

# INFLUENCE DE L'ÂGE DE SCOLARISATION SUR LA PRODUCTIVITE INDIVIDUELLE DES ECOLIERS AU BENIN

**Magloire Fortuné Landry AITCHEDJI**

*Ecole Normale Supérieure de Natitingou*

*UNSTIM-Abomey (Benin).*

*gmaitchedji@gmail.com*

## Résumé

*Les pratiques sur la question de l'âge optimal de scolarisation varient considérablement en fonction des pays, des villes, et même des familles dans les petites communautés. La question empirique concerne l'âge auquel les enfants sont émotivement, affectueusement, cognitivement, intellectuellement et socialement prêts à entreprendre un programme scolaire formel. Cette étude vise à évaluer l'influence de l'âge de scolarisation sur la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles chez les apprenants du cours primaire Patient Redois de Natitingou au Bénin.*

*La méthodologie utilisée a consisté à comparer les enfants du même âge, mais qui sont dans des niveaux différents, ainsi que ceux qui ont un an de différence et qui sont dans le même niveau. Cette stratégie fournit des informations sur les impacts relatifs d'une année supplémentaire de temps versus une année supplémentaire de scolarisation. Un dispositif expérimental comportant deux classes de CM1 soit au total 72 apprenants a été utilisé pour expérimenter l'efficacité en situation de classe liée à la maturation dans la résolution des difficultés individuelles des apprenants en mathématiques et en français.*

*Des résultats des deux comparaisons, cette étude montre que la scolarisation est la variable la plus convaincante dans la plupart des habiletés cognitives évaluées. Pour ce qui a trait aux mathématiques et à la majeure partie des aspects du langage, les enfants qui étaient à l'école ont accumulé davantage d'acquis en un an que les enfants du même âge qui n'y étaient pas.*

**Mots-clés :** *écoliers, scolarisation, âge, productivité individuelle, maturation*

**Keywords :** *school children, schooling, age, individual productivity, maturation*

## 1. Introduction

Le problème des difficultés d'apprentissage a commencé à se poser à la suite de l'instauration de la scolarité obligatoire en France au XIX<sup>e</sup> siècle et du constat que des enfants se trouvaient plus ou moins rapidement incapables d'effectuer les mêmes acquisitions scolaires que les autres, en lecture et calcul surtout. (Wallet, et Sarri, 2011). Une littérature abondante se focalise sur l'effet de l'âge d'entrée à l'école sur des variables d'éducation ou de marché du travail (Bedard et Dhuey 2006), (Black et al., 2008). Cette étude se propose d'analyser l'influence de l'âge de

scolarisation à l'école primaire sur la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles en termes de compétences.

Le Bénin a réalisé (2011) une évaluation nationale des acquis des élèves du CP (Cours Préparatoire) et du CM1 (Cours Moyen première année) en français et en mathématiques. Cette évaluation du rendement scolaire a révélé de piètres résultats qui sous-tendent que le niveau moyen de performance des élèves du CP et du CM1 aux tests est globalement faible. Ces données permettent également de déduire que seuls 29,7% des élèves du CP et 13,3% des élèves du CM1 ont atteint le niveau de compétence minimale pour ces classes. (MEMP, 2012) cité par (Aitchédji 2014). Au regard des récents résultats, les performances moyennes des élèves, aussi bien au CP qu'au CM1 sont très faibles en français comme en mathématiques. Les scores moyens des élèves de CP et de CM1 sont respectivement de 20,05 et de 14,41. (MEMP, 2018 : 45). Ces scores ne sont guère reluisants.

De ces résultats des recherches, il a été constaté que l'âge des apprenants varie fortement pour un même niveau ne respectant aucune norme institutionnelle. Donc la particularité du Bénin est que la question de l'âge optimal de scolarisation ne fait d'unanimité. Les pratiques varient considérablement en fonction des familles, des parents qui trouvent parfois leur enfant trop éveillé ou trop intelligent pour son âge.

En effet, les entrées précoces et les différences dans les années de naissance forment une expérience particulière qui permet d'importantes variations dans l'âge de scolarisation, mesurée en année, parmi les enfants. La question empirique concerne l'âge auquel les enfants sont émotivement, affectueusement, cognitivement, intellectuellement et socialement prêts à entreprendre un programme scolaire formel pour une progression efficiente. Afin d'observer l'influence de l'âge de scolarisation des apprenants du cours primaire Patient Redois de Natitingou sur la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles en termes de compétences, nous exploitons les données béninoises de l'évaluation nationale des acquis scolaires couplée avec l'enquête à indicateurs de prestation de service (Service Delivery Indicateurs) de la Banque Mondiale (MEMP - INSAE, 2011 ; 2014 ; 2018) qui nous permettent d'avoir un large échantillon de référence.

A cet effet, nous mobilisons deux types d'approches par variable instrumentale pour prendre en compte des variables comparatives : - une approche qui consiste à comparer « les enfants du même âge, mais qui sont dans des niveaux différents » ; - ainsi que « ceux qui ont un an de

différence et qui sont dans le même niveau ». Nous montrons également que l'âge de scolarisation a une influence : - sur la productivité ; - sur la capacité à surmonter les difficultés individuelles. Ainsi, nous mettons en évidence des effets de l'âge de scolarisation sur les compétences. Afin de répondre à la question empirique précédemment posée, nous examinons d'abord une revue de la littérature traitant des effets de l'âge de scolarisation sur les indicateurs d'éducation, puis les caractéristiques de l'âge de scolarisation dans le système éducatif béninois. Ensuite, nous présentons brièvement les méthodologies empiriques et les données utilisées. Enfin, nous exposons et discutons les principaux résultats obtenus.

## **2. Les impacts de l'âge d'entrée à l'école : la littérature et le cas du système éducatif béninois**

### ***2.1. La littérature***

Dans la littérature traitant des effets de l'âge de scolarisation sur les variables d'éducation, l'impact de l'âge est théoriquement supposé positif (*i.e.* un âge plus élevé serait associé à de meilleurs niveaux de capital humain). Dans ces effets, l'« effet d'âge absolu » est distingué de l'« effet d'âge relatif » (voir, par exemple, Stipek 2002). Un effet d'âge absolu indique un effet, ainsi, d'avoir par exemple 6 ans et non pas 7 ans (lié au développement cognitif de l'enfant). L'effet d'âge relatif correspond aux « pairs » au sein de la classe, ainsi le cas des enfants qui ont le désavantage d'être parmi les plus jeunes, par rapport à l'ensemble de leurs camarades de classe. Cependant, des effets négatifs de l'âge peuvent également être considérés (Black et *al.* 2008), qu'ils proviennent du fait que les parents peuvent procurer plus d'attention à leurs enfants si ceux-ci sont plus jeunes, ou de possibles situations où les enfants apprendraient plus à la maison qu'à l'école.

Une branche de la littérature montre que les élèves les plus âgés réalisent de meilleures performances en termes de résultats scolaires ou de résultats à des tests homogénéisés (*e.g.* les tests PISA). Par exemple, (Bedard et Dhuey 2006) montrent, à partir des données *Tests in Sciences* sur les pays de l'OCDE, que l'âge influence positivement les résultats académiques. (Black et *al.* 2008) trouvent sur données norvégiennes que l'âge d'entrée à l'école a un léger impact positif sur les résultats aux tests de QI mesurés à l'âge de 18 ans. Pour la France,

(Grenet 2010) montre que l'âge (à différents moments de la scolarité) a un effet positif sur les résultats scolaires.

Une autre branche, encore de la littérature se focalise sur l'impact de l'âge sur le niveau d'éducation ou d'autres variables d'éducation de plus « long terme ». La grande majorité des études récentes mobilise une approche par variable instrumentale afin de tenir compte de problème d'endogénéité dans la variable d'intérêt.

Synthétisant tout d'abord quelques études sur les impacts de l'âge, (Fredriksson et *al.* 2005) soulignent que les enfants qui n'ont pas connu d'entrée retardée à l'école obtiennent de meilleurs résultats en termes d'éducation (ils ont de meilleures performances scolaires et un meilleur niveau d'éducation). Les auteurs soulignent que cela peut venir de biais d'hétérogénéité inobservée, due à des variables omises non mesurables, comme le niveau d'*ability*. A partir d'une approche par variable instrumentale, ces auteurs trouvent que les enfants commençant l'école plus tardivement ont de meilleures performances éducatives (niveau d'éducation, résultats scolaires). En utilisant le Young Adult Longitudinal Survey (Allemagne, 1991-1995), (Fertig et *al.* 2005) trouvent une relation négative entre âge d'entrée à l'école et performances scolaires (nombre de redoublements, niveau d'éducation). Cependant, en employant une approche par variable instrumentale pour capturer une possible hétérogénéité individuelle, ils ne trouvent plus d'impact de l'âge d'entrée à l'école, ce qui montre que des effets de sélection seraient à l'œuvre (à travers l'*ability*). (Bauer et Riphahn 2006) évaluent l'effet de l'âge d'entrée à l'école sur la transmission intergénérationnelle du capital humain (Bauer et Riphahn, 2009) et trouvent qu'un âge précoce d'entrée à l'école réduit l'avantage relatif des enfants des parents les mieux éduquer. Grenet montre en 2010, sur données françaises, que l'âge (mesuré à différents moments de la scolarité) a un impact sur les trajectoires éducatives.

En conclusion, l'âge d'entrée à l'école semble avoir un impact sur les performances scolaires, mais l'évidence empirique portant sur des variables d'éducation de plus long terme est plus mitigée. Cela vient probablement d'hétérogénéité individuelle pas toujours prise en compte, ou d'effets spécifiques « pays ».

## **2.2. L'âge de scolarisation dans le système éducatif béninois**

Face à l'exigence constitutionnelle de l'obligation de la scolarisation au primaire, parents et responsables d'écoles font face différemment à leurs

responsabilités et les attentes sociales. Et comme toute activité humaine, le début de la scolarisation reste non seulement délicat, mais il est aussi lié au choix et décisions d'autres intervenants, autres que les enfants concernés ; en l'occurrence l'âge de l'entrée à l'école. Au Bénin, cette entrée à l'école primaire fait suite à un passage non obligatoire à la maternelle conformément aux dispositions de la loi sur l'orientation scolaire. Mais il n'est pas un secret que plus qu'hier, les exigences de la vie quotidienne obligent les parents à solliciter davantage l'école maternelle dans le contexte béninois.

Jadis connu en effet sous la dénomination de Centre d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE), l'école maternelle a aujourd'hui pour mission de préparer les enfants de l'âge préscolaire. C'est à dire, des enfants d'âge compris entre 2ans et demi et 3 ans pour la petite section et de 3 et 5 ans pour la grande section. Cet enseignement prépare les enfants aux apprentissages systématiques futurs dans un cadre formel. Pour l'enseignement primaire, la scolarisation des enfants démarre à l'âge de 5 ans pour un cursus normal de 6ans. Ici, il y a trois niveaux. Le premier niveau prend en compte le Cours Initial (CI) et le Cours Préparatoire (CP) ; le second niveau englobe le Cours Élémentaire 1(CE1) et le Cours Élémentaire 2(CE2), au troisième niveau on a le Cours Moyen Première année (CM1) et le Cours Moyen Deuxième année. Tout ce cursus étant sanctionné par un diplôme reconnu sous le nom certificat d'étude primaire (CEP), la réussite scolaire des enfants devient une préoccupation quotidienne pour chercheurs en sciences psychologiques comme en sciences de l'éducation. Ces derniers recherchent tous les voies et moyens pour éradiquer autant que possible, les échecs des élèves. Et dans ce cadre, l'âge de scolarisation fait partir des grandes préoccupations. Certes, aucune étude ne traite de « l'influence de l'âge de scolarisation à l'école primaire au Bénin » à notre connaissance, mais en revanche le fait que les enfants ne se développent pas tous selon le même rythme complique la détermination de l'âge approprié pour entrer à l'école en dépit de la littérature existante sur la question du développement des enfants à travers les stades, phases et autres en référence aux travaux de Freud, Piaget, et Wallon pour ne citer que ceux-là. Cependant, de façon empirique, on trouve des variations substantielles en matière d'aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école indépendamment de l'âge physique des enfants. Il s'agit notamment des expériences propres à ces derniers à leur entrée à l'école. Les enfants qui ont acquis une vaste expérience de groupe en milieu

préscolaire ou dans d'autres programmes éducatifs peuvent être plus à l'aise et mieux préparés pour supporter l'école que leurs camarades du même âge qui ont peu d'expérience de ce type d'environnement (Stipek, 2009). Sur des plans connexes, plusieurs travaux se sont intéressés à l'impact du mois de naissance sur les résultats scolaires dans le cas de la France, comme cela est par exemple synthétisé dans (Grenet, 2008). Grenet (2010) analyse les effets de l'âge dans le système éducatif français à différents moments de la scolarité d'un individu, principalement sur ses performances scolaires (scores obtenus à différents tests) et sur les trajectoires d'éducation. Par ailleurs, notre article a également la particularité d'analyser, entre autres, les possibles influences sur la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles.

(Van Nieuwhoven, 1997) dans son analyse pragmatique sur la base des travaux de Goupil (1990), (Dubé, 1992) ou (Van Grunderbeek, 1994) montrent que même des élèves d'intelligence dite normale peuvent connaître des difficultés lorsqu'ils sont confrontés ou ont été confrontés prématurément à des « désavantages éducatifs et émotifs » ; avec par la suite un retentissement important sur la scolarité et/ou la vie relationnelle. Des pédagogues : (La Garanderie, 1984, 1989), (La Borderie, 1991), (Perrenoud, 1994) ou (Gaté, 1998, 2004) abordent le problème du « métier d'élève » pour tenter de comprendre ce qui fait obstacle à la mise en place des « procédures de gestion mentale » censées faciliter les acquisitions scolaires ; alors que (Bouëdec, 1991, p. 79) à la suite de (Piaget, 1977) souligne l'importance des « processus cognitifs conscients ou conscientisables » propres à chacun « pour l'attribution de sens » compréhensif, mémoriel, créatif de celles-ci. Cette approche interactive et introspective connaît des limites selon (Frisch-Desmarez, 2005, p. 87) lorsque « nous constatons chez ces enfants des manques évidents au niveau de leur satisfaction et de leur plaisir à vivre et à penser ». C'est aussi au niveau des relations précoces avec la scolarité qu'il faut rechercher des disjonctions, des failles, des carences.

### **3. Méthodologie de la recherche**

#### ***3.1. Description et échantillonnage***

##### **Description**

Le Cours primaire Patient Redois de Natitingou est un collège privé confessionnel non subventionné mais contrôlé par l'Etat. C'est un établissement scolaire mixte du point de vue du genre et de la religion.

Le contrôle de l'Etat se situe tant au niveau pédagogique et des inspections plus ou moins régulières garantissant la qualité de l'enseignement qu'au niveau du respect des programmes nationaux.

Dès les classes maternelles, l'enseignement du français est systématique : par ailleurs, les enfants apprennent à lire, et suivent un programme avancé de mathématiques.

Il faut ajouter, et ceci est d'une importance capitale, que l'enseignement du français dès les classes maternelles et à fortiori, dans les classes primaires ne se fait pas au hasard et ne se contente pas seulement d'un bain « linguistique ». Des méthodes structurées et progressives, quoique tactiques et attrayantes des enfants, permettent une progression réfléchie, des répétitions indispensables et un suivi de chaque enfant. On est loin des improvisations de jeux et chansonnettes, laissées à l'initiative de chaque enseignant possédant une plus ou moins belle voix. Les progrès des enfants ne sont donc pas illusoire : ils sont contrôlés pas à pas, se renforcent d'année en année et cela explique que, contrairement à certaines expériences, on ne constate pas des progrès « qui s'effacent avec le temps », mais au contraire un renforcement continu des acquis. Il ne faut pas oublier non plus que, quand les enfants ont « maîtrisé » l'écrit de la langue française, celle-ci devient un outil de travail dans d'autres disciplines : histoire, géographie, sciences ... et ceci dès le CM1, même avant certaines années. (COHEN et al.1989).

Les populations d'écoles maternelles sur lesquelles nous avons travaillé à Natitingou ont été pour des raisons organisationnelles et démocratiques arguments des « classes homogènes » placées dans des cours d'initiation divers. Les « petits lecteurs » côtoyaient ainsi, pour les cours de français en particulier, les « nouveaux arrivants » dont c'était, quelquefois, la première expérience scolaire.

Aucun suivi n'a été opéré pour ces enfants qui savaient lire, ou à peu près lire en entrant au cours d'initiation (1ère année primaire). Ces enfants comme leurs camarades, ont recommencé l'apprentissage de la lecture comme si rien ne s'était passé à l'école maternelle. Les « très bons lecteurs » ont été placés dans des Cours Préparatoires (2è année primaire), malgré leur très jeune âge. Le cursus scolaire de tous ces enfants au départ précoce, a été le même que pour tous les autres petits camarades qui ont appris à lire au cours d'initiation : les classes suivantes n'ont tenu aucun compte du départ « précoce » de ces enfants de leurs écoles maternelles respectives.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'on entende dire au bout de quelques années : « aucune différence n'apparaît entre tous ces enfants : on observe un nivellement. Quel est donc l'avantage d'un départ « précoce » ?

Echantillonnage

La base de l'échantillonnage utilisée est constituée de l'ensemble des élèves de deux classes de CM1 du cours primaire Patient Redois âgés de 7 à 10 ans (écarts d'âges considérables) ; soit un effectif total de 72 apprenants dont 36 filles et 36 garçons ont suivi des évaluations en français puis la lecture du texte récité ; en mathématique (calcul) et un test de dessin. Scolarisés de manière irrégulière, des apprenants du même niveau mais qui ont 1, 2, voire 3 années de différence d'âge.

### ***3.2. Contexte pédagogique***

A l'instar de l'Évaluation Nationale des acquis scolaires des élèves du CP et du CM1 au Bénin (MEMP, 2018, p.30), les élèves de cinquième année (CM1) enquêtés, ont subi deux tests, le premier est un test de français qui comprend à deux items dont l'un porte sur l'expression écrite et l'autre sur la compréhension de l'écrit pour une durée totale d'une heure. Le second test proposé aux élèves enquêtés a rapport avec les mathématiques. A travers un sujet d'une heure composée de trois items, les principales activités cognitives mesurées sont de connaître, de comprendre et d'appliquer des formules ; celles de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une certaine mesure. (MEMP, 2018, p.32).

Le questionnaire élève a permis de collecter des informations relatives à leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge ...), à leur cadre familial (le membre de la famille avec lequel l'enfant vit, ...). (MEMP, 2018, p.33). Des entretiens avec les apprenants et les parents ont suffi pour évaluer leur expérience générale et les portées de la socialisation. Cette stratégie fournit des informations sur les impacts relatifs d'une année supplémentaire de temps (maturation et expérience générale) versus une même année de scolarisation afin d'analyser les causes des troubles psychologiques enregistrés.

Par ailleurs, les situations rapportées ci-après concernent les enquêtés en difficulté individuelle d'apprentissage. Ils ont rempli le questionnaire et ont subi avec l'aide des enquêteurs un test de QI. *Mon-QI.com* est un test officiel, certifié et gratuit qui permet de calculer le Quotient Intellectuel.



Dans ce sens, les tests permettent une meilleure compréhension de l'origine de certaines difficultés rencontrées par une personne. En effet, le QI est l'un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage, de la réussite scolaire ou professionnelle. (Kieng, et *al.* 2015).

## 4. Résultats et discussions

### ***4.1. Résultats : cas de difficultés scolaires d'apprentissage***

#### ***A. Cas G.***

##### ***Histoires personnelle - antérieure***

G., est un garçon de 8 ans en classe de CM1. Il a commencé le Cours d'Initiation (CI) à 4 ans sans redoublement. Après un test psychologique, il présente un retard mental important au niveau du contrôle émotionnel et de la coordination statique et dynamique. Il a des « problèmes familiaux » (séparation des parents, échec scolaire malgré un niveau normal d'intelligence). Il a des problèmes de comportement : agressivité, désobéissance : « *je fais ce que je veux ...* ». Les parents de G., d'après les enquêtes, peinent à orienter l'éducation de leur enfant du fait de leur instabilité et de leur violence. G., pour sa part, a des difficultés à s'identifier aux images parentales classiques.

##### ***Mon-QI.com : échelle d'intelligence***

L'ensemble des résultats situe l'enfant dans la zone de normalité intellectuelle (QI : 97) mais il ne fait pas preuve d'une réelle capacité de conceptualisation et de généralisation. Le résultat au subtest « séquences lettres et récitation » (note standard : 7) est nettement inférieur à l'ensemble des autres subtests, il récite mal ses leçons. Et de plus, quand on lui montre du doigt une ligne qu'il doit lire dans le texte récité, il en est incapable. Il a tendance à reprendre la récitation, (note standard 8) est inférieure à la norme de l'âge chronologique. Son niveau en calcul est relativement bon, il se focalise sur des représentations imagées et n'arrive pas à les conceptualiser ; cela résulte d'une perturbation émotionnelle à mettre en relation directe avec la vie familiale et/ou une scolarisation précoce perturbée susceptible, comme le souligne Zazzo (1975), d'engendrer une « instabilité » créatrice d'une fatigue artificielle chez G.

##### ***Dessin : homme, maison***

La disposition du dessin montre la domination maternelle au travers de la grandeur de la maison et de sa proximité avec l'enfant. La maison est fermée, sans fenêtre et triste, le dessin n'a pas de ciel. Le bonhomme,

quoique souriant, ne possède ni mains, ni oreilles, ni cheveux. Le schéma corporel est pauvre et statique.

### **Conclusion du cas**

G., enfant d'intelligence normale présente une forte réactivité émotionnelle orientée vers des craintes archaïques. Ses dessins révèlent un fort blocage relationnel, les représentations sont juxtaposées les unes aux autres, sans ouverture, le bonhomme est incomplet. L'enfant demeure dans une relation de domination avec sa mère, par contre il manifeste une peur face à son père. Au niveau scolaire, des acquis existent mais ils demeurent isolés les uns des autres, le plus souvent sans capacité de transfert dans les apprentissages et sans capacité réelle de compréhension symbolique. Le sens des liaisons et des combinaisons symboliques de la lecture n'est pas compris.

### **B. Cas A.**

#### **Histoires personnelle - antérieure**

A est un garçon de 7 ans. Après un test psychologique, présente un « *état de confusion entre le réel et l'imaginaire ainsi qu'une agressivité camouflée par un système défensif violent et agressif* ». La mère raconte que A fait état d'un « *bébé normal né d'une grossesse désirée* », mais un choc émotionnel a provoqué une rupture dans le couple. L'enquête sur les parents signale que A présente un retard psychomoteur et de langage, conjoint à une « *absence de relations privilégiées de l'enfant avec sa famille... parents présents mais peu investis au niveau affectif* ».

#### **Mon-QI.com : échelle d'intelligence**

Le score intellectuel de A est normal,  $QI = 101$ . La récitation de la leçon (compréhension verbale), (note standard 14), est supérieure à la normale ; A récite sa leçon avec de justesse. Il lit les mots qu'il reconnaît sans aucune cohésion avec le texte. Cependant, si l'enfant possède de bonnes capacités de conceptualisation, de généralisation et de pensée catégorielle, il éprouve des difficultés en intelligence pratique « *compréhension, lecture* » (note standard 8) : soit peu préoccupé par l'action, soit inhibé par peur de mal faire. Au CM1, il a 7 ans au lieu de 9 ou 10 ans qui correspond à la fin du stade phallique et au début du stade génital ; période de la coordination de son désir dans un groupe de représentations cohérentes. Or il est totalement absent à cette phase. Une analyse qui recoupe les constats de Freud qui ancre l'étiologie des pathologies psychiques dans la sexualité infantile, et donc l'importance que revêt pour la psychanalyse l'investigation des traces qui en subsistent dans la psyché de chacun.

### ***Dessin : homme, maison***

A commence par la maison dont il fait le contour en s'appuyant sur le bord de la feuille qu'il colore en noir pour le toit, la porte et les rideaux. Dans le coin supérieur droit il dessine ensuite un gros chien (peur) qui n'a pas été demandé et enfin un petit personnage asexué « avec une grande bouche » en appuyant très fort sur le crayon surtout en ce qui concerne la partie supérieure du corps qu'il repasse plusieurs fois. Après un temps de latence il fait deux contreforts à la maison « ... *pour être plus solide.* » L'exécution de ce dessin montre la survalorisation imaginaire du père, comparée à la faiblesse de la mère qui a gardé la proximité avec l'enfant, mais aussi la crainte d'animaux symboles de la phase de castration. A perçoit la faiblesse et la fragilité d'une mère qu'il renforce en fin de dessin. Comme pour de nombreux autres enfants : absence de ciel, de soleil, d'horizon.

### ***Conclusion du cas***

Le conflit de A repose sur une angoisse de dévoration et de castration qui l'amène, par projection défensive, à « dévaloriser » les filles. L'enfant reste dans une sorte d'indétermination affective sexuée. Il craint la puissance des adultes des deux sexes et ne se sent pas soutenu par eux. De manière défensive il cherche par des « pirouettes » à échapper au fantôme dévorant de « *sorcier du village* ». De fait, l'enfant manifeste le besoin d'être rassuré et aimé. D'un point de vue global, le cas de A est à ranger parmi les troubles des contenants de pensée archaïque. Comme l'analyse Gibello (1995, p. 103), le refoulement des représentations angoissantes liées aux adultes, femmes mais surtout hommes, est exprimé soit de manière hésitante, soit lors de craquées verbales. A dans ses comportements et par ses dires éprouve le besoin cathartique d'exprimer ses peurs fantasmatiques archaïques de nature agressive. Les résultats au QI (mémoires de chiffres et compréhension) montrent que A possède une mémoire active perturbée par des représentations fantasmatiques parasites.

### ***C. CAS M.***

#### ***Histoires personnelle - antérieure***

M. est un garçon de 9 ans qui vit dans un milieu défavorisé. Les parents ne sont souvent pas disponibles pour lui. Dès l'âge de 9 mois un retard psychomoteur est noté. M. scolarisée à 5ans, présente rapidement des troubles comportementaux : il n'aime pas l'école.

#### ***Mon-QI.com : échelle d'intelligence***

Les résultats à *Mon-QI.com* situent M. dans la zone de normalité (QI 99). Une bonne aptitude à la récitation de la leçon (note 12) supérieure à la compréhension pratique (note standard 8). Le subtest de mémoires de chiffres (calcul) ne semble pas perturber M. Il est « actif ». En fait l'émotivité n'intervient pas chez lui lors de la répétition des séries de chiffres. Sur l'ensemble du protocole transparait une force de représentation mentale face à des problèmes pratiques qui auraient pu gêner la relation pédagogique.

#### ***Dessin : homme, maison***

M. aime dessiner. Les dessins sont très visibles. La maison est représentée, à l'écart, avec une porte bien marquée M. semble chercher une protection par le désir de rapprochement avec un homme âgé et proche.

#### ***Conclusion du cas***

M. possède des capacités intellectuelles normales, avec une facilité à s'inscrire dans la réalité pratique. Très sensible, stable, il mobilise une grande quantité d'énergie psychique pour gérer des situations pratiques simples. Stern (1985) montre l'importance de l'apparition du soi objectif qui prend de sens dans la relation avec le milieu aux environs de 8-9 mois : un possible signe de blocage des interactions favorables avec la mère. M. ne laisse percevoir aucun obstacle lié à l'âge de scolarisation.

### ***4.2. Discussions***

Chez les enfants considérés par (Sarri, 2009) en incapacité totale ou partielle d'apprentissage de la lecture, écriture en particulier, les tests psychologiques, les constats psychopédagogiques révèlent l'existence de difficultés, de traumatismes et de défaillances des interactions précoces avec l'environnement humain. Des périodes clés du développement ou paliers d'acquisitions prônés par Piaget (1977), des stades de développement peints par Freud (1985) et des archaïsmes décrits par Gibello (1985) apparaissent dans les réponses aux tests mais aussi dans l'expression verbale (récitation de leçons). Les données antérieures révèlent des troubles liés à l'âge de scolarisation (séparation partielle précoce avec les parents) après 3 ans, donc juste après l'acquisition de l'intelligence symbolique sans avoir acquis les représentations imagées et conceptuelles (Piaget, 1977) et juste à la fin du stade anal, début du stade phallique (Freud, 1985), ... mais aussi des problèmes familiaux : conflits, désunions, vie de famille monoparentale et éventuellement la fratrie. Les adultes sont décrits comme peu rassurants, peu protecteurs, conflictuels.

La souffrance ou le risque sont omniprésents avec des craintes de sanction (puni, battu, crié) ... mais aussi de ne pas « savoir lire et écrire » ; le tout en lien avec des sentiments d'abandon, de détresse, d'impuissance et de perte. Fondamentalement ces apprenants ont presque tous des séparations et des pertes plus ou moins précoces à assumer, ils éprouvent dans la quasi-totalité des cas des craintes abandonniques et d'isolement psychologique réels ou fantasmés même lorsque certaines de leurs réactions sont à contenus agressifs.

L'approche par variable instrumentale mobilisée permet de tester l'influence « pures » de « maturité » de l'âge de scolarisation. Nos principaux résultats sont : - la scolarisation est la variable la plus convaincante dans la plupart des habiletés cognitives évaluées, - l'âge de scolarisation à une influence négative sur la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles chez les apprenants, - quant aux mathématiques et à la majeure partie des aspects du langage, les enfants qui étaient à l'école ont accumulé davantage d'acquis en un an que les enfants du même âge qui n'y étaient pas. Les effets de maturité de l'âge de scolarisation n'exercent donc pas d'influence sur le niveau d'éducation mais sur le parcours scolaire.

De façon globale, les tests de *Mon-QI.com* effectués commencent par tenter de combattre l'impression des enfants d'être coupables et/ou de mauvais écoliers. Les résultats positifs de structuration verbale obtenus se heurtent souvent à la non-structuration ou à la structuration altérée des milieux familiaux des enfants qui nuisent, voire détruisent les repères acquis. En effet, l'adhésion éducative des parents n'est pas toujours acquise, soit par incompréhension, soit par enfermement personnel dans une relation affective et socialisatrice déviante avec l'enfant concerné. La perception de cette situation néfaste est particulièrement sensible pour l'intégration du contrôle émotionnel des enfants, améliorée par la structuration des exercices qui leur sont proposés, mais qui se détériore dès le retour à la maison. Ces tests de *Mon-QI.com* que la presque totalité des enfants ont passé, montrent qu'ils diffèrent de véritables cas de dysharmonies évolutives réelles par le fait qu'ils ne présentent pas de trouble vrai de l'identité subjective : leur discours n'est pas incohérent, leur pensée n'est pas une pensée vide, c'est par contre très souvent une pensée qui fonctionne à vide et qui de manière cumulative enregistre des informations parcellaires segmentées qui ne forment pas une totalité de savoir symbolisable, conceptualisable, transférable et généralisable. (Wallet et Sarri 2011).

Dans une perspective de comparaison, nos résultats sont compatibles avec ceux de Grenet (2010), et partiellement avec ceux de Fertig et Kluge (2005), qui, cependant ne constatent pas d'influence sur la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles. En revanche, ces études contrastent peu avec celles de quelques chercheurs. En somme, ces derniers montrent qu'il y a relativement des avantages à être plus âgé, mais ces avantages diminuent ou disparaissent avec le temps (Deborah, 2009). Le fait d'être âgé à son entrée à l'école primaire n'implique pas forcément un avantage sur tout le parcours à l'apprenant. Dans la plupart des études qui ont rapporté des différences significatives en matière d'âge au début du primaire, les différences étaient plus faibles (Langer et *al.*, 1984) ou disparaissaient carrément dans les niveaux élémentaires supérieurs (Jones et *al.*, 1990), une perspective que nous approfondiront dans nos contributions scientifiques ultérieures.

## 5. Conclusion

Notre étude ne montre pas d'impact de l'âge de scolarisation sur les indicateurs de niveau d'éducation tels que le nombre d'années d'éducation ou le niveau de diplôme. Cependant, nous mettons en évidence l'influence de l'âge de scolarisation sur d'autres indicateurs comme la productivité et la capacité à surmonter les difficultés individuelles en termes de compétences. Les estimations séparées sur des échantillons nuancent et précisent ces résultats, confirmant l'existence de l'influence de maturité de l'âge de scolarisation sur le parcours scolaire. A travers l'intermédiaire de l'âge inférieur à l'âge institutionnel, ces impacts peuvent perdurer et influencer la situation de l'individu sur le marché du travail (statut, salaire, etc.).

D'un point de vue purement pédagogique, il est indispensable de dire aux parents que les progrès possibles ne sont pas et ne seront pas réguliers. La trop grande attente de progrès rapides de certains parents nuit gravement au cheminement de l'action psychopédagogique et a pour corollaire, le plus souvent, que l'enfant ne peut investir des exercices scolaires qui, a priori, l'angoissent parce qu'ils l'ont toujours mis jusqu'alors en difficulté de manière plus ou moins systématique. Il paraît indispensable d'attirer l'attention des enseignants sur plusieurs points particuliers : d'abord sur le fait que la société actuelle se particularise par son épitaphe dans un langage imprécis en utilisant des superlatifs qui déguisent la réalité dans l'esprit des jeunes enfants et brouillent leur désir

d'identifier clairement les objets et les personnes, mais aussi de saisir le sens de leurs relations, dans une cohérence, une cohésion, avec une constance qui en facilitent la compréhension ; ensuite sur le fait d'éviter de donner aux enfants des consignes paradoxales en se préoccupant de la manière dont ils perçoivent concrètement, à leur niveau, les messages qui leur sont adressés ; enfin de lutter contre une éventuelle émotivité excessive et/ou une dispersion de l'attention et de la mémoire en jouant sur les capacités de concentration de chacun. Le but étant d'obtenir une meilleure aptitude à gérer la frustration et à prendre plaisir au dépassement de soi par l'intellectualisation.

En somme, si ces impacts sont perçus comme inhérents aux individus, quelles politiques publiques pourraient y répondre afin de les limiter ? Une action publique possible pourrait prendre la forme d'une attention significative et structurée procurée à certains des plus jeunes au sein d'une même classe, dès l'entrée en primaire ou tout simplement que le législateur exige que l'âge institutionnel soit respecté dans toutes les écoles primaires.

## **Bibliographie**

**Aitchédji, Magloire** (2014) « Conditions positives pour des compétences transférables : Apprentissages dits « précoces » de la lecture vers les sciences au CSSA de Natitingou », *IMO – IRIKISI* vol.6, n°2, 2e FLASH- UAC.

**Angrist Joshua et Krueger Alan B.** (1990) « The effect of Age at School Entry on Educational Attainment: An Application of Instrumental Variables with Moments from two samples? », *NBER Working Paper* n° 3571, décembre.

**Angrist Joshua et Krueger Alan B.** (2001) « Instrumental Variables and the Search for Identification : From Supply and Demand to Natural Experiments », *Journal of Economic Perspectives*, 15 (4), p. 69-85.

**Bauer Paul C. et Riphahn Régina T.** (2006) « Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education », *Economics Letters*, 91, p. 90-97.

**Bauer PC et Riphahn Régina T.** (2009) « Age at school entry and intergenerational educational mobility », *Economics Letters*, 103, p. 87-90.

**Bedard Kelly et Dhuey Elisabeth** (2006) « The persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age effects », *Quarterly Journal of Economics*, 121 (4), p. 1437-1472.

- Cohen Henri**, (1989). « Right hemisphere EEG sensitivity to speech », *Brain and Language*, *Published by Elsevier Inc*, Volume 37, Issue 2, August, pp. 220-231.
- Bion Wilfred** (1964) « Théorie de la pensée » *Revue française de psychanalyse*, XXVIII, I, p. 75-84.
- Bion Wilfred** (1979), *Aux sources de l'expérience*. PUF, 1979.
- Black Sandra E. *et al.* (2008)], « Too young to leave the nest? The effects of school starting age », *IZA Discussion Papers* n° 3452, Institute for the Study of Labor.
- Deborah Lucy** (2009), « Understanding the Professional Socialization of Canadian Physical Therapy Students: A Qualitative Investigation », Winter, Volume 61 Issue 1, pp. 15-25.
- Dubé Robert**, (1992), *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant*. Québec, Boucherville : G. Morin.
- EN LIGNE Grenet Julien** (2010), « La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? Une évaluation sur données françaises », *Revue économique*, 61 (3), p. 589-598.
- En ligne STIPEK David** (2002), « At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents », *SRCD Social Policy Report 2002*, 16 (2), p. 3-16.
- Fertig Jeff et al.** (2005 b) « The effect of age at school entry on educational attainment in Germany », *IZA Discussion Papers* n° 1507, Institute for the Study of Labor.
- Fertig Jeff M. et al.** (2005 a), « The effect of age at school entry on educational attainment in Germany », *IZA Discussion Papers* n° 1507, Institute for the Study of Labor.
- Fredriksson Patrick et al.** (2005) « Is Early Learning Really More Productive ? The Effect of School Starting Age on School and Labor Market Performance », *IZA Discussion Paper* n° 1659.
- Freud Sigmund** (1989), *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905), Gallimard, coll. « Folio », (ISBN 2070325393)
- Freud Sigmund** (1985), *Petit abrégé de psychanalyse*, in Résultats, idées, problèmes. P.U.F.
- Freud. Sigmund.**, (1985), *Psychanalyse et théorie de la libido*, in Résultats, idées, problèmes. P.U.F.
- Frisch-Desmarez Christine** (2005, p. 87), « Troubles narcissiques liés aux difficultés d'apprentissage chez l'enfant ». In *Le Mal d'apprendre, Enfance et Psy*, n° 28, Toulouse : Erès, 2005, p. 87-97



- Gaté Jean-Pierre** (1998, 2004) A la rencontre des pratiques d'apprentissage. *Recherches et éducations*, n° 8,
- Gibello Bernard** (1985) *L'enfant à l'intelligence troublée*. Centurion,
- Gibello Bernard** (1995) *La pensée décontenancée*. Bayard, pp. 103
- Goupil Georgette** (1990), *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec,
- Grenet Julien** (2008), « La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? Une évaluation sur données françaises », *Mimeo*, École d'Économie de Paris.
- Jones Marion Michael et al.** (1990), « The effect of age at school entry on reading achievement scores among South Carolina students ». *Remedial and Special Education* ;11(2):56-62.
- Kieng, Sotta et al.** (2015). *Stabilité à long terme des scores du WISC-IV : forces et faiblesses personnelles*, Pratiques Psychologiques, Pages 137-154.
- La Borderie René** (1991), *Le métier d'élève*. Hachette.
- La Garanderie Antoine** (1984), *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Centurion.
- La Garanderie Antoine** (1989), *Défense et illusion de l'introspection*. Centurion.
- Langer Pearl et al.** (1984), *Age of admission and trends in achievement: A comparison of Blacks and Caucasians*. American Educational Research Journal ;21(1): pp.61-78.
- Le Bouède Gérard** (1991, p. 79) *Gestion mentale et styles cognitifs*. In Gardou Charles (coord.). *La gestion mentale en question. À propos des travaux d'Antoine de La Garanderie*. Toulouse : Erès, p. 171-181.
- MEMP - INSAE, (2011 ; 2014 ; 2018).
- MEMP** (2012), *Rapport final de l'évaluation. Cf. rapport de présentation des résultats de l'évaluation sur les acquis des élèves de CP et de CM1 dans les écoles primaires publiques et privées*, Bénin.
- MEMP**, 2018 : 30a), *Evaluation nationale des acquis scolaires des élèves du CP et du CM1, INFRE, Bénin.*
- MEMP**, 2018 : 33b), *Evaluation nationale des acquis scolaires des élèves du CP et du CM1, INFRE, Bénin.*
- MEMP**, 2018 : 45c), *Evaluation nationale des acquis scolaires des élèves du CP et du CM1, INFRE, Bénin.*
- Perrenoud Philippe** (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Piaget Jean** (1950), *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Piaget Jean** (1974), *Réussir et comprendre*. PUF.
- Piaget Jean** (1977), *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford
- Sarri Vassiliki** (2009), *Éducation spéciale et apprentissages de la langue écrite chez l'enfant*. Reprographie thèse UPJV : Amiens.
- Stern Daniel** (1985), *Le développement interpersonnel du nourrisson*. PUF.
- Stipek DJ.** Âge d'entrée à l'école. Dans : Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/preparation-lecole/selon-experts/age-dentree-lecole>. Actualisé : Juin 2009. Consulté le 29 novembre 2022.
- Van Grunderbeeck Nicole** (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Québec, Boucherville : G. Morin.
- Van Nieuwenhoven, Cathérine** (1997), *Le comptage et la cardinalité, deux apprentissages de longue haleine qui évoluent en interaction*, *Revue des sciences de l'éducation*.
- Van Nieuwenhoven, Cathérine et al.** (2001), *Tedi-math : test diagnostique des compétences de base en mathématiques*, Éditeur ECPA.
- Wallet Jean-William et Sarri Vassiliki** (2011). « Difficultés d'apprentissage du jeune enfant et « pensée vide » ». *Carrefours de l'éducation*, vol. n° 30, n° 2, p. 23-41.