouvent des difficultés. Le sujet dont le développement est intermédiaire entre le stade de la latence et le stade génital (Me11) a une bonne prise des notes. En tout, nous avons trois sujets qui éprouvent des difficultés contre trois qui n'ont pas de problème. Pour ce qui est de la réussite scolaire, tous les sujets réussissent. Mais deux sont simplement passables (MB10 et MD10) tandis que quatre sont assez bien (MA9, MC9, MF10, et ME11).

Les résultats de la recherche ainsi présentés, quelle interprétation pouvons-nous en faire et pour quelles implications théoriques et professionnelle ? La réponse à cette interrogation se trouve dans le chapitre 5

**CHAPITRE5 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS,  
PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS**

Il s'agit dans ce chapitre d'interpréter les résultats récoltés dans chaque catégorie, aussi bien à l'issue des entretiens que de l'observation, de discuter ces résultats et de faire quelques suggestions. Mais avant, le rappel des théories est nécessaire pour permettre la discussion des résultats obtenus.

## **5.1. RAPPEL DESTHEORIES**

La psychologie a pour rôle de décrire des comportements et d'en proposer des explications véritables. Ces explications se fondent sur des données théoriques qui constituent des cadres de référence. Notre étude dont le but est d'examiner l'influence de l'accès précoce des élèves au secondaire sur leur adaptation aux rythmes d'apprentissage, a fait appel à la théorie du maturationnisme qui soutient que le développement biologique se fait par stades successifs avec la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Pour Wallon, chaque stade "plonge d'une part dans le passé mais empiète d'autre part sur l'avenir.

La théorie de l'adaptation quant à elle place au centre de sa préoccupation la capacité de l'individu à s'ajuster aux conditions environnementales. L'adaptation ne pouvant se concevoir sans la notion de milieu, elle constitue un processus dynamique et dialectique et non un état définitif, dans le sens où une recherche d'équilibre, d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continu. Le principe de l'adaptation est de se transformer, d'accepter de devenir autre sans toutefois y perdre totalement son identité, évoluer sans se perdre par mimétisme.

La théorie du développement cognitif qui parle aussi de succession de stade s'intéresse au développement intellectuel et stipule que le développement cognitif distingue quatre stades de développement, où émergent des capacités cognitives particulières.

Enfin, la théorie des biorythmes prescrit l'articulation entre les rythmes biologiques et les rythmes d'apprentissage. Elle, stipule brièvement que, les rythmes d'apprentissage doivent s'articuler aux rythmes biologiques des individus.

La combinaison de ces théories conduit à l'idée développée par Canguilhem, qui est que L'organisme n'est pas jeté dans un milieu auquel il lui faut se plier mais il structure son milieu en même temps qu'il développe ses capacités d'organisation. L'individu, immergé dans

un monde de significations culturelles et sociales oriente ses actions en fonction de l'interprétation des situations qu'il vit et d'un sens personnel et subjectif construit dans une histoire, elle-même alimentée par les processus intrapsychiques qui sont à l'œuvre dans la construction de l'individu singulier.

Elle correspond également bien aux principes de l'adaptation homéostatique développée par Piaget. Pour qui l'adaptation résulte de l'assimilation et de l'accommodation. Dans la théorie de Piaget du développement, il existe deux processus cognitifs qui sont cruciaux pour progresser d'une étape à l'autre et pour s'adapter: l'assimilation, l'accommodation. Ceci se rapporte à la façon dont un enfant transforme de nouvelles informations de manière logique au sein des bases de connaissances existantes.

L'accommodation arrive quand un enfant change sa structure cognitive dans une tentative de comprendre de nouvelles informations. Par exemple, l'enfant apprend à saisir un nouvel objet d'une manière différente, ou apprend que le nouvel objet ne doit pas être aspiré. De cette façon, l'enfant a adapté sa façon de penser à une nouvelle expérience. Pris ensemble, l'assimilation et l'accommodation constituent l'adaptation, qui se réfère à la capacité de l'enfant à s'adapter à son environnement.

En fin la théorie des biorythmes soutient qu'il existerait des rythmes macroscopiques et microscopiques. La plupart des grandes fonctions psychophysiologiques fluctuent rythmiquement, c'est-à-dire qu'en fonction du temps elles passent par des états de plus ou moins grande efficacité. Le rythme veille / sommeil évolue avec l'âge de l'enfant et présente des variabilités interindividuelles (enfant du matin ou du soir, petit ou grand dormeur). Le sommeil est non seulement un facteur de bonne santé, mais il conditionne également la quantité et la rapidité des apprentissages.

## **5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS**

En fonction des catégories présentes dans cette étude, l'interprétation s'articulera sur deux centres d'intérêt. Le premier centre d'intérêt se réfère aux caractéristiques des élèves précocement admis au secondaire, tandis que le second concerne les indices d'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

-l'accès précoce des élèves au secondaire n'influence pas négativement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. Les sujets les plus précoces (MA9, MC9) autant que ceux les moins

précoces (MB10, MD10, et MF10) et les plus proches de l'âge officiel d'accès au secondaire (ME11), ne présentent pas de véritables signes d'inadaptation. Ce résultat peut être appuyé par la théorie socioconstructiviste de Vygotsky qui stipule que l'apprentissage précède le développement. Pour Vygotsky, c'est l'apprentissage qui est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignants-élèves et élèves-élèves.

-l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage ne dépend ni de l'âge, ni du stade de développement des élèves. Les sujets de l'étude dans leur grande majorité, ne présentent pas de difficulté d'adaptation. Seule une minorité éprouve des difficultés. Ceci pourrait se justifier par la théorie sociale cognitive de Bandura qui stipule que « si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leurs propres actions, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés ». Cette adaptation est plutôt fonction de la gestion de la transition, de l'adhésion à l'organisation pédagogique, de l'organisation du temps de loisir et de travail, de la capacité à entretenir de bonnes relations avec les pairs et les enseignants. Les résultats scolaires des élèves dépendent de leur adaptation aux rythmes d'apprentissage, car les sujets qui ont éprouvé des difficultés à gérer la transition, à adhérer à l'organisation pédagogique, à entretenir de bonnes relations avec leurs pairs et leurs enseignants, présentent des résultats scolaires passables. Ceux dont les parents s'impliquent positivement dans la gestion du temps d'étude, s'adaptent mieux que ceux dont les parents ont un comportement négatif. Ceux, ayant un temps de sommeil règlementé s'adaptent également bien. Ils, n'éprouvent ni lenteur ni fatigue et ne somnolent pas en classe. De plus, ils ont de bonnes performances scolaires.

La prise en compte de ces résultats ne permet pas de vérifier totalement l'hypothèse de travail que nous avons émise plus haut. A savoir: l'accès précoce des élèves au secondaire influence négativement leur adaptation aux rythmes d'apprentissage, mais impose de prendre en compte plusieurs autres paramètres, facteurs d'adaptation ou d'inadaptation. Fort de ces raisons, il convient de faire quelques suggestions en vue de garantir une meilleure adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage et par ricochet, une réussite de leurs parcours scolaire.

### **5.3. DISCUSSION DES RESULTATS**

Zazzo, (1966 pp 280-300) démontre que les élèves d'âge légal réussissent mieux leur passage à un nouveau cycle d'étude que les autres. Les données recueillies en 6<sup>e</sup> par ce

chercheur montrent que même pour une population bien sélectionnée, les répétitions sont inefficaces. Les élèves qui prennent du retard ne rattrapent pas les autres et demeurent dans la plus part des cas, des élèves trébuchants que de nombreux obstacles risquent de faire tomber, ou tout simplement d'éliminer. Il dit que, dans ces cas patents d'échecs, le milieu social ne peut pas être invoqué comme seul responsable. En effet dit-il, « à milieu égal et par conséquent à intelligence égale ». Urdan et Midgley,(2003 :158) étudiant la perception des pratiques éducatives chez les élèves qui passent du primaire au secondaire pensent que « les perceptions des pratiques éducatives ont un effet sur la motivation des élèves, en outre le passage du primaire au secondaire s'accompagne de changements dans les perceptions, changements qui prédisent l'évolution de la motivation des élèves ». De plus, recherchant les indicateurs de l'adaptation scolaire Ladd,(2009 :186) trouve que l'enfant qui s'adapte est celui qui est capable de développer les attitudes positives vis à vis de l'école et de l'apprentissage. Cela ne se vérifie pas dans le cadre de notre étude. L'accès avant l'âge officiel mis en relation avec l'ajustement au nouvel environnement scolaire, ne nous fait pas état d'une distance perceptible.

La position de Wallon qui est constructive et dialectique, postule qu'avant de parvenir aux possibilités d'intellectualisation et de socialisation qui caractérisent l'âge scolaire, l'élève traverse des étapes décisives pour la formation de son moi et l'évolution de son caractère. Il dit que, l'élève se construit dans les différentes composantes de sa personnalité (motricité, affectivité, connaissances, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent intelligence et affectivité en tant qu'elles sont l'une au pôle centripète et l'autre au pôle centrifuge.

Il poursuit en soutenant que, cette succession de stades caractérise à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Pour lui, « l'enfant mal mûré, frustré ou gâté, blessé dans son besoin de tendresse et d'estime, entre à l'école ayant des besoins essentiels tels le jeu. Face au travail astreignant, ressenti comme une pénible frustration du besoin naturel de jouer, l'enfant devient hypersensible à l'estime et à la mésestime des enseignants et des camarades, il se voit lancé dans une aventure dont ses parents surveillent anxieusement la réussite ou l'échec ».

Par conséquent dit-il « la survalorisation du travail scolaire fait commettre, envers l'enfant, la pire injustice qui soit : la négligence du jeu ». De plus, la sous-valorisation du jeu par rapport au travail suscite la révolte de l'enfant, son opposition aux devoirs, ou sa soumission inefficace aux contraintes du travail demandé, noyée dans les rêveries. A ce propos, Wallon dit que : « l'enfant ne fait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte ». Cela pourrait expliquer pourquoi certains de nos sujets s'intéressent au jeu pendant les cours et mésestiment l'enseignant et les camarades. Mais elle ne se vérifie dans une minorité des cas de cette étude.

Les résultats de notre recherche corroborent quelque peu avec Les chronosciences qui nous apprennent que les rythmes de l'enfant aux différents stades de son développement, physique et cognitif doivent correspondre à un type d'apprentissage. Le respect de ces perspectives selon ce courant scientifique vise à éviter aux enfants fatigue, surcharge et stress, mais aussi à exploiter les variations rythmiques de leurs facultés d'attention, de concentration et de mémorisation pour optimiser l'organisation des temps éducatifs. A contrario, pour une autre partie de nos sujets, les résultats sont en légère contradiction avec la position Piaget, (1937) pour qui le développement intellectuel précède l'apprentissage. Elle ne se résume pas à une simple copie du réel mais, à l'interaction du sujet avec son milieu. Le développement de la logique chez l'enfant d'une part, se construit progressivement, en suivant ses propres lois, et d'autre part, elle évolue tout au long de la vie, en passant par différentes étapes caractéristiques avant d'atteindre le niveau de l'adulte. La contribution essentielle de Piaget à la connaissance a été de montrer que l'enfant a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte. (Pensée animiste, intuitive, syncrétique...) Piaget décrit différentes étapes de la construction de l'intelligence. Selon lui, la genèse de l'intelligence et des connaissances humaines permettent d'établir des liens étroits entre la problématique biologique de l'évolution et de l'adaptation des espèces, et la problématique psychologique du développement de l'intelligence. Piaget divise donc le développement psychologique de l'enfant en plusieurs périodes, chacune elle-même divisée en stades, conditionnant le suivant. Les différents moments du développement sont qui :

- La période de l'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans), divisée en 6 stades.
- La période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans), divisée en 2 stades.

- La période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 7 à 11 ans).
- La période des opérations formelles (de 11 à 16 ans)

Pendant la période des opérations concrètes qui nous intéresse ici, l'intelligence, dite opératoire, reste dépendante de la présence dans le champ de la perception des éléments sur lesquels porte la réflexion, marquée par la réversibilité de toute opération. La période des opérations concrètes correspond au stade des conduites opératoires.

-Les conservations physiques qui concernent la conservation de la quantité de la matière (7-8 ans) : un morceau de pâte à modeler contient la même quantité de pâte qu'il soit présenté en boule ou en galette. Conservation de la quantité de poids (8-9 ans) : un kilogramme de plume est aussi lourd qu'il soit présenté dans un sac ou dans plusieurs. Conservation de la quantité de volume (11-12 ans) : le volume d'un litre d'eau reste inchangé, qu'on le présente dans une bouteille, ou dans un récipient plus évasé.

-Les conservations spatiales : conservation des quantités numériques (7 ans) : quand on place une rangée de jetons peu espacés et qu'on demande à l'enfant de prendre autant de jetons que l'exemple, il réalisera correctement l'exercice.

-Classification (8 ans), Sériation (8 ans) renvoie aux groupements multiplicatifs : c'est la capacité à combiner la classification et la sériation. La période des opérations formelles est caractérisée par 5 éléments : le passage du concret à l'abstrait, le passage du réel au possible, la prévision des conséquences à long terme, la logique déductive et la résolution systématique des problèmes. Cette période est celle de l'adolescence. Vers 11-12 ans et jusqu'à 16 ans l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. Alors que l'enfant, jusqu'alors, ne pouvait raisonner que sur du concret, l'adolescent peut maintenant établir des hypothèses détachées du monde sensible. De ce point de vue, nous pouvons mettre en relation les stades de développement des sujets avec leur rapidité ou leur lenteur à prendre des notes, mais pas avec leur adaptation aux rythmes d'apprentissage.

En ce qui concerne la perception de la tâche, nos résultats sont en parfait accord avec les travaux de Diel, (1990) « Pour l'écolier débutant, le devoir n'a d'autre signification que le renoncement partiel à l'occupation préférée et naturelle, le jeu. Par suite de l'opposition trop radicale du jeu et du travail, les satisfactions que chacune de ces activités contiennent

deviennent statiques et contradictoires, au lieu d'être dynamiques et complémentaires. Les sujets de notre étude qui ne remettent pas leurs devoirs, ont un grand attrait pour le jeu. Ceux qui remettent leurs devoirs s'opposent radicalement au jeu pendant les cours.

Les résultats de notre étude portant sur l'adhésion à l'emploi du temps de la classe sont en parfait accord avec la théorie des biorythmes. Selon Montagner, (2009 :232) : à partir de 7-11 ans, la rythmicité quotidienne de la vigilance et de l'activité intellectuelle obéit au schéma suivant la première heure matinale (8h30-9h30) n'est pas favorable aux apprentissages. Elle devrait être une heure de « remise en route » de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles, et aussi un temps de restauration minimale du sentiment de capacité ; le rythme biologique de tous enregistre une « dépression » qui ne se prête pas à une forte mobilisation de l'attention et des ressources intellectuelles, de 13h30 à 16h30, les capacités de vigilance varient avec l'âge et les particularités des enfants. Plus de 80% des enfants en difficulté ou en échec scolaire connaissent une baisse de vigilance significative entre 14h et 16h30 ; de 16h à 19h ou 20h, le créneau est propice aux activités physiques et sportive. Et nous avons pu l'observer chez nos sujets.

Du point de vue des stades de développement, au stade des opérations concrètes l'enfant n'est pas capable de raisonnement logique or en classe de 6<sup>e</sup> les élèves sont soumis à la résolution des problèmes faisant recours à l'usage de l'intelligence formelle. Mais nos résultats ne concordent pas véritablement avec ce point de vue dans la mesure où nos sujets malgré leur jeune âge qui suppose l'usage des opérations concrètes parviennent à réussir.

Les résultats obtenus au cours d'une recherche, ne pouvant pas faire l'unanimité des points de vue des chercheurs dans le domaine, il serait impératif d'envisager d'autres perspectives.

#### **5.4. PERSPECTIVES**

D'après Seme, (2002 : 46), « la science évolue par rupture épistémologique. Elle ouvre en fait d'autres horizons qui sont sensés déboucher sur d'autres recherches. » C'est dire que tout travail scientifique n'est jamais définitif. Il est toujours appelé à être amélioré. Le nôtre n'est pas du reste. En effet, notre étude s'est évertuée à mettre en relation l'accès précoce des élèves au secondaire et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. Envisager les perspectives de l'étude consiste à montrer ses limites, à identifier les théories et méthodes qui auraient pu

être utilisées pour que les résultats de la recherche soient plus convaincants. Il s'agit ici de présenter les perspectives théoriques, méthodologiques et pédagogiques de cette étude.

### **5.3.1. Perspectives théoriques**

Au terme de cette analyse, il a pu être constaté que les élèves précocement admis au secondaire sont des participants actifs dans leurs processus d'apprentissage et d'adaptation aux rythmes de celui-ci. La théorie de l'adaptation suppose le développement par ces élèves des stratégies leur permettant d'augmenter leurs performances. Mais, Bouffard(1993) souligne que posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de méthode de travail ne suffit pas. Il soutient à ce propos que « la quantité de connaissances détenues par une personne peut permettre de savoir si elle a des capacités à résoudre une tâche donnée, mais elle est insuffisante pour prédire leur utilisation... quelques soient les compétences et les habiletés de la personne, il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources ». Cette position introduit la question des déterminants motivationnels de l'apprentissage. Par conséquent, la théorie de la motivation aurait pu être convoquée ici pour mieux étayer cette étude. La théorie des biorythmes quant à elle se contente de justifier les différentes réformes scolaires.

Or l'articulation entre les rythmes biologiques et les rythmes d'apprentissage, supposent également, l'auto évaluation des compétences par le sujet apprenant. Par conséquent, la théorie de l'apprentissage autorégulé de Cosnefroy, aurait pu servir de cadre théorique à notre étude pour montrer comment les apprenants s'auto régulent pour faire face aux éventuels difficultés d'apprentissage.

### **5.3.2. Perspectives méthodologiques**

Après avoir opté pour un dévie qualitatif, l'instrument de collecte des données employé ici était l'entretien or le jeune âge des sujets ne favorise pas la collecte des données suffisamment fiables. Même si ces informations ont été complétées par celles des personnes ressources, et une brève observation des sujets, une observation des comportements des sujets sur un durée assez longue aurait permis de recueillir des informations d'une manière plus objective. De plus l'échantillon retenu est assez réduit pour que les résultats de la recherche soit objectivement applicable à toute la population d'étude. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, il serait judicieux d'entreprendre une étude expérimentale sur une population plus

grande et en employant une technique d'échantillonnage probabiliste, pour donner au moins une chance à chaque sujet de faire partie de l'échantillon.

### **5.3.3. Perspectives pédagogiques**

Pour faire suite à cette recherche, et étant donné que le problème de l'adaptation des élèves précocement admis au secondaire à leur rythme d'apprentissage interpelle tous les acteurs de l'éducation, il serait judicieux d'envisager une étude sur les facteurs d'inadaptation scolaires et les perspectives d'accompagnement comme défis à relever par les conseillers d'orientation. Le temps à l'école étant occupé par des activités éducatives périscolaires (que l'on classe souvent dans le temps d'accompagnement) et par les enseignements obligatoires, la recherche devrait aussi se pencher sur, le temps de l'obligation scolaire qui est celui utilisé par les enseignants pour faire acquérir les contenus des programmes ainsi que les valeurs et les comportements qu'elle a mission de faire acquérir.

Cette perspective se justifie par le fait que, lorsqu'on traite de l'aménagement des rythmes scolaires, on fait porter l'expertise sur le temps de l'obligation scolaire. Et lorsqu'on se penche sur l'aménagement des rythmes de vie, on s'intéresse plus directement aux temps périscolaire de la journée d'école. Il est évident que les deux périodes de temps interagissent et que la distinction est surtout utile pour savoir de quoi l'on s'occupe, dans quel cadre on le fait, et qui est plus directement responsable.

## **5.5. SUGGESTIONS**

Les résultats ci-dessus obtenus, suscitent une réelle interpellation de la communauté éducative en général et des conseillers d'orientation en particulier. S'inscrivant dans le cadre des recherches appliquées à l'éducation, nous allons faire des propositions pratiques de conduites à tenir à tous les partenaires de l'école : pouvoirs publics, enseignants, parents d'élèves et élèves eux-mêmes en espérant que les actions conjuguées de tous contribueront à développer chez les élèves une bonne adaptation des élèves à leur rythmes d'apprentissage. Dès lors il est donc impératif ici de leur faire quelques suggestions.

**Tableau 4 : Suggestions**

<b>Parents d'élèves</b>	<b>Communauté éducative (enseignants, auteurs de manuels scolaires...)</b>	<b>Conseillers d'orientation</b>
<p>Pour espérer garantir une meilleure adaptation des jeunes enfants aux rythmes d'apprentissage, il serait judicieux de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-s'impliquer rationnellement dans l'éducation des enfants. C'est-à-dire : constituer pour eux un modèle de discipline ;</li> <li>-surveiller le temps que l'enfant consacre à ses études, aux loisirs et au sommeil; s'intéresser aux comportements de l'enfant dans son établissement scolaire ;</li> <li>-lire et commenter les bulletins de notes des enfants avec eux, en se focalisant sur les succès, en dégageant ce qui a favorisé ces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Venir constamment s'abreuver aux sources de la connaissance en consultant les résultats des recherches menées par les étudiants de L'Ecole Normale Supérieure.</li> <li>-Concevoir des emplois du temps respectueux du rythme des élèves</li> <li>-différencier les actions pédagogiques. Pour cela, l'enseignant doit identifier les différentes stratégies d'apprentissage de ses élèves avant de choisir les mesures pédagogiques adéquates. Il s'agit, en fait, d'adapter l'enseignement aux caractéristiques individuelles des élèves.</li> <li>-les Censeurs dans les établissements et les Surveillants Généraux devraient absolument prendre attache avec les CO qui maîtrisent mieux les chronosciences avant de structurer les emplois du temps scolaires des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Assister les surveillants généraux et censeurs dans l'élaboration des emplois du temps en début d'année ;</li> <li>-Identifier les besoins spécifiques à chaque élève dès le début de l'année scolaire,</li> <li>-concevoir un carnet de suivi qui sera constamment retourné aux parents à fin qu'ils prennent connaissance des comportements de leurs enfants à l'école et qu'ils les renseignent en retour sur leurs comportement à la maison.</li> <li>-S'informer afin de maîtriser les rythmes biologiques et les rythmes psychologiques des élèves dans l'ensemble ainsi que les heures et les jours favorables pour optimiser l'attention et la concentration des élèves en situation d'apprentissage</li> </ul>

<p>succès, - puis mobiliser les moyens de renforcement de ces succès et des autres tâches.</p>	<p>-prendre en compte les travaux de la chronobiologie et la chronopsychologie dans l'élaboration des emplois du temps scolaires des élèves -Déployer les conseillers d'orientation aussi bien au pré scolaire qu'au primaire afin qu'il détecte les problèmes des élèves dès la base.</p>	
--	--	--

## CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail, où nous avons traité du problème de l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves précocement admis au secondaire, Il ressort après investigation, analyse et théorie que les résultats sont mitigés. L'accès précoce des élèves au secondaire n'influence pas négativement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. Les sujets les plus précoces (MA9, MC9) autant que ceux les moins précoces (MB10, MD10, et MF10) et les plus proches de l'âge officiel d'accès au secondaire (ME11), ne présentent pas de véritables signes d'inadaptation aux rythmes d'apprentissage. L'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage ne dépend ni de l'âge, ni du stade de développement des élèves. Les sujets de l'étude dans leur grande majorité, ne présentent pas de difficulté d'adaptation. Seule une minorité éprouve des difficultés.

Parvenu au terme de cette étude, il convient d'en rappeler les points forts. Le thème de cet étude était intitulé accès précoce des élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage. Le constat ayant conduit au choix de ce thème et selon lequel les élèves accède de plus en plus précocement au secondaire, a été confirmé par les données recueillies au lycée de Tsinga. L'inquiétude portant sur l'adaptation aux rythmes d'apprentissage auxquels ils sont soumis a été éludée. A l'aide de la théorie de l'adaptation, et des données recueillies, nous avons tenté d'expliquer comment l'accès précoce des élèves au secondaire influence l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. Après avoir présenté les caractéristiques des élèves précocement admis au secondaire et identifier des indicateurs d'adaptation aux rythmes d'apprentissage, nous sommes parvenus aux conclusions selon lesquelles l'âge d'accès au secondaire n'influence pas négativement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage, mais que la façon de gérer la transition, d'adhérer à l'organisation pédagogique, d'entretenir des relations avec les pairs et les enseignants, pouvait influencer positivement ou négativement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. De plus une bonne adaptation aux rythmes d'apprentissage favorise les performances scolaires.

La confrontation de nos résultats avec les avis d'autres chercheurs a permis de donner un sens à nos résultats. Vues les implications que tout ceci pourrait avoir, des suggestions ont été faites à l'égard des acteurs de l'éducation. A tout un chacun des acteurs de l'éducation susmentionnés, nous tenons à préciser que toutes les propositions faites ne constituent pas des

formules magiques efficaces instantanément. C'est par un apprentissage quotidien que chacun pourra intégrer, dans ses objectifs, ces moyens et attitudes indispensables à l'émergence d'une adaptation efficace et efficiente aux rythmes d'apprentissage et par ricochet au succès scolaire.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Atkinson, G et Reilly, T. (1996). *Circadian variation in sports performance*. Sports Medicine, 21,292-312.
- Bartholy M.-C. (1975). *Philosophie et Epistémologie, Précis de Vocabulaire*- Paris : Magnard,
- Bouffard, T.(2009). *Illusion d'incompétence scolaire et sentiment d'Impuissance* ED Réussir à apprendre Paris PUF
- Buchel, F. P. (1990). *Le Journal d'Apprentissage : justifications théoriques et applications pratiques*. Université de Genève.
- Canguilhem, G "*Le vivant et son milieu*", in *Connaissance de la vie*, Vrin, Paris, 1965.
- Carrere d'Encausse, M. et Cymes, M.(1992) *Réaménagement des rythmes scolaires* Internet
- Dumez, H. (2011). *Comment avoir les idées* Le Libello d'Aegis, 5(1), 2-1
- Dunaud, M-J et Chouinard, R. (2006). *De l'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH
- Fonkoua, p. (2008). « *Le Conseiller d'orientation et le suivi psychologique de l'élève en difficulté scolaire* » processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire. Yaoundé, Les cahiers de terroirs No 2
- Fortin et al (2005). *Faire preuve d'ordre et d'organisation dans la classe*
- Gilly, M. (1967) *L'influence du milieu et l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire*
- Grawitz, M. (1990), *Méthodes des sciences sociales*, 10<sup>e</sup> édition Dalloz, Paris 920 pages
- Skinner B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement* (traduit de l'américain). Paris Bruxelles, Charles Dessart, 1968.
- Touitou, Y et Bégué, P. (2010) *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant : Vers un nouvel horaire scolaire*. Académie Nationale de Médecine

-Archambault et Chouinard (2009) *Etre constant et cohérent dans la gestion de la classe*  
*Bulletin de Psychologie* No Spécial

Bull. de psychologie, No spécial « psychologie et éducation

-Cavet, A. (2011). *Rythmes scolaires pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*.  
Dossier d'actualité de la VST No 60, Février.

-Fonkoua, P. (2002). *Intégration des enfants en situation particulière dans le système éducatif Camerounais* in Tsala Tsala J.Ph.(S/resp santé mentale, Psychothérapie et Santé).  
Vienne The World Council for Psychotherapy

-Golse, B. (2008). *La naissance de l'objet*. Paris : PUF

-Labergerey, A (1969). *La prévention des inadaptations scolaires. Les cahiers et l'enfant inadapté*

-Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris PUF

-Lautrey, J. (1980). *Intelligence, classes sociales et pratiques éducatives* Paris PUF

-Lessard, A. *La gestion de classe : une alliance éducative entre enseignante et élèves*. Ph.d  
Université de Sherbrooke

-Meirieu, p. *Apprentissage et didactiques des disciplines scolaires*

-Meloupou, J P. (2013). *Manuel de Psychologie du Développement de l'Enfant et de l'adolescent*, Harmattan Cameroun

Montagner, L. (2009). *Les Rythmes Majeurs de l'Enfant*. Informations Sociales, No 153 p14-20

-Perrenaud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, Issy. Les moulineaux ESF ed.

-Perrenoud, P. (1992). *L'échec à l'école, l'échec de l'école*. Lausanne : delachaux et Nieslé

-Perrenoud, p. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* paris. ESF

Perrin, J P. (2005). *L'Adaptation en milieu scolaire*

Piaget, J. (1966) *La connaissance de l'intelligence*, Delachaud, Paris PUF

- Pourtois et Desmet (2004) *L'éducation implicite : socialisation et individualisation*. Paris ;
- Poussin, G. (1993). *Psychologie de la fonction parentale* Paris- Dunaud ;
- Roumane, M. (1987). *Adaptation scolaire et climat affectif de l'enfant*, Thèse soutenue devant l'université de Lyon II en vue de l'obtention du doctorat de 3<sup>e</sup> cycle des Sciences de l'éducation ;
- Rutherford, A. G. *Les différentes théories de l'apprentissage* Université d'Ottawa, Canada Middlebury, College USA ;
- Schmidt et al, (2008). *Soutenir l'apprentissage* Issy les Moulineaux Cedex 5<sup>e</sup> édition actualisée
- Tache, A. (2009). *L'adaptation: un concept sociologique systématique*. Toulouse
- Terrassier, J C. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* Issy les Moulineaux Cedex 7<sup>e</sup> édition actualisée
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et Rythmes scolaires*. Paris : Masson
- Wallon, H (1971) *Les âges de l'enfant* ed. Universitaire
- Zazzo. R(1978). *Psychologie différentielle de l'adolescente, étude de la présentation de soi* PUF

## **ANNEXES**

## **Annexe 1: GUIDE D'ENTRETIEN**

### 2) Identification

-Age

-Classe

-Profession des parents

-Rang dans la fratrie

### 2) Accès précoce au secondaire

-Stade de développement

-3) adaptation aux rythmes d'apprentissage

-ajustement au nouvel environnement scolaire assiduité, ponctualité, -  
appréciation de la tâche,-adhésion à l'emploi de temps

-performance scolaires (prise des notes, succès scolaire)

## Annexe2 : GRILLE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS (sujet 1)

Catégories	Sous catégories	Code	Verbatim
Accès précoce au secondaire	Avant l'âge officiel	MA9	J'ai 9 ans
	Ajustement au nouvel environnement scolaire		« Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça été très facile pour moi ».
Adaptation aux rythmes d'apprentissage	Adhésion à l'emploi de temps de la classe		« moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça »
	Relations sociales		« je cause et je joue avec tous mes camarades sauf « B » parce qu'il est violent. Il avait même blessé un élève de 5 <sup>e</sup> M1 » les relations avec les enseignants sont harmonieuses « quand je ne comprends pas quelque chose je pose les questions et quand l'enseignant pose les questions en classe je réponds si je connais. Le professeur d'anglais dit que je suis un élève exemplaire parce que je fais tous mes devoirs d'anglais et je réponds toujours aux questions ». Son attrait pour le jeu est contrôlé « je joue seulement pendant la récréation et je n'aime pas les jeux dangereux ».
	Performances scolaires	MA9 : « je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « j'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».	

### Annexe3: GRILLE D'OBSERVATION

Éléments observés	Code	Observations
Capacité à se maintenir éveillé	MB10	Somnolence entre 12 h45 et 13h 45
Participation aux cours		Mauvaise
Prises des notes		Passable en matinée, lente mi journée, puis inexistante en fin d'après midi
Remise des devoirs		Partielle

#### Annexe4: GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU

THEME	Question de recherche	Objectifs spécifiques	catégories	Sous catégories	indices	Codes	Occurrences +/-
Accès précoce des élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage	Comment l'accès précoce des élèves au secondaire influence-t-il leur adaptation aux rythmes d'apprentissage ?	-Examiner l'influence de l'accès au secondaire avant l'âge de 12 ans sur l'adaptation aux rythmes d'apprentissage	Accès précoce des élèves au secondaire	Avant l'âge officiel	9ans	MA9	+
						MC9	+
					10 ans	MB10	+
						MD10	+
						MF10	+
					11ans	ME11	-
				Stade de développement	Opération concrète	MA9	+
						MB10	+
						MC9	+
						MD10	+
						ME11	-
						MF10	+
				Période de	MA9	+	

					latence	MB10	-
						MC9	+
						MD10	-
						ME11	-
						MF10	-
		-examiner l'influence du stade de développement de l'apprenant sur son rythme d'apprentissage	Adaptation aux rythmes d'apprentiss age		Assiduité	MA9	+
					Ponctualité	MB10	-
						MC9	+
						MD10	-
						ME11	+
						MF10	+
				Ajustement au nouvel environnement scolaire		MB10	-
						MC9	+
					Appréciatio n de la tache	MD10	-
						ME11	+
						MF10	+
					Adhésion à l'emploi de temps	MA9	+
						MB10	-
						MC9	+
						MD10	-
						ME11	+
						MF10	+
						MA9	+

				Performances scolaires	Bonne prise des notes	MB10	-
						MC9	+
						MD10	-
						ME11	+
						MF10	+
					Succès scolaire	MA9	+
						MB10	+
						MC9	+
						MD10	+
						ME11	+
						MF10	+