



INADAPTATION DES ÉCOLIERS DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE LA SOUS-PROVINCE ÉDUCATIONNELLE DE NGALIEMA I À KINSHASA

Corneille Luboya Tshiunza¹ⁱ,

Guillaume Bofio Bina²,

François Mwanza Kakengu³

¹PhD, Professeur,

Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,

République Démocratique du Congo

²Dr, Professeur,

Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,

République Démocratique du Congo

³Diplôme d'étude approfondies (DEA),

Grand séminaire de philosophie des missionnaires claretains,

Université Saint Augustin de Kinshasa,

République Démocratique du Congo

Résumé :

L'étude a expliqué l'inadaptation des écoliers dans des écoles primaires publiques de la sous-province éducationnelle de Ngaliema I. Cette explication était possible grâce à l'usage de la méthode d'enquête par questionnaire, la documentation et l'interview libre dans un échantillon occasionnel pour collecter les données auprès de 58 enseignants des 3 écoles primaires. Les données collectées ont été soumises à l'analyse de contenu et à l'analyse statistique univariée et bivariée. Les résultats ont montré que les enseignants et les chefs d'établissements ont déjà vécu des cas d'inadaptation des écoliers des écoles primaires publiques de la sous province éducationnelle de Ngaliema I qui se manifestent par les comportements de manque d'attention et d'intérêt, d'évitement et de non implication aux travaux scolaires, de la peur d'échec, d'isolement, d'agressivité ou de perturbation de la classe, des problèmes de lecture et de compréhension, de maladie chronique, des crises de colère, des signes de tristesse persistante et d'incapacité à gérer le stress. L'inadaptation des écoliers des écoles cibles est expliquée par les facteurs tels que les troubles de comportement, d'affectifs, de motricité et mentaux, les troubles d'apprentissage notamment la dyscalculie, la dysgraphie, la dysorthographe, la dyslexie et la dysphasie ainsi que les facteurs sociaux. L'inadaptation des écoliers a comme conséquences le retard et l'échec scolaire. Les écoles par leurs enseignants disposent des mécanismes de la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers. Cela influence positivement et significativement la prise en charge des cas d'inadaptation des élèves.

ⁱ Correspondence: email corneilleluboya@outlook.fr, guillaumebofioguillaume@gmail.com

Plusieurs défis empêchent la prise en charge efficace des cas d'inadaptation des écoliers dans ces écoles.

Mots clés : inadaptation et inadaptation scolaire, écolier et écolier inadapté, école primaire publique, sous-province éducationnelle, Ngaliema/Kinshasa

1. Introduction

La société actuelle est confrontée à un sérieux problème d'inadaptation sociale et scolaire. Il se s'observe qu'en milieu scolaire, un grand nombre d'élèves manifestent des troubles importants d'apprentissage, de la conduite et du comportement, de l'indiscipline, de la démotivation en classe et dans l'école.

Turcotte (1991) recense les multiples facteurs d'inadaptation scolaire propres à l'élève qui ont été étudiés par différents chercheurs. Ce phénomène apparaît associé aux caractéristiques affectives de l'élève. Ce dernier aurait une tendance à se « surestimer », à être plus « suggestible » et plus « imprécis » à la tâche (Cordier, 1975), étant « insecure », « anxieux » et « immature » (Mannoni, 1979; McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay et Quay, 1965; Villars, 1972). D'autres auteurs expliquent ces difficultés comme étant la résultante de « blocages de la pensée » associés à des facteurs affectifs (Vial *et al.* 1970), d'un « syndrome de l'échec scolaire » (Roth et Meyersburg, 1963) ou d'une « prédisposition affective » qui se caractérise par l'insécurité et l'évitement face à la compétition (Pauli et Brimer, 1971). Les apprenants inadaptés auraient un « faible concept de soi », un besoin de « gratification immédiate » et un niveau peu élevé « d'aspiration vocationnelle » (Cerventès, 1965; Coulombe, 1981; Yaffe, 1982).

A ce sujet, Caouette (1992) souligne que les observations réalisées en milieu scolaire montrent que les notes de ces élèves sont insuffisantes, beaucoup redoublent leurs classes et leur dossier scolaire comporte souvent une longue série d'échecs (Barnes, 1973; Schreiber, 1969; Somda, 1978) les élèves inadaptés manquent de motivation pour les études. Ils sont moins impliqués dans la vie de l'école, ils sont plus isolés socialement et s'absentent plus souvent (Dacey, 1971; Meachan et Mink, 1970).

D'autres auteurs se sont, par ailleurs, penchés sur le portrait des parents de ces apprenants. Caouette (1992), notent que les parents des apprenants inadaptés seraient moins scolarisés que l'ensemble des parents (Barnes, 1973; Meachan et Mind, 1970; Gendron, 1981). Les familles des apprenants inadaptés seraient défavorisées au plan socio-économique et présenteraient des pathologies plus ou moins importantes (Bourbeau *et al.*, 1971; Zamanzadeh et Prince, 1978). Turcotte (1991) mentionne que c'est souvent de familles monoparentales que proviennent les élèves présentant des difficultés scolaires (Emery, 1988), que les problèmes vécus à l'école sont le résultat de conflits, de perturbations et de malentendus relationnels au sein de la famille (Avanzini, 1977; Mannoni, 1979; Weiner, 1975), ou encore d'attitudes éducatives inadéquates de la part des parents. Les écoles doivent développer des pratiques efficaces pour accompagner les apprenants inadaptés.

Massé *et al.* (2020) ont déterminé les pratiques spécifiques pour les élèves inadaptés qui sont les plus et les moins utilisées à partir de leur fréquence d'utilisation. Ils ont également examiné la contribution de variables personnelles et contextuelles pour prédire l'utilisation de chacune des pratiques spécifiques. Pour ce faire, Massé *et al.* (2020) ont distribué deux questionnaires à 903 enseignants du secondaire. Le premier questionnaire permet de connaître les variables individuelles (genre, groupe d'âge, niveau de scolarité, etc.) des enseignants tandis que le deuxième, l'Inventaire des pratiques de gestion de comportements difficiles en classe (Nadeau *et al.*, 2018), permet de répertorier les pratiques recommandées. Les résultats révèlent que, selon la perception des enseignants, les pratiques préventives sont généralement plus souvent adoptées que les pratiques réactives. Plus spécifiquement, l'établissement des règles, consignes et routines qui est le plus fréquemment utilisé tandis que les conséquences réactives punitives font partie des pratiques les moins utilisées par les enseignants du secteur régulier et celui de l'adaptation scolaire au secondaire. Par contre, Massé *et al.* (2020) révèlent que plus il y a d'élèves présentant des difficultés comportementales en classe, plus les enseignants ont tendance à recourir à des conséquences réactives punitives qui sont moins recommandées par la recherche. De plus, certaines variables personnelles influencent la fréquence d'utilisation de certaines pratiques. Par exemple, les femmes utilisent plus souvent les pratiques liées à l'autorégulation, à la planification de l'enseignement, à la gestion des ressources, au renforcement et aux conséquences recommandées. Également, les répondants qui pratiquent la profession depuis plus longtemps ont recours davantage à l'autorégulation, l'établissement des règles, consignes et routines, au renforcement, à l'évaluation fonctionnelle et aux conséquences recommandées.

Kulinna (2007), a examiné les attributions des enseignants quant aux comportements d'indiscipline des élèves et les pratiques utilisées pour les gérer. Pour ce faire, l'auteur a distribué un questionnaire à 199 enseignants d'EPS, dont 103 au primaire, 92 au secondaire et quatre qui enseignent à plusieurs niveaux. Le questionnaire sur l'attribution des comportements (Behavior Attribution Survey) comporte trois sections. Parmi ces sections, une servait à documenter les pratiques de gestion utilisées. Les résultats révèlent que les enseignants ont tendance à utiliser plus de pratiques positives que de négatives envers les comportements d'indiscipline des élèves. Les enseignants du primaire ont recours à un plus large éventail de pratiques que ceux au secondaire pour les comportements modérés et sévères. Parmi les pratiques les plus utilisées par les participants de cette étude, la discussion directe est la plus nommée, peu importe le niveau de perturbation de la situation autant au primaire qu'au secondaire (Kulinna, 2007).

Miller *et al.* (2014) ont relevé que les pratiques les plus utilisées pour gérer les comportements d'indiscipline, consistaient entre autres à permettre l'utilisation des téléphones en classe pour enregistrer ou filmer leurs habiletés à réaliser la tâche ou d'interpeller directement l'élève par une question lorsque celui-ci parle en même temps que l'enseignant. Les auteurs de cette étude révèlent qu'il est primordial de mettre en

place des pratiques préventives avant que le comportement d'indiscipline survienne. Selon eux, il s'agit d'établir des directives, des attentes et des règles claires, d'émettre des avertissements opportuns, d'avoir un contact visuel avec les élèves susceptibles d'avoir des comportements d'indiscipline et de communiquer avec les parents au besoin. Également, ces auteurs soulèvent que d'utiliser les interventions de proximité, les groupes de travail, de partager les partenaires, d'avoir recours à des discussions individuelles avec certains élèves lorsque nécessaire et de rechercher les élèves qui suivent bien les consignes pour les féliciter (utiliser le renforcement positif) et encourager les bons comportements sont des pratiques à préconiser.

Dans un article, paru dans la revue nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Lanctôt (2005), a abordé la question de l'inadaptation scolaire des adolescents et des adolescentes judiciairisés. Il a cherché à apporter des éléments de réponse à la question de savoir jusqu'à quel point l'inadaptation scolaire des adolescents et des adolescentes judiciairisés est associée à des difficultés comportementales, personnelles et sociales au début de l'âge adulte. Il a ciblé le milieu étudiant qu'il lui a semblé le mieux placé pour être sensibilisé sur cette question, eu égard à la formation et la compétence acquises qu'il a reçues. Les résultats indiquent que l'inadaptation scolaire s'accompagne de conduites et d'attitudes déviantes chez les adolescents alors que chez les adolescentes, ce sont surtout des difficultés intériorisées qui se conjuguent aux difficultés scolaires. Toutefois, l'inadaptation scolaire n'est pas associée à une vulnérabilité accrue sur le plan socioéconomique. La précarité socioéconomique caractérise tout autant ceux et celles qui avaient une meilleure adaptation scolaire.

Gaude (1998), a étudié les attitudes des enseignants en relation avec l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire. Il ressort de cette étude que la formation des enseignants est un des points majeurs pour que les enseignants développent des attitudes favorables à l'intégration scolaire des ÉHDA en classe ordinaire. Ainsi, la diffusion d'une information de qualité dans un contexte d'apprentissage privilégié par les enseignants permettrait même de modifier la polarité des attitudes plutôt négatives au départ en des attitudes positives à la fin. Ceci peut expliquer le fait que les enseignants en formation des maîtres ont des attitudes plus positives que les enseignants qui sont sur le marché du travail.

Mongoue (2011), a mené l'étude portant sur l'enseignement de l'écriture aux élèves avec les troubles de l'apprentissage: cas de l'élève dysgraphique. Cette étude visait à comprendre comment les enseignants de français peuvent parvenir à faire rentrer un élève dysgraphique dans l'écriture en tenant compte de la discipline scolaire dans laquelle l'apprentissage de l'écriture se réalise, de la spécificité de chaque apprenant et du contexte social et scolaire. Pour vérifier ses hypothèses, il a utilisé une méthodologie constituée de la méthode d'enquête appuyée des techniques documentaire et questionnaire. Il a abouti aux résultats selon lesquels : les troubles de l'apprentissage entraînent des difficultés persistantes dans l'acquisition de certaines compétences scolaires et empêchent les élèves en situation de handicap à s'adapter à un environnement

scolaire ordinaire. Ces troubles peuvent s'accompagner de réactions psychologiques (anxiété, violence, mésestime de soi) et influent sur le comportement, handicapant plus tard l'intégration sociale. La nécessité d'explorer le champ didactique de l'enseignement du français en général et l'enseignement de l'écriture aux élèves dysgraphiques en particulier s'impose donc à tous les enseignants.

Deleuze (2023), a étudié les troubles spécifiques des apprentissages : création d'une action de sensibilisation à destination des enseignants de l'école élémentaire. L'auteur constate les connaissances et les sentiments de compétence des enseignants se sont améliorés significativement après l'action de sensibilisation et ont perduré dans le temps. Par ailleurs, il en ressort que les participants ont été très satisfaits de l'action de sensibilisation. Par conséquent, la participation à l'action de sensibilisation permet aux enseignants de mieux repérer, comprendre, orienter, accompagner les élèves ayant un trouble des apprentissages et d'adapter leur pédagogie.

Les études sur l'inadaptation et ses causes sont nombreuses. Cependant, la présente étude se focalise sur l'inadaptation des écoliers des écoles primaires. L'inadaptation des apprenants produit plusieurs conséquences et mérite d'être cernée afin de proposer les pistes de solution idoines.

En effet, comprendre le phénomène l'inadaptation scolaire et sociale est une tâche ardue pour tous les professionnels œuvrant auprès des enfants. Les effets qui y sont associés constituent un défi redoutable à cause de leur complexité: la délinquance, la violence, l'intimidation, le décrochage scolaire, la consommation de stupéfiants, la dépression, le suicide, l'exclusion sociale, l'isolement, l'abandon scolaire, l'échec ou le redoublement scolaire les troubles d'apprentissage et de comportement sont tous des exemples de conséquences que peuvent engendrer les problèmes d'adaptation chez les enfants qui n'ont pas reçu l'aide adéquate (Vitaro et Gagnon, 2003; Jacques et Baillargeon, 1997). La complexité et les multiples facettes de ce phénomène (Terrisse, 2000) exigent de dresser un portrait des facteurs de risque et de protection afin d'expliquer ce phénomène hétéroclite qu'est l'adaptation scolaire et sociale. L'identification de ces facteurs est d'un grand avantage pour la planification et l'organisation des services d'aide à offrir aux jeunes (Toupin, Pauzé, Yergeau, Déry, Fortin et Mercier, 2003).

Lors des observations préliminaires dans les écoles primaires de la Sous-province éducationnelle de Ngaliema I, il a été constaté qu'un grand nombre d'écoliers manifestent les comportements inadaptés notamment les élèves qui ont un faible quotient intellectuel, le cas d'enfants dont les parents se disputent en permanence à leur présence, le dérangement en classe, l'irrégularité de la participation aux cours pour cause de non-paiement de frais scolaire, les élèves ne sont pas motivés par leurs propres formations, les parents ne participent pas à la formation des enfants vu leurs occupations, les cas des enfants qui ont perdu leurs parents et se retrouvent dans une famille où il ne se sent maltraiter, et d'autres enfants affichent les comportements des retardés mentaux et des troubles d'apprentissage scolaire. Il a été aussi constaté que certains écoliers n'ont pas la bonne compréhension des leçons suite aux problèmes auditifs, visuels ou handicap

physique etc. Les enseignants ne veulent pas à l'évolution des élèves parce qu'ils ne sont pas bien payés et formés.

Les causes à l'origine de ce phénomène sont diversifiées. Historiquement, il sied de signaler les causes relatives aux caractéristiques propres de l'élève et à son environnement familial. Par la suite, l'école également est considérée comme un facteur déterminant. Les comportements d'inadaptation des écoliers peuvent provenir de facteurs génétiques et biochimiques ainsi que d'incidents périnataux ou post-nataux entraînant des atteintes neurologiques. La perspective de la présente étude sur l'inadaptation scolaire est plus globale, en prenant en compte non seulement l'interaction réciproque entre l'élève et l'école, mais également l'influence que la société peut avoir dans cette dynamique.

Une fois que ce phénomène de l'inadaptation n'est pas dépisté, certains écoliers masquent avec ingéniosité ou malignité leurs troubles et vivent dans la peur continuelle d'être découverts. D'autres écoliers n'arrivent pas à s'adapter convenablement à certaines situations scolaires. Ils se croient des « ratés » et des « bons à rien » ou tout simplement ils se prennent pour des « stupides ». D'après Partiot et Jouvent (1994, p.9-10), souvent *« les élèves déprimés se plaignent d'un ralentissement de la pensée, des troubles de la mémoire ou de difficultés à se concentrer. Ces troubles ont été rapprochés de l'incapacité observée chez les élèves déprimés à investir un effort dans la production d'une quelconque réponse »*.

Dans ce sens, Yawidi (2008, p.22) pense que *« l'enfant confronté au problème des troubles d'apprentissage n'est pas un enfant perdu, irrécupérable, non à plaindre, ni à rejeter par la société ; il s'agit en effet, de le soutenir »*.

Outre les causes d'inadaptations, il sied de préciser ses conséquences notamment l'abandon, le décrochage et l'échec scolaire. Par exemple, selon Yawidi (2013, p.7), *« le faible rendement de l'enfant dans une école ordinaire, doit plutôt déterminer le parent ou l'enseignant à mobiliser ses efforts pour identifier ce qui l'empêche ou l'a empêché à donner le meilleur de lui-même ou à réussir sa scolarité »*. Cette démarche s'avère responsable d'autant qu'elle éviterait un crime quelconque. Il convient de ne pas oublier que cet enfant a ses propres faiblesses.

A ce sujet, Larrivee *et al.* (2005, p.305), estiment que *« tout enfant doit être vu comme un être en devenir qui doit être formé. Certes, l'on doit savoir que chaque enfant a ses bons et mauvais côtés »*. Un grand nombre de programmes préscolaires destinés à la stimulation des habiletés cognitives sont appliqués en Amérique du Nord dans le but de prévenir chez les enfants de milieu socio économiquement faible d'éventuels échecs scolaires et les problèmes d'adaptation scolaire qui en résultent souvent. Les chercheurs pensent que les troubles d'apprentissage sont causés par des différences dans la façon dont le cerveau d'une personne fonctionne et comment il traite l'information.

Dans ces conditions, il convient de savoir que les écoliers ayant des difficultés d'apprentissage ne sont pas paresseux ou stupides. Néanmoins, sachant que les comportements des écoliers présentant des troubles d'apprentissage varient de l'une à l'autre. Les parents demandent souvent s'il existe un traitement pour ce genre de difficultés. Les écoliers ayant des troubles d'apprentissage peuvent être enseignés de

façon à apprendre certaines stratégies appropriées par rapport à leurs problèmes spécifiques.

Subsidiairement à ce constat, l'étude tente de questionner ce phénomène de l'inadaptation dans le milieu scolaire en général et dans des écoles de la sous province éducationnelle de Ngaliema en particulier. De ce fait, la question principale (QP) et les questions secondaires (QS) de recherche se formulent comme suit :

- QP : Comment se manifeste l'inadaptation des écoliers dans des écoles primaires de la sous province éducationnelle de Ngaliema I?
- QS1 : Quels sont les facteurs explicatifs de l'inadaptation des écoliers ces écoles?
- QS2 : Quels sont les conséquences de cette inadaptation des écoliers dans ces écoles ?
- QS3 : Comment les cas d'inadaptation sont-ils pris en charge dans ces écoles ?
- QS4 : Quels sont les défis de la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers dans ces écoles ?

Les questions de recherche soulevées sont orientées par l'objectif général (OG) et les objectifs spécifiques (OS) de l'étude suivants :

- OG : expliquer l'inadaptation des écoliers des écoles primaire publiques de la sous province éducationnelle de Ngaliema I.
- OS1 : Analyser les facteurs à la base de l'inadaptation scolaire des élèves dans les écoles primaires publiques de la sous province éducationnelle de Ngaliema I ;
- OS2 : Inventorier les conséquences de l'inadaptation des écoliers dans ces écoles ;
- OS3 : Décrire la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers dans ces écoles ;
- OS4 : Identifier les défis de la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers dans ces écoles.

Par ailleurs, les observations préliminaires et la revue de la littérature sur l'inadaptation ont permis à soutenir les hypothèses suivantes :

- H1 : Les enseignants et les chefs d'établissements ont déjà vécu des cas d'inadaptation des écoliers des écoles primaires publiques de la sous province éducationnelle de Ngaliema I qui se manifestent par les comportements de manque d'attention et d'intérêt, d'évitement et de non implication aux travaux scolaires, de la peur d'échec, d'isolement, d'agressivité ou de perturbation de la classe, des problèmes de lecture et de compréhension, de maladie chronique, des crises de colère, des signes de tristesse persistante et d'incapacité à gérer le stress.
- H2 : L'inadaptation des écoliers des écoles primaires cibles est expliquée par les facteurs tels que les troubles de comportement, d'affectifs, de motricité et mentaux, les troubles d'apprentissage notamment la dyscalculie, la dysgraphie, la dysorthographe, la dyslexie et la dysphasie ainsi que les facteurs sociaux tels que les déménagements répétés, des événements traumatisants, de manque d'accès aux fournitures scolaires et des situations stressantes.
- H3 : L'inadaptation des écoliers a comme conséquences majeures le retard et l'échec scolaire.

- H4 : Les écoles par leurs enseignants disposent des divers mécanismes de la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers notamment les classes spécialisées, le recours aux des psychologues scolaires pour un accompagnement individuel; la mise en place de systèmes de tutorat; la réduction du nombre d'élèves par classe ; la sensibilisation aux troubles d'apprentissage et aux pratiques inclusives ; les dispositifs de médiation pour résoudre les conflits entre élèves ; les évaluations continues; l'usage de technologies éducatives et les activités supplémentaires, les programmes éducatifs spécifiques ou adaptés à leurs besoins particuliers et autres. Cela influence positivement et significativement la prise en charge des cas d'inadaptation des élèves.
- H5 : Plusieurs défis empêchent la prise en charge efficace des cas d'inadaptation des écoliers dans ces écoles à savoir la difficulté de reconnaître les signes d'inadaptation; le manque d'outils standardisés; les barrières linguistiques et pression entre les parties impliqués ; le manque de ressources financières pour soutenir les interventions; la difficulté à faire accepter de nouvelles méthodes ou approches; les malentendus des parties prenantes; la difficulté à utiliser la technologie; les changements fréquents dans les politiques qui affectent la gestion des cas et l'absence de soutien administratif pour les projets innovants.

2. Cadres conceptuel et théorique de l'étude

Ici, deux grands points sont abordés. Le premier concerne la définition des concepts clés et le second étale les théories de l'étude.

2.1 Elucidation des concepts clés

Pour éclairer les lectures, ce point est consacré aux définitions des concepts clés.

2.1.1 Inadaptation et inadadaptation scolaire

L'inadaptation est un comportement d'un individu qui s'écarte de la norme. Il peut s'agir des normes sociales, scolaires ou autres.

Dans notre étude, il s'agit de l'inadaptation scolaire. D'après Legendre (1993 ; p. 702), la notion d'inadaptation scolaire se définit comme étant un « *processus qui s'exprime par des attitudes, conduites et comportements et par lequel un élève se trouve en non-conformité avec les normes du milieu scolaire* ». En ce sens, l'inadaptation scolaire est étroitement liée à l'organisation scolaire. Plus précisément, ce phénomène résulte de la relation entre les trois composantes suivantes: les performances ou les comportements de l'élève, les normes du milieu et le jugement des acteurs face aux performances et aux comportements de l'élève en fonction de leur seuil de tolérance. Autrement dit, les comportements et les performances de l'élève sont jugées selon les normes de l'école et selon le seuil de tolérance des éducateurs. Le phénomène d'inadaptation est en ce sens partiellement subjectif.

Dans cette étude, l'inadaptation scolaire est définie comme étant un phénomène situationnel d'inadéquation des comportements et de la performance de l'élève en réponse aux exigences de l'intervenant et aux normes du contexte scolaire.

2.1.2 Écolier et écolier inadapté

Plusieurs auteurs ont tenté de définir l'expression « écolier ».

Pour Durkheim (1922), l'écolier est un individu en phase d'intégration dans la société, qui apprend les normes et les valeurs sociales à travers l'éducation.

Selon Labelle (2008), l'écolier est un acteur social inséré dans un contexte scolaire, qui interagit avec ses pairs et les enseignants pour construire son identité.

Luboya (2023) fait la distinction entre l'apprenant, le bambin, l'écolier, l'élève l'étudiant et l'apprenti. Il précise que l'écolier est l'apprenant qui fréquente l'école primaire pour apprendre ses leçons selon un programme éducatif du niveau d'enseignement-apprentissage élémentaire. Il apprend à la fois les normes de l'école et les matières scolaires.

Dans cette étude, l'écolier est un enfant soumis à la fréquentation d'une institution scolaire pour réaliser la scolarisation à travers les apprentissages de base. Il s'agit d'un apprenant qui fréquente une école du niveau d'enseignement élémentaire.

Par ailleurs, l'écolier peut être inadapté à l'école. D'après Perron (1997), les enfants inadaptés sont ceux qui ont des difficultés globales à l'école pour tel ou tel type d'apprentissage d'activité scolaire.

Pour Kabamba (2018-2019), les enfants inadaptés sont ceux qui présentent les handicaps moteurs, intellectuels, mais placé dans le cadre scolaire. Ils doivent être encouragés. Un apprenant qui s'est choisi une option d'études ou qui a été orienté par ses propres parents, tombera dans l'inadaptation scolaire. Tous les cours inscrit au programme de l'option qu'il s'est choisi seront totalement difficile pour lui. Ce qui engendrera les absences au cours chaque jour de la semaine.

2.1.3 École primaire publique

L'école primaire a été définie par plusieurs auteurs. Les uns la définissent en termes de son rôle ou sa fonction. Les autres pensent en termes de sa nature.

La première conception est soutenue par Konda (2010), qui estime que l'école primaire publique est une école où l'on dispense un enseignement collectif, des connaissances générales ou particulières nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession ou la pratique d'un art. Dans ce même sens, Mialarret cité par Konda, note que l'école primaire publique est une école où les enseignements sont donnés par un ou plusieurs éducateurs, cherchant à transformer l'esprit ou l'intelligence d'un groupe ou d'une collectivité des élèves.

La deuxième conception est soutenue par Bonnet (1975), qui estime que l'école primaire publique est un milieu éducatif de formation, de partage, de complément, de sacrifice ou le maintien de l'harmonie socio-scolaire doit être favorisé par les différents acteurs pour atteindre les objectifs.

La conception complète de la définition de l'école doit montrer ce que l'école est (nature), a (contenu) et fait (fonction). Ainsi, dans cette étude, l'école primaire publique est un établissement d'enseignement du secteur public, disposant des moyens et ressources, qui accueille des individus appelés « écoliers » afin que les instituteurs ou les maîtres leur dispensent un enseignement et leur soumettent aux apprentissages de façon collective du niveau élémentaire.

2.1.4 Sous-province éducationnelle

La recherche documentaire a permis de consulter et exploiter les définitions de plusieurs auteurs sur le concept sous-province éducationnelle. Parmi ces définitions, l'étude a retenu celles de six auteurs. Ces définitions mettent en exergue les aspects de coordination, de supervision et de décentralisation managériale. Voici ces définitions :

- La sous province éducationnelle est une entité administrative qui regroupe plusieurs établissements scolaires sous une même autorité, pendant une gestion décentralisé et adaptée aux spécificités locales (Four, 2010 cité par Luboya, 2021).
- La sous-province éducationnelle comme une structure qui permet à l'état d'exercer un contrôle tout en déléguant certaines responsabilités aux acteurs locaux pour une meilleure gestion des établissements scolaires (Dupont, 2015 cité par Luboya, 2021).
- La sous-province éducationnelle est un cadre qui permet d'organiser l'éducation en fonction des réalités géographiques et socio-économiques, favorisant ainsi une meilleure adaptation des programmes aux élèves (Dumas, 2012 cité par Luboya, 2021).
- La sous-province éducationnelle est une subdivision qui facilite la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau local, en tenant compte des besoins et des caractéristiques propres à chaque région (Gauthier, 2008 cité par Luboya, 2021).
- La sous-province éducationnelle comme une entité qui, joue un rôle stratégique dans le développement du système éducatif local, permettant une meilleure allocation des ressources et une plus grande proximité entre les décideurs et les bénéficiaires. Il s'agit d'une entité administrative qui regroupe plusieurs établissements scolaires et qui est chargée de la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau local, tout en assurant la coordination entre les écoles publiques et privées (Luboya, 2021).

La commune de Ngaliema ayant plusieurs sous-provinces éducationnelles, l'étude a ciblé la sous-province éducationnelle de Ngaliema I.

2.2 Aspects théoriques de l'étude

Ce point décrit les fondements théoriques de l'étude.

2.2.1 Comportement inadapté des enfants à l'école

Dans le texte de Gaudreau (2011), les problèmes de comportement sont définis par leur récurrence (fréquence à laquelle les comportements inadéquats sont répétés), leur durée

(depuis combien de temps les comportements inappropriés sont présents), leur gravité et les conséquences qui en découlent, ainsi que leur présence dans les différents cadres de vie des élèves.

Selon Massé, Desbiens & Lanaris (2006, cités dans Gaudreau, 2011), les difficultés de comportement sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte. Ces comportements sont caractérisés par des désobéissances constantes. Quant aux troubles du comportement, il s'agit de sérieuses difficultés d'adaptation qui se manifestent par des comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé (lié au psychisme, tel que l'anxiété, la dépression) qu'extériorisé (lié aux comportements tels que la conduite inadaptée, l'agressivité). Ces troubles sont récurrents et apparaissent dans les différents cadres de vie de l'élève.

Les résultats de l'étude de Khaznaji (2020) confirment que les enseignantes perçoivent le trouble du comportement comme un ensemble des conduites antisociales et répétitives qui perturbent les activités en classe et qui défient les règlements établis. Cette définition met ainsi l'accent sur le trouble du comportement en tant que conduites qui font obstacle à la fonction principale des enseignantes, à savoir, transmettre des apprentissages aux élèves. Les enseignantes s'accordent sur le fait que le trouble du comportement représente un problème d'adaptation sociale et scolaire et qui se manifeste à travers des difficultés relationnelles. Cette conception s'aligne avec la définition présentée par le Ministère de l'Éducation du Québec (2007) qui précise que les difficultés d'interaction des élèves avec leur environnement social ou scolaire constituent un critère de trouble du comportement.

2.2.2 Troubles d'apprentissage scolaire

Il existe plusieurs troubles d'apprentissage scolaire. Cependant, l'étude détaille quelques troubles d'apprentissage fréquents dans les écoles primaires.

A. Dyscalculie

La dyscalculie développementale (DD) est un trouble persistant et sévère du développement numérique et des apprentissages mathématiques. Ce trouble d'apprentissage ne s'explique pas de manière aisée puisqu'il ne résulte ni d'un retard intellectuel, ni d'un enseignement inapproprié, ni d'un déficit sensoriel (DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994).

Les difficultés rencontrées par les personnes atteintes de dyscalculies sont multiples et peuvent concerner, entre autres, la maîtrise des codes numériques (lecture et écriture de nombres arabes, compréhension du système en base 10), le stockage des faits arithmétiques en mémoire à long terme (par exemple, retenir que $5 + 4 = 9$ et $8 \times 3 = 24$), la réalisation des procédures de calculs ou encore la résolution de problèmes. Actuellement, différentes propositions sont faites pour rendre compte de ces difficultés. Certaines supposent l'existence d'un déficit numérique de base, d'autres mettent l'accent sur le rôle de facteurs cognitifs généraux (Luboya, 2023).

Rousselle et Noël (2007) ont proposé que le décrit central dans la dyscalculie ne concerne pas l'ANS lui-même, mais bien l'accès à la représentation de la magnitude numérique à partir des codes symboliques.

Tableau 1.1 : Comparaison de performances des enfants DD et des enfants contrôles (C) dans des tâches de comparaisons numériques symboliques (nombres arabes) ou non symboliques (collections)

Références	Âge	Symbolique	Non symbolique
De Smedt <i>et al.</i> (2011)	6 ans	DD<C	DD=C
Roussel2le <i>et al.</i> (2007)	7 ans	DD<C	DD=C
Landerl <i>et al.</i> (2004)	8-9 ans	2DD<C	-
Iuculano <i>et al.</i> (2008)	8-9 ans	DD<C	DD=C
Landerl & Kölle (2009)	8-9-10 ans	DD<C	DD=C
Landerl, Fussenegger <i>et al.</i> (2009)	8-9-10 ans	DD<C	DD<C
Piazza <i>et al.</i> (2011)	10 ans	-	DD<C
Mussolin <i>et al.</i> (2010)	10-11 ans	DD<C	DD<C
Price <i>et al.</i> (2007)	12 ans	-	DD<C
Mazzocco <i>et al.</i> (2011)	14 ans	-	DD<C

Source : Rousselle & Noël (2007).

B. Dysorthographe

Il est difficile de définir la dysorthographe, un trouble spécifique d'apprentissage puisqu'il est peu explicité dans la littérature. La plupart du temps, il est nommé dans les définitions de la dyslexie ou défini très brièvement. Cela s'explique par la proportion plus importante d'apprenants avec dyslexie mixte (dyslexie et dysorthographe) qu'une dysorthographe sans présence de dyslexie. Par exemple, Cruickshank et Hallahan (1975 ; p.188) définissent la dysorthographe comme un « *impaired ability to express ideas in writing* ». Néanmoins, la définition de Dumont (2003, p.153) précise que la dysorthographe est « *un trouble spécifique et durable de la production écrite portant sur l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. La dysorthographe comparativement à la dyslexie est mouvante et complexe* ».

Le Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique (CENOP) définit la dysorthographe comme un trouble persistant de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe qui affecte principalement l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème ainsi que la capacité à se représenter visuellement l'orthographe des mots. Ce trouble d'apprentissage engendre fréquemment des omissions, des inversions et des substitutions de lettres et/ou de syllabes dans les mots écrits.

La dysorthographe est donc un trouble qui touche principalement les processus d'écriture. Elle se manifeste entre autres par une difficulté à orthographier correctement des mots, dans la compréhension et l'application des règles de grammaire ainsi que dans la syntaxe. Comme il a été possible de le voir à la lumière des dernières définitions, les troubles d'apprentissage spécifiques comme la dyslexie et la dysorthographe ont des impacts réels sur l'apprentissage d'un apprenant. Effectivement, les processus de lecture

et d'écriture sont présents dans presque toutes les tâches scolaires ou académiques. Il apparaît donc plus clair d'utiliser les technologies d'aide pour compenser les limitations causées par ces troubles spécifiques d'apprentissage.

C. Dysgraphie

La dysgraphie est une notion difficile à circonscrire. Les définitions sont nombreuses et ne font pas consensus à ce jour. Ainsi, les définitions proposées par les classifications internationales et par les auteurs apportent des éclairages complémentaires et parfois contradictoires sur cette notion. La dysgraphie pose aussi un problème de terminologie. La littérature utilise indifféremment les termes de « dysgraphie » « dysgraphie de développement » (Richier et Soupet, 2011), « faible écriture manuelle » (Kaiser, 2009) ou « poor handwriting » (Graham et Weintraub, 2000), « trouble graphomoteur » ou « trouble de l'apprentissage de la graphomotricité -TAG » (Soppelsa et Albaret, 2014). Mais en France le terme le plus fréquemment utilisé dans la littérature scientifique est celui de dysgraphie.

Le DSM-IV et le DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders, 2003), ignore la dysgraphie. Elle, en tant que telle, est absente de la classification américaine. Le DSM-IV mentionne par contre un trouble spécifique de l'expression écrite » au rang des « troubles des apprentissages qui est caractérisé par un fonctionnement scolaire nettement inférieur à celui que l'on attendrait du sujet compte tenu de son âge chronologique, de son niveau intellectuel évalué par des tests standardisés, et d'un enseignement approprié. Cependant, cette description ne recouvre pas la notion de dysgraphie puisqu'il comprend à la fois le trouble du graphisme et celui de l'acquisition de l'orthographe. Le DSM-IV fait aussi allusion à l'orthographe. Le DSM-IV fait aussi état d'un « Trouble de l'Acquisition des Coordinations » (TAC) dont l'une des manifestations est « l'écriture illisible ». Mais le TAC dépasse le simple cadre de la dysgraphie puisqu'il englobe tous les troubles moteurs du geste. La version V du DSM publiée en 2013 ne reconnaît pas non plus la notion de dysgraphie.

La CIM 10 (Classification Internationale des Maladies, 10ème édition), ignore également le terme de dysgraphie, mais décrit un « trouble spécifique du développement moteur », dont l'une des manifestations serait une « mal habileté pour l'écriture ». Les classifications internationales, française et américaine, considèrent donc le trouble de l'écriture comme un simple symptôme inclus dans un syndrome plus global, et non comme une entité diagnostique.

Les premières descriptions de troubles de l'écriture ou dysgraphie concernaient les adultes cérébrolésés. En 1869, Ogle parle ainsi d'agraphie. A partir des années 1960, des études menées auprès d'enfants ont permis de mettre en évidence un trouble de l'apprentissage de l'écriture ou « dysgraphie ».

Le neuropsychiatre Julian de Ajurriaguerra est l'un des premiers auteurs à avoir décrit la dysgraphie chez le sujet non-cérébrolésé, et plus précisément chez l'enfant. Ajurriaguerra, 1964) décrit la dysgraphie en ces termes « tout enfant chez qui la qualité

de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience est un enfant dysgraphique ».

Pour Postel (1993), la dysgraphie est une atteinte de la fonction graphique scripturale se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées. Hamstra-Bletz et Blöte (1993) vont dans le même sens que Postel en qualifiant la dysgraphie de trouble du langage écrit qui concerne les habiletés mécaniques de l'écriture.

Deuel (1994) précise que la dysgraphie peut être spécifique ou non spécifique. Ainsi, il s'observe plutôt l'usage de l'expression « dysgraphies » au pluriel. Les dysgraphies spécifiques renvoient selon Deuel à des performances graphomotrices faibles chez des enfants d'intelligence normale, en l'absence de trouble neurologique ou de handicap perceptivo-moteur. Les dysgraphies non spécifiques font référence à différentes étiologies dont le trouble de l'écriture ne serait qu'une manifestation parmi d'autres : déficience intellectuelle, carence affective, absentéisme scolaire...

En 2012, Soppelsa et Albaret, ont proposé une définition proche de celle d'Ajurriaguerra. Selon eux, la dysgraphie de développement est une atteinte de l'écriture qui survient au cours du développement sans qu'aucune cause neurologique ou intellectuelle ne puisse l'expliquer. Il sied de signaler qu'il ne faut parler de la dysgraphie qu'à partir de 7 ans, après au moins une année d'apprentissage de l'écriture (Albaret, 1995). Elle peut se traduire par une écriture lente, illisible, comportant des ratures et des formes de lettres irrégulières et variables, un geste manquant de fluidité et de régularité (Albaret *et al.*, 2013).

Tous les auteurs cherchent donc à qualifier les difficultés d'écriture qui caractérisent le dysgraphique, difficultés qui peuvent toucher la taille et la formation des lettres, leur alignement, la lisibilité du texte, la fluidité du mouvement, la vitesse et la qualité de l'écriture (Kaiser, 2009).

Pour Soppelsa et Albaret (2012), la variabilité constitue l'une des principales caractéristiques de la dysgraphie. Par ailleurs de nombreux auteurs ont distingué dysgraphies motrices et dysgraphies linguistiques en fonction des critères déficients le plus souvent retrouvés dans les écritures pathologiques (Roeltgen et Heilman, 1985, cités par Albaret, 1995).

D. Dyslexie

La dyslexie est un trouble neurodéveloppemental affectant la capacité normale et attendue d'acquérir la lecture et l'écriture. Les déficits observés ne peuvent s'expliquer par un faible niveau intellectuel, un manque d'opportunités d'apprentissage, un trouble sensoriel (auditif ou visuel) ou une lésion cérébrale acquise (Organisation mondiale de la santé, 2012; Protopapas et Parrila, 2018).

D'origine génétique, la dyslexie résulterait du développement atypique des mécanismes cérébraux impliqués dans l'apprentissage de la lecture (Pennington et Olson, 2005). À ce sujet, des différences ont été relevées entre les individus dyslexiques et normolecteurs concernant les patrons d'activité cérébrale dans les régions associées au

traitement du langage. Des problèmes de connexions entre les aires cérébrales impliquées dans la lecture pourraient être en cause, par exemple au niveau frontal inférieur ainsi que dans les jonctions occipito-temporale et temporo-pariétale de l'hémisphère gauche (Richlan, 2012). Il est à noter que de nombreuses dysfonctions ou anomalies cérébrales ont été rapportées chez les individus dyslexiques au cours des 40 dernières années (Habib, 2000; Kershner, 2019; Norton *et al.*, 2015). Néanmoins, plusieurs de ces résultats n'ont pu être répliqués ou s'avèrent incomplets. Les études futures seront donc nécessaires pour valider ces hypothèses et développer un modèle neurobiologique intégré de la dyslexie (Ramus, Altarelli, Jednoróg, Zhao et Scotto di Covella, 2018).

Actuellement, plusieurs modèles expliquent la dyslexie : Le modèle à double voie (Coltheart *et al.*, 2001), le modèle développemental (Frith, 1985), le modèle cognitiviste (Seymour, 1986), le modèle phonologique (Snowling, 2000), le modèle de l'empan visuel (Valdois, 2016) et le modèle mnésique (Stanké, 2016).

E. Dysphasie

En 2004, l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ) a proposé la définition suivante de la dysphasie comme trouble primaire du langage, dans les sphères expressive ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. En plus d'une hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un individu à l'autre, il se caractérise, chez un même individu, par sa persistance, la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention. La dysphasie est souvent accompagnée d'autres signes et peut aussi coexister avec d'autres déficiences. La dysphasie a des répercussions qui peuvent entraver le développement et le fonctionnement de l'individu sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Par conséquent, la dysphasie engendre des situations de handicap et des préjudices variables pour l'individu et son entourage selon les circonstances et à tous les âges de la vie (OOAQ, 2004 ; Rivera Vergara, Beauregard, et Trépanier, 2010).

Il est important de faire remarquer que la dysphasie n'est pas causée par une déficience intellectuelle ou auditive, un trouble psychologique, de l'autisme, une carence environnementale ou encore le bilinguisme.

L'élève atteint de dysphasie a ses caractéristiques propres. La dysphasie peut affecter un élève de diverses façons et à divers degrés. Lussier et Flessas (2009) présentent une sémiologie des dysphasies et expliquent que les différents types de dysphasies touchent soit la sphère expressive, soit la sphère de la compréhension ou du traitement de l'information, ou encore ces deux sphères. Il est à noter que, pour les besoins de cette recherche, ce sont des élèves atteints de la dysphasie mixte sévère qui ont été sélectionnés pour participer à cette étude.

L'OOAQ reconnaît également que « *l'enfant présentant une dysphasie sera confronté à des difficultés associées à son handicap : la dysphasie apparaît aussi accompagnée de signes qui s'observent notamment sur le plan des habiletés cognitives, telles que: l'abstraction, la*

généralisation, l'anticipation, le raisonnement analogique, l'imagerie mentale, le jeu symbolique, la mémoire et l'attention » (AQEA Chapitre de Québec, 2006, pp. 8- 9).

Au-delà de son handicap, on retrouve chez l'élève dysphasique de grandes forces qui sont généralement reconnues: son désir de communiquer, son sens de l'observation, sa motivation à apprendre ainsi que sa persévérance (Noreau, Tousignant et le souscomité régional de l'adaptation scolaire de la Montérégie, 1993, cités par Rivera *et al.*, 2010). De plus, Lussier et Flessas (2009 ; p. 1267) font remarquer que « *l'élève dysphasique peut très bien réussir les tâches où le langage n'est pas nécessaire. Cependant, elles précisent également que : la dysphasie s'accompagne presque toujours de troubles associés ... L'enfant dysphasique présente aussi un trouble d'abstraction qui rend difficile l'accès aux concepts abstraits ... n comprend mieux ce qu'il peut voir ou toucher... Le trouble de généralisation accompagne la dysphasie; les notions de catégorisation deviennent difficiles* ». L'enfant dysphasique se révèle donc incapable de tirer l'essentiel d'un ensemble d'éléments et de transférer ses acquisitions dans un autre contexte.

2.2.3 Troubles de comportement

Depuis plusieurs années, les troubles de comportement chez les jeunes constituent une préoccupation importante pour les agents d'éducation. Les écrits montrent d'ailleurs que beaucoup plus d'élèves manifestent des difficultés de comportement à l'école qu'auparavant (American Psychiatric Association, 1994 ; MEQ, 2000a ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

Selon les données du Ministère de l'Éducation (2001), la proportion d'élèves en difficulté de comportement au primaire aurait triplé en l'espace de quinze ans, passant de 0,78 % en 1984-85 à 2,50 % en 1999-2000. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (2001) et le Ministère de l'Éducation du Québec (1996), ces jeunes demeurent sous-identifiés par les milieux scolaires, malgré une telle augmentation.

Il est à noter que la majorité de ces élèves sont des garçons qui ont tendance à avoir des comportements extériorisés agressifs et violents (Kauffman, 1997). Les élèves présentant des troubles du comportement démontrent des taux particulièrement faibles de réussite du DES (Diplôme d'études secondaires), soit 14,9 % par rapport à 83,1 % de réussite pour les élèves non déclarés EHDAA durant leur cheminement scolaire (MEQ, 2000b). Les problèmes associés aux troubles du comportement ont des répercussions sur les apprentissages que l'élève doit réaliser afin de se développer normalement et de réussir son adaptation scolaire et sociale (Desbiens, 2000 ; Poliquin-Verville et Royer, 1992). Par ailleurs, le trouble de comportement est une incapacité ou incompétence sociale. A ce sujet, Cloutier (1996) et Scheier *et al.* (2000) notent que la compétence sociale relève d'un ensemble d'habiletés que les adolescents possèdent à différents niveaux : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la cognition sociale et la résolution de problèmes interpersonnels. Scheier, Botvin, Griffin et Diaz (2000) concluent que l'estime de soi à l'adolescence est associée à la promotion de la santé physique et mentale, à l'attachement parental, à des relations interpersonnelles positives, à la réussite scolaire et à la résilience face aux événements stressants de la vie. Selon Patrick (1996) ainsi que

Scheier *et al.* (2000), le manque d'estime de soi est souvent un indicateur de problèmes de comportement, de consommation de psychotropes et d'un faible niveau d'habiletés sociales.

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle (auto-efficacité) correspond à la perception que l'on a de pouvoir agir pour atteindre ses buts (Bandura, 1986, 1997). Étroitement lié au concept d'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité est associé à la capacité d'adaptation psychosociale (compétence sociale et habiletés sociales) trop souvent déficiente chez des adolescents présentant des difficultés de comportement (Scheier *et al.*, 2000 ; Wright, Harwell et Allen, 1998). La cognition sociale et la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels relèvent de la famille des habiletés sociales. La cognition sociale est la capacité de se mettre à la place des autres et de reconnaître leurs sentiments et leurs intentions (Cloutier, 1996). Ayant interprété adéquatement les éléments de son contexte interpersonnel, l'individu peut ajuster sa conduite d'après celui-ci. La capacité à résoudre des problèmes interpersonnels est un élément clé de la compétence sociale. L'adolescent apte à résoudre des problèmes interpersonnels est en mesure d'identifier le problème, de proposer des solutions, de déterminer des objectifs et de prévoir les conséquences de ses actions (Cloutier, 1996 ; Goldstein, 1999 ; Goldstein et McGinnis, 1997)

Les experts rapportent d'ailleurs que les jeunes présentant des troubles du comportement démontrent généralement de faibles habiletés sociales les limitant ainsi dans leur capacité à développer des relations sociales satisfaisantes (Desbiens, 2000 ; Goldstein, 1999 ; Goldstein et McGinnis, 1997 ; Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994). Le déficit observé dans leurs habiletés sociales représente une variable critique dans leur intégration scolaire et sociale (Desbiens, 2000). De plus, Scheier *et al.* (2000) rapportent qu'un faible niveau de compétence sociale entraîne des habitudes de consommation hâtive d'alcool chez les jeunes et une dégradation du niveau d'estime de soi. Dans ce contexte, divers programmes basés sur la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1986) et portant sur la compétence sociale et l'entraînement aux habiletés sociales ont été développés pour répondre aux besoins des élèves en difficulté de comportement (Gresham, 1998 ; Kauffman, 1997). Leur objectif ultime est l'apprentissage de comportements socialement adaptés afin que l'élève puisse les intégrer dans son répertoire comportemental.

Il existe plusieurs troubles de comportement socio-affectif, parmi lesquels, il convient de citer :

A. Maladies unipolaires

Les maladies unipolaires sont caractérisées par un ou plusieurs épisodes de dépression majeure qui se manifestent par de multiples symptômes de nature cognitive et somatique dont la liste apparaît au tableau 1.2. Pour être appelée majeure, une dépression doit satisfaire au moins cinq de ces critères, et obligatoirement un des deux premiers symptômes cognitifs. S'il y a moins de cinq symptômes, la dépression est dite mineure. Pour que le diagnostic de dépression soit confirmé chez un individu, les symptômes

doivent être présents depuis au moins deux semaines, à tous les jours, et constituer un changement par rapport au mode de fonctionnement habituel. La durée d'un épisode de dépression majeure en l'absence de traitement varie de 6 à 24 mois mais est souvent réduite à quelques semaines avec la prise de médicaments antidépresseurs. Dans les dépressions majeures récurrentes, l'intervalle entre les épisodes peut aller de quelques mois à plusieurs années (American Psychiatric Association, 1995; Leblanc *et al.*, 1996).

Les auteurs s'entendent pour dire que la maladie unipolaire touche au moins 10% de la population générale, et deux fois plus de femmes que d'hommes (Berrettini, 1997). Selon Kessler *et al.* (1994), la prévalence sur la vie se situe à 17,1%, sexes confondus. Les premières manifestations de la maladie unipolaire débutent ordinairement dans la trentaine (Berrettini, 1997) mais des études montrent qu'elles apparaîtraient plus tôt chez les individus des jeunes générations (Klerman et Weissman, 1989; Wickramaratne *et al.*, 1989; Klerman *et al.*, 1985; Joyce *et al.*, 1990).

B. Maladies bipolaires

Les maladies bipolaires possèdent à la fois une composante dépressive et une composante maniaque. Le trouble bipolaire de type I est caractérisé par la survenue d'un ou plusieurs épisodes maniaques généralement accompagnés d'épisodes de dépression majeure, alors que le trouble bipolaire de type II se manifeste par un ou plusieurs épisodes de dépression majeure accompagnés d'au moins un épisode hypomaniaque (American Psychiatric Association, 1995). Les épisodes de dépression majeure des maladies bipolaires sont identiques à ceux des maladies unipolaires. Les symptômes pouvant apparaître au cours d'un épisode maniaque sont énumérés au tableau 2.2.

Tableau 2.2 : Symptômes d'un épisode de dépression majeure

<p>a. Symptômes cognitifs</p> <ul style="list-style-type: none">• Tristesse profonde et persistante• Réduction de l'intérêt ou du plaisir dans les champs habituels d'activité• Sentiments douloureux de culpabilité et d'indignité, dévalorisation, autocritique excessive• Baisse de la capacité de penser, de se concentrer, de prendre des décisions• Pensées morbides ou idées suicidaires <p>b. Symptômes somatiques (ou neurovégétatifs)</p> <ul style="list-style-type: none">• Perte significative ou plus rarement gain significatif de poids, ou diminution ou augmentation de l'appétit• Insomnie ou plus rarement hypersomnie• Ralentissement psychomoteur ou plus rarement agitation psychomotrice• Fatigue ou baisse d'énergie
--

Source : American Psychiatric Association (1995) et Leblanc *et al.* (1996).

Pour qu'un individu présentant ces symptômes soit dit en phase maniaque, le trouble de l'humeur doit être assez sévère pour causer une altération notable de son fonctionnement normal dans les activités habituelles.

Tableau 2.2 : Symptômes d'un épisode maniaque

- Humeur exaltée, gale, euphorique, expansive ou irritable, souvent labile
- Hyperactivité psychique et motrice associée à une certaine désinhibition comportementale
- Troubles de pensée (cours accélérer, relâchement des associations, fuite des idées, pression du discours)
- Diminution du besoin de sommeil
- Hypervigilance
- Augmentation de l'estime de soi
- Délires et hallucinations congruants à l'humeur
- Altération du jugement
- Diminution du sens critique

Source : American Psychiatric Association (1995), Leblanc *et al.* (1996).

2.2.5 Inadaptation et apprentissage scolaire des élèves

Les facteurs explicatifs de l'inadaptation scolaire devinrent un réel champ d'étude. Pour mieux comprendre ce phénomène et ses facteurs différents modèles théoriques ont émergé, présentant des conceptions diversifiées de l'inadaptation scolaire (Gushee, 1984; Tremblay et Royer, 1992) mais, se centrant tous sur l'élève et sur les moyens pour le réhabiliter. Trois grandes périodes marquent l'évolution des services éducatifs offerts aux élèves en situation d'inadaptation scolaire. Ces périodes s'appuient sur trois conceptions majeures remettant en cause, à tour de rôle, l'élève, l'école et la relation élève-école. Autrement expliqué, l'origine de l'inadaptation scolaire d'un élève s'explique par une telle dynamique. Donc, trois facteurs sont combinés pour expliquer l'inadaptation des apprenants à l'école : personnel, social et scolaire.

A. Inadaptation scolaire résulte de problèmes personnels et familiaux

D'abord, on a associé l'inadaptation scolaire est associée aux caractéristiques affectives ou intellectuelles de l'élève ou à son vécu familial. L'apprenant est rendu responsable de son incapacité à s'ajuster aux exigences de son environnement.

Turcotte (1991) recense les multiples facteurs d'inadaptation scolaire propres à l'élève qui ont été étudiés par différents chercheurs. Ce phénomène apparaît associé aux caractéristiques affectives de l'élève. Ce dernier aurait une tendance à se « surestimer », à être plus « suggestible » et plus « imprécis » à la tâche (Cordier, 1975), étant « insecure », « anxieux » et « immature » (Mannoni, 1979; McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay et Quay, 1965; Villars, 1972). D'autres auteurs expliquent ces difficultés comme étant la résultante de « blocages de la pensée » associés à des facteurs affectifs (Vial *et al.*, 1970), d'un « syndrome de l'échec scolaire » (Roth et Meyersburg, 1963) ou d'une « prédisposition affective » qui se caractérise par l'insécurité et l'évitement face à la compétition (Pauli et Brimer, 1971). Enfin, ces jeunes auraient un « faible concept de soi », un besoin de « gratification immédiate » et un niveau peu élevé « d'aspiration vocationnelle » (Cerventès, 1965; Coulombe, 1981; Yaffe, 1982). Pour s'ajuster, Caouette (1992) souligne que les observations réalisées en milieu scolaire de même que les notes de ces élèves sont insuffisantes, beaucoup redoublent leurs classes et leur dossier scolaire comporte souvent une longue série d'échecs (Barnes, 1973; Schreiber, 1969;

Somda, 1978), ils manquent de motivation pour les études, ils sont moins impliqués dans la vie de l'école, ils sont plus isolés socialement et s'absentent plus souvent (Dacey, 1971; Meachan et Mink, 1970).

D'autres auteurs se sont, par ailleurs, penchés sur le portrait des parents de ces jeunes. Comme semblent l'indiquer plusieurs recherches examinées par Caouette (1992), les parents des décrocheurs seraient moins scolarisés que l'ensemble des parents (Barnes, 1973; Meachan et Mind, 1970; Gendron, 1981). Leur famille serait défavorisée au plan socio-économique et présenterait des pathologies plus ou moins importantes (Bourbeau *et al.*, 1971; Zamanzadeh et Prince, 1978). Turcotte (1991) mentionne que c'est souvent de familles monoparentales que proviennent les élèves présentant des difficultés comportementales ou académiques (Emery, 1988), que les problèmes vécus à l'école sont « *le résultat de conflits, de perturbations et de malentendus relationnels au sein de la famille* » (Mannoni, 1979, p. 19), ou encore d'attitudes éducatives inadéquates de la part des parents.

Se centrant davantage sur l'élève et sa famille pour expliquer l'inadaptation scolaire, les élèves présentant des difficultés d'adaptation étaient jusqu'alors scolarisés à l'intérieur d'institutions spécialisées ne faisant pas partie du système scolaire. Or, en 1962, au Canada, par exemple, la « loi sur l'Instruction Publique » obligea définitivement les écoles publiques à éduquer ces élèves à partir de l'âge de six ans et jusqu'à 12 ans. Ces derniers reçurent des services spécialisés, mais en dehors de la classe ordinaire.

B. Inadaptation scolaire résulte de l'inadéquation des besoins de l'élève et du contexte scolaire

Au début des années 70, sous l'influence d'une idéologie humaniste, on se préoccupe davantage des besoins des élèves en difficulté, ayant comme postulat de base que l'homme est naturellement « bon ». Dans cette optique, l'inadaptation découle d'un manque de soutien, d'aide, de compréhension à l'égard de l'élève présentant des problèmes (Howick, 1984). Un changement considérable est alors apparu dans les recherches, substituant à l'approche disciplinaire qui condamne, blâme et punit, une approche d'encadrement qui guide vers la maturité et qui permet à l'élève en difficulté de développer les habiletés pré-requises à son adaptation et à l'autodiscipline. Les valeurs véhiculées par les théories psychologiques humanistes sont la liberté de l'élève, son actualisation et son plein épanouissement.

L'école est dès lors citée comme facteurs d'inadaptation scolaire des apprenants. Jusqu'à la fin des années 60, les écoles publiques étaient fortement influencées par un mode disciplinaire autoritaire. À travers les politiques, les lois et les valeurs imposées par l'école, les maîtres étaient tenus d'effectuer un contrôle des comportements non appropriés des élèves et d'adopter une attitude rigide face à ces derniers. Les 14 problèmes de comportement en classe et dans l'école étaient donc attribuables à l'insoumission de l'élève face, à l'autorité de ses maîtres. L'entrave aux règlements était suivie de punitions, de châtiments corporels ou de l'isolement de l'élève fautif, allant même jusqu'à l'expulser en cas d'infractions répétées (Ebel *et al.*, 1969; Howick, 1984)

Dans le contexte d'une classe ordinaire, le rôle du maître n'était donc plus de contrôler l'élève mais de le guider vers l'autocontrôle de ses comportements et de l'écouter à travers les problèmes et les besoins qu'il ressentait. L'approche suggérée aux intervenants scolaires est passée d'un contrôle autoritaire à une absence de contrôle. L'application de ce courant de pensée au cours des années 70 a eu des conséquences inattendues et ce, jusqu'à tout dernièrement.

En effet, selon Boudreault et Fontaine (1983), l'humanisme a conduit à un libéralisme outrancier et a contribué à augmenter les problèmes de violence, et de vandalisme plutôt qu'à les réduire. Les années 80 sont à ce titre très révélatrices, puisqu'elles témoignent des effets de l'application de ce courant de pensée sur la discipline scolaire. D'ailleurs, Imbault (1994) rapporte les résultats d'un sondage effectué au Québec par la firme québécoise Sorécom (1986), où 60% des 1209 répondants affirment qu'il n'y a pas assez de discipline à l'école. Un autre sondage effectué au Canada révèle que les répondants trouvent insuffisante la discipline dans les écoles: 54% d'entre eux déclarent que la discipline n'est pas assez stricte au secondaire. Selon McDaniel (1986) Imbault, 1994 ; p.21), « *certain milieux n'hésitent pas à déclarer que les écoles publiques sont à deux doigts de l'anarchie étudiante* ». Face à de tels constats, plusieurs éducateurs optèrent pour un retour à la discipline et- au contrôle, alors que d'autres maintinrent la nécessité de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des élèves (Boudreault et Fontaine, 1983).

De plus, l'idéologie humaniste a influencé les prescriptions du ministère de l'Éducation concernant l'éducation des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. En effet, suite à la parution du rapport Copex (1976), il était recommandé d'offrir aux élèves des mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin. Puis, avec la parution de l'Énoncé de politique et du plan d'action en 1978, les efforts des éducateurs allaient dans le sens d'une éducation de qualité pour tous, dans un cadre le plus normal possible (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Le système scolaire québécois favorisait donc l'intégration des élèves en difficulté vers les classes ordinaires. En outre, l'école et son fonctionnement peuvent causer l'inadaptation scolaire. Cependant, jusque-là, l'accent n'avait pas été mis jusqu'alors sur les actions à prendre pour améliorer le climat de la classe (Curwin et Mendier, 1980) et de l'école, et pour intégrer ces différentes mesures d'intervention à l'organisation scolaire.

En effet, selon une analyse critique de Turcotte (1991, p. 26-31), plusieurs variables relatives au fonctionnement de l'école peuvent également contribuer à l'apparition de réactions inadaptées de l'élève telles que la «rigidité de l'organisation» scolaire (Carrière *et al.*, 1981), ou la taille d'une école (Boucher et Ouellet, 1986; Garbarino et Asp, 1983). Le contenu des cours, les méthodes pédagogiques, de même que la signification que prend l'école pour l'élève sont des indices sur lesquels un enseignant peut agir en classe pour réduire l'inadaptation scolaire. À cela s'ajoutent les comportements et les attitudes de l'enseignant, le climat de la classe et la nature des relations qui s'y établissent (Turcotte, 1991).

C. Inadaptation scolaire résulte des facteurs sociaux

Le courant humaniste est venu modifier la conception de l'inadaptation scolaire; 2^e phénomène était non pas attribué aux lacunes de l'élève en difficulté, mais à l'incapacité de l'environnement à répondre à ses besoins et à son vécu. De cette nouvelle conception, on visait à mieux comprendre et répondre aux besoins de l'élève, en procédant à des ajustements de l'environnement scolaire.

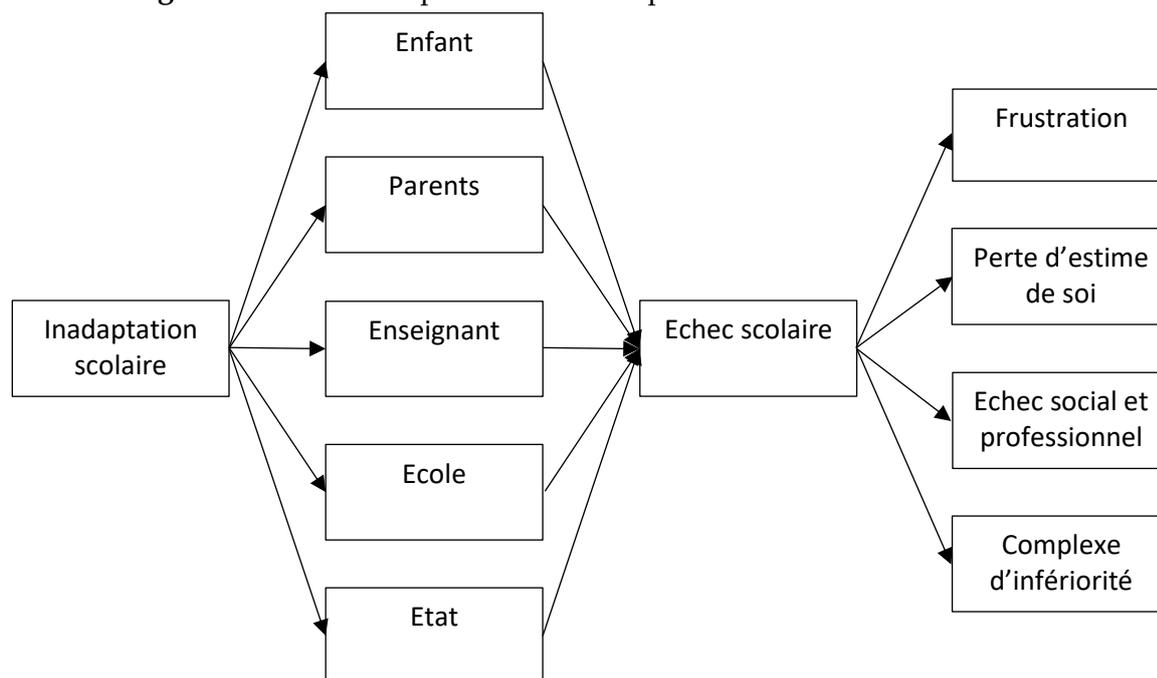
De nos jours, on admet que le comportement humain est la résultante des forces externes et internes à l'individu (Mitzel, 1982; Staats, 1975; Wolfgang et Glickman, 1980). Les buts poursuivis par cette vision « interactionniste » du comportement sont le développement du sens des responsabilités de l'élève face à ses pairs (Ebel *et al.*, 1969) et le développement de l'autocontrôle (Ebel *et al.* 1969; Mitzel, 1982). L'élève est considéré dans sa relation avec l'environnement.

Les composantes sociales, économiques et culturelles qui influencent également le cheminement scolaire de l'élève ont été étudiées. Il en résulte que, selon Turcotte (1991, p.21), l'école « *structure un processus de sélection dont le plus souvent sortent gagnants les élèves provenant des milieux socio-économiquement favorisés* ». Ce sont donc les élèves de milieux défavorisés qui constituent pour la plupart la clientèle de l'inadaptation scolaire et qui sont les plus susceptibles de quitter prématurément l'école, de s'absenter plus souvent, d'obtenir des résultats inférieurs, ou de s'orienter dans les options professionnelles terminales (Turcotte, 1991).

L'inadaptation scolaire serait donc la résultante d'un ensemble de facteurs en interaction, point de vue partagé par Kauffman (1989). Or, il est difficile de saisir ce phénomène dans une vision globale et d'avoir une connaissance précise des facteurs explicatifs des difficultés vécues par chacun des élèves confrontés à ce problème étant donné sa très grande complexité. Cela a pour conséquence de complexifier l'intervention auprès des jeunes vivants des difficultés. Où en sont les intervenants des écoles québécoises

Par ailleurs, il sied de préciser qu'en RDC, face au problème d'inadaptation scolaire, Yawidi (2008), note qu'il existe cinq groupes des facteurs explicatifs de l'échec scolaire, conséquence de l'inadaptation scolaire dont les facteurs liés à l'enfant, aux parents, à l'école, à l'Etat et à l'enseignant. Ces facteurs produisent l'échec comme conséquence. L'échec scolaire produit la frustration et agressivité, la perte d'estime de soi, l'échec social et professionnel ainsi que le complexe d'infériorité (Figure 2.1).

Figure 2.1 : Modèle explicatif de l'inadaptation et échec scolaire de Yawidi



Source : Yawidi (2008).

4. Méthodologie de l'étude

Ce chapitre est consacré à la présentation de la sous-province éducationnelle de Ngaliema I, à la description de la population et l'échantillon d'étude, la collecte et l'analyse des données ainsi les difficultés rencontrées.

4.1 Sous-province éducationnelle de Ngaliema I

La Sous Division Provinciale de Ngaliema I se trouve dans la commune de Ngaliema Qui Est Une De 24 commune constituant la ville Province de Kinshasa qui est situé A 4°212 '423 Sud de latitude Et 15°132'063 longitude dont la Superficie est de 224.

La Sous Division Ngaliema a été créé par l'arrêté Ministériel de l' N°MINIPSP/ CAB MIN /1216/2017 de la 29/08/2017 portante scission et création des Sous Divisions Provinciales Educationnelle de l'enseignement Primaire et Secondaire et Technique dans ville province de Kinshasa.2

Monsieur Benjamin Lokange Ifale. Chef de la sous division de l'EPST Ngaliema I depuis 2022 a été désigné et affecté chef de division de l'EPST Ngaliema I après scission de celle –ci par l'arrêté ministériel n°MINESPT/CABMN/058/2022/ du 04/05/2022 portant la désignation et affectation des Chef de sous division provinciales de l'enseignement Primaire et Secondaire et Technique.

4.2 Population et échantillon d'étude

Dans le cadre de notre travail, nous avons jeté notre dévolu sur les écoles primaires publiques dans la sous province éducationnelle de Ngaliema I, estimée à 26 écoles. Tous

les chefs d'établissements scolaires et les enseignants constituent notre population d'étude estimée à 338 agents membres du personnel.

Considérant nos limites de travailler avec toute la population, compte tenu des moyens, de temps et de soucis de précision, nous avons extrait un échantillon.

L'étude a utilisé l'échantillonnage non probabiliste pour extraire un échantillon occasionnel. Le choix de ce type d'échantillon s'explique par l'impossibilité d'atteindre tous les écoles primaires publiques dans la sous province éducationnelle de Ngaliema ainsi qu'enseignants ciblés à cause de la grandeur de taille de la population d'étude mais également à cause de l'inaccessibilité et l'indisponibilité des enseignants.

Notre échantillon occasionnel est constitué de 58 enseignants des 3 écoles primaires publiques dans la Sous-province éducationnelle de Ngaliema I à Kinshasa. Les participants viennent de 3 écoles d'appartenance notamment : EP Kilimani (39,7%) ; EP Kengo (22,4%) et EP Tshasthi, 37,9% (Figure 2.5).

4.3 Collecte des données

L'étude a opté pour la méthode d'enquête. Celle-ci a permis d'échanger avec des enseignants des écoles ciblés, pour recueillir leurs points de vue sur l'inadaptation des écoliers des écoles primaires publiques dans la sous province éducationnelle de Ngaliema. La méthode d'enquête a été soutenue par les techniques de questionnaire, d'interview et de la documentation.

L'étude a utilisé le questionnaire, l'interview libre et la documentation comme techniques de collecte des données.

Le questionnaire est composé de 8 questions réparties en trois catégories par rapport à la forme afin de nous permettre de récolter les informations nécessaires à l'accomplissement des objectifs de notre étude. Le questionnaire comporte plusieurs types de questions : (i) deux questions ouvertes : (7^{ème} et 8^{ème}) qui laissai aux enquêtés la liberté d'exprimer librement leurs opinions ; (ii) deux questions fermées : (2^{ème} et 3^{ème}) qui consistaient tout simplement à réagir par oui ou non ; (iii) quatorze questions semi-fermées (la 1^{er}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}) auxquelles les enquêtés crochaient la réponse de leur choix et fournissaient leurs justifications. Le questionnaire a été testé à travers la pre-enquete afin de tester l'efficacité du questionnaire auprès de 10 enseignants. Ce qui nous a permis de voir si nos questions étaient bien comprises ou non et si nécessaire d'en retirer ou d'en ajouter d'autres avant de soumettre le questionnaire final à notre échantillon. L'enquête s'est déroulée par l'administration du questionnaire dans les trois écoles primaires publiques cibles. La collecte des données n'appri qu'un mois soit du 20 Juin au 20 Juillet 2024. A l'issue de la collecte, nous avons réussi 58 protocoles sur 70 exemplaire ou copies du questionnaire déposés, soit une mortalité d'échantillons estime à 17,1%

La technique d'entretien libre a été d'une grande importance, car elle a permis de comprendre l'inadaptation des écoliers des écoles primaires publiques dans la sous province éducationnelle de Ngaliema I et de compléter certaines informations nécessaires pour cette étude. Elle a servi à l'étape d'observation préliminaire de ce phénomène mais aussi dans la prise de contact avec les enquêtés.

La technique de documentation a permis non seulement de constituer notre cadre théorique mais aussi d'analyser les documents pour apporter des nouvelles connaissances sur cette étude.

4.4 Gestion et analyse des données

L'étude a utilisé deux techniques d'analyse des données.

L'analyse de contenu a permis d'abord de rassembler les réponses données aux questions ouvertes et semi-fermées aussi que leurs justifications. Ensuite, il s'agissait de les regrouper selon les idées, les unités et les contextes, elles étaient transcrites manuellement sur une feuille de papier propre aux réponses de chaque questions et chaque fois que la réponse à une question se répète nous y faisons recours au système de pointage qui consistait à ajouter un bâtonnet à une réponse chaque fois que celle-ci était répétée. Et enfin, il fallait prélever leurs fréquences afin de les transformer en pourcentages grâce à l'analyse statistique.

L'analyse statistique a facilité la quantification des données de toutes les questions. En effet, deux types d'analyse statistique.

L'analyse statistique univariée a exploité la base des données pour dégager les pourcentages, les moyennes et les écarts types de chaque question séparément avec SPSS. L'analyse statistique bivariée a permis, premièrement testé les corrélations entre types de problèmes d'apprenants (Q2ba, Q2bb, Q2bc, Q2bd, Q2be, Q2bf, Q2bg) et influence de la gestion de l'inadaptation des élèves (Q6); entre difficultés d'apprentissage (Q3a, Q3b, Q3c, Q3d, Q3e) et influence de la gestion de l'inadaptation des élèves (Q6) et entre influence de la gestion de l'inadaptation des élèves (Q6) et cas d'inadaptation des écoliers (Q2). Cela a nécessité les calculs des coefficients de corrélation R^2 et de détermination à l'aide de SPSS en considérant deux seuils de signification : $**0,01$ et $*0,05$.

5. Résultats

Ce point est consacré essentiellement à la présentation des résultats.

5.1 Résultats de l'analyse univariée

Les résultats issus de l'analyse univariée sont présentés dans les tableaux avec des statistiques et des commentaires.

Question n°1 : Avez-vous déjà attendus parler de l'inadaptation scolaire ?

Tableau 4.1 : Connaissance sur l'inadaptation scolaire (N = 58)

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	36	62,1	M : 1,38 SD : ,489
Non	22	37,9	ASY : ,511

Source : Enquête sur terrain.

A la lumière des données contenues dans ce tableau, il ressort le constat selon lequel 36 sur 58, soit 62,1% des enquêtés ont affirmé avoir déjà entendu parler du concept inadaptation scolaire. Pour ceux qui ont dit oui les comprennent comme : « *difficulté d'ajustement [...] incapacité à s'adapter à de nouvelles situations [...] problème social [...] difficultés à interagir avec les autres [...] manque de correspondance entre les compétences d'un individu et les exigences de son environnement [...] sentiment de ne pas appartenir à un groupe [...] manifestations de troubles mentaux qui entravent l'adaptation [...] réactions jugées inadaptees dans un contexte donné [...] diminution de la confiance en soi face aux défis [...] problèmes d'intégration dans le milieu éducatif [...] réaction prolongée à des situations stressantes, rendant l'adaptation difficile [...] tensions avec les autres qui nuisent à l'intégration [...] incapacité à rebondir après des échecs ou des difficultés [...] difficulté à naviguer dans des contextes culturels différents [...] peur intense des interactions sociales, menant à l'évitement [...] fuir les situations perçues comme menaçantes [...] difficulté à changer de perspective ou à envisager d'autres options [...] besoin excessif d'approbation des autres pour se sentir bien [...] résistance aux nouvelles situations ou aux transitions [...] vision biaisée des interactions et des événements sociaux [...] croyance que l'on ne peut pas changer sa situation [...] difficultés à exprimer ses pensées ou émotions clairement [...] doute persistant sur ses compétences et sa valeur personnelle [...] sentiments persistants de tristesse ou de désespoir [...] actions nuisibles envers soi-même en réponse à l'inadaptation [...] difficultés académiques menant à des résultats insatisfaisants [...] sentiment d'être rejeté par un groupe ou une communauté [...] absence de relations positives pour aider à l'adaptation [...] sentiment constant de ne pas être à la hauteur [...] problèmes cognitifs qui entravent le processus éducatif [...] perception négative de soi-même influençant l'adaptation [...] crainte d'être critiqué par les autres, limitant l'interaction [...] incapacité à établir des relations saines [...] difficulté à créer des liens affectifs stables [...] syndrome d'angoisse généralisée [...] préoccupation excessive pour divers aspects de la vie quotidienne [...] actions répétitives en réponse à l'anxiété ou au stress [...] problèmes à s'adapter au milieu du travail [...] sentiment de solitude [...] État émotionnel résultant de l'inadaptation sociale [...] manque d'intérêt ou d'énergie pour s'engager dans des activités sociales ou professionnelles [...] regret excessif du passé, entravant le présent [...] Incertitude quant à son rôle ou sa place dans le monde [...] fuite face aux obligations dues à l'anxiété ou au stress [...] incapacité à partager ses sentiments avec les autres [...] état émotionnel persistant qui nuit aux interactions sociales ».*

Par contre, 22 enquêtés, soit 37,9% pensent autrement.

Question n°2 : Avez-vous déjà vécu un cas d'inadaptation auprès de vos écoliers ?

Tableau 4.2 : Cas d'inadaptation des écoliers (N = 58)

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	31	53,4	M : 1,47 SD : ,503
Non	27	46,6	ASY : ,142

Source : Enquête sur terrain.

A la lumière de données reprises au tableau 3.2a, le constat qui s’y dégage est que 31 enquêtés, soit 53,4% ont affirmé avoir déjà vécu un cas d’inadaptation auprès de leurs écoliers

Par contre, 27 enquêtés, soit 46,6% pensent autrement.

Tableau 4.2b : Types de problèmes d’inadaptations des écoliers (N = 58)

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	ni	%	ni	%	
Troubles d’apprentissage	26	44,8	32	55,2	M : 1,55 SD : ,502 ASY :-,214
Troubles de comportement	15	25,9	43	74,1	M : 1,74 SD : ,442 ASY :-1,132
Troubles affectifs	19	32,8	39	67,2	M : 1,67 SD : ,473 ASY :-,754
Troubles de motricité	12	20,7	46	79,3	M : 1,79 SD : ,409 ASY :-1,486
Déficiences mentales	16	27,6	42	72,4	M : 1,72 SD : ,451 ASY :- ,030
Retard scolaire	19	32,8	39	67,2	M : 1,67 SD : ,473 ASY :- ,754
Echec scolaire	18	31	40	69	M : 1,69 SD : ,467 ASY :-,842
Moyenne		28,4		71,5	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont identifié les types de problèmes d’apprenants notamment : troubles d’apprentissage (44,8% des enquêtés ont adhéré contre 55,2%); troubles de comportement (25,9% des enquêtés ont adhéré contre 74,1%); troubles affectifs (32,8% des enquêtés ont adhéré contre 67,2%); troubles de motricité (20,7% des enquêtés ont adhéré contre 79,3%); déficiences mentale (27,6% des enquêtés ont adhéré contre 72,4%); retard scolaire (32,8% des enquêtés ont adhéré contre 67,2%) et échec scolaire (31% des enquêtés ont adhéré contre 69%).

Question n°3 : Selon votre expérience, quelles sont les difficultés d’apprentissage que vos élèves éprouvent souvent ?

Tableau 4.3 : Difficultés d'apprentissage

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	ni	%	ni	%	
Un élève qui a du mal à retenir les nombres ou à faire des opérations arithmétiques (dyscalculie)	31	53,4	27	46,6	M : 1,47 SD : ,503 ASY : ,142
Un élève qui a du mal à écrire des mots qu'il connaît (dysgraphie)	29	50	29	50	M : 1,50 SD : ,504 ASY : ,000
Un élève qui a du mal à respecter l'orthographe (dysorthographe)	27	46,6	31	53,4	M : 1,53 SD : ,503 ASY : -,142
Un élève qui a du mal à lire un mot, une phrase (dyslexie)	27	46,6	31	53,4	M : 1,53 SD : ,503 ASY : ,142
Un élève manifeste des difficultés dans l'élaboration d'un oral (dysphasie)	15	25,9	43	74,1	M : 1,74 SD : ,442 ASY : -,132
Moyenne		42,2		57,7	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont identifié les difficultés d'apprentissage que leurs élèves éprouvent souvent notamment : un élève qui a du mal à retenir les nombres ou à faire des opérations arithmétiques ou dyscalculie (53,4% des enquêtés ont adhéré contre 46,6%) ; un élève qui a du mal à écrire des mots qu'il connaît ou dysgraphie (50% des enquêtés ont adhéré contre 50%) ; un élève qui a du mal à respecter l'orthographe ou dysorthographe (46,6% des enquêtés ont adhéré contre 53,4%) ; un élève qui a du mal à lire un mot, une phrase ou dyslexie (46,6% des enquêtés ont adhéré contre 53,4%) et un élève manifeste des difficultés dans l'élaboration d'un oral ou dysphasie (25,9% des enquêtés ont adhéré contre 74,1%).

Question n°4 : Avez-vous déjà aidé un écolier avec difficulté d'adaptation depuis votre carrière ?

Tableau 4.4a : Assistance d'aide aux cas d'inadaptation scolaire

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	30	51,7	M : 1,48 SD : ,504 ASY : ,071
Non	28	48,3	

Source : Enquête sur terrain.

Les données de ce tableau indiquent que 30 enquêtés, soit 51,7% avouent qu'ils ont déjà aidé un écolier avec difficulté d'adaptation depuis leur carrière.

Par contre, 28 enquêtés soit 48,3% ne partagent pas cet avis.

Tableau 4.4b : Cas d'inadaptation des élèves et pistes de solution proposées

	Réponses	ni	%
Cas d'inadaptation des élèves Inflation de N = 175	Un élève ne parvient pas à rester attentif en classe et se laisse facilement distraire	20	11,4
	Un élève évite les examens par peur de l'échec, ce qui nuit à ses résultats	16	9,1
	Un enfant se montre souvent agressif ou perturbateur en classe.	14	8
	Un élève a des problèmes de lecture et de compréhension, ce qui freine sa progression	12	6,9
	Un enfant est souvent seul pendant les pauses et n'a pas d'amis proches	11	6,3
	Un élève montre peu d'intérêt pour ses études et ne participe pas aux activités scolaires	10	5,7
	Un enfant manque régulièrement l'école suite à des tensions à la maison	10	5,7
	Un enfant a du mal à gérer son temps et à préparer ses devoirs	9	5,1
	Une maladie chronique empêche un élève de suivre le rythme scolaire normal	9	5,1
	Un enfant se sent incapable et ne tente pas de participer aux activités.	8	4,6
	Des parents peu impliqués dans la scolarité de leur enfant nuisent à sa réussite	8	4,6
	Des crises de colère ou des pleurs fréquents perturbent l'apprentissage	7	4
	Un élève montre des signes de tristesse persistante, affectant son engagement scolaire	7	4
	Des déménagements répétés perturbent la continuité de l'apprentissage	7	4
	Des événements traumatisants affectent le comportement et l'apprentissage d'un élève	6	3,4
	Un enfant n'a pas accès aux fournitures scolaires nécessaires pour apprendre correctement.	6	3,4
	Pistes de solution proposées Inflation de N = 318	Un élève ressent une forte pression pour s'intégrer, ce qui nuit à son bien-être.	5
Incapacité à gérer le stress : Des situations stressantes provoquent des blocages chez un élève pendant les examens		5	2,9
Un enfant ne voit pas l'intérêt des matières enseignées et décroche.		5	2,9
Élaborer un plan sur mesure avec des objectifs clairs		17	5,3
Proposer des séances de thérapie ou de counseling		17	5,3
Mettre en place un système de tutorat avec un camarade ou un enseignant		17	5,3
Organiser des cours avec moins d'élèves pour une attention accrue		13	4,1
Adapter les conditions d'examen (temps supplémentaire, format différent)		13	4,1
Sensibiliser le personnel éducatif aux besoins spécifiques des élèves		13	4,1
Intégrer des ateliers d'art pour favoriser l'expression personnelle		12	3,7
Créer un programme de médiation entre élèves pour gérer les conflits		12	3,7
Introduire des outils numériques adaptés (applications éducatives, plateformes en ligne).		12	3,7
Impliquer les parents dans le suivi scolaire et les décisions éducatives		10	3,1
Proposer des sessions sur la gestion du stress et de l'anxiété		10	3,1
Encourager le travail en groupe pour développer les compétences sociales		10	3,1
Favoriser la pratique d'un sport pour renforcer la confiance en soi		10	3,1
Organiser des ateliers sur l'inclusion et la diversité		10	3,1
Mettre en place des programmes d'échanges pour élargir les horizons	10	3,1	
Associer les élèves à des mentors pour les guider dans leur parcours scolaire	10	3,1	
Privilégier une évaluation formative plutôt que sommative	10	3,1	
Utiliser des supports diversifiés pour s'adapter aux différents styles d'apprentissage.	10	3,1	
Organiser des journées autour de sujets qui intéressent les élèves	9	2,8	
Créer un espace dédié aux devoirs avec l'aide d'adultes disponibles	9	2,8	

	Simplifier ou enrichir les contenus selon le niveau de chaque élève	9	2,8
	Encourager l'engagement communautaire pour développer l'empathie	8	2,5
	Instaurer des rencontres régulières entre enseignants, parents et élèves	8	2,5
	Proposer des activités éducatives pendant les vacances scolaires	8	2,5
	Proposer des cours supplémentaires pour les élèves non francophones	8	2,5
	Organiser des activités pour favoriser l'intégration des nouveaux élèves	7	2,2
	Informers tous les élèves sur les troubles spécifiques pour réduire la stigmatisation	7	2,2
	Permettre aux élèves de réaliser des projets qui reflètent leurs intérêts et leurs compétences	7	2,2
	Intégrer un enseignement sur les émotions et la gestion des relations	6	1,8
	Offrir des formations régulières sur les nouvelles pédagogies et méthodes d'enseignement	6	1,8
	Intégrer le jeu comme méthode d'apprentissage pour rendre l'école plus ludique	5	1,5
	Mettre en place un lieu où les élèves peuvent se retirer lorsqu'ils se sentent dépassés	5	1,5

Concernant le cas d'inadaptation des élèves, les enquêtés estiment que l'inadaptation des élèves se remarque par le fait que un élève ne parvient pas à rester attentif en classe et se laisse facilement distraire (11,4%) ; un élève évite les examens par peur de l'échec, ce qui nuit à ses résultats (9,1%) ; un enfant se montre souvent agressif ou perturbateur en classe (8%) ; un élève a des problèmes de lecture et de compréhension, ce qui freine sa progression (6,9%) ; un enfant est souvent seul pendant les pauses et n'a pas d'amis proches (6,3%) ; un élève montre peu d'intérêt pour ses études et ne participe pas aux activités scolaires (5,7%) ; un enfant manque régulièrement l'école suite à des tensions à la maison (5,7%) ; un enfant a du mal à gérer son temps et à préparer ses devoirs (5,1%) ; une maladie chronique empêche un élève de suivre le rythme scolaire normal (5,1%) ; un enfant se sent incapable et ne tente pas de participer aux activités. (4,6%) ; des parents peu impliqués dans la scolarité de leur enfant nuisent à sa réussite (4,6%) ; des crises de colère ou des pleurs fréquents perturbent l'apprentissage (4%) ; un élève montre des signes de tristesse persistante, affectant son engagement scolaire (4%) ; des déménagements répétés perturbent la continuité de l'apprentissage (4%) ; des événements traumatisants affectent le comportement et l'apprentissage d'un élève (3,4%) ; un enfant n'a pas accès aux fournitures scolaires nécessaires pour apprendre correctement (3,4%) ; un élève ressent une forte pression pour s'intégrer, ce qui nuit à son bien-être (2,9%) ; incapacité à gérer le stress : des situations stressantes provoquent des blocages chez un élève pendant les examens (2,9%) et un enfant ne voit pas l'intérêt des matières enseignées et décroche (2,9%).

Et les enseignants proposent les pistes de solution possibles telles que : élaborer un plan sur mesure avec des objectifs clairs (5,3%) ; proposer des séances de thérapie ou de counseling (5,3%) ; mettre en place un système de tutorat avec un camarade ou un enseignant (5,3%) organiser des cours avec moins d'élèves pour une attention accrue (4,1%) ; adapter les conditions d'examen (temps supplémentaire, format différent) (4,1%) ; sensibiliser le personnel éducatif aux besoins spécifiques des élèves (4,1%) ; intégrer des ateliers d'art pour favoriser l'expression personnelle (3,7%) ; créer un

programme de médiation entre élèves pour gérer les conflits (3,7%) ; introduire des outils numériques adaptés (applications éducatives, plateformes en ligne) (3,7%) ; impliquer les parents dans le suivi scolaire et les décisions éducatives (3,1%) ; proposer des sessions sur la gestion du stress et de l'anxiété (3,1%) ; encourager le travail en groupe pour développer les compétences sociales (3,1%) ; favoriser la pratique d'un sport pour renforcer la confiance en soi (3,1%) ; organiser des ateliers sur l'inclusion et la diversité (3,1%) ; mettre en place des programmes d'échanges pour élargir les horizons (3,1%) ; associer les élèves à des mentors pour les guider dans leur parcours scolaire (3,1%) ; privilégier une évaluation formative plutôt que sommative (3,1%) ; utiliser des supports diversifiés pour s'adapter aux différents styles d'apprentissage (3,1%) ; organiser des journées autour de sujets qui intéressent les élèves (2,8%) ; créer un espace dédié aux devoirs avec l'aide d'adultes disponibles (2,8%) ; simplifier ou enrichir les contenus selon le niveau de chaque élève (2,8%) ; encourager l'engagement communautaire pour développer l'empathie (2,5%) ; instaurer des rencontres régulières entre enseignants, parents et élèves (2,5%) ; proposer des activités éducatives pendant les vacances scolaires (2,5%) ; proposer des cours supplémentaires pour les élèves non francophones (2,5%) ; organiser des activités pour favoriser l'intégration des nouveaux élèves (2,2%) ; informer tous les élèves sur les troubles spécifiques pour réduire la stigmatisation (2,2%) ; permettre aux élèves de réaliser des projets qui reflètent leurs intérêts et leurs compétences (2,2%) ; intégrer un enseignement sur les émotions et la gestion des relations (1,8%) ; offrir des formations régulières sur les nouvelles pédagogies et méthodes d'enseignement (1,8%) ; intégrer le jeu comme méthode d'apprentissage pour rendre l'école plus ludique (1,5%) et mettre en place un lieu où les élèves peuvent se retirer lorsqu'ils se sentent dépassés (1,5%).

Question n°5 : Avez-vous déjà instauré des dispositifs pour lutter contre l'inadaptation dans le milieu scolaire ?

Tableau 4.5 : Instauration des dispositifs de lutte contre l'inadaptation

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	40	69	M : 1,69 SD : ,467 ASY : -,842
Non	18	31	

Source : Enquête sur terrain.

Les données de ce tableau indiquent que 40 enquêtés, soit 69% avouent qu'ils ont instauré des dispositifs pour lutter contre l'inadaptation dans le milieu scolaire.

Tandis que, 18 enquêtés, soit 31% ne partagent pas cet avis.

Tableau 4.5b : Dispositifs pour lutter contre l'inadaptation

Réponses	ni	Oui
Nous élaborons de plans adaptés aux besoins spécifiques des élèves.	20	9,1
Nous organisons des Classes spécialisées pour les élèves en situation de handicap.	16	7,3
Accès à des psychologues scolaires pour un accompagnement individuel.	14	6,4
Mise en place de systèmes de tutorat entre élèves.	12	5,5
Réduction du nombre d'élèves par classe pour une attention personnalisée.	11	5
Sensibilisation aux troubles d'apprentissage et aux pratiques inclusives.	10	4,5
Nous organisons des Sessions pour apprendre aux élèves à gérer l'anxiété et les stress.	10	4,5
Nous organisons des Activités artistiques et culturelles pour favoriser l'expression personnelle.	9	4,1
Nous avons instauré un Dispositifs de médiation pour résoudre les conflits entre élèves.	9	4,1
Nous Privilégierons des évaluations continues plutôt que des examens finaux.	8	3,6
Usage de technologies éducatives : Outils numériques adaptés pour diversifier l'apprentissage.	8	3,6
Nous Encourageons la pratique sportive pour renforcer la confiance en soi	7	3,2
Nous organisons des activités supplémentaires pour les élèves avancés ou curieux	7	3,2
Visites pédagogiques : Sorties éducatives pour enrichir le parcours scolaire.	7	3,2
Création de clubs basés sur les passions des élèves (science, art, etc.).	6	2,7
Insistons sur le Programme de sensibilisation sur la santé mentale dans les écoles.	6	2,7
Création d'un espace safe : Lieu où les élèves peuvent se retirer en cas de besoin.	5	2,3
Nous sommes en partenariats avec des associations locales : Collaboration avec des ONG pour offrir des ressources supplémentaires.	5	2,3
Création de groupes de soutien entre pairs : Encourager les élèves à s'entraider dans leur apprentissage.	5	2,3
Sensibilisation au respect mutuel et à la citoyenneté.	5	2,3
Suivi régulier avec les parents : Rencontres fréquentes pour discuter du progrès scolaire de l'élève.	5	2,3
Soutien aux élèves en situation de décrochage scolaire : Programmes spécifiques pour réengager ces élèves.	5	2,3
Séances d'information sur les métiers : Présentation des différents parcours professionnels possibles.	5	2,3
Encadrement par des mentors : Mise en relation avec des adultes référents pour guider les élèves.	5	2,3
Soutien spécifique aux élèves dyslexiques ou dyspraxiques : Programmes adaptés à leurs besoins particuliers.	5	2,3
Création d'un réseau d'anciens élèves : Pour offrir du soutien et des conseils aux élèves actuels.	5	2,3
Formation à l'autonomie scolaire : Apprendre aux élèves à gérer leur temps et leur travail personnel.	5	2,3
Échanges internationaux ou interculturels : Ouvrir les élèves à d'autres cultures et modes de vie.	5	2,3

Source : Enquête sur terrain. Inflation de N=220

Outre, l'inflation de N=220, la lecture des données contenues de ce tableau montre que les répondants ont indiqué les dispositifs pour lutter contre l'inadaptation notamment : nous élaborons de plans adaptés aux besoins spécifiques des élèves (9,1%) ; nous organisons des Classes spécialisées pour les élèves en situation de handicap (7,3%) ; accès à des psychologues scolaires pour un accompagnement individuel (6,4%) ; mise en place de systèmes de tutorat entre élèves (5,5%) ; réduction du nombre d'élèves par classe pour une attention personnalisée (5%) ; sensibilisation aux troubles d'apprentissage et aux pratiques inclusives (4,5%) ; nous organisons des sessions pour apprendre aux élèves à gérer l'anxiété et les stress (4,5%) ; nous organisons des activités artistiques et culturelles pour favoriser l'expression personnelle (4,1%) ; nous avons instauré un dispositifs de médiation pour résoudre les conflits entre élèves (4,1%) ; nous privilégierons des évaluations continues plutôt que des examens finaux (3,6%) ; usage de technologies éducatives : outils numériques adaptés pour diversifier l'apprentissage (3,6%) ; nous encourageons la pratique sportive pour renforcer la confiance en soi (3,2%) ; nous

organisons des activités supplémentaires pour les élèves avancés ou curieux (3,2%) ; visites pédagogiques : sorties éducatives pour enrichir le parcours scolaire (3,2%) ; création de clubs basés sur les passions des élèves (science, art, etc.) (2,7%) ; insistons sur le programme de sensibilisation sur la santé mentale dans les écoles (2,7%) ; création d'un espace safe : lieu où les élèves peuvent se retirer en cas de besoin (2,3%) ; nous sommes en partenariats avec des associations locales : collaboration avec des ONG pour offrir des ressources supplémentaires (2,3%) ; création de groupes de soutien entre pairs : Encourager les élèves à s'entraider dans leur apprentissage (2,3%) ; sensibilisation au respect mutuel et à la citoyenneté (2,3%) suivi régulier avec les parents : rencontres fréquentes pour discuter du progrès scolaire de l'élève (2,3%) ; soutien aux élèves en situation de décrochage scolaire : Programmes spécifiques pour réengager ces élèves (2,3%) ; séances d'information sur les métiers : présentation des différents parcours professionnels possibles. (2,3%) ; encadrement par des mentors : mise en relation avec des adultes référents pour guider les élèves (2,3%) ; soutien spécifique aux élèves dyslexiques ou dyspraxiques : programmes adaptés à leurs besoins particuliers (2,3%) ; création d'un réseau d'anciens élèves : pour offrir du soutien et des conseils aux élèves actuels (2,3%) ; formation à l'autonomie scolaire : apprendre aux élèves à gérer leur temps et leur travail personnel (2,3%) et échanges internationaux ou interculturels : Ouvrir les élèves à d'autres cultures et modes de vie (2,3%).

Question n°6 : Pensez-vous que la gestion de l'inadaptation des élèves à l'influence sur l'inadaptation scolaire des élèves ?

Tableau 4.6 : Influence de la gestion de l'inadaptation des élèves (N = 58)

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	30	51,7	M : 1,52 SD : ,504 ASY : -,071
Non	28	48,3	

Source : Enquête sur terrain.

Il ressort de ce tableau, le constat selon lequel, 30 sur 58 soit 51,7% attestent que la gestion de l'inadaptation des élèves influence sur l'inadaptation scolaire des élèves.

Cependant, 28 enquêtés, soit 48,3% disent le contraire.

Question n°7 : Quelles sont les conséquences de l'inadaptation des écoliers ?

Tableau 4.7 : Conséquences de l'inadaptation des écoliers

Réponses	ni	%
Echec ou redoublement scolaire	35	42,7
Retard scolaire	15	18,3
Abandon ou décrochage scolaire	13	15,8
Désintéressement et inadaptation des apprentissages scolaires	10	12,2
Démotivation aux apprentissages scolaires	9	11

Source : Enquête sur terrain.

Tout en précisant l'inflation de N=179, la lecture des données contenues de ce tableau montre, les répondants ont indiqué les difficultés rencontrées dans la gestion des cas d'inadaptation notamment l'échec ou redoublement scolaire (42,7%) ; le retard scolaire (18,3%) ; l'abandon ou décrochage scolaire (15,8 %) ; le désintéressement et inadaptation des apprentissages scolaires (12,2%) et la démotivation aux apprentissages scolaires (11%).

Question n°8 : Quelles sont les difficultés rencontrées dans la gestion des cas d'inadaptation des écoliers ?

Tableau 4.8 : Difficultés rencontrées dans la gestion des cas d'inadaptation

Réponses	ni	%
Difficile de reconnaître les signes d'inadaptation.	25	13,9
Manque d'outils standardisés pour évaluer les besoins spécifiques.	23	12,8
Barrières linguistiques entre les intervenants et les familles.	20	11,2
Difficulté à coordonner les efforts entre différents professionnels.	16	8,9
Manque de ressources financières pour soutenir les interventions.	15	8,2
Difficulté à faire accepter de nouvelles méthodes ou approches.	14	7,8
Pression sur les intervenants pour gérer plusieurs cas simultanément.	12	6,7
Malentendus sur les responsabilités des différents intervenants.	12	6,7
Risque d'évaluations biaisées basées sur des perceptions personnelles.	12	6,7
Difficulté à utiliser la technologie pour le suivi et la communication.	11	6,1
Changements fréquents dans les politiques qui affectent la gestion des cas.	10	5,6
Absence de soutien administratif pour les projets innovants	9	5

Source : Enquête sur terrain.

Tout en précisant l'inflation de N=179, la lecture des données contenues de ce tableau montre, les répondants ont indiqué les difficultés rencontrées dans la gestion des cas d'inadaptation notamment difficile de reconnaître les signes d'inadaptation (13,9%) ; manque d'outils standardisés pour évaluer les besoins spécifiques (12,8%) ; barrières linguistiques entre les intervenants et les familles (11,2%) ; difficulté à coordonner les efforts entre différents professionnels (8,9%) ; manque de ressources financières pour soutenir les interventions (8,2%) ; difficulté à faire accepter de nouvelles méthodes ou approches (7,8%) ; pression sur les intervenants pour gérer plusieurs cas simultanément (6,7%) ; malentendus sur les responsabilités des différents intervenants (6,7%) ; risque d'évaluations biaisées basées sur des perceptions personnelles (6,7%) ; difficulté à utiliser la technologie pour le suivi et la communication (6,1%) ; changements fréquents dans les politiques qui affectent la gestion des cas (5,6%) et absence de soutien administratif pour les projets innovants (5%).

Question n°9 : Selon vous, quelles seraient les meilleurs pratiques pour améliorer la prise en charge des cas d'inadaptation des écolières ?

Tableau 4.9 : Pratiques pour améliorer la prise en charge des cas d'inadaptation scolaire

Réponses	ni	%
Réaliser des évaluations psychologiques et académiques détaillées	25	13,9
Élaborer des plans adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève.	23	12,8
Travailler avec des enseignants, psychologues, et conseillers pour une approche intégrée.	20	11,2
Offrir des formations sur les stratégies d'enseignement différenciées.	16	8,9
Proposer des services de counseling pour aider les élèves à gérer leurs émotions.	15	8,2
Utiliser différentes approches d'enseignement pour s'adapter aux styles d'apprentissage.	14	7,8
Permettre aux élèves de partager leurs besoins et préoccupations.	12	6,7
Intégrer des outils numériques pour rendre l'apprentissage interactif.	12	6,7
Mettre en place des systèmes de tutorat entre pairs.	12	6,7
Organiser des projets collaboratifs pour renforcer les compétences sociales.	11	6,1
Évaluer fréquemment les progrès des élèves et ajuster les interventions.	10	5,6
Former le personnel et les élèves sur les enjeux de santé mentale.	9	5

Source : Enquête sur terrain. Inflation de N = 179.

Tout en précisant l'inflation de N=179, la lecture des données contenues de ce tableau montre, les répondants ont proposé les pratiques pour améliorer la prise en charge des cas d'inadaptation des écolières réaliser des évaluations psychologiques et académiques détaillées (13,9%) ; élaborer des plans adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève (12,8%) ; travailler avec des enseignants, psychologues, et conseillers pour une approche intégrée (11,2%) ; offrir des formations sur les stratégies d'enseignement différenciées (8,9%) ; proposer des services de counseling pour aider les élèves à gérer leurs émotions (8,2%) ; utiliser différentes approches d'enseignement pour s'adapter aux styles d'apprentissage (7,8%) ; permettre aux élèves de partager leurs besoins et préoccupations (6,7%) ; intégrer des outils numériques pour rendre l'apprentissage interactif (6,7%) ; mettre en place des systèmes de tutorat entre pairs (6,7%) ; organiser des projets collaboratifs pour renforcer les compétences sociales (6,1%) ; évaluer fréquemment les progrès des élèves et ajuster les interventions (5,6%) et former le personnel et les élèves sur les enjeux de santé mentale (5%).

5.2 Résultat de l'analyse bivarie

Les résultats de l'analyse bivariee sont constitués des coefficients de corrélation et de détermination.

Tableau 4.10 : Corrélation entre types d'inadaptation et gestion de l'inadaptation

Variable	Corrélation	Rho ²	p-value
Troubles d'apprentissage	,454**	0,206116 (20,6%)	,000
Troubles de comportement	,339**	0,114921 (11,4%)	,009
Troubles affectifs	,427**	0,182329 (18,2%)	,001
Troubles de motricité	,460**	0,2116 (21,1%)	,000
Déficiences mentale	,542**	0,293764	,000

		(29,3%)	
Retard scolaire	,473**	0,223729 (22,3%)	,000
Echec scolaire	,643**	0,413449 (41,3%)	,000

Source : Calculs des auteurs avec SPSS.

Les résultats de ce tableau montrent les corrélations entre types de problèmes d'inadaptation des écoliers et gestion de l'inadaptation des élèves. En effet, troubles d'apprentissage ($\rho=,454^{**}$; $r^2=0,206116$, soit 20,6%, $p=,000$) ; troubles de comportement ($\rho=,339^{**}$; $r^2=0,114921$, soit 11,4%, $p=,009$) ; troubles affectifs ($\rho=,427^{**}$; $r^2=0,182329$, soit 18,2%, $p=,001$) ; troubles de motricité ($\rho=,460^{**}$; $r^2= 0,2116$, soit 21,1%, $p=,000$) ; déficiences mentale ($\rho=,542^{**}$; $r^2=0,293764$, soit 29,3%, $p=,000$) ; retard scolaire ($\rho=,473^{**}$; $r^2=0,223729$, soit 22,3%, $p=,000$) et échec scolaire ($\rho=,643^{**}$; $r^2=0,413449$, soit 41,3%, $p=,000$) ont des relations positives et significatives avec la gestion d'inadaptation des écoliers.

Donc, la gestion de l'inadaptation des élèves détermine la prise en charge des troubles d'apprentissage à 20,6% ; des troubles de comportement à 11,4% ; des troubles affectifs à 18,2% ; des troubles de motricité à 21,1% ; des déficiences mentales à 29,3% ; du retard scolaire à 22,3% et de l'échec scolaire à 41,3%.

Tableau 4.11: Corrélation entre gestion de l'inadaptation et difficultés d'apprentissage

Variable	Corrélation	Rho ²	P-value
Un élève qui a du mal à retenir les nombres ou à faire des opérations arithmétiques (dyscalculie)	,795**	0,632025 (63,2%)	,000
Un élève qui a du mal à écrire des mots qu'il connaît (dysgraphie)	,449**	0,201601 (20,1%)	,000
Un élève qui a du mal a respecté l'orthographe (dysorthographe)	,588**	0,345744 (34,5%)	,000
Un élève qui a du mal à lire un mot, une phrase (dyslexie)	,723**	0,522729 (52,2%)	,000
Un élève manifeste des difficultés dans l'élaboration d'un orale (dysphasie)	,633**	0,400689 (40%)	,000

Source : Calculs des auteurs avec SPSS.

Les résultats de ce tableau montrent les corrélations entre difficultés d'apprentissage et influence de la gestion de l'inadaptation des élèves. En effet, un élève qui a du mal à retenir les nombres ou à faire des opérations arithmétiques ou dyscalculie ($\rho=,795^{**}$; $r^2=0,632025$, soit 63,2%, $p=,000$) ; un élève qui a du mal à écrire des mots qu'il connaît ou dysgraphie ($\rho=,449^{**}$; $r^2=0,201601$, soit 20,1%, $p=,000$) ; un élève qui a du mal a respecté l'orthographe ou dysorthographe ($\rho=,588^{**}$; $r^2=0,345744$, soit 34,5%, $p=,000$) ; un élève qui a du mal à lire un mot, une phrase ou dyslexie ($\rho=,723^{**}$; $r^2=0,522729$, soit 52,2%, $p=,000$) et un élève manifeste des difficultés dans l'élaboration d'un orale ou dysphasie

($\rho=,633^{**}$; $r^2 = 0,400689$, soit 40%, $p=,000$) ont des relations positives et significatives avec la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers.

Donc, la gestion de l'inadaptation des écoliers est déterminante dans la prise en charge de la dyscalculie à 63,2% ; de la dysgraphie à 20,1% ; de la dysorthographe à 34,5% ; de la dyslexie à 52,2% et de la dysphasie à 40%.

Tableau 4.12: Corrélation entre gestion de l'inadaptation et cas d'inadaptation scolaire

Variable	Corrélation	Rho ²	p-value
Influence de la gestion de l'inadaptation des élèves sur la prise en charge des cas d'inadaptation scolaire	,819**	0,670761 (67%)	,000

Source : Calculs des auteurs avec SPSS.

Les résultats de ce tableau montrent les corrélations entre influence de la gestion de l'inadaptation des élèves et cas d'inadaptation auprès des écoliers. En effet, la gestion de l'inadaptation des ($\rho=,819^{**}$; $r^2=0,670761$, soit 67%, $p=,000$) a des relations positives et significatives avec la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers.

Donc, la gestion de l'inadaptation des élèves est déterminante dans la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers à 67%.

6. Discussion

Il s'agit de soumettre les résultats obtenus durant l'enquête auprès des enseignants des écoles primaires publiques de la sous province éducationnelle de Ngaliema I à la discussion et à la falsification des hypothèses selon les directives des objectifs de l'étude à travers les thématiques ci-après :

6.1 Inadaptation des écoliers des écoles primaires publiques

L'un des objectifs de l'étude est d'expliquer l'inadaptation des écoliers dans des écoles de la sous province éducationnelle de Ngaliema I.

En effet, le rapport du Ministère de l'Éducation Québec (1992) montre que la société actuelle est confrontée à un sérieux problème d'inadaptation scolaire. Il se s'observe qu'en milieu scolaire, un grand nombre d'élèves manifestent des troubles importants d'apprentissage, de la conduite et du comportement, de l'indiscipline, de la démotivation en classe et dans l'école, ainsi qu'un taux d'absentéisme et de décrochage scolaire sans cesse croissant. D'ailleurs, de 1986 à 1992, le décrochage scolaire au secondaire passait de 27% à 36% (MEQ, 1992).

Il ressort des résultats le constat selon lequel, la majorité des enseignants a affirmé avoir déjà vécu un cas d'inadaptation auprès de leurs écoliers et avouent qu'ils ont déjà aidé un écolier ayant la difficulté d'adaptation depuis leur carrière. Les enseignants ont plus cité les cas d'un élève qui ne parvient pas à rester attentif en classe et se laisse facilement distraire ; un élève qui évite les examens par peur de l'échec, ce qui nuit à ses résultats ; un enfant qui se montre souvent des autres et présente un comportement agressif ou perturbateur en classe ; un élève qui as des problèmes de lecture et de

compréhension, ce qui freine sa progression ; un enfant qui est souvent seul pendant les pauses et n'a pas d'amis proches ; un élève qui montre peu d'intérêt pour ses études et ne participe pas aux activités scolaires et un enfant qui manque régulièrement l'école suite à des tensions à la maison. Ces résultats sont similaires à ceux de Mongoue (2011), qui stipule que les troubles de l'apprentissage entraînent des difficultés persistantes dans l'acquisition de certaines compétences scolaires et empêchent les élèves en situation de handicap à s'adapter à un environnement scolaire ordinaire. Ces troubles peuvent s'accompagner de réactions psychologiques (anxiété, violence, mésestime de soi) et influent sur le comportement, handicapant plus tard l'intégration sociale. Ainsi, les résultats des tableaux 4.2 et 4.4b ont confirmé la première hypothèse.

6.2 Facteurs explicatifs de l'inadaptation des écoliers

Parmi les objectifs spécifique visés, l'étude s'est fixée comme objectif d'analyser les facteurs à la base de l'inadaptation scolaire des élèves dans les écoles ciblées. L'étude de Turcotte (1991) recense les multiples facteurs d'inadaptation scolaire propres à l'élève qui ont été étudiés par différents chercheurs. Ce phénomène apparaît associé aux caractéristiques affectives de l'élève. Ce dernier aurait une tendance à se « surestimer », à être plus « suggestible » et plus « imprécis » à la tâche (Cordier, 1975), étant « insecure », « anxieux » et « immature » (Mannoni, 1979; McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay et Quay, 1965; Villars, 1972). D'autres auteurs expliquent ces difficultés comme étant la résultante de « blocages de la pensée » associés à des facteurs affectifs (Vial *et al.* 1970), d'un « syndrome de l'échec scolaire » (Roth et Meyersburg, 1963) ou d'une « prédisposition affective » qui se caractérise par l'insécurité et l'évitement face à la compétition » (Pauli et Brimer, 1971).

Il ressort des résultats, le constat selon lequel, les enseignants ont identifié les difficultés d'apprentissage que leurs élèves éprouvent souvent. De manière prépondérante, ils ont plus cité les difficultés d'apprentissage tels la dyscalculie, la dysgraphie, la dyslexie, la dysorthographe et autres. Les résultats de l'étude relèvent aussi les facteurs relatifs aux problèmes socio-économiques des parents des écoliers. Comme semblent l'indiquer plusieurs recherches examinées par Caouette (1992), les parents des décrocheurs seraient moins scolarisés que l'ensemble des parents (Barnes, 1973; Meachan et Mind, 1970; Gendron, 1981). Leur famille serait défavorisée au plan socio-économique et présenterait des pathologies plus ou moins importantes (Bourbeau *et al.*, 1971; Zamanzadeh et Prince, 1978).

Ainsi, les résultats des tableaux 4.2b et 4.3 ont nuancé la deuxième hypothèse.

6.3 Conséquences de l'inadaptation des écoliers

L'un des objectifs spécifiques de l'étude était d'inventorier les conséquences de l'inadaptation des écoliers dans de ces écoles. Les théories des chercheurs ont montré noir sur blanc que les élèves manifestant le comportement de l'inadaptation auront un faible concept de soi, un besoin de gratification immédiate et un niveau peu élevé d'aspiration vocationnelle (Cerventès, 1965; Coulombe, 1981; Yaffe, 1982). A ce sujet, Caouette (1992)

souligne que les observations réalisées en milieu scolaire de même que les notes de ces élèves sont insuffisantes, beaucoup redoublent leurs classes et leur dossier scolaire comporte souvent une longue série d'échecs (Barnes, 1973; Schreiber, 1969; Somda, 1978). Ils manquent de motivation pour les études. Ils sont moins impliqués dans la vie de l'école, ils sont plus isolés socialement et s'absentent plus souvent (Dacey, 1971; Meachan et Mink, 1970).

Les résultats ont montré que les enseignants ont identifié l'échec ou redoublement scolaire ; le retard scolaire; l'abandon ou décrochage scolaire; le désintéressement et inadaptation des apprentissages scolaires (et la démotivation aux apprentissages scolaires comme conséquences de l'inadaptation scolaire.

Ainsi, les résultats du tableau 4.7 ont confirmé la troisième hypothèse de l'étude.

6.4 Pris en charge des cas d'inadaptation des écoliers

Parmi les objectifs spécifiques visés, l'étude vise à de décrire la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers dans les écoles cibles. Les résultats de Kulinna (2007) révèlent que les enseignants ont tendance à utiliser plus de pratiques positives que de négatives envers les comportements d'indiscipline des élèves. Les enseignants du primaire ont recours à un plus large éventail de pratiques que ceux au secondaire pour les comportements modérés et sévères. Parmi les pratiques les plus utilisées par les participants de cette étude, la discussion directe est la plus nommée, peu importe le niveau de perturbation de la situation autant au primaire qu'au secondaire.

Il ressort des résultats le constat selon lequel, les enseignants avouent qu'ils ont instauré des dispositifs de lutte contre l'inadaptation dans le milieu scolaire. Les enseignants utilisent plus les dispositifs tels que l'élaboration de plans adaptés aux besoins spécifiques des élèves ; l'organisation des Classes spécialisées pour les élèves en situation de handicap ; accès à des psychologues scolaires pour un accompagnement individuel ; la mise en place de systèmes de tutorat entre élèves ; la réduction du nombre d'élèves par classe pour une attention personnalisée ; la sensibilisation aux troubles d'apprentissage et aux pratiques inclusives et l'organisation des sessions pour apprendre aux élèves à gérer l'anxiété et les stress. Miller *et al.* (2014) ajoute que les pratiques les plus utilisées pour gérer les comportements d'indiscipline, consistaient entre autres à permettre l'utilisation des téléphones en classe pour enregistrer ou filmer leurs habiletés à réaliser la tâche ou d'interpeller directement l'élève par une question lorsque celui-ci parle en même temps que l'enseignant. Les auteurs de cette étude révèlent qu'il est primordial de mettre en place des pratiques préventives avant que le comportement d'indiscipline survienne. Selon eux, il s'agit d'établir des directives, des attentes et des règles claires, d'émettre des avertissements opportuns, d'avoir un contact visuel avec les élèves susceptibles d'avoir des comportements d'indiscipline et de communiquer avec les parents au besoin. Également, ces auteurs soulèvent que d'utiliser les interventions de proximité, les groupes de travail, de partager les partenaires, d'avoir recours à des discussions individuelles avec certains élèves lorsque nécessaire et de rechercher les

élèves qui suivent bien les consignes pour les féliciter (utiliser le renforcement positif) et encourager les bons comportements sont des pratiques à préconiser.

Ainsi, les résultats des tableaux 4.5 et 4.5b ont confirmé la quatrième hypothèse.

7. Défis de la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers

L'un des objectifs spécifiques de l'étude était d'identifier les défis de la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers dans ces écoles.

Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants éprouvent des difficultés pour reconnaître les signes d'inadaptation ; le manque d'outils standardisés pour évaluer les besoins spécifiques ; les barrières linguistiques entre les intervenants et les familles ; ont du mal à coordonner les efforts entre différents professionnels ; le manque de ressources financières pour soutenir les interventions ; présente de difficulté à faire accepter de nouvelles méthodes ou approches ; subissent la pression sur les intervenants pour gérer plusieurs cas simultanément ; malentendus sur les responsabilités des différents intervenants ; risque d'évaluations biaisées basées sur des perceptions personnelles ; difficulté à utiliser la technologie pour le suivi et la communication et changements fréquents dans les politiques qui affectent la gestion des cas. Ces résultats sont similaires à ceux de Yawidi (2013) qui note que le faible rendement de l'enfant dans une école ordinaire, doit plutôt déterminer le parent ou l'enseignant à mobiliser ses efforts pour identifier ce qui l'empêche ou l'a empêché à donner le meilleur de lui-même ou à réussir sa scolarité. Dans ce propos, Yawidi montre la nécessité des acteurs éducatifs d'être formés, encadrés et soutenus par la meilleure prise en charge des cas d'inadaptations scolaire.

Ainsi, les résultats du tableau 4.17 ont confirmé la troisième hypothèse de l'étude.

8. Conclusion et recommandations

L'étude s'est intéressée à l'inadaptation des écoliers dans des écoles de la sous province éducationnelle de Ngaliema I. La méthode d'enquête par questionnaire, interview libre et documentation a réussi à collecter les données dans un échantillon occasionnel de 58 enseignants des 3 écoles primaires publiques. Les données ainsi collectées ont été analysées par l'analyse de contenu et l'analyse statistique univariée et bivariée.

Les résultats ont confirmé les hypothèses de l'étude. Il ressort des résultats des cas de l'inadaptation des écoliers dans des écoles de la sous province éducationnelle de Ngaliema I qui se manifestent en divers comportements. La majorité des enseignants a affirmé avoir déjà vécu un cas d'inadaptation auprès de leurs écoliers. Les enseignants attestent d'avoir déjà aidé un écolier avec difficulté d'adaptation dans leur carrière et ont cité les divers comportements illustrant les cas des écoliers inadaptés.

Les enseignants ont identifié les types de problèmes d'écoliers inadaptés en citant les troubles d'apprentissage ; les troubles de comportement ; les troubles affectifs ;

troubles de motricité; les déficiences mentales et les difficultés d'apprentissage notamment la dyscalculie; la dysgraphie; la dysorthographe; la dyslexie et la dysphasie.

Les enseignants citent les conséquences de l'inadaptation des écoles à savoir l'échec ou redoublement scolaire; le retard scolaire; l'abandon ou décrochage scolaire; le désintéressement et inadaptation des apprentissages scolaires et la démotivation aux apprentissages scolaires.

Les enseignants avouent qu'ils ont instauré des divers dispositifs pour lutter contre l'inadaptation dans le milieu scolaire. Ces dispositifs et mécanismes influencent positivement et significativement la prise en charge des cas d'inadaptation des écoliers. Les enseignants éprouvent des difficultés de la gestion des cas d'inadaptation notamment le manque d'outils standardisés pour évaluer les besoins spécifiques ; les barrières linguistiques entre les intervenants et les familles; la difficulté à coordonner les efforts entre différents professionnels; le manque de ressources financières pour soutenir les interventions ; la difficulté à faire accepter de nouvelles méthodes ou approches; la pression sur les intervenants pour gérer plusieurs cas simultanément; la malentendus sur les responsabilités des différents intervenants; le risque d'évaluations biaisées basées sur des perceptions personnelles; la difficulté à utiliser la technologie pour le suivi et la communication; les changements fréquents dans les politiques qui affectent la gestion des cas et l'absence de soutien administratif pour les projets innovants.

Eu égard aux défis de la gestion de l'inadaptation scolaire des écoliers, l'étude propose:

Aux écoles primaires de (d') :

- Réaliser des évaluations psychologiques et pédagogiques détaillées des écoliers ;
- Élaborer des plans adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève ;
- Travailler avec des enseignants, psychologues, et conseillers pour une approche intégrée ;
- Offrir aux enseignants des formations sur les stratégies d'enseignement différenciées ;
- Former le personnel enseignants et les écoliers sur les enjeux de santé mentale ;
- Proposer des services de counseling pour aider les élèves à gérer leurs émotions.

Aux enseignants de (d') :

- Utiliser les différentes approches innovantes d'enseignement pour s'adapter aux styles d'apprentissage ;
- Permettre aux élèves de partager leurs besoins et préoccupations ;
- Intégrer des outils numériques pour rendre l'apprentissage interactif ;
- Mettre en place des systèmes de tutorat entre pairs ;
- Organiser des projets collaboratifs pour renforcer les compétences sociales ;
- Évaluer fréquemment les progrès des élèves et ajuster les interventions psychopédagogiques.

Conflict of Interest Statement

Les auteurs n'ont aucun conflit d'intérêt et leurs arguments sont des réflexions personnelles par rapport aux données empiriques de recherche sur terrain et la revue de la littérature.

About the Author(s)

Corneille Luboya Tshiunza est respectivement gradué, licencié et DEA en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale. Il est PhD en économie et management de l'éducation de Central China Normal University. Il est Professeur à l'Université Pédagogique Nationale à Kinshasa et dans d'autres universités et instituts supérieurs de la République Démocratique du Congo. Il est créateur et animateur principal de l'unité de recherche 81 : économie, management, leadership, gouvernance et planification de l'éducation. Actuellement, il est consultant dans plusieurs organismes nationaux et chef de département de Gestion des Entreprises, entrepreneuriat et Organisation du travail de l'UPN. Luboya a dans son actif plusieurs ouvrages et articles scientifiques.

Guillaume Bofio Bina est détenteur de licence en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa. Il a aussi le Diplôme d'Études Approfondies et Doctorat en Sciences de l'Éducation, spécialité administration et planification de l'éducation. Il est Professeur à l'UPN et dans les Instituts Supérieurs pédagogiques de la RDC. Actuellement, il est le vice-doyen chargé de recherche de la Faculté de Pédagogie et didactique des disciplines de l'UPN. Bofio est auteur et co-auteur des articles scientifiques.

François Mwanza Kakengu est un Prêtre de la congrégation des missionnaires claretains, Bachelier en philosophie et en Théologie. Master en Psychologie clinique de l'université Saint Augustin de Kinshasa ; Diplômé des études supérieures approfondies en psychologie clinique de l'université Pédagogique Nationale en République Démocratique du Congo. Mwanza est un chargé des cours à l'université Saint Augustin de Kinshasa et doctorant en Psychologie clinique à l'université Pédagogique Nationale « UPN » en République Démocratique du Congo. Formateur au grand séminaire de philosophie des missionnaires claretains en République Démocratique du Congo. Il s'intéresse à la formation et l'avenir des jeunes, comprendre et prévenir la problématique de l'addiction des adolescents congolais et en particulier kinois aux substances psychoactives, ainsi que les conséquences qui en découlent, tels sont les quelques domaines de prédilection dans nos investigations tant que psychologue clinicien et psychopathologue.

Références

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV (4th ed.) Washington: *American Psychiatric Association*.

- Avanzini, G. (1977). *L'échec scolaire*. Paris: Le Centurion.
- Bonnet, F. (1975). *Initiation de recherche scientifique en éducation*, Kinshasa : CRPK.
- Boudreault, G. et Fontaine, S. (1983). *Us défis de l'école secondaire. Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*, Québec: Le Conseil.
- Bourdieu, P. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Paris: Minit.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 455–467). Psychology Press.
- Caouette, C. E. (1992). L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation scolaire, dans *5/ on parlait d'éducation?. Pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB éditeur, p. 124-136.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*, Paris : Presse Universitaire de France.
- Cervantes, L. F. (1965). *The dropout: causes and cures*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Cordier, J. (1975). *Une anthropologie de l'inadaptation: la dynamique de l'exclusion sociale*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Defour, G. (1987). *Pour une pédagogie du milieu intégral à la recherche d'un anthropo-mesocentrisme pédagogique*, Bukavu : Edition Bandari.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie. Introduction of Paul Fauconnet*. Paris, Librairie Félix Alcan.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. Dans Fayol, M., Rieben, L., et Perfetti, C. (1997) *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. Dans M. J. Snowling, et C. Hulme, *The science of reading: a Handbook* Victoria: Blackwell Publishing.
- Emery, R. E. (1988). *Mariage, divorce, and children's adjustment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Feigenson, L., Dehaene, S., & Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 307-314.
- Gaudreau, N. (2011b). *Les comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Gendron, M., Royer, E., Potvin, P. & Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de psychoéducation*, 32(2), 349-372.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). *Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés*. Dans F.v. Tochon (Ed.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (p. 207 -228). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kabamba M. P. (2018-2019). Notes du cours d'Inadaptation et de la Rééducation Scolaire, G3 SSE/OSP/ISP/MDT. Inédit.

- Konda, M. B. (2010). Identification et gestion des conflits interpersonnels des écoles de la sous-division de Ngaliema, Mémoire inédit, Kinshasa : UPN-GAISF.
- Labelle, J. M. (2008). *L'école, espace social*. Paris : PUF.
- Landerl, K. & Kölle, C. (2009). Typical and atypical development of basic numerical skills in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 546-565.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 309-324.
- Larrivee et al. (2005). *Revue de psychoéducation*, Montréal : Université de Montréal.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guéri.
- Lipton, J. S. & Spelke, E. S. (2004). Discrimination of large and small numerosities by human infants. *Infancy*, 5, 271-290.
- Luboya, T. C. A. (2021). *Gestion des ressources d'une école*, Paris : Edilivre.
- Luboya, T. A. C. (2023). *Inadaptation et reéducation scolaire, Guide du gestionnaire et administrateur scolaire pour l'adaptation des apprenants à l'école*, Kinshasa: Tedwillims.
- Mannoni, P. (1979). *Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent*. Paris: Editions ESF.
- Martinet, C., Valdois, S., et Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, p.11-22.
- Massé et al. (2020). *Les troubles du comportement à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mazzocco, M. M., Feigenson, L., & Halberda, J. (2011). Impaired acuity of the approximate number system underlies mathematical learning disability (dyscalculia). *Child Development*, 82(4), 1224-1237.
- Mccarthy, J. M. et Paraskevopoulos, J. (1969). Behavior patterns of learning disabled, 2emotionnally disturbed, and average children, *Exceptional children*. Vol. 36, p. 69-74.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mongoue A. (2011). *L'enseignement de l'écriture aux élèves sujets aux troubles de l'apprentissage: cas de l'élève dysgraphique*, Lyon : Université catholique de Lyon.
- Mundy, E. & Gilmore, C. K. (2009). Children's mapping between symbolic and non-symbolic representation of number. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 490-502.
- Noël, M.-P., Grégoire, J., Meert, G., & Seron, X. (2008). The innate schema of natural numbers does not explain historical, cultural, and developmental differences. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 6, 664-665.
- Pacton, S. (2008). *L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français*. Dans, A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin, *Orthographe française : Évolution et pratique*, Ottawa : Les éditions savantes pratique.
- Partot, A. et Jouvent R. (1994). *Dépression et troubles cognitifs* ; Neuilly-sur-seine, Ardix Médical.
- Quay, H. C. et Quay, L. C. (1965). Behaviors problems in early adolescence, *Child development*. Vol. 36, p. 215-220.

- Roth, R. M. et Meyersburg, H. (1963). The non-achievement syndrome, *Personnel and guidance journal*. Vol. 41, pp. 535-540.
- Seymour P. H. K. et Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology : the journal of the Hellenic Psychology Society*, 8, 281-299.
- Seymour, P. H. K. (1993). *Un modèle de développement orthographique à double fondation*. Dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Eds), *Lecture-écriture : Acquisition. Les actes de la villette*, Paris : Nathan Pédagogie.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans J.-P. Jaffré et M. Fayol : *Des orthographes et leur acquisition*
- Seymour, P. H. K. (2005). Theoretical Framework for beginning reading in different orthographies. Dans J. Malatetsha et P.G. Aaron *Handbook of orthography and literacy*, Londres : Erlbaum.
- Seymour, P. H. K., Aron, M., et Erskine, J. (2003). Foundations literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Sprenger-Charolles L. (2008). *Correspondances graphème-phonème et phonèmegrphème : une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol*. Dans, A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin, *Orthographe française : Évolution et pratique*, Ottawa : Les éditions savantes.
- Toupin, J. ; Déry, M. ; Pauzé, R. ; Mercier, H. ; Fortin, L. (2000). Cognitive and familial contributions to conduct disorder in children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, no. 3, p. 333-344.
- Treiman, R. et Kessler, B. (2005). Writing systems and spelling development. Dans M.J. Snowling et C. Hulme, *The science of reading: a Handbook* Victoria: Blackwell Publishing.
- Turcotte, D. (1991). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire : une analyse stratégique*. Thèse de doctorat, Québec : Université du Québec à Chicoutimi.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : les problèmes externalisés*, Sainte-Foy : PUQ.
- Weiner, I. B. (1975). *Psychodynamic aspects or learning disability: the passive-aggressive underachiever*, dans Conger, John, J., *Contemporary issues in adolescent development*, New York : Harper & Row, pp. 368-373.
- Xu, F. & Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old infants, *Cognition*, 74, B1-B11.
- Yawidi, J. P. (2008). *Pourquoi mon enfant a-t-il échoué regard sur l'inadaptation scolaire*, Kinshasa : CRUPN.
- Yawidi, J. P. (2013). *Aider l'enfant à réussir sa scolarité, prévention et dépister l'inadaptation scolaire* ; Kinshasa : édition CRUPN.
- Zamanzadeh, D. et Prince, R. (1978). Dropout syndromes : a study of individual, family, and social factors, in two Montreal high schools, *McGill Journal of Education*. Vol. 13, No 3, p. 301-318.

Webographie

- Bosse, M. L., Valdois, S., et Tainturier, M. J. (2003). Analogy without priming in early <https://doi.org/10.1023/A:1025883815395>.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Landerl, K., Bevan, A. and Butterworth, B. (2004) Developmental Dyscalculia and Basic Numerical Capacities: A Study of 8-9-Year-Old Students. *Cognition*, 93, 99-125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2003.11.00>
- Mousty, P., et Leybaert, J. (1999). Validation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC : Données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2e et 4e années. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée European Review of Applied Psychology*, 49(4), 1–18. <https://doi.org/10.1345/aph.1R484>.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Special Education Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).