

SOCIOTEXTES

Revue de sociologie de l'Afrique littéraire

ISSN 2518-816X

NUMÉRO 14

Décembre 2024

Littérature et sciences humaines ***Configurations, Convergences et Variations***

Etudes réunies et coordonnées par
Yelly Kady Kigniman-Soro OUATTARA

Maître-Assistante

Département de Lettres Modernes
Université Félix Houphouët-Boigny
Abidjan-Côte d'Ivoire

ORGANISATION

Directeur de publication : Madame **Virginie Konandri, Professeur titulaire**, Littérature comparée, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Directeur de la rédaction : Monsieur **David K. N'GORAN, Professeur Titulaire**, littérature comparée, diplômé de Science politique, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Secrétariat de la rédaction : Monsieur **Koné Klohinwele, Professeur Titulaire**, Études africaines et anglophones, Université Félix Houphouët-Boigny, (Abidjan, Côte d'Ivoire).

COMITE SCIENTIFIQUE

- Prof. ADOM Marie-Clémence (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. AKINDES Francis (Université Alassane Ouattara, Bouaké, RCI)
- Prof. BERNARD Mouralis (Université de Cergy-Pontoise, France)
- Prof. BERNARD de Meyer (Université du Kwazulu natal, Afrique du sud)
- Prof. COULIBALY Adama (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. *DIANDUE Bi-Kacou (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI) †*
- Dr. AKASSE Clement (Howard University, Washington DC, USA)
- Prof. KONANDRI A. Virginie (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. KOUAKOU Jean-Marie (Université, Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. MAGUEYE Kasse (Université Cheik Anta Diop, Dakar, Sénégal)
- Prof. MEKE Meite (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. Sissao Alain, (Université de Ouagadougou, Burkina Faso)
- Prof. SORO Musa David (Université Alassane Ouattara, Bouake, RCI)
- Prof. ISAAC Bazié, (Université du Québec à Montréal, Canada)
- Prof. Yéo Lacina (Université Félix Houphouët-Boigny, RCI)
- Prof. WESTHAL Bertrand (Université de Limoges, France)

MEMBRE DE LA RÉDACTION

1. Prof. COULIBALY Daouda (Université Alassane Ouattara, Bouaké, Anglais)
2. Prof. FIEDO Ludovic (Université de Bouaké, Philosophie)
3. Prof. Lezou Aimée Danielle (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres Modernes)

4. Prof. N'GORAN K. David (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres modernes)
5. Prof. Soko Constant (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Sociologie)
6. Prof. SYLLA Abdoulaye (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres Modernes)
7. Prof. YEO Lacina (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Allemand)
8. Dr. Angoran Anasthasie (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, portugais)
9. Dr Konaté Siendou (Université Félix Houphouët-Boigny, Ontario, Anglais)
10. Dr Koné Klohinwele (Université Félix Houphouët-Boigny, Anglais)
11. Dr Kouakou Séraphin (Université Félix Houphouët-Boigny, Lettres modernes)
12. Dr Imorou Abdoulaye (Université du Kwazulu Natal, études françaises)
13. Dr Soumahoro Sindou (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Anglais)
14. M. Gbazalé Raymond (Université Félix Houphouët-Boigny, Lettres modernes)

ARGUMENTAIRE

Ce numéro s'intéresse à un dialogue « en creux » entre littérature et sciences humaines. C'est dire que même quand les contributions rassemblées ici n'engagent pas explicitement une telle problématique, elles laissent en arrière-plan surgir, soit par le corpus, soit par les approches méthodologiques ou encore par l'épistémè convoquée (classiques, théories, thèmes, grilles de lecture, etc.) un vaste mouvement d'ensemble qui se décline tantôt en simple configuration, tantôt en convergence, ou encore en variations tendanciennes.

Dès lors, qu'il s'agisse d'esthétique, de mathématique littéraire, de pratiques orales et traditionnelles, ou de géographie humaine et physique, de gastronomie, de langue et didactique, de roman, de poésie, etc., les réflexions de ce numéro *marchent* en file serrée, implicitement ou explicitement. Elles nous aident ainsi à mieux éclairer les perspectives épistémologiques, ainsi que celles inter-pluri-disciplinaires de nos humanités d'obédience africaniste ou autre.

SOMMAIRE

L'ESTHÉTIQUE SUBVERSIVE DES RÉCITS MAGIQUES DU PACTE DIABOLIQUE

Adamou KANTAGBA, Université Nazi BONI/Burkina Faso p. 6-16

CIRCULATION ROUTIERE ET VIOLENCE VERBALE A OUAGADOUGOU : UN PROBLEME DE RAMPART AUX NORMES AU BURKINA FASO

Bouraiman ZONGO, Université Joseph KI-ZERBO/Burkina Faso p. 17-35

DROITS HUMAINS, ÉCOLOGIE ET DEVELOPPEMENT DURABLE DANS ET APRES... DE GUILLAUME MUSSO : UNE LECTURE DE L'ENGAGEMENT SOCIAL DANS LE ROMAN POSTMODERNE

Yaya TRAORÉ, Université Félix Houphouët-Boigny et Patricia AHIOUA épouse ATSE,
Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire p. 36-47

GOUT DU SEL : UN ESSAI DES RECHERCHES PHILOLOGIQUES GASTRONOMIQUES ET FOLKLORIQUES

Vlada Jurieвна Sarkisova, épouse KOUAME, ILA, Université de Félix Houphouët-Boigny,
Abidjan, Côte d'Ivoire p. 48- 59

MATHEMATISATION DU NON-DIT DE LA DYNAMIQUE DE LA SEXUALITE DANS LE SIGNE DE LA SOURCE D'OKOUMBA-NKOGHE.

Claire Versuela IDOMBA MBOUKOUABO, Université Omar Bongo, Gabon. P. 60-71

ESPACES ET PERSONNAGE : POUR UNE APPROCHE DU SENS DANS POUR LE BONHEUR DES MIENS

Bi Trah Alphonse Cheriff KAKOU, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire p. 72-83

PRÉDICTION, VÉRIFICATION ET CORRECTION DES ERREURS DE PHONÉTIQUE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS SANPHONES

Adama DIO, Université Daniel Ouezzin Coulibaly, Burkina Faso p. 84-96

LA PROBLEMATIQUE DE L'APPROVISIONNEMENT DES CENTRES URBAINS DU GUEMON À PARTIR DE L'ESPACE RURAL DANS LE CADRE DES RELATIONS VILLE-CAMPAGNE (CÔTE D'IVOIRE)

Hermann Emmanuel Kiéder GUÉHI et Nasser SERHAN, Institut de géographie tropicale (IGT),
Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan), Côte d'Ivoire. P. 97- 109

REALITE SECURITAIRE DES ACTIVITES TOURISTIQUES DANS LA SOUS-PREFECTURE DE JACQUEVILLE

Badjo Julienne SOGBOU-ATIORY, Aimé Kouassi YAO et N'dri Germain APHING-KOUASSI,
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
p. 110-121

ANALYSE SOCIOSEMIOTIQUE DU DISCOURS TERRORISTE DANS LA LITTERATURE BURKINABE.

Moré NACOULMA, Centre universitaire de Banfora, Burkina Faso p. 122-132

L'ORALITE DANS LE CARNAVAL DE LA MORT DE FIDELE PAWINDBE ROUAMBA

Léonce Emma SANOU, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso p. 133-144

« ROMAN ET SPECTACLE » : LECTURE DE LA SCENARISATION DE L'INFORMATION MEDIATIQUE DANS LE ROMAN FRANCOPHONE.

Gervais-Xavier KOUADIO, Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Côte d'Ivoire.
P. 145-156

LE MOI ET L'AUTRE OU L'ALTERITE EN CONTEXTE D'EMIGRATION : POUR UNE LECTURE DE LE VENTRE DE L'ATLANTIQUE DE FATOU

Didier Brou ANOH, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire p. 161-176

DEAMBULATION ESCHATOLOGIQUE DANS LA SAISON DE L'OMBRE DE LEONORA MIANO

Kady yelly Kigniman-Soro OUATTARA, Université Felix Houphouët-Boigny p. 177-187

LA VOIX, UNE VOIE DE MANIPULATION DU FOCUS ATTENTIONNEL : LE CAS DU REGARD DE J. S. FEDIUNIN SUR LA MORT DE PRIGOJINE

N'guessan YAO, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan-Côte d'Ivoire) p. 188-198

LES SCHEMES STYLISTIQUES DE LA REPRESENTATION CHEZ PROUST : UN APPEL A L'EXPRESSION DE LA DIVERSITE ET DE LA DEMOCRATIE

Mankani Yélé KONÉ Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire) p. 199-209

LE FIGURATIF : UNE TECHNIQUE DU GROTESQUE CHEZ AHMADOU KOUROUMA, FATOU DIOME ET PATRICE NGANANG

Coulibaly ADAMA, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire) p. 210- 219

PLANIFICATION FAMILIALE, DIALOGUE CONJUGAL AUTOUR DU VIH ET QUALITE DE VIE DES COUPLES SEROPOSITIFS A ABOBO SAGBE ABIDJAN / COTE D'IVOIRE

Badjo Marie-Claire Brou BAIKEH, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan/Côte d'Ivoire
P. 220-234

ENJEUX DE PATRIMONIALISATION DES TRACES ORALES IVOIRIENNES : CAS DU DOZONDOKILI, DU DIDIGA ET DU DJELENIN-NIN.

Sana SEKONGO, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire P. 235-248

AFRO-LATINISME ET IMAGINAIRE D'UN ENTRELACS IDENTITAIRE DANS LE CARREFOUR-MONDE LATINO-AMERICAIN

Claude P. KOUAME, Université Felix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire.
P. 249-262

***INFLUENCE DE LA REMEDIATION COGNITIVE SUR LES PERFORMANCES
SCOLAIRES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES : CAS DE L'ÉCOLE SAFOP.***

Marcelin Kouadio KOUAME, Université Felix Houphouët-Boigny Abidjan, p. 263-274

INFLUENCE DE LA REMEDIATION COGNITIVE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES : CAS DE L'ÉCOLE SAFOP.

Marcelin Kouadio KOUAME

Université Felix Houphouët Boigny Abidjan

Résumé

La présente étude examine l'influence de la remédiation cognitive sur les performances scolaires disciplinaires, en Français et en Mathématiques. 266 élèves du premier cycle de l'enseignement général issus du collège SAFOP ont pris part à cette étude. Leurs niveaux initiaux ont été testés à l'aide d'épreuves pédagogiques de Français et de Mathématique. Ils ensuite ont été soumis aux activités de remédiation cognitive. Ils ont été soumis à un second test d'évaluation finale après les activités de remédiation cognitives.

Les résultats étude montrent qu'il y a une différence entre les performances scolaires pré et post remédiation cognitive en français et en mathématiques. L'analyse de ces résultats a été fait au regard des travaux de Bissonnette et Richard (2001) et de Piolat (2004).

Concepts-clés : remédiation cognitive, performances scolaires disciplinaires, premier cycle de l'enseignement général.

Abstract

This study examines the influence of cognitive remediation on subject-specific academic performance in French and Mathematics. A total of 266 lower secondary school students from SAFOP College participated in the study. Their initial levels were assessed using educational tests in French and Mathematics. They were then subjected to cognitive remediation activities and subsequently administered a second final evaluation test after completing these activities. The study results indicated a difference between pre- and post-cognitive remediation academic performance in French and Mathematics. Those results were analyzed in reference to the work of Bissonnette and Richard (2001) and Piolat (2004).

Key words: cognitive remediation, academic performance, first cycle of general education.

INTRODUCTION

Le projet du gouvernement ivoirien sur l'école, après la crise socio-politique de 2011, est l'école obligatoire pour tout enfant en âge d'être scolarisé sur toute l'étendue du pays. L'objectif principal de ce projet est la scolarisation et la formation de tous les enfants dans le but d'obtenir des diplômes qui sanctionnent leur formation. Dans cette perspective, des efforts ont été déployés dans l'encadrement et le suivi des élèves. Ce sont, entre autres obligations, le respect du quantum horaire, l'achèvement des programmes, le respect du rythme et du format des évaluations, la mobilisation de la communauté autour de l'école obligatoire, la promotion de l'inscription au CP1, la lutte contre le redoublement à l'intérieur d'un cycle et la création d'un environnement socio-éducatif favorable à la réussite scolaire. Toutes ces actions mises en place devraient favoriser une bonne performance des élèves.

Et pourtant, l'évaluation du système éducatif ivoirien par le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC, 2014) a révélé que 80,8 % des élèves ivoiriens n'atteignent pas le seuil de compétence suffisant en mathématiques en fin de scolarité primaire. Ce pourcentage est supérieur à la moyenne internationale qui est de 74,9 %, montrant ainsi la nécessité

d'interventions ciblées pour renforcer les compétences mathématiques des élèves. Il apparaît de ce fait important de s'intéresser à d'autres pistes de réflexion. Dans ce sens, le présent travail s'intéresse à la relation entre le fonctionnement cognitif des élèves et leurs productions scolaires. Elle s'inscrit dans le cadre de l'apport des sciences cognitives dans les interventions auprès des enfants en difficultés d'apprentissage, en référence au paradigme aux ateliers de raisonnement logique (Lieury et Coll., 1966). L'atelier de raisonnement logique est un modèle d'éducation spécialisé dans la remédiation des problèmes d'apprentissage chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage sans troubles avérés.

A l'observation naïve, on peut relever que les activités d'assistance aux élèves au cours de leurs apprentissages prennent de l'ampleur en Côte d'Ivoire. Elles se déroulent aussi bien dans les établissements scolaires qu'à domicile des parents d'élèves. Ces activités, qui représentent des activités de remédiation, impliquent aussi bien des professionnels de la pédagogie que des étudiants. Pour les derniers, ces activités sont des sources de revenus pour faire face à leurs besoins matériels.

La remédiation cognitive offre des outils pour renforcer les performances scolaires disciplinaires en développant des compétences essentielles telles que la concentration et la mémorisation. Elle s'inscrit dans une approche intégrative qui tire profit des connaissances issues des sciences cognitives pour améliorer les processus d'apprentissages et favoriser la performance des apprenants. En clair, la remédiation cognitive regroupe des outils thérapeutiques destinés à réduire l'impact des difficultés cognitives, que ce soit par restauration ou par compensation, en s'appuyant sur des techniques d'apprentissage. Les exercices qui composent les programmes de remédiation cognitive renforcent ainsi les capacités attentionnelles, mnésiques, exécutives ou visuo-spatiales, ou encore les processus de cognition sociale.

Les activités de remédiation cognitive faisant partie des pratiques éducatives de plus en plus sollicitées par les parents d'élèves, il nous semble utile de les analyser en profondeur et d'en identifier les avantages. En effet, les assistances aux apprentissages des élèves en dehors des heures de cours sont assimilables à des activités parascolaires. Pour qu'elles ne soient pas des redites des activités qui se déroulent lors des heures de cours, elles doivent tenir compte des profils d'apprentissage des élèves. C'est le principe de la pédagogie spéciale dont les applications impliquent la remédiation cognitive.

Et pourtant, rares sont les travaux scientifiques qui portent leur intérêt à l'impact de ces activités sur les productions scolaires. Cet article de Duval, Larivée et Dumoulin (2019) présente une étude sur le soutien scolaire offert par des parents québécois pour encourager l'engagement de leurs adolescents à risque de décrochage scolaire (DS) lors de la transition primaire-secondaire (TPS). L'objectif principal de cette recherche était de décrire le soutien scolaire selon les perceptions de 11 parents et de leurs adolescents. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées à cette fin. L'analyse inductive des données qualitatives a révélé que l'efficacité du soutien scolaire dépendait de la capacité des parents à l'adapter en fonction de leurs propres caractéristiques parentales, ainsi que des besoins spécifiques de leur adolescent. Ces résultats suggèrent que la compréhension de l'adolescent est essentielle pour une implication parentale réussie, notamment en matière de soutien scolaire, afin de favoriser l'engagement et la réussite des adolescents à risque de DS lors de la TPS.

Les travaux de [Houessou](#) (2014) stipulent que de nombreux systèmes éducatifs des pays développés sont considérés comme des modèles en matière de performance scolaire, car ces pays ont su mettre en place des stratégies efficaces de soutien scolaire pour accompagner leurs élèves, en particulier ceux rencontrant des difficultés. Au Bénin, les séances de "répétition à domicile" représentent la forme de soutien scolaire la plus répandue. Toutefois, ces séances ne

sont pas organisées ni institutionnalisées, contrairement aux pratiques de soutien scolaire en Europe. Cette étude vise à analyser la manière dont ces séances sont menées et à évaluer leur impact sur les résultats scolaires des élèves. Elle propose également des pistes pour institutionnaliser et améliorer l'efficacité de ces séances, en impliquant non seulement les enseignants et les parents, mais aussi les autorités éducatives.

Par ailleurs cette recherche de Ahrenbeck et Ducret (2009) a pour objectif d'évaluer l'expérience de soutien scolaire offerte par l'Association Reliance durant l'année scolaire 2007-2008. L'association se charge d'identifier les jeunes en formation nécessitant un suivi particulier. À cette fin, les initiateurs du projet proposent un soutien sous forme de tutorat et supervisent le suivi de chaque élève jusqu'à la fin de l'année scolaire, voire au-delà. L'étude vise à décrire les différentes étapes de cette première année, tant en ce qui concerne la mise en œuvre du tutorat par l'Association que le suivi assuré par ses membres et les tuteurs responsables des élèves du primaire et du post-obligatoire. Enfin, un bilan est dressé et des suggestions sont formulées en conclusion de cette recherche.

En conclusion, ces recherches convergent sur l'idée qu'un soutien scolaire bien structuré, qu'il soit parental ou institutionnel, est essentiel pour améliorer le rendement scolaire des élèves, particulièrement ceux en difficulté. Il est crucial d'instaurer des mécanismes de suivi adaptés et de promouvoir la collaboration entre différents acteurs du système éducatif pour optimiser l'impact de ces interventions.

De tous ces travaux cités, aucun auteur ne se préoccupe de la correspondance entre les activités d'apprentissages parascolaires et les profils cognitifs des élèves.

Au regard de ce qui précède, il apparaît que l'efficacité des activités de remédiation cognitive procèdent du ciblage des fonctions cognitives. Dans ce sens, et pour montrer l'importance des activités de remédiation dans les processus d'apprentissages scolaires, il semble intéressant de comparer les performances des élèves qui y sont soumis.

Le présent travail se propose d'analyser l'influence des activités de remédiation cognitive sur les performances en Français et en Mathématiques des élèves du Collège SAFOP.

I-METHODOLOGIE

Afin de donner la possibilité aux chercheurs qui souhaiteraient reproduire notre étude de pouvoir le faire aisément, il convient de préciser de quelle manière les différents outils présentés ont été utilisés pour parvenir aux résultats obtenus. Notre recherche est effectuée de manière transversale, c'est-à-dire que plusieurs groupes expérimentaux sont testés à un même moment, afin d'étudier l'évolution, dans le temps.

Cette méthode permet un gain de temps, car tous les sujets réalisent l'expérience en même temps. Toutefois, elle ne permet pas l'étude de changements individuels. Pour cela, il aurait fallu suivre individuellement chaque enfant et déterminer systématiquement la stratégie qu'il met préférentiellement en œuvre pour résoudre un problème à différents moments de son évolution. Pour mener à bien cette étude transversale nous avons utilisé la démarche que nous exposons plus en détail dans les lignes qui suivent.

I-1-PRISE DE CONTACT

Dans un premier temps, la directrice de l'école SAFOP est contactée, afin d'obtenir, de sa part, l'autorisation de réaliser une étude au sein de son établissement. Ainsi, par entretien individuel, nous leur présentons succinctement l'objectif de notre travail, sa procédure ainsi que la période et le temps d'intervention au sein de l'école. A la fin de cet entretien, la directrice de l'établissement scolaire ayant donné son accord, nous ont orienté et mis en contact avec la directrice des études qui est chargée de nous présenter aux enseignants et aux élèves.

Ensuite, un premier rendez-vous est fixé avec les enseignants des matières de notre étude pour leur présenter plus en détails les objectifs et la méthodologie de cette étude de sorte qu'aucun malentendu ne subsiste concernant notre démarche d'intervention. Des précautions sont prises en ce qui concerne la présentation des objectifs de la recherche, afin de ne pas provoquer une réaction d'empathie à l'égard de notre recherche. Pour ce faire, nous leur précisons qu'il ne s'agit en aucune manière d'un contrôle de leurs pratiques pédagogiques, ni d'une évaluation des objectifs fixés par qui que ce soit, et que l'anonymat des réponses est garanti.

I-2-DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Dans la présente partie, nous exposons les étapes qui nous permettent d'aboutir à la collecte des données tout en tenant compte de l'objectif poursuivi. Le recueil de données débute avec la constitution de l'échantillon qui comporte les classes du premier cycle. Le processus de constitution des différents groupes passe d'abord par l'administration du questionnaire qui permet d'opérer une première sélection des sujets sur la base du niveau scolaire et d'autres variables (parasites) évoquées antérieurement. Cette étape est suivie de la passation de l'épreuve de test de niveau. En dernier ressort, nous soumettons les sujets sélectionnés les activités de remédiation cognitives et un test d'évaluation après la remédiation cognitive. Il est important d'indiquer que nous avons examiné les sujets en fonction de leur disponibilité. Ainsi, nous avons d'abord examiné les élèves de la classe de la sixième, puis ceux de la classe de la cinquième, ensuite ceux de la quatrième et enfin ceux de la classe de troisième. Pour la clarté de notre présentation, nous exposons plus en détail la procédure de passation des instruments de mesure.

I-3-PASSATION DU TEST DE NIVEAU

Notre étude vise à mesurer l'écart des performances scolaires disciplinaires en français en mathématiques pré et post remédiation cognitive. Pour y arriver, il est nécessaire d'évaluer le niveau des apprenants à travers les tests de niveaux.

Nous avons soumis aux élèves des niveaux sixième, cinquième, quatrième, et troisième à un test de niveau en français et en mathématiques qui a duré une heure et noté sur 20.

Le test de niveau en français est basé sur les chapitres de conjugaison, de vocabulaire, de grammaire, d'expression écrite et de dictée et le test de niveau de mathématiques est porté sur les chapitres de numérique notamment les fractions, les calculs et de géométrie sur les chapitres de triangles, cercle, symétrie et autres.

Nous avons commencé avec ceux de la troisième, ceux de quatrième, ensuite ceux de la sixième et enfin ceux de la cinquième. Nous avons distribué les feuilles de français et nous avons donné les consignes suivantes :

- C'est un travail personnel,
- Nous avons demandé à ce que chaque élève remplisse l'entête de la copie afin qu'on arrive identifier l'apprenant.
- Nous avons procédé à la lecture des exercices pour une bonne compréhension des consignes
- Nous sommes rassurés que chaque apprenant ait son matériel de travail avant d'éviter le désordre et la tricherie.
- Nous avons laissé dix (10) minutes pour des questions afin de dissiper les zones d'ombres.

Toutes les consignes ont été donné dans chaque classe pendant la passation, en sixième, en quatrième et en cinquième. Et on a fait de même en mathématiques dans toutes classes.

Ces tests de niveaux ont été élaboré par des professeurs de l'Etat certifiés. Ces tests sont la conjugaison de trois (3) de français et de trois (3) professeurs certifiés de mathématiques avec une expérience allant de 3 à 20 ans.

Et pendant la passation de ces tests de niveaux nos examinateurs sont présents notamment le docteur, les trois doctorants et les deux professeurs certifiés un en français et en mathématiques.

I-4-ACTIVITES DE REMEDIATION COGNITIVE

La remédiation cognitive est une approche thérapeutique visant à améliorer les capacités cognitives altérées, souvent associées à des troubles mentaux tels que la schizophrénie ou le trouble bipolaire. Elle implique des exercices et des activités conçus pour renforcer la mémoire, l'attention, la résolution de problèmes, et d'autres fonctions cognitives. L'objectif est d'améliorer le fonctionnement cognitif en aidant les individus à mieux gérer les déficits cognitifs liés à leur profil.

En pédagogie, la remédiation cognitive se concentre sur le soutien des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des retards cognitifs. Elle implique des interventions spécifiques visant à renforcer les compétences de base, telles que la lecture, l'écriture et les compétences mathématiques. L'objectif est d'adapter l'enseignement aux besoins individuels des élèves, favorisant ainsi leur progression académique. La remédiation cognitive en contexte éducatif peut prendre diverses formes, notamment des programmes personnalisés, des activités ciblées et un soutien supplémentaire.

Dans notre étude, nous axons notre remédiation cognitive sur deux matières spécifiques qui sont les matières principales des séries littéraires et scientifiques et des matières à coefficient élevé : le français et les mathématiques.

Après avoir dépouillé le test des profils de compréhension qui nous permettent de connaître le profil des apprenants, nous avons constitué des groupes homogènes selon les profils de compréhension des élèves, qu'ils soient auditifs, qu'ils soient visuels ou qu'ils soient kinesthésiques. Nous formons ainsi trois groupes relatifs aux trois différents profils de compréhension dominants.

Ensuite nous avons commencé les activités de remédiation cognitive dans chaque classe du lundi au vendredi. L'école nous a permis de passer une heure et un quart par jour dans chaque classe.

Les tests sont réalisés dans des conditions de classe au sein de l'établissement, pendant les heures creuses des élèves sur une durée d'un mois et les heures accordées par certains professeurs. Nous travaillons ainsi pendant plusieurs jours avec les différentes classes.

Selon les profils de compréhension auditifs, l'accent est mis sur des méthodes orales pour permettre aux élèves de mémoriser les informations. S'ils sont de profils de compréhension visuels l'accent est mis sur tout ce qui est visuels, les graphiques, les explications sur le tableau et des schémas qui facilitent la compréhension et s'ils sont kinesthésiques l'accent est sur l'aspect pratiques avec des exemples précis et concrets.

Nous avons pendant de trois semaines et deux (4) jours donc pendant un mois, faire des activités en tenant compte des profils de compréhension de ces groupes formés.

Pendant la remédiation cognitive il s'agit de travailler sur des chapitres en mathématiques notamment les chapitres en géométrie et en numérique qui reviennent régulièrement dans les classes du premier cycle(les triangles, les fractions, les angles, les statistiques et les calculs) et en français relatif à la grammaire à l'orthographe, la dictée et l'expression écrite (les constituants d'une phrase, les temps verbaux, les pronoms relatifs, les propositions circonstanciées) en les transformant accessible à chaque de type de profil.

I-5-PASSATION TEST DE L'EVALUATION FINALE

Et pour terminer les activités de remédiation cognitives en Français et Mathématiques, une évaluation finale est soumise aux élèves de ses différents profils de compréhension, toujours en

respectant les groupes. La dernière semaine à la fin de la remédiation cognitive nous faisons passer l'évaluation finale.

Ainsi, à la fin de la remédiation cognitive, nous soumettons les participant à un test d'évaluation afin d'évaluer la progression entre leur niveau moyen à la première et à la deuxième évaluation. Cette évaluation porte sur quatre (04) activités pour une durée d'une heure et notée sur une échelle de 20.

Nous avons convoqué ce jour six (06) examinateurs constitués d'un docteur en psychologie, de trois (03) doctorants et deux (02) professeurs de l'ENS afin de bannir toute forme tricherie et aussi pour que ces examinateurs portent leur analyse sur les sujets d'évaluation donnée et sur la méthodologie.

Il faut noter que cette évaluation finale s'est faite selon les activités de remédiation sur les chapitres mentionnés en français et en mathématiques.

II-RESULTATS

L'analyse de nos résultats s'articule autour de deux axes. Le premier axe est relatif à la performance scolaire en français. Elle postule que les activités de remédiation cognitive augmentent significativement les performances disciplinaires en français des élèves. Quant au second, il est relatif à la performance scolaire en mathématiques. Elle soutient que les activités de remédiation cognitive augmentent significativement les performances disciplinaires en mathématiques des élèves.

Suite à nos observations, nous effectuons le traitement statistique des données relatives à ces deux axes au moyen d'un test de rang de Wilcoxon d'échantillons associés. En effet, cette analyse est effectuée sur des distributions non paramétriques de type numérique issues de deux mesures appariées ainsi que nous l'avons annoncé dans la section 6.4.

II-1-ACTIVITES DE REMEDIATION COGNITIVES ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES EN FRANÇAIS

Tableau 1 : Comparaison des notes en Français en situation pré et post remédiation cognitive.

	N	Moy.	Med.
Note en français avant remédiation cognitive	266	4,3242	3,500
Note en français après remédiation cognitive	266	6,2453	6,000
Statistique de test normalisé	9,275		
Sig. asymptotique (test des deux côtés)	,000		

Ce tableau présente l'ensemble des effectifs des élèves de profil de compréhension auditif, les élèves de profil de compréhension kinesthésique et les élèves de profil de compréhension visuel. Il fait ressortir également les moyennes en français de la pré remédiation cognitive et de post remédiation cognitive. Autrement dit, les 266 représentent l'ensemble des élèves appartenant aux différents profils de compréhension (VAK). Ainsi, on observe le nombre des élèves au pré test (266) et leur moyenne (4,3242) et le nombre des élèves de différents profils de compréhension (266) et leur moyenne (6,2453) ayant suivis une remédiation cognitive.

L'application du test de rang de Wilcoxon d'échantillons associés aux données contenues dans le tableau ci-dessus donne une valeur de 9,275 pour la statistique de test normalisé. Cette valeur est significative au seuil de probabilité de 95% avec $p < .001$. Ceci étant, nous pouvons conclure qu'il y a une différence significative entre les deux mesures comparées. En d'autres termes, la remédiation cognitive a un effet significatif sur la performance des élèves. La comparaison des statistiques descriptives de ces deux mesures peut nous en dire plus sur la nature de cet effet.

Ainsi, l'on observe que la moyenne de la première évaluation, c'est-à-dire avant la remédiation cognitive est de 4,33 tandis que celle de l'évaluation effectuée après la remédiation cognitive est de 6,25. On note donc une augmentation de 1.92 points entre

Les évaluations avant et après la remédiation cognitive. On observe également le même effet au niveau de la médiane des distributions des deux évaluations avec une médiane de 3,5 lors de la première évaluation qui s'est élevé à 6 à la deuxième évaluation. On peut donc affirmer que l'effet de la remédiation cognitive sur la performance est positif. Cela signifie que les individus qui ont suivi une remédiation cognitive sont susceptibles de constater que leur performance s'améliore en français.

II-2- ACTIVITES DE REMEDIATION COGNITIVES ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES

Tableau 2 : Comparaison des notes en Mathématiques en situation pré et post remédiation cognitive.

	N	Moy.	Med.
Note en mathématiques avant remédiation cognitive	266	7,7237	8,000
Note en mathématiques après remédiation cognitive	266	10,7011	11,000
Statistique de test normalisé	9.906		
Sig. asymptotique (test des deux cotés)	,000		

Ce tableau présente l'ensemble des effectifs des élèves de profil de compréhension auditif, les élèves de profil de compréhension kinesthésique et les élèves de profil de compréhension visuel. Il fait ressortir également les moyennes en mathématiques de la pré remédiation cognitive et de post remédiation cognitive. Autrement dit, les 266 représentent l'ensemble des élèves appartenant aux différents profils de compréhension (VAK). Ainsi, on observe le nombre des élèves au pré test (266) et leur moyenne (7,7237) et le nombre des élèves de différents profils de compréhension (266) et leur moyenne (10,7011) ayant suivis une remédiation cognitive.

L'application du test de rang de Wilcoxon d'échantillons associés aux données contenues dans le tableau ci-dessus donne une valeur de 9,909 pour la statistique de test normalisé. Cette valeur est significative au seuil de probabilité de 95%. Avec $p < .001$. Ceci signifie qu'il y a une différence significative entre les notes en mathématiques avant la remédiation et les notes en mathématiques après la remédiation cognitive. Ici également, la comparaison des statistiques descriptives de ces deux mesures nous informe davantage sur la nature de cet effet.

L'on observe au niveau de la moyenne des deux évaluations que la première évaluation a une moyenne de 7,72 alors que la moyenne de la seconde évaluation (après la remédiation) est de 10,70. L'on remarque une différence positive de 2.92 points entre les évaluations avant et après la remédiation cognitive. Le même effet est observable en ce qui concerne les médianes de ces évaluations. En effet alors que la première évaluation exprime une médiane équivalente à 8, la seconde exprime une médiane plus élevée qui s'élève à 11. Nous affirmons donc que l'effet de la remédiation cognitive sur la performance en mathématiques est positif. En d'autres termes, les individus qui ont suivi une remédiation cognitive sont susceptibles de constater que leur performance s'améliore en mathématiques.

En définitive, notre analyse met en évidence une différence significative entre les notes pré et post remédiation, et cela, en français et en mathématiques.

III-DISCUSSION

Dans l'ensemble, les résultats que nous avons obtenus montrent que la remédiation cognitive influencent les performances scolaires en français et en mathématiques. De tel résultat est-il en accord ou en contradiction avec ceux d'études réalisées antérieurement à la nôtre ?

La littérature concernant la relation entre la remédiation cognitive et les performances scolaires disciplinaires, il est mis en exergue que les activités de remédiation cognitive influencent les performances disciplinaires en français et en mathématiques. Les activités de remédiation cognitives s'inscrivent dans le contexte scolaire comme un indicateur des performances scolaires disciplinaires. Dans cette perspective les résultats obtenus confirment ceux de véronique (2010) qui a pour objectif général d'évaluer l'efficacité d'interventions de remédiation cognitive auprès d'enfants qui présentent des difficultés d'adaptation, plus spécifiquement un trouble oppositionnel avec provocation (TOP) ou un trouble déficitaire de l'attention l'hyperactivité (TDAH). La remédiation cognitive, développée à partir d'études sur la plasticité cérébrale, est en fait une méthode d'intervention qui a pour objectif principal d'améliorer les fonctions cognitives déficitaires au sein d'une population clinique. L'hypothèse sous-tendant la remédiation cognitive est que les déficits cognitifs affectent la capacité des personnes à fonctionner adéquatement dans la vie de tous les jours et que cette intervention peut améliorer leur sort (Medalia & Lim, 2004). Bien que cette stratégie d'intervention soit utilisée depuis plusieurs années auprès de diverses populations cliniques (traumatisés cranio-cérébral, victimes d'accidents vasculo-cérébral, schizophrènes, personnes âgées), elle a fait l'objet de peu d'investigations auprès d'une clientèle d'enfants présentant des difficultés d'adaptation. En particulier, aucune étude n'a à ce jour permis d'évaluer l'efficacité de la remédiation cognitive comme stratégie d'intervention auprès d'enfants présentant un TOP.

Quelques études se sont en revanche intéressées à l'utilisation de la remédiation cognitive comme stratégie d'intervention auprès d'enfants avec un TDAH. Toutefois, les études qui s'intéressent à l'apport d'entraînements cognitifs spécifiques sur une fonction cognitive déficitaire et à la généralisation de tels entraînements sur des fonctions cognitives secondaires demeurent peu nombreuses. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a comparé l'efficacité d'un programme de remédiation cognitive axé sur le déficit cognitif primaire selon le modèle explicatif du TDAH de Barkley (1997), soit l'inhibition, à un second programme de remédiation cognitive axé sur la mémoire de travail (déficit cognitif secondaire selon le modèle de Barkley). La première étude proposée s'intéresse donc à l'utilisation de la remédiation cognitive comme stratégie d'intervention auprès d'une clientèle d'enfants présentant un TOP. L'objectif principal de cette étude est d'évaluer l'efficacité de programmes de remédiation cognitive visant le développement des habiletés d'inhibition ou le développement des habiletés de mémoire de travail quant à l'amélioration du fonctionnement cognitif et de l'autorégulation du comportement, auprès d'enfants avec un TOP. Afin de vérifier cet objectif, le rendement des enfants recevant l'un ou l'autre des programmes de remédiation cognitive et le rendement des enfants d'un groupe de comparaison ne recevant aucune intervention sont comparés. Les résultats montrent une amélioration du rendement à des mesures secondaires d'inhibition et de résolution de problèmes, pour les enfants ayant bénéficié du programme mémoire de travail seulement. Sur le plan comportemental, des améliorations sont également rapportées par les enseignants en ce qui concerne les comportements de bris de YJII règles, d'inattention et d'hyperactivité-impulsivité, toujours pour les enfants ayant reçu le programme mémoire de travail. Aucun effet d'intervention n'est observé par les enfants ayant reçu le programme inhibition. Dans leur ensemble, ces résultats tendent donc à appuyer l'utilité d'un programme de remédiation cognitive visant le développement des habiletés de mémoire de travail avec une population d'enfants présentant un TOP.

La seconde étude proposée a, quant à elle, pour objectif de vérifier l'impact de deux programmes de remédiation cognitive axés spécifiquement sur deux fonctions exécutives déficitaires dans le TDAH, soit l'inhibition et la mémoire de travail, sur (1) les fonctions attentionnelles et exécutives (attention soutenue, inhibition, résolution de problèmes et mémoire de travail) et (2) l'autorégulation du comportement. Pour ce faire, le rendement des groupes d'enfants recevant un programme de remédiation cognitive (groupe mémoire de travail et groupe inhibition) et le rendement d'un groupe d'enfants en liste d'attente sont comparés. Les résultats obtenus montrent uniquement une amélioration des capacités de mémoire de travail non-verbale directement entraînées et une diminution des comportements d'inattention rapportée par les parents seulement pour les enfants ayant bénéficié du programme mémoire de travail, ce qui constitue un effet limité de l'intervention. Pour expliquer ces résultats, deux hypothèses sont avancées et discutées, soit l'intensité de l'intervention et la motivation de l'enfant. En conclusion, les résultats obtenus par ces études supportent l'idée que la remédiation cognitive peut s'avérer une stratégie d'intervention intéressante pour certains enfants. Toutefois, les conditions dans lesquelles l'intervention se tient doivent être favorables et il demeure nécessaire de bien documenter ces conditions à l'aide de devis expérimentaux. Ainsi, la vente libre de programmes informatisés ayant pour objectif l'entraînement cognitif n'est pas suffisante pour en justifier l'efficacité et l'utilisation universelle. Les travaux de Sarraf, S. (1999) s'inscrivent dans la même optique en révélant que la production écrite occupe aujourd'hui une place prépondérante dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. En fait, l'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de français langue seconde. Ainsi, les apprenants doivent produire des textes soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles lexicales et syntaxiques, soit pour communiquer avec quelqu'un. C'est pour cette raison que son enseignement est devenu la préoccupation majeure des enseignants. Pour ce faire, il faut s'appuyer, selon le curriculum libanais de la langue française, sur les cinq compétences : compréhension écrite et orale production écrite et orale et la connaissance de la langue. On a choisi dans notre recherche la compétence de la production écrite, parce que les apprenants trouvent souvent des difficultés au niveau de cette compétence à cause ce que les psycholinguistes appellent la « surcharge cognitive ». La plupart des temps les enseignants se sentent impuissants d'aider les apprenants rencontrant des difficultés en situation d'écriture. Alors, ils interviennent ponctuellement pour effectuer souvent un simple relevé des erreurs et une proposition d'exercices. Mais le problème demeure entier : la plupart des apprenants continuent à commettre les mêmes erreurs et les enseignants procèdent de la même façon sans identifier les origines véritables du dysfonctionnement.

Cependant, comme le souligne Tardif : « L'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, c'est-à-dire sur le plan des connaissances procédurales et conditionnelles, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace » (Bissonnette et Richard 2001, p.40). C'est alors que les psycholinguistes mettent l'accent sur le processus cognitif mis en jeu pour maîtriser la compétence de l'écrit. Ainsi, ils pensent que : « la rédaction d'un texte est généralement conçue comme un processus. Donc, la rédaction d'un texte exige en parallèle la maîtrise des savoirs linguistiques et la mobilisation des opérations mentales (des compétences transversales d'ordre intellectuel) que de nombreux psycholinguistes ont essayé d'exposer dans de différents modèles d'écriture composés de trois sous processus : planification, mise en texte et révision. Pour pouvoir mieux maîtriser ce type de compétences, il faudrait développer la capacité de la mémoire du travail ; ce qui signifie le stockage temporaire mais non passif de l'information.

Cette mémoire assure le contrôle responsable de la gestion de ressources mentales favorisée par le transfert. (Piolat, 2004). Ainsi, notre étude quantitative a pour but de déceler l'influence du développement de ces compétences (résoudre une situation problème, traiter les informations, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créative) au cours de la planification sur la réussite de la production écrite dans deux sections d'EB6 (formée chacune de 16 élèves) et ceci dans une école privée au nord du Liban. La méthodologie suivie se répartit en trois phases. Premièrement, il s'agit du pré-test répondant à la consigne : « Ecrivez un conte dont les personnages sont des animaux ». Après la collecte des textes produits par les apprenants, nous avons analysé les erreurs en nous référant à la grille d'évaluation du groupe EVA et divisée en quatre domaines : aspect matériel, pragmatique, morphosyntaxique et sémantique. Les résultats du pré-test sont : La réussite de la tâche est 26 % dans la section 1 où nous avons appliqué les activités, et 28 % dans la section 2. Ensuite, nous avons appliqué dans la section 1 une séquence formée de trois activités ne figurant pas dans le manuel scolaire dans le but de mettre les apprenants face à des situations complexes développant les compétences visées. Pour développer les stratégies cognitives il faut augmenter la capacité du transfert ce qui l'aide à gérer les différentes ressources activées au cours de la tâche de la production écrite. Nous nous sommes basées sur les trois axes du transfert pour préparer les activités de la partie pratique (Barth, 1993). Premier axe : les caractéristiques de la tâche, pour pouvoir faire le transfert l'apprenant doit reconnaître les éléments identiques et différentes entre la tâche exécutée et la tâche réalisée. Un deuxième axe : les caractéristiques des apprenants. C'est-à-dire comprendre plus la dynamique interne du transfert. Il s'agit des techniques et des stratégies que l'apprenant maîtrise pour résoudre la tâche complexe. Troisième axe : L'influence du contexte sur la dynamique de l'acquisition de connaissance et le transfert des apprentissages. Nous avons choisi l'ouvrage (Botton, 50 fiches techniques pour la créativité, 1980) comme référent pour la démarche de chacune des activités appliquées en classe. Ceci parce qu'il détermine les techniques de réflexion et les étapes concises de la recherche d'idées. Les étapes de la recherche d'idées suivent l'ordre suivant : la formulation, l'imprégnation, l'éloignement, le croisement et l'évaluation. Enfin, nous avons effectué le post-test : reposer la même consigne aux apprenants des deux sections dans le but d'établir une comparaison entre les erreurs des textes produits avant et après l'application des activités. Les résultats de l'analyse des données dans la section 1 montrent que la maîtrise des compétences transversales d'ordre intellectuel au cours de la planification ont permis aux apprenants de réussir davantage leurs productions écrites tout en augmentant la capacité du « contrôle » exercée par le scripteur tout au long du processus rédactionnel (55 % acquis, tandis que l'autre section 40 % acquis). En effet, avec l'entraînement à ce type de compétences la qualité du traitement des ressources s'améliore et ces compétences seront stockées dans la mémoire à long terme. Par conséquent, elles se transforment en stratégies métacognitives que les apprenants réinvestissent chaque fois mis face à une situation semblable. Le progrès a eu lieu surtout au niveau sémantique : section 1 26 % pré-test / 71 % post-test, dans la section 2 : 24 % pré-test/ 48 % post-test. Les résultats de cette analyse démontrent l'impact positif de la maîtrise des compétences transversales sur la production écrite des élèves, notamment dans la section 1 où des activités ont été mises en place pour développer ces compétences. En effet, l'amélioration significative observée entre le pré-test et le post-test (passant de 26 % à 71 % dans la section 1, contre 24 % à 48 % dans la section 2) souligne l'efficacité des activités centrées sur la résolution de problèmes, l'exercice du jugement critique, et la stimulation de la pensée créative durant la phase de planification.

Ce progrès se manifeste particulièrement au niveau sémantique, où les élèves de la section 1 ont montré une maîtrise accrue des éléments significatifs de leur texte, une dimension essentielle de la production écrite. L'analyse montre que les élèves, après avoir été exposés à

ces activités, ont développé des compétences cognitives et stratégiques qui leur ont permis de mieux organiser et articuler leurs idées. Cette amélioration sémantique est le résultat direct de la gestion plus précise des ressources cognitives, ce qui permet aux apprenants de mieux structurer leur pensée et d'exprimer plus clairement les idées dans leur rédaction.

Dans la section 2, où ces activités n'ont pas été mises en œuvre, l'amélioration est plus modeste, ce qui suggère que sans un entraînement ciblé à ces compétences cognitives, les élèves ont moins bien développé leur capacité à gérer les informations et à ajuster leur écriture en fonction des exigences de la tâche. L'écart entre les deux sections met en évidence l'importance des stratégies pédagogiques qui favorisent un développement conscient des compétences de planification et de traitement de l'information lors de la production écrite.

En conclusion, les résultats suggèrent que l'intégration de compétences transversales dans l'enseignement de la production écrite permet non seulement d'améliorer la qualité de l'écriture au niveau sémantique, mais aussi d'aider les élèves à développer des stratégies métacognitives qui peuvent être réinvesties dans des situations d'écriture futures. Les compétences acquises se transforment ainsi en ressources durables, stockées dans la mémoire à long terme, contribuant à la réussite académique et au développement cognitif des élèves. Nous avons remarqué une progression moins importante au niveau des trois autres domaines.

L'objectif de notre recherche est d'analyser la relation entre la remédiation cognitive et les performances scolaires. Après la lecture des travaux de ces auteurs il ressort que les objectifs sont les mêmes. Il s'agit de remédier aux difficultés scolaires. Les divergences sont observées au niveau des instruments utilisés et l'échantillon. Sarraf (1999) a utilisé la grille d'évaluation du groupe EVA et divisée en quatre domaines : aspect matériel, pragmatique, morphosyntaxique et sémantique aussi avec un échantillon moins élevé que le nôtre. L'étude de véronique s'est basée sur les enfants qui sont hyperactifs donc l'échantillon avec celui de notre étude est différent.

CONCLUSION

Le présent travail s'est intéressé à l'influence des techniques de remédiation cognitive sur les performances scolaires en Français et en Mathématique chez les élèves de SAFOP. A l'aide de la technique d'échantillonnage par choix raisonné, 266 élèves du premier cycle ont été sélectionnés. Après l'évaluation de leurs niveaux initiaux en Français et en Mathématique, ils ont été soumis à des techniques de remédiation cognitive.

Les résultats montrent qu'il y a une différence significative entre leurs performances pré et post application de la remédiation cognitive. Cela montre l'importance de la remédiation cognitive dans le processus d'apprentissage des élèves.

Du point de vue des applications cliniques et pédagogiques, cette étude pourrait amener les professionnels à mettre en place des dispositifs en vue d'encadrer, dès les premiers niveaux de la scolarité, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation au système scolaire. Les résultats de la présente étude pourraient également attirer l'attention des enseignants sur la nécessité de signaler les élèves à risque aux personnels d'assistance psychologique. Ces résultats pourraient également servir de fondement aux enseignants dans l'optique de faire prendre conscience à l'élève de ses capacités et de l'amener à avoir confiance en lui-même.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ahrenbeck, S., & Ducret, J. J. (2009). Evaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'Association Reliance: Shams Ahrenbeck et Jean-Jacques Ducret; Service de la recherche en éducation (SRED).

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65.

Barth, T., & Bjørlykke, K. (1993). Organic acids from source rock maturation: generation potentials, transport mechanisms and relevance for mineral diagenesis. *Applied Geochemistry*, 8(4), 325-337.

Duval, J., Larivée, S. J., & Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 147-167.

Houessou, P. (2014). La «répétition à domicile» comme soutien scolaire au Bénin: Une pratique inefficace?. *Sciences Humaines*, 1(002).

Lieury, A. et Coll. (1996). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, DUNOD.

Medalia, A., & Lim, R. (2004). Treatment of cognitive dysfunction in psychiatric disorders. *Journal of Psychiatric Practice*, 10(1), 17-25.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (51), 55-74.

Richard, M., & Bissonnette, S. (2001). Comment construire des compétences en classe. *Des outils pour la réforme, (texte condensé du livre)*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Sarraf, S. (1999). *L'apprentissage de la lecture-écriture en langue française chez les enfants libanais* (Doctoral dissertation, Paris 5).

Véronique, C. (2010). Condition physique, performance motrice, comportements et fonctions cognitives chez les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.