

ORIGINE DES TROUBLES PSYCHOAFFECTIFS LIÉS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Delphine MEFO

mefodelphine87@gmail.com

Doctorante, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1

Édouard-Adrien MVESSOMBA

edouard-adrien.mvessomba@laposte.net

Professeur titulaire des universités, Faculté des arts, lettres et sciences humaines de l'Université de Yaoundé 1

Résumé

L'apprentissage du langage est un aspect majeur de la scolarité. Introduit dès la plus tendre enfance, ledit apprentissage est fait pour s'étendre tout au long de la vie de l'individu. Deux aspects sont alors en ligne de mire : le développement de l'expression orale et celui de l'écrit. L'écrit, dans ce sens, désigne à la fois les capacités de réception et de production des textes. Cet aspect du langage semble d'un plus grand intérêt, d'autant plus que contrairement à l'oral, il ne relève pas de l'acquisition, mais d'un apprentissage qui engage un ensemble de gestes techniques de haute précision et des pratiques généralement fastidieuses. Il en découle que son introduction dès la plus tendre enfance et la manière par laquelle elle est menée posent d'énormes problèmes : il en résulte très souvent que l'apprentissage de l'écrit se trouve entravé par des troubles psychoaffectifs tels la dyslexie et la dysgraphie. L'objectif de cet article est d'établir la relation entre les troubles psychoaffectifs qui entravent l'apprentissage de l'écrit et les pratiques enseignantes qui marquent les débuts de la scolarité.

Mots clés : *Troubles psychoaffectifs, dyslexie, dysgraphie, traumatismes, enseignement-apprentissage de l'écrit*

Constat

L'enseignement/apprentissage du langage est un aspect clé de la construction de l'individu. L'importance de cet apprentissage découle de la place de la langue et du langage dans l'ensemble de l'activité humaine. Car, en effet, toute entreprise sociale est régie par un maître-mot, l'interaction. Celle-ci prend diverses formes selon les fins recherchées. Pour rappeler la nature capitale de la communication humaine, Watzlawick, Helmick et Jackson (1979, p. 46) affirment : « on ne peut ne pas communiquer ». N'namdi (2005), pour sa part, remarque que lire et écrire relèvent de l'ordre des capacités qui permettent aux individus « d'utiliser la pensée et le langage pour exprimer des idées ».

Par ailleurs, Oxenham (2005, p. 45) ajoute « [qu']Il est communément reconnu qu'il faut maîtriser la lecture et l'écriture pour vivre dans une société moderne et qu'un pays ne peut prétendre être compétitif dans le contexte de la mondialisation si sa population n'est pas alphabète. » C'est à ce titre que dès la naissance, tout individu doit développer le langage, moyen privilégié de l'interaction. Cependant, de manière générale, le langage que l'individu développe s'énonce en termes de capacités. On recourt donc aux capacités orales, mais aussi et de manière très importante, à l'écrit. Aussi faudrait-il observer que ce deuxième aspect du langage (l'écrit), tend à prendre le pas sur l'oral dans la salle de classe.

C'est la raison pour laquelle, dès la maternelle, se met en marche une intense activité d'initiation à l'écrit. Son but étant de préparer aux activités scolaires à dominante écrite (du primaire à l'université), elle constitue un volet important auquel sont consacrés un enseignement explicite et un grand nombre de manuels scolaires. Il faudrait noter que cet état des choses est visible dès la maternelle. Les programmes officiels ne sont pas des restes. Il y est recommandé d'initier les apprenants de la maternelle à la langue écrite (MINEDUB, 2018 pp. 36-38), d'où l'importante activité scolaire que nous avons remarquée tantôt.

L'on constate que de manière générale, les contenus prescrits dans les programmes portent le travail à faire par l'apprenant de la maternelle à la production et réception de graphies allant de simples représentations graphiques de phonèmes à celles des mots. On y voit aussi l'articulation des graphies et la recherche du sens.

Cependant, ces contenus censés donner droit à un apprentissage ludique sur le terrain semblent poser quelques problèmes. En effet, des visites et observations discrètes menées dans les établissements de l'enseignement de base révèlent des pratiques enseignantes telles l'usage du fouet et de la brimade, pratiques qui accompagnent le plus souvent l'introduction et l'apprentissage de l'écriture et de la lecture qui restent le talon d'Achille de bien d'enfants, comme en témoignent très souvent des parents. D'après Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children (2014 p. 4), l'état des lieux de la

violence faite aux enfants est plutôt accablant, du moins pour ce qui est de l'Afrique occidentale et centrale :

L'Afrique occidentale et centrale accueille près de 237 millions d'enfants. Parmi eux : 96,5% vivent dans des États où la loi ne les protège pas des châtimens corporels au foyer ; 96,5% vivent dans des États où la loi ne les protège pas des châtimens corporels dans tous les types de structures d'accueil et de garde de jour ; 69,1% vivent dans des États où les châtimens corporels ne sont pas interdits dans toutes les écoles ; 74,5% vivent dans des États où l'interdiction n'a pas été mise en place dans les établissements pénitentiaires ; 36,8% vivent dans des États où les châtimens corporels ne sont pas interdits en tant que peine pour un crime en toutes circonstances.

Observons aussi que l'état des lieux ainsi dressé ne touche pas uniquement le cadre familial, mais concerne tout autant celui scolaire avec en première place le milieu scolaire. Comprendre un tel *statu quo* revient, pour ce qui nous concerne, à marquer un arrêt sur le constat que les témoignages des parents au sujet des lacunes de leurs enfants sont appuyés par les propos de certains auteurs. D'aucuns pointent par exemple que la dysgraphie est l'une des difficultés les plus courantes que l'on observe dans la pratique de l'écrit. Ajuriaguerra (1964) reconnaît en l'effet que la dysgraphie est un trouble observable chez les enfants pour qui la qualité de l'écriture est déficiente en dépit de la non-existence de quelque déficit neurologique important. L'auteur note que la prévalence de la dyslexie varie selon l'âge et le genre. 5 à 25 % d'enfants scolarisés à l'école primaire sont concernés avec une proportion de garçons trois fois plus importante que celle des filles (Mélanie, 2017 p. 18). La dysgraphie se manifeste, d'après la dernière auteure, par la discontinuité des mouvements impliqués dans la production des graphies, les longues poses estimatives, l'utilisation

accrue du *feed-back* visuel au cours des activités de reproduction d'écrits, l'irrégularité dans la production des graphèmes et la variabilité spatiale, temporelle et cinématique. Brissy-Demarque et Boukobza (2009 p. 36) ajoutent à ces manifestations la fréquence d'inscription qui est généralement trop lente et ponctuée par de nombreux oublis.

Un autre trouble très fréquent et encore plus sévère serait la dyslexie que l'International Dyslexia Association (2002) définit comme :

A specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.

D'après la définition, la dyslexie provient d'un traumatisme nerveux et se manifeste par l'incapacité à reconnaître et décoder les mots, puis à les orthographier. C'est une non-maîtrise du système phonologique et de la correspondance phonographémique, d'une part, puis des règles grammaticales et de la syntaxe de la langue. Il convient de noter que l'écriture et la lecture étant liées, la dyslexie, bien que trouvant sa manifestation première dans la lecture, pourrait également s'observer à la faveur de productions écrites.

Pour y revenir, nous venons de noter, à la suite de l'International Dyslexia Association (*op. cit.*), que la dyslexie provient d'un traumatisme nerveux, fait qui attire à nouveau l'attention sur l'effet des pratiques violentes associées à l'apprentissage de l'écrit dès la maternelle. Dans ce sens, le rapport 2018 du Collectif des associations

œuvrant contre les violences éducatives ordinaires faites aux enfants (punitions corporelles et humiliations) (2018 p. 1), précise que le problème de la violence touchant les milieux scolaires et éducatifs reste une réelle préoccupation en dépit des cadres légaux importants élaborés par certains pays.

Parlant de l'abandon scolaire, Ntouda (2011 pp. 33-36) évoque le climat de la classe comme facteur d'abandon, relevant que : « ... les attitudes et les méthodes d'enseignement des enseignants doivent concourir à la création d'un climat psychologique et affectif favorable au processus d'enseignement et d'apprentissage ». Le cas échéant (ce qui, malheureusement, arrive très souvent), les apprenants se trouvent marqués par une démotivation et des réactions affectives très négatives qui favorisent l'occurrence de troubles affectant l'apprentissage jusqu'à l'abandon scolaire. Son constat est corroboré par Gentaz (2018) qui, relevant l'effet psychologique des châtiments corporels sur les apprenants, note que la mesure a un effet d'obéissance rapide et immédiate aux injonctions données et préalablement non-suivies. Pourtant, ils créent parallèlement des effets sous-jacents de peur et de stress délétères chez les enfants. Ces effets qui s'amplifient souvent dans la durée avec la répétition, voire l'intensification des épisodes de recours au châtiment corporel, donnent droit à des troubles psychologiques qui, si les violences sont produites à l'école et/ou en lien avec le travail scolaire, finissent par occasionner des contre-performances scolaires et autres comportements affectant la performance et le maintien à l'école.

Problématique

Partant de cet ensemble de constats et rappels, la présente étude interroge l'origine des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage (telles les dysgraphies et la dyslexie). Autrement dit, elle vise à répondre à l'interrogation suivante : quel rapport existe-t-il entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit et les dérives liées aux pratiques enseignantes ? L'hypothèse que nous formulons postule que les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit proviennent de dérives relatives aux pratiques enseignantes qui, se produisant à partir de la maternelle, entraînent des frustrations qui s'amplifient au fil des années

d'apprentissage et se matérialisent au niveau trois de l'enseignement primaire par des dyslexies, dysgraphies et autres formes de trouble touchant l'exercice de l'écrit.

Pour vérifier l'hypothèse, nous avons mené une étude empirique reposant sur un cadre théorique qui convoque la psychanalyse de Freud (1987 et 1905) et le constructivisme de Piaget (1896/1980). À la thèse freudienne, l'étude emprunte d'abord les conceptions relatives au développement de l'individu et au subconscient. En effet, Freud (1987) postule que le subconscient influence grandement la personnalité et donc les actes que posent les individus au quotidien. C'est, au sens de l'auteur, ce que témoignent les rêves. Pour lui, rien de ce que vit l'individu ne se perd ; dès les débuts de la vie, toute l'expérience du vécu s'inscrit durablement dans le subconscient. De ce fait, il découle des conséquences pour l'expérience d'apprentissage qui marque les premiers jours des individus à l'école. Ce que subissent les apprenants, quelle qu'en soit la forme, s'inscrit dans le subconscient et finit par influencer les actes et attitudes futures de ceux-ci vis-à-vis les contenus scolaires. Autrement dit, si l'expérience primitive des apprenants est traumatisante, ces traumatismes s'inscrivent durablement en mémoire et finissent par se reproduire et influencer négativement sur les actes futurs des apprenants.

Pour mieux comprendre le fait que nous avançons sur l'expérience scolaire, il faudrait consulter ce que Freud (1905) affirme sur le développement de l'individu. Il relève qu'entre 2 et 4 ans, l'enfant est au stade anal où il ne fait que commencer à apprendre à agir en autonomie. C'est donc un stade d'activité motrice très précoce encore fortement influencé par l'impulsivité et la dominance du Ça (l'auteur parle du recours excessif au *non*). Pour le dire clairement, c'est le moment où l'enfant qui découvre les normes de la vie a encore grand mal à se conformer aux règles et exigences dictées par les adultes, le cas de ce qui se fait à l'école.

Piaget (1896/1980) dans sa théorie des stades qui identifie la tranche de 2 à 6 ans au stade préopératoire relève, lui aussi, la forte précocité sensorimotrice des individus à ce stade de leur développement. Ainsi, si les apprenants n'ont pas encore les pré-requis

à la fois physiques et mentaux pour apprendre des gestes hautement techniques comme ceux qui rentrent dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, il devient difficile de mener un tel apprentissage. Il se trouve, de ce fait, très plausible que l'écrit paraisse une forme d'agression intellectuelle à la face des très jeunes sujets de la maternelle qui ont généralement entre 2 et 3 ans à l'entrée. Une telle brutalité s'accompagnant d'actes de violence physique de la part des enseignants serait alors de nature à marquer très négativement et durablement le subconscient des apprenants qui, plus tard, finissent par rejeter tout contenu scolaire relatif à l'écrit.

D'autre part, nous empruntons à la psychanalyse son caractère instrumental, l'une des méthodes d'investigation psychanalytique étant l'entretien que nous avons retenu comme outil de recueil de données. En vue de déterminer l'histoire des troubles susmentionnés, nous avons mené des entretiens auprès de 100 apprenants des classes du niveau 3 (cours moyens 1 et 2). À partir du guide d'entretien élaboré en douze entrées, nous avons recueilli des informations ayant pour finalité la reconstruction des faits inscrits dans le subconscient du sujet. Pour le dire plus clairement, il s'est agi, par ce moyen, de reconstituer les expériences traumatisantes vécues par les apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écrit dès la maternelle et d'en extraire des liens quelconques avec les difficultés ressenties dans la maîtrise de l'écrit. Les individus ayant participé à cette étude ont été retenus à l'issue d'un test d'écriture qui nous a permis de relever un total de fautes faites par candidat. Seuls les candidats présentant les proportions de fautes les plus élevées (en moyenne, 20 à 30 fautes) ont été retenus pour l'étude. Il s'agissait, pour le rappeler, de démontrer à travers le témoignage des participants, que les problèmes que rencontrent ces apprenants à l'écrit proviennent des traumatismes enregistrés dans leurs subconscients suite aux épisodes de violences perpétrées par leurs enseignants en marge de l'enseignement-apprentissage de l'écrit dès les débuts de la scolarité.

Résultats

I. Rapport des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage à la précocité des apprenants par rapport au contenu d'apprentissage

Le premier aspect que nous avons voulu interroger d'entrée de jeu portait sur le début de la scolarité des apprenants. Nous avons voulu savoir si les apprenants avaient débuté leur scolarité à la maternelle ou à la section d'initiation au langage (SIL). Les éléments recueillis nous ont permis de remarquer que des 100 apprenants interrogés, 74, donc (74 %) ont débuté leur scolarité à la maternelle, contre 26 (26 %) qui l'ont débuté à la SIL. D'après ces chiffres, la plupart des apprenants interrogés ont commencé leur scolarité à partir de la maternelle. Cependant, force est de reconnaître qu'une part non-négligeable de ce public a débuté les études à la SIL. Dans le premier cas comme dans le second, la pertinence des données ici présentées ne saurait être relevée sans tenir compte d'autres faits, notamment l'âge du début de scolarité et le rapport de cet âge au contenu d'enseignement-apprentissage de l'écrit. Pour relever ces aspects, la seconde entrée du guide d'entretien nous a permis de relever que 52 % des apprenants ont commencé leur scolarité à 3 ans, contre 18,91 % à 2 ans, 13,51 % à 4 ans et 14,86 % à 5 ans.

Ces éléments montrent que bien d'enfants débent leur scolarité avant l'âge prescrit par les textes ministériels (4 ans pour la maternelle). Bien qu'ils ne soient pas majoritaires, leur présence est de nature à aggraver une situation déjà précaire, notamment l'inadéquation de l'âge des enfants à la maternelle par rapport au traitement du contenu de l'écrit. En nous référant aux stades du développement de Piaget, nous pouvons remarquer que les individus entre 2 et 7 ans sont à l'aune du développement des capacités langagières. Ce langage est pourtant fortement lié à une activité empirique précoce de reconnaissance du monde environnant. La forme du langage ainsi développée est donc prioritairement orale, l'individu n'ayant pas encore les capacités de se lancer dans des activités assez contraignantes telles le développement de la lecture et de l'écriture qui nécessite de fortes aptitudes intellectuelles à faire des associations entre signifiants (formes

vocales des mots), graphies (formes écrites des mots) et signifiés (sens ou référents des mots), ainsi que la dextérité dans la production des graphèmes.

Pour être plus concret, les apprenants qui entrent à la maternelle à 3, 4 et 5 ans se trouvent dans une zone de développement plus propice à la construction du langage oral qui devrait donc constituer la toile de fond de leur apprentissage. Malheureusement, cet état de choses est loin de prévaloir, les programmes exigeant, comme nous l'avons souligné au constat plus haut, un enseignement intense de l'écrit qui s'érige ainsi en principal cheval de bataille de l'enseignement dès le préscolaire. De ce fait, les données précédentes sur l'âge du début de l'apprentissage de l'écrit au préscolaire et à la maternelle posent un problème majeur : non seulement la plupart des apprenants sont précoces par rapport à l'apprentissage de l'écrit, mais en plus on observe qu'un second groupe, bien que minoritaire, vient compliquer la situation puisqu'il est plus précoce que le premier (voir ici le groupe d'apprenants entrés au préscolaire entre 2 et 3 ans).

La question de la précocité ainsi exposée ne saurait se limiter aux seuls préscolaires. Pour ceux des apprenants ayant débuté leur scolarité à la SIL (26 participants), 34,62 % avouent avoir commencé à l'âge de 5 ans, contre 23,08 % pour 4 ans, 19,23 % pour 3 ans, 15,38 % pour 2 ans et seulement 07,69 % pour 6 ans. Ces chiffres montrent que le problème semble être encore plus pointu pour cet autre groupe d'apprenants. Les données indiquent qu'une forte majorité d'apprenants débutant à la SIL sont non seulement précoces par rapport à l'âge d'entrée réglementaire (6 ans), mais aussi, bien à l'avance de la maturité requise pour l'initiation au langage écrit censé prendre une forme active à ce niveau.

Pour vérifier l'âge du début de l'apprentissage de l'écrit des apprenants, nous avons, à la faveur de la quatrième entrée du guide, obtenu les chiffres suivants : à l'unanimité, les apprenants de chaque catégorie (ceux ayant affirmé avoir débuté à la maternelle et ceux ayant commencé à la SIL) déclarent avoir effectivement commencé à apprendre à lire et à écrire dès le début de la scolarité. Ce fait est significatif dans la mesure où il confirme les éléments du problème

présenté touchant la précocité de l'exposition à l'écrit. Autrement dit, ces données révèlent que les lacunes remarquées chez ces apprenants de l'écrit ont un lien avec la rencontre précoce de l'écrit, celle-ci ayant, de toute évidence, constitué un premier facteur d'agression pour ces apprenants qui ont intégré l'école avant l'âge requis.

II. Rapport des troubles liés à l'apprentissage de l'écrit aux violences physiques et verbales des enseignants

Si les éléments débattus à la faveur des entrées précédentes ont essentiellement permis de démontrer les éléments préliminaires qui posent le problème de la nature précoce de l'exposition à l'écrit, notons cependant que ces données ne décrivent le problème qu'en partie, mettant ainsi en avant un seul aspect, celui de la précocité des apprenants qui sont, au début de leur scolarité, exposés à un contenu d'apprentissage de l'écrit qui ne cadre pas avec leur niveau développemental. Ils ont de ce fait pu établir que l'écrit à la maternelle s'érige en une forme d'*agression intellectuelle*, son contenu d'apprentissage faisant alors l'objet de frustrations puisque trop contraignant pour les apprenants.

Pourtant, à la faveur des autres entrées du guide, un autre facteur se trouve mis en rapport avec les troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit. Il s'agit des violences physiques et verbales portées à l'encontre des apprenants par les enseignants au cours dudit apprentissage. Pour l'explorer, nous avons tout d'abord demandé aux apprenants d'apprécier de manière générale l'attitude des enseignants. Ainsi, 51 des 100 participants ont pu témoigner qu'en général, l'enseignant(e) était gentil(le), soit une majorité fort relative de 51 %, contre 49 % de ceux ayant avoué que l'enseignant(e) était sévère.

Ce score concourt à démontrer qu'en générale, les apprenants retiennent une image positive des enseignants, bien qu'il s'agisse très souvent d'un témoignage de formalité ou un besoin plus ou moins conscient d'éviter de faire une appréciation ouvertement blessante du comportement des enseignants par les mains desquels ils sont passés. Autrement dit, le premier réflexe des apprenants serait de dépendre leurs enseignants positivement à cause du respect à eux dû, mais aussi

s'ils se trouvent devant d'autres enseignants ou des personnes occupant cette posture. Une appréciation qui se démontre par deux faits que viennent souligner les données recueillies grâce aux entrées suivantes de notre protocole.

En effet, outre la marge trop faible séparant les deux mentions précédentes, notons une contradiction dans le propos des participants ayant trouvé que leurs enseignants étaient gentils, lorsqu'il leur est demandé de dire s'il leur est arrivé d'être battus, insultés ou rudoyés de différentes autres manières par leurs enseignants quand ils ne parvenaient pas à bien écrire ou à lire. À la question, alors que 99 des 100 participants répondent par l'affirmatif, on observe un participant qui se mure dans son silence, puis interrompt l'échange par des pleurs. Nous en déduisons que pour cet apprenant issu du groupe des 51 ayant trouvé l'attitude des enseignants généralement positive, la réponse donnée était tout simplement formelle, cachant en réalité des souvenirs fort douloureux qui resurgissent quand, à la question suivante, il lui est demandé de rappeler ces épisodes de violences qu'il essaye justement de réprimer. Soulignons déjà que d'autres participants vont avoir les mêmes réactions, pour la même raison par la suite.

Dans tous les cas, les résultats ainsi obtenus ont le mérite de souligner ce que nous avons affirmé plus avant : l'enseignement de l'écrit s'accompagne généralement d'actes de violence perpétrés par les enseignants sur les apprenants. Ceux-ci proviennent de la difficulté que les apprenants ont à intégrer l'écrit qui, comme nous l'avons décrit, relève de gestes généralement techniques et demandant beaucoup d'attention et d'application dont les apprenants du préscolaire et ceux qui entrent à la SIL précocement ne disposent pas encore, vu leur niveau de développement. Il en découle qu'à cause de ces difficultés, les enseignants, eux aussi, subissent une pression qui les contraint de recourir à différentes formes d'actes violents qui concourent très peu à l'atteinte du résultat escompté.

Pour plus de précision sur cette violence, nous avons demandé aux apprenants de nommer les différents actes violents subis au cours de l'apprentissage de l'écrit. Il en a découlé que 65 des 100 participants (65 %) ont déclaré avoir été exposés au fouet, contre 38 ayant nommé

les hurlements, 17 pour la mise à genoux, 12 pour les insultes et 08 pour la mise à l'isolement. Telles que présentées, on s'aperçoit que plus d'une violence ont été citées par les mêmes individus. Il faudrait aussi signaler qu'à cette interrogation, 06 apprenants ont préféré interrompre l'échange comme le cas cité précédemment. Il en ressort que les enseignants disposent d'une batterie d'actes punitifs qui accompagnent leur enseignement de l'écrit. Parmi ceux-ci, le fouet figure en bonne place et s'accompagne d'autres actes punitifs comme les insultes qui concourent à humilier l'apprenant et lui montrer la profondeur de son idiotie, les hurlements, la mise à genou, voire même l'isolement des apprenants qui se voient abandonnés pendant que l'enseignant poursuit le travail avec ceux qui semblent mieux s'en sortir.

Dans le souci d'évaluer l'ampleur du recours à ces actes, nous avons demandé aux participants de dire si d'autres apprenants avaient été victimes de mêmes punitions. À cette question, 90 des 93 participants restants ont témoigné avoir vu plusieurs autres camarades subir les mêmes traitements. Ce qui confirme l'assertion que, confrontés à la difficulté générale que rencontrent les apprenants dans l'apprentissage de l'écrit, les enseignants concernés éprouvent une pression qui les oblige à recourir aux actes précités. Ledit traitement se trouve alors souvent administré à plusieurs apprenants, parfois à toute une classe, créant alors une atmosphère très délétère pour la suite des apprentissages. Qu'en est-il donc de l'effet d'un tel climat sur l'attitude des apprenants vis-à-vis du contenu d'apprentissage de l'écrit qui, faut-il le rappeler, constitue déjà en lui-même une source de contrainte et de frustration pour les apprenants ?

Pour élucider cet aspect, nous avons tout d'abord voulu savoir quel était l'état d'esprit des apprenants à la suite des actes de brutalité subis ou vécus. À la question posée, 65, soit 69,89 % des répondants restants ont affirmé avoir été marqués par un sentiment de tristesse, de frustration et de peur. Les autres ont avoué avoir été marqués par la révolte. Ces réponses qui attestent du fait que les actes de violence marquent négativement les apprenants d'émotions nocives à l'évolution des apprentissages, prouvent tout autant que ce marquage s'inscrit durablement en mémoire, puisque les sujets sont capables de décrire de manière adéquate les souffrances vécues. Ils arrivent à préciser à la fois

ce qui leur est arrivé et les sentiments que les faits subis ont pu susciter en eux. Les termes récurrents utilisés par les répondants pour décrire cet état de choses sont ainsi résumés : « Je me sentais (très) triste ... J'avais très peur... J'étais vraiment frustré(e)... Je me sentais (très) mal... J'étais mal à l'aise ... Je me sentais en colère et révolté(e) contre l'enseignant(e)... ».

Ces faits poussent à la conclusion que les marques laissées par la première expérience des apprenants face à l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture se conservent généralement en mémoire. Par ailleurs, celles-ci étant négatives et empruntes de tristesse, de frustration, de peur et de révolte, il ressort que c'est généralement un fort rejet pour l'écrit qui se conserve en mémoire, l'activité étant indexée comme la cause immédiate des douleurs infligées. Puis, les traumatismes enregistrés et conservés prennent toute leur forme au niveau 3 du primaire avec des troubles de l'ordre de ceux que nous avons décrits plus hauts (dyslexie, dysgraphie et autres). Aussi faut-il préciser que la récurrence des épisodes de violence contribue-t-elle à aggraver cet état de faits.

Pour l'illustrer, nous avons posé la question aux participants de savoir s'ils avaient subi ou vécu les mêmes traumatismes dans les niveaux subséquents de leur scolarité. Il en ressort que 78 des 93 participants restants (soit 83,87 %) témoignent avoir été victimes de mêmes faits aux niveaux subséquents de leur scolarité primaire. Des réponses qui permettent de conclure qu'il existe un facteur aggravant des troubles subis lors de l'apprentissage de l'écrit au début de la scolarité, en l'occurrence, la violence qui se perpétue dans les niveaux subséquents et dont les raisons varient. Interrogés sur les classes où ils auraient subi de tels traitements, les apprenants fournissent les réponses suivantes : 78 des 93 répondants restants, soit 83,87 % d'apprenants affirment avoir expérimenté les mêmes traitements à travers tous les autres niveaux de scolarité, le reste indexant uniquement le niveau 1 comme autre étape à laquelle ils ont été violentés après le préscolaire. Dans tous les cas, il est possible d'y voir un fort lien avec l'initiation à l'écrit, d'où une insistance particulière sur le niveau 1 reconnu comme le stade par excellence dudit apprentissage. Il en découle que la répétition des actes de violence au cours de la scolarité accroît le malaise subi lors

de l'apprentissage de l'écrit au préscolaire et à la SIL, puis produit un effet plus visible au niveau 3 du primaire (cours moyens 1 et 2).

Pour élucider cet effet sur l'attitude des apprenants vis-à-vis le contenu de l'écrit, nous avons posé la question aux participants de savoir quelle activité ils appréciaient le plus à l'école. À ceci, 40 (donc 43,01 %) affirment préférer le calcul. 21 et 20 autres (22,58 % et 21,51 %) préfèrent respectivement les activités ludiques (chanter et danser) et le travail manuel. Enfin, alors que 10 participants (10,75 %) ont préféré s'abstenir et seuls les 02 restants (02,15 %) préfèrent la lecture et l'écriture.

D'après ces données, la quasi-totalité des apprenants exprime une préférence pour des activités autres que la production et réception des écrits. C'est la raison pour laquelle le calcul l'emporte, suivi des activités périscolaires telles le chant, la danse et le travail manuel. Il devient visible qu'à cause des plaies psychologiques laissées par l'exposition précoce à l'enseignement-apprentissage de l'écrit et par la brutalité subie, les apprenants parcourent les différents niveaux d'études en recherchant l'occasion la plus propice pour se séparer de ce contenu. Pour pousser cette analyse plus loin, nous avons interrogé les apprenants plus spécifiquement sur les raisons de leur affection ou désaffection de l'écrit. Il en a découlé qu'alors que 52 participants (soit 55,91 %) affirment ouvertement leur rejet de l'écrit, 28 (30,11 %) affirment ne pas éprouver de réelle désaffection de l'écrit. Les 13 restants, eux, s'illustrent par l'abstention, ce qui indique que seule une très faible portion d'élèves semble avoir une acceptation certaine de l'écrit. Les autres, quant à eux, martèlent leur rejet de l'activité pour des raisons aussi variées que celle que nous allons présenter.

En fait, à l'effet de justifier leur affection ou désaffection, 45 des 52 participants ci-dessus associent leur rejet de l'écrit à l'enseignant, les 7 autres indexant la peur d'écrire ou de lire. 20 des 28 autres ayant témoigné une affection de l'écrit justifient leur acceptation du contenu par le fait que l'écrit est capitale à l'intégration à la vie en société. D'aucuns affirment : « lire et écrire permet d'intégrer la vie, d'avoir un travail et de devenir une grande personnalité ». Les 08 restants, pour leur part, affirment aimer l'écrit pour le fait que le contenu est pivot

pour la scolarité. Il en ressort que l'acceptation de l'écrit en dépit des traumatismes subis reste fortement liée aux à priori rependus sur les missions de l'école dans le cadre de l'insertion sociale. Il en est de même du constat de la place incontournable de l'écrit dans un système éducatif fortement scriptural. De manière générale, observons toutefois que l'écrit reste abhorré, d'où les troubles qui touchent l'apprentissage et la pratique de l'écrit. Ces éléments apportent la preuve que lesdits troubles restent fortement liés, outre la nature précoce de l'introduction dudit apprentissage à la maternel et à la SIL, à la violence dont usent les enseignants pour introduire et mener les activités scolaires autour de cet aspect de la scolarité.

Conclusion

Il ressort des analyses précédentes que les troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit révèlent un caractère capital pour la réussite de la scolarité. Quel qu'en soit le degré, leurs détections et résolutions restent déterminantes pour la réussite du cursus scolaire. Pourtant, il s'avère, à la lumière des discussions précédentes, qu'un aspect à prendre en considération dans leur résolution reste l'identification des facteurs causaux. Les données de l'étude ont, de ce pas, pu apporter la confirmation que les troubles susmentionnés, observables chez bien d'apprenants dans nos établissements scolaires, restent fortement liés à la nature du contenu lui-même qui, introduit précocement, conduit à des frustrations profondes qui marquent fortement le subconscient des sujets.

D'autre part, ils gardent un lien avec les violences perpétrées par les enseignants, lesquelles amplifient l'effet causé par le contenu. Puis, la répétition des violences, elle, a pour impact d'inscrire la désaffection pour l'écrit dans la durée, voire de la transformer en hystérie de l'écrit qui prend les formes de troubles de l'ordre de la dyslexie et de la dysgraphie.

Références

Ajuriaguerra Julian de (1964), *L'écriture de l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Brissy-Demarque Clémence et Boukobza Virginie (2009), *Existe-t-il des spécificités dans l'écriture des enfants dysgraphiques selon les pathologies associées ?*. Mémoire du diplôme d'État de psychomotricien, Université Toulouse III.

Collectif des associations œuvrant contre les violences éducatives ordinaires faites aux enfants (punitions corporelles et humiliations) (2018), *Rapport sur les punitions corporelles et humiliations des enfants en France en vue de l'examen périodique universel, 29ème session, 2018*, Paris, CAOCVEOFE.

Gentaz Édouard (2018), « Châtiments corporels et développement psychologique des enfants. Que disent les recherches scientifiques ? » in *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, dirigé par E. Gentaz, vol. 30, n° 157.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children (2014), *Interdire les châtiments corporels des enfants en Afrique occidentale et central*, Genève, GIECPC-PISC.

International Dyslexia Association (2002), *Board of Directors Working Paper*, Pikesville, IDA.

Mélanie Huguet (2017), *Régulation tonique et dysgraphie : Application du biofeedback comme support de rééducation d'un trouble tonique dans l'écriture*. Mémoire du diplôme d'État de psychomotricien. Université Toulouse III.

MINEDUB (2018), *Curriculum de l'école maternelle francophone camerounaise*. MINEDUB-CAMEROUN.

N'Namdi Kemba A. (2005), *Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire*. UNESCO.

Ntouda Betsogo Julien (2011), *Travail des enfants et abandon scolaire au Cameroun*. Mémoire de Master professionnel en démographie, Université de Yaoundé II.

Oxenham John (2005), "Reinforcements from Egypt: Observations from a comparison of literacy strategies" in *Adult Education and Development*, n° 65, pp. 35-58.

Piaget Jean (1896/1980), *Les stades de développement de l'enfant*, Paris, Gallimard.

Sigmund Freud (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, PUF.

Sigmund Freud (1987), *L'interprétation des rêves*, Paris, PUF.

Watzlawick Paul, Helmick Beavin Janet et Jackson Don D. (1979), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.