

Flexibilité cognitive et adaptation scolaire chez des élèves issus des classes passerelles dans la circonscription de Duekoue : Cas des élèves de Bably, Barthelemykro, Tanohkro, Darnahim et Hamdoulaye

Kolotcholoma Issouf Soro

Département de Sociologie,

Université Peleforo Gon COULIBALY, Côte d'Ivoire

Doi: [10.19044/esipreprint.8.2024.p502](https://doi.org/10.19044/esipreprint.8.2024.p502)

Approved: 23 August 2024

Posted: 24 August 2024

Copyright 2024 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Soro K.I. (2024). *Flexibilité cognitive et adaptation scolaire chez des élèves issus des classes passerelles dans la circonscription de Duekoue : Cas des élèves de Bably, Barthelemykro, Tanohkro, Darnahim et Hamdoulaye*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.8.2024.p502>

Résumé

Le prétexte de la présente recherche est d'examiner la relation entre la flexibilité cognitive et l'adaptation scolaire chez des élèves issus des classes passerelles. A cet effet, un échantillon total de 122 élèves de la DRENA de Duekoué, filles et garçons, a été sélectionné. Ces élèves ont été évalués du point de vue de la flexibilité cognitive par le Trail Making Test et sur le plan de l'adaptation scolaire par l'Echelle des Dimensions de l'Engagement Scolaire (EDES) et de l'analyse de contenu. Un questionnaire a également été adressé aux enseignants pour apprécier le comportement des élèves à l'école. L'analyse des résultats a permis d'établir une corrélation positive entre les capacités de flexibilité cognitives des élèves et leur adaptations scolaire. Les élèves de classes passerelles qui s'adaptent le plus sont ceux qui sont dotés de capacités de flexibilité élevées. A l'inverse, les capacités en flexibilité faibles sont associées à des difficultés d'adaptation ou d'abandon scolaire. Cette recherche a donc permis de saisir l'importance de la dimension de la flexibilité cognitive dans les apprentissages scolaires. A cet effet, d'un point de vue théorique, la flexibilité cognitive doit être prise en compte dans l'adaptation scolaire des apprenants. D'un point de vue

pratique, nous suggérons de faire le suivi des cohortes pour apprécier l'intégration et l'insertion de ces élèves.

Mots clés : Flexibilité cognitive, adaptative scolaire, élèves, classes passerelles, écoles formelles

Cognitive flexibility and academic adaptation among students from bridging classes in the Duekoue district: Case of students from Bably, Barthelemykro, Tanohkro, Darnahim and Hamdoulaye

Kolotcholoma Issouf Soro

Département de Sociologie,
Université Peleforo Gon COULIBALY, Côte d'Ivoire

Abstract

The pretext of the present research is to examine the relationship between cognitive flexibility and academic adaptation among students from bridging classes. For this purpose, a total sample of 122 students from the DRENA of Duekoué, girls and boys, was selected. These students were evaluated from the point of view of cognitive flexibility by the Trail Making Test and in terms of academic adaptation by the Scale of Dimensions of School Engagement (EDES) and content analysis. A questionnaire was also sent to teachers to assess the behavior of students at school. The analysis of the results made it possible to establish a positive correlation between the cognitive flexibility capacities of the students and their academic adaptations. The students in bridging classes who adapt the most are those who have high flexibility capacities. Conversely, low flexibility abilities are associated with difficulties in adapting or dropping out of school. This research therefore made it possible to understand the importance of the dimension of cognitive flexibility in school learning. To this end, from a theoretical point of view, cognitive flexibility must be taken into account in the academic adaptation of learners. From a practical point of view, we suggest monitoring the cohorts to assess the integration and insertion of these students.

Keywords: Cognitive flexibility, adaptive school, students, bridging classes, formal schools

Introduction

Malgré les efforts consentis par l'Etat ivoirien, de nombreux enfants échappent au système scolaire. Pour y remédier, le gouvernement a recours avec l'aide d'organisations internationales et nationales à des alternatives éducatives telles que les classes passerelles. Il s'agit d'un système d'éducation non formelle.

En effet, les classes passerelles s'inscrivent dans une logique d'atteinte des objectifs de l'enseignement obligatoire universel, prôné par le gouvernement ivoirien. Elles se présentent comme une alternative crédible (DAENF, 2022). En fait, 3 968 enfants non scolarisés ont été inscrits dans des classes passerelles et les ont fréquentées régulièrement. Il faut toutefois indiquer que ces objectifs sont atteints grâce à certaines organisations. Celles-ci assurent le suivi des élèves et des animateurs en collaboration avec les communautés. Il s'agit entre autres de Save The Children, de International Cocoa Initiative (ICI), de Ecole Pour Tous (EPT) et de Caritas Côte d'Ivoire.

Au titre du fonctionnement des classes passerelles, de nombreuses ressources sont mobilisées par les organisations susmentionnées sur le plan du recrutement et du suivi des apprenants et des animateurs. A cela, il faut ajouter la gratuité des fournitures scolaires et la présence de cantines scolaires dans les écoles non formelles. Sur le plan pédagogique, l'accent est mis sur la lecture et les mathématiques. L'idée sous-jacente est d'éviter l'absentéisme ou l'abandon des apprenants mais également l'irrégularité des animateurs notamment en périodes d'intenses activités champêtres et d'intempéries.

Cependant, l'analyse des bonnes performances des classes passerelles laisse apparaître qu'elles sont le fruit d'un suivi dans presque toutes les composantes de l'adaptation scolaire. Ce suivi tend à mettre en place des automatismes et la récupération des connaissances mémorisées chez les enfants issus des classes passerelles. Il pourrait donc les impacter du point de vue du développement de la flexibilité cognitive et par ricochet l'adaptation scolaire de ceux-ci une fois intégrés dans les écoles formelles. En ce sens, ces élèves ne sont plus suivis une fois qu'ils intègrent le système forme. Pourtant, il existe de grandes différences entre l'environnement scolaire des classes passerelles et celui des écoles formelles.

Cet article s'attèle ainsi à examiner la relation entre la flexibilité cognitive, variable psychologique, et l'adaptation scolaire. De ce fait, le plan suivant a été adopté : la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

I- **Problematique**

Les autorités ivoiriennes ont initié de nombreuses mesures dans le cadre de l'école pour tous. Parmi ces mesures, l'école a été rendue obligatoire et surtout gratuite depuis 2015 (Loi 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement). Il s'agit d'une loi qui rend l'école obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans. Dans cette optique, les autorités ont recours à des alternatives éducatives telles que les classes passerelles en vue d'insérer les enfants de plus de 8 ans qui ont échappé au système scolaire formel. Ce système d'éducation non formelle est assuré en grande partie par des ONG et des promoteurs privés.

L'éducation non formelle par le biais des classes passerelles s'est intensifiée à la suite de la crise politico-militaire de 2002 (KOFFI, 2008). Elles sont le fruit d'un partenariat entre la Côte d'Ivoire et l'UNICEF depuis 2007. Il s'agit d'un programme d'urgence dénommé « Programme d'Éducation d'Urgence et la Reconstruction (PEER) ». Les classes sont organisées en trois niveaux de cours uniques contre 6 dans le dispositif formel à savoir le cours préparatoire unique (CP1 et CP2), le cours élémentaire unique (CE1 et CE2) et le cours moyen unique (CMU).

Les bénéficiaires ciblés participent à un programme d'apprentissage accéléré de neuf mois, au cours duquel ils apprennent la lecture, les mathématiques et d'autres sujets pertinents pour les amener au niveau académique souhaité. À la fin du programme, les enfants peuvent, en fonction de leurs résultats aux tests, entrer en troisième, quatrième ou cinquième année du système scolaire primaire public. L'objectif est donc de permettre aux enfants non-scolarisés ou déscolarisés d'avoir accès à l'éducation, de combler leur retard et de poursuivre ainsi leur scolarité dans les classes formelles.

A cet effet, le gouvernement de Côte d'Ivoire a révélé le 17 septembre 2023 sur sa page officielle (www.gouv.ci) que 10 824 enfants ont été scolarisés depuis l'année scolaire 2021-2022 dont la moitié de ceux-ci sont des filles (5 648). Par ailleurs, la Ministre de l'Éducation nationale (Déclaration du gouvernement à l'occasion de la 58e édition de la célébration de la Journée internationale de l'alphabétisation, le 08 septembre 2023) a fait savoir que les structures d'éducation non formelle ont encadré 3 975 enfants d'âge scolarisable dont 1787 filles dans les classes passerelles. Toujours selon la Ministre en charge de l'éducation nationale, 3014 sont proposés à l'intégration dans les classes du primaire, dans le système formel, pour la rentrée scolaire 2023-2024. En conséquence, les statistiques des classes passerelles sont intéressantes. En ce sens, les taux de réussite sont élevés et varient entre 81 et 95%. Dès lors, de nombreux élèves des classes passerelles connaissent une bonne adaptation scolaire.

Tout d'abord, il faut noter que l'adaptation scolaire est un concept complexe. La littérature laisse entrevoir qu'elle intègre différentes dimensions. Dans cette optique, Ruel (1984) suggère que le concept d'adaptation scolaire se traduirait par des comportements socioaffectifs et cognitifs. A cet effet, l'une de ses dimensions est le rendement scolaire.

Selon Ruel (op.cit.), le rendement scolaire est la résultante d'une performance dans divers champs d'activités, performance qui est l'expression de comportements à caractère surtout cognitif, mais dans lesquels intervient, aussi, le socio-affectif. Certes, entre les deux, adaptation et rendement, il existe une forte relation dans le sens d'une complémentarité interactionnelle. En fait, une bonne adaptation favoriserait un bon rendement. De même, ce dernier faciliterait une meilleure adaptation. Tout comportement, du plus simple au plus complexe, est régi par un dynamisme endogène ou exogène (ou simultanément les deux) qui stimule le sujet à s'inscrire dans une relation, à s'engager dans l'accomplissement d'une tâche; c'est-à-dire à émettre ce comportement. Ce dynamisme est le déclencheur du niveau d'intensité, du niveau d'engagement du comportement. Il correspond à la motivation intrinsèque et instrumentale (JOSEPH, 1980). Plus spécifiquement, le rendement scolaire pourrait se définir comme le fait de réussir son niveau scolaire.

En outre, la littérature évoque l'engagement scolaire comme faisant partie des dimensions de l'adaptation scolaire. Il renvoie au niveau de participation et l'intérêt intrinsèque que manifeste l'élève à l'école (AKEY, 2006). Il s'agit donc du degré d'investissement de l'apprenant eu égard aux questions en rapport avec les études. Dans cet ordre d'idées, des auteurs ont évoqué en référence à l'engagement scolaire la volonté de l'apprenant à poursuivre des efforts dans le but de développer des connaissances et de maîtriser certaines habiletés favorisant leur réussite (FREDRICKS & AL., 2004). L'engagement scolaire serait donc associé à l'importance que l'élève accorde à son travail scolaire (réaliser ses devoirs et leçons), le fait qu'il fréquente l'école et qu'il ait des aspirations scolaires.

Enfin, le comportement à l'école fermerait le tableau des dimensions de l'adaptation scolaire. Certains élèves manifestent des comportements de nuisance à l'égard d'eux-mêmes mais également à l'égard de leurs condisciples. Selon Massé, Desbiens et Lanaris (2020), de nombreux écoliers présentent des difficultés, voire des incapacités à s'adapter aux différentes situations d'apprentissage et à vivre des relations sociales harmonieuses et gratifiantes dans leur environnement scolaire. Le comportement à l'école serait ainsi lié au respect ou non des règles du code de vie de l'école (les retenues, les suspensions ou les expulsions octroyées à l'élève, qui sont conséquentes à son non-respect des règles).

En somme, l'adaptation scolaire comprendrait notamment trois dimensions, à savoir le rendement scolaire, l'engagement scolaire et le comportement à l'école. C'est pourquoi, Beaumont et ses collaborateurs (2009), la définissent comme un processus transactionnel entre les élèves et leur environnement scolaire et qui s'évalue avec un éventail d'indicateurs. Ces indicateurs sont d'ordres personnels, familiaux, scolaires et sont tous liés à la réussite scolaire. Dans le même sens, d'autres auteurs définissent l'adaptation scolaire comme le résultat d'influences entre l'enfant et son milieu de vie scolaire (ALLES-JARDEL & CIABRINI, 2000). Dès lors, l'adaptation scolaire se définirait comme un processus d'adaptation de l'élève à son environnement scolaire lequel processus est influencé par des facteurs internes et externes (élève, famille, école).

Il est toutefois utile de rappeler qu'il existe de grandes différences entre les environnements scolaires des classes passerelles et des écoles formelles. Ainsi cela pourrait impacter la flexibilité cognitive des apprenants dans les écoles formelles et par ricochet leur adaptation scolaire.

En effet, la flexibilité consiste en une « souplesse (sensorielle, intellectuelle) qui permet de changer facilement de perception, de substituer sans difficulté une représentation à une autre (plus ou moins détaillée, structurée ou interprétée différemment), de multiplier perceptions et représentations. » Autrement dit, la flexibilité est la faculté de passer aisément d'une catégorie à une autre. Un individu « flexible » est également capable de remettre en question les schèmes qu'il a acquis au cours de sa vie et d'accepter cette instabilité. Cette caractéristique est donc dépendante de la pensée divergente, laquelle permettrait aux sujets d'être capables d'imaginer un très grand nombre de nouvelles solutions à un problème ou à une situation donnée ; « de ne pas seulement comprendre les choses en les ramenant à un modèle déjà connu. » (GUILDFORD, 1968). La flexibilité se rapporterait ainsi à la capacité à imaginer facilement et à avoir un esprit ouvert à toutes formes d'idées. Il s'agit d'une certaine mobilité de perception chez le sujet dans la prise de décision et la résolution de problème (CLEMENT, 2009 ; GARCIA & AL. 2012), dans les activités pédagogiques (BOUJON & QUAIREAU, 1997). En conséquence, elle apparaît comme une compétence permettant aux individus de s'adapter en permanence à diverses situations de leurs vécus quotidiens (CLEMENT, 2009). Cette fonction est donc mobilisée au cours des activités de la vie quotidienne et surtout scolaire. Dans cette perspective, Soro (2020) suggère une corrélation positive entre les performances en flexibilité cognitive et les performances scolaires. En fait, les élèves ont de bonnes performances scolaires lorsqu'ils sont dotés de grandes capacités en termes de flexibilités mentales. Il faut toutefois noter que l'étude de Soro (op.cit) a porté sur des élèves du secondaire du système classique. A cela, il faut ajouter que son étude a porté uniquement sur les

performances scolaires lesquelles constituent une seule composante de l'adaptation scolaire.

Dans la notion d'adaptation scolaire, on relève ce dynamisme entre l'élève, sa famille et l'école. Dans la notion de flexibilité, il y a cette souplesse à alterner entre différentes situations. Ces situations peuvent donc concerner l'action de l'élève lui-même, sa communauté ou encore l'environnement scolaire dans lequel il évolue. En tout état de cause, la flexibilité cognitive et l'adaptation scolaire seraient ainsi liés.

Au titre des différences dans les conditions d'apprentissages entre les classes passerelles et les écoles formelles ; nos enquêtes révèlent des différences de contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant(e) ainsi que l'environnement social et l'apport des camarades à l'apprentissage. Cela constituerait un déterminant de succès des classes passerelles.

En effet, sur le plan de l'encadrement, de nombreux acteurs tels que les communautés, les parents, les ONG, les promoteurs privés et l'Etat sont impliqués dans l'adaptation scolaire des élèves des classes passerelles. Cette implication à l'initiative des classes passerelles permet de lutter contre l'absentéisme et l'abandon des apprenants. Il en est de même pour les animateurs où la présence continue de ces acteurs empêche l'irrégularité de ceux. A ce titre, Ousseini (2011) relève que dans le cas du Niger, les communautés locales contribuent à la bonne marche du système, à travers notamment la construction des classes et l'installation d'un comité villageois de gestion pour veiller à l'assiduité des enfants et sensibiliser les parents sur l'importance de l'école. Deslandes et Cloutier (2000) ont, quant à eux, montré que des relations positives entre l'école et la famille favorisent un meilleur ajustement de l'enfant à l'école et une plus grande participation parentale. D'une part, l'autonomie de l'enfant, son orientation vers le travail, son indépendance et le développement de son identité sont des facteurs qui influenceraient sa réussite scolaire. D'autre part, le peu d'attentes des parents envers la réussite à l'école peut aussi influencer négativement l'adaptation scolaire du jeune et son désir de réussir (BATTIN-PEARSON & AL. 2000). Il faut également mentionner que les curricula captent l'intérêt et la motivation des apprenant(e)s des classes passerelles. En fait, les styles d'apprentissage et les approches pédagogiques éprouvées et basées sur les jeux ainsi que la supervision de proximité sont des éléments clés des réussites scolaires chez cette catégorie d'élève. Pendant que dans les classes passerelles les contenus pédagogiques concernent notamment la lecture, les mathématiques et les jeux ; dans les écoles formelles il faut adjoindre à ce contenu de nouvelles disciplines telles les sciences, l'histoire-géographie... De nombreuses études montrent qu'il existe un lien significatif entre les styles d'apprentissage et les performances des élèves (CHEDRU, 2015 ;

KOUAKOU & TIEFFI, 2018). Si la prise en compte des styles d'apprentissage, par l'enseignant, est une aide indispensable à l'élève pour la réussite de son apprentissage, ce sont surtout les stratégies que l'élève met en œuvre qui sont les plus porteuses de résultats. Cette hypothèse a été confirmée selon l'approche de la psychologie cognitive.

Il y a également des conditions d'apprentissage favorables pour les classes passerelles notamment le respect des critères d'effectifs, le don de kits scolaires et les cantines scolaires. Par exemple, l'effectif moyen exigible par Classe Passerelle est de trente (30) à trente-cinq (35) élèves (norme admise pour un enseignement de qualité selon l'UNESCO). Ce qui n'est pas le cas dans les écoles formelles. A l'inverse des effectifs élevés, les conditions des salles de classes, le manque de tables-bancs peuvent constituer des déterminants de décrochage scolaire. Ce constat a été confirmé par l'étude longitudinale de Kasen, Johnson et Cohen (1990). Ceux-ci ont montré que le climat de l'école peut augmenter les difficultés d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves. À l'inverse, un mode adéquat de gestion de classe, basé sur des règles claires et un système disciplinaire non abusif, contribuerait plutôt à diminuer les comportements inadaptés de certains élèves tout en stimulant leur motivation scolaire (TURCOTTE, 1995). Par ailleurs, Fortin et ses collaborateurs (2004) ont rapporté que les élèves à risque de décrochage perçoivent le climat de classe comme problématique sur plusieurs aspects. Ces aspects concernent peu d'engagement dans les activités scolaires, peu de soutien, peu d'engagement de l'enseignant envers les élèves, peu de respect des règles, faible innovation pédagogique et les problèmes perçus dans l'organisation de la classe.

De même, du point de vue de la langue d'enseignement ; il existe des différences. L'école passerelle admet l'usage de langues maternelles. Ce qui n'est pas le cas dans les écoles formelles. Pourtant, Koné (2016) rapporte que dans les classes passerelles de l'ONG EPT qui intervenait au centre et nord de la Côte d'Ivoire, l'enseignement est dispensé en langue maternelle (locale) pendant deux mois, au stade du préapprentissage, puis en français pendant sept mois. Deux langues maternelles étaient utilisées comme moyen d'enseignement/apprentissage dans le cadre du projet pilote 2006/2007. Ce projet pilote a été expérimenté en malinké à Tollakouadiokro et en baoulé à Tabako, Allakro et Minankro (dans le département de Bouaké). Quatre variantes de la langue malinké ont été utilisées à savoir le Taboussikan (malinké en milieu urbain) à Odienné, le Mahou à Touba, le Koro à Tieningboué et le Koyaka à Séguéla en fonction des localités qui les pratiquent. Cependant, les promoteurs affirment que l'objectif n'est pas de faire de l'alphabétisation en langue maternelle. Selon Koné (2016), cet usage de la langue maternelle est sous-tendu par la vision de l'Unicef relayée par

l'association Sorossoro. Cette vision postule la facilité que les apprenants ont dans l'acquisition du savoir lorsque ceux-ci ont reçu « un premier enseignement dans leur langue maternelle ». Ouane et Glantz, 2010 affirment que l'usage de la langue maternelle améliore les résultats scolaires, facilite la compréhension des concepts scientifiques, réduit les déperditions scolaires, donne une pertinence socio-culturelle aux programmes de formation et garantit un enseignement de qualité. Dans la perspective de cette thèse, ils soutiennent comme Cummins (2001) que cette pratique consolide les acquis pédagogiques puisque le savoir et les compétences des enfants « sont transférés de leur langue maternelle à la langue utilisée à l'école. »

En filigranne, il convient de retenir que les apprenants parviennent à s'adapter dans les classes passerelles grâce en partie à un encadrement et aux conditions d'apprentissage favorables à leurs réussites. Toutefois ces aspects favorisent la mise en place d'automatismes et la récupération des connaissances mémorisées chez les enfants issus des classes passerelles. Cela pourrait ainsi influencer le développement de la flexibilité cognitive et par ricochet l'adaptation scolaire de ceux-ci une fois intégrés dans les écoles formelles.

Dès lors, en se référant à l'environnement scolaire dans lequel évoluent les élèves des classes passerelles lequel environnement semble être différent à bien des égards de celui du système scolaire classique ; nous postulons que la capacité à faire preuve de flexibilité faciliterait l'adaptation scolaire des élèves issus de ces classes. On s'attend ainsi à ce qu'il y ait une corrélation positive entre la flexibilité cognitive et l'adaptation scolaire. Par ailleurs, partant du fait que le Trail Making Test est sensible à de nombreux paramètres tels que l'âge et le niveau d'éducation ; nous avons contrôlé ces deux variables. En d'autres termes, les élèves des classes passerelles qui font preuves d'adaptation scolaire dans le système classique sont ceux qui jouissent d'une flexibilité cognitive élevée (Hypothèse).

II- Methodologie

1- Echantillon

Le présent travail porte sur l'adaptation scolaire d'élèves issus des classes passerelles reversés en système classique. Rappelons que l'objectif est d'établir une corrélation positive entre le niveau de flexibilité cognitive et l'adaptation scolaire de ces élèves. A cet effet, l'étude porte sur un échantillon total de 122 élèves, filles et garçons, issus de la cohorte 2019/2020 et de 2021/2022 (Tableau n°1). Cet échantillon a été obtenu grâce au concours de la DRENA de Duekoué. Ces élèves sont issus d'élèves intégrés dans cinq établissements scolaires de la DRENA de Duekoué. Il s'agit de l'EPP de Bably, de Barthelemykro, de Tanohkro, de Darnahim et de Hamdoulaye.

Tableau n°1 : Caractéristiques et répartition de l'échantillon

	Sexe		Elèves	Classes	
	Filles	Garçons	Enfants	CE	CM
Moyenne d'âge	12,36	12, 52	12,41	11, 89	12, 77
Ecart type	1,7	1,5	1,42	1, 68	1, 79
Effectif	48	74	122	46	76

Données issues des enquêtes 2024

2. Instruments de mesure

2.1. Le Trail Making Test

Le Trail Making Test propose aux élèves d'expérimenter des tracés. Ces tracés mettent en évidence la capacité de flexibilité mentale. En effet, le test des tracés est composé de deux parties à savoir la partie A et la partie B. Dans la partie A du test, le sujet doit relier des nombres dans l'ordre croissant le plus rapidement possible (1-2-3-4...). Les variations dans les résultats sont associées principalement à la capacité de recherche visuelle et à la vitesse de la perception. Dans la partie B, le sujet doit procéder de la même manière mais en alternant des nombres et des lettres (1-A-2-B-3-C...). Il s'agit donc de planifier en parallèle, mais de manière alternée, deux séries automatisées sans qu'elles interfèrent entre elles en activant en permanence la séquence pertinente tout en inhibant temporairement la seconde.

Les variations observées dans les performances sont essentiellement attribuées à la capacité à manipuler les informations stockées dans la mémoire de travail principalement et à la capacité de flexibilité mentale. La capacité à changer de tâche, ou flexibilité, sera spécifiquement mise en évidence par l'analyse de la différence de résultat B-A.

2.2. Le test d'adaptation scolaire

Rappelons que l'adaptation scolaire a été définie dans le cadre de cet article comme un processus d'adaptation de l'élève à son environnement scolaire. Trois dimensions ont ainsi été mises en exergue ; à savoir l'engagement scolaire, le rendement scolaire et le comportement à l'école. Pour mesurer ces dimensions, nous avons eu recours à l'Echelle des Dimensions de l'Engagement Scolaire, à l'analyse des contenus et à un questionnaire.

2.2.1 L'Echelle des Dimensions de l'Engagement Scolaire (EDES)

L'outil retenu pour mesurer l'engagement scolaire est l'Échelle des Dimensions de l'Engagement Scolaire (EDES). Cet outil francophone évalue l'investissement comportemental, affectif et cognitif de l'élève dans ses apprentissages pour les matières de base, soit en français et en mathématiques. Il s'adresse plus particulièrement aux élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire. Les élèves des classes antérieures sont exclus lesquels

sont plus jeunes et pourraient donc avoir des difficultés en raison des habiletés de base nécessaires à la compréhension et à la complétion des items auto révélés. Ces items ont été majoritairement tirés d'outils existants (FREDERICK & AL, 2004) mais quelques nouveaux items ont été ajoutés après la phase préliminaire. Par ailleurs, les items de chacune des dimensions ont été ajustés de façon à évaluer spécifiquement l'engagement dans les matières de base, soit en français et en mathématiques.

Sur la base des définitions proposées dans les écrits scientifiques, la dimension comportementale de l'engagement a été opérationnalisée dans l'ÉDES au moyen de comportements positifs traduisant l'effort et l'implication de l'élève dans ses tâches scolaires. Il s'agit pour l'élève : de lever la main pour répondre aux questions, de suivre les instructions, d'écouter attentivement et ou de déployer des efforts. Certains items de cette dimension sont basés sur ceux du SEM (FREDERICK & AL., OP.CIT.), tandis que la plupart provient d'une adaptation de l'échelle d'engagement de Pagani et ses collaborateurs (2010). La dimension cognitive de l'ÉDES évalue, quant à elle, les stratégies utilisées par l'élève pour vérifier et évaluer son travail (par ex., regarder dans le dictionnaire, trouver ses erreurs). La plupart des items de cette dimension sont également basés sur ceux du SEM (FREDERICK & AL., 2004). Enfin, les items retenus pour mesurer la dimension affective portent sur l'intérêt de l'élève à l'égard des matières scolaires et sur l'attrait que celles-ci exercent sur lui (par ex., « J'aime lire et écrire »; « Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant »). La plupart de ces items ont été tirés de l'échelle proposée par Archambault et al. (2009).

En somme la version initiale de l'ÉDES comporte 22 questions évaluant les sphères comportementale, affective et cognitive de l'engagement scolaire des élèves en français et en mathématiques qui ont été ajustées. Les élèves répondent à chacun des items à l'aide de deux échelles de type Likert à 5 points d'ancrage (de 1= pas du tout, à 5= beaucoup ; de 1= presque jamais, à 5= presque toujours).

2.2.2 Mesure du rendement scolaire et du comportement à l'école

Le rendement scolaire est évalué à travers l'analyse de contenu et un questionnaire adressé aux enseignants, à l'aide de deux items. Le premier est relatif au français et le second aux mathématiques (par ex. : « *Comment évalueriez-vous le rendement scolaire de cet enfant en français/mathématiques ?* »). Les enseignants ont répondu à ces items en utilisant une échelle de type Likert à 5 points d'ancrage (1= nettement sous la moyenne des élèves du même âge, à 5= nettement au-dessus de la moyenne des élèves du même âge).

Quant au comportement à l'école; il est évalué, en plus de la note qui accompagne les décisions de conseils des maitres, par l'avis de l'enseignant qui répond à la question « Que pensez-vous du comportement de cet élève vis-à-vis des règles du milieu scolaire ? » Les enseignants répondent à ces items en utilisant une échelle de type Likert à 5 points d'ancrage (1= très respectueux, à 5= pas du tout respectueux). Selon certains auteurs, ce type de mesure s'avère tout aussi sensible que les tests de classement individuels (DUNCAN & AL., 2007) et permet de détecter des changements très subtils dans le rendement au fil du temps (PAGANI & AL. 2010).

III- Resultats

Il faut rappeler que l'objectif principal de la présente étude vise à établir une corrélation positive entre les capacités en flexibilité mentale et l'adaptation scolaire des élèves issus des classes passerelles chez des élèves du primaire (CE et CM). A cet effet, des données ont été recueillies et analysées. Le khi2, réalisé sous le logiciel SPSS, est la technique statistique qui a permis d'analyser les résultats. Les comparaisons d'effectifs ont été faites en tenant compte des performances en flexibilité mentale (faibles vs élevées) et de l'adaptation scolaire (bonne vs mauvaise ou abandon). Le seuil de significativité retenu pour l'interprétation est $\alpha = .05$

Les résultats sont présentés en deux axes en fonction du niveau d'étude et de l'âge des apprenants. Le premier axe concerne les performances en flexibilité mentale et l'adaptation scolaire chez les élèves de CM (CM 1 et CM2). Pour sa part, le second est relatif au lien entre les performances en flexibilité mentale et l'adaptation scolaire chez les élèves de CE (CE1 et CE2).

1- Flexibilité cognitive et adaptation scolaire chez les élèves de CM

Le tableau n°2 présente les effectifs des élèves de CM1 et de CM2 selon leurs performances en flexibilité mentale et en adaptation scolaire.

Tableau n°2 : Comparaison des effectifs des élèves de CM en fonction des performances en flexibilité cognitive et de l'adaptation scolaire

		Adaptation scolaire		Total	Valeur calculée du Khi2	ddl	Seuil de probabilité calculée
		Bonne adaptation scolaire	Difficultés à s'adapter/abandon				
Performances en flexibilité	Elevées	25	09	34	15,20	2	0.001
	Faibles	13	29	42			
Total		38	38	76			

L'analyse des résultats met en évidence une corrélation positive entre les performances en flexibilité mentale et l'adaptation scolaire chez les élèves de CM [$\chi^2 (1,74) = 15,20 ; P < 0.001$]. Autrement dit, la flexibilité

mentale a une influence sur l'adaptation scolaire des élèves. En fait, les élèves dont les performances en flexibilité sont élevées sont les plus nombreux en termes d'adaptation scolaire. En revanche, ceux qui ont de faibles performances en flexibilité mentale sont plus enclins à des difficultés d'adaptation scolaire et de décrochage (Tableau n°2). Tentons maintenant de voir s'il y a un lien entre ces deux variables chez les apprenants de CE1 et de CE2.

2- Flexibilité et adaptation scolaire chez les élèves de CE

Le tableau n°3 présente les effectifs des élèves de CE1 et de CE2 selon les performances en flexibilité mentale et l'adaptation scolaire.

Tableau n°3 : Comparaison des élèves de CE selon les performances en flexibilité cognitive et l'adaptation scolaire

		Adaptation scolaire		Total	Valeur calculée du Khi2	ddl	Seuil de probabilité calculée
		Bonne adaptation scolaire	Difficultés à s'adapter/abandon				
Performances en flexibilité	Elevées	15	04	19	12,56	2	0.021
	Faibles	08	19	27			
Total		23	23	46			

A l'instar du précédent résultat, l'analyse des résultats met en évidence un effet des performances en flexibilité mentales sur l'adaptation scolaire des apprenants de CE [$\chi^2(1,44) = 12,56$; $P < 0.021$]. Ainsi, les élèves qui jouissent de capacités flexibles importantes ont de fortes chances de pouvoir s'adapter par rapport à leurs camarades dotés de flexibilités faibles (Tableau n°3).

En somme, l'ensemble des données concernant l'influence de la flexibilité mentale sur l'adaptation scolaire a permis d'établir une corrélation positive entre ces deux variables. Les élèves de classes passerelles qui s'adaptent le plus sont ceux qui sont dotés de capacités flexibles élevées. A l'inverse, les faibles capacités en flexibilité cognitives sont associées à des difficultés d'adaptation ou d'abandon. En conséquence, tous les résultats confirment l'hypothèse formulée. La partie suivante s'attèle à confronter ces résultats et aux résultats antérieurs.

IV- Discussion

L'hypothèse que nous avons tenté de confirmer suggère que les élèves des classes passerelles qui font preuve d'adaptation scolaire dans le système classique sont ceux qui jouissent d'une flexibilité cognitive élevée. Les résultats ont permis de confirmer ce lien. En fait quel que soit le niveau (CE2 ou CM1) et l'âge, les élèves de classes passerelles qui s'adaptent le plus sont ceux qui sont dotés de capacités flexibles élevées. A l'inverse, les

faibles capacités en flexibilité cognitive sont associées à des difficultés d'adaptation ou d'abandon. En tout état de cause, la capacité de s'adapter efficacement à un changement serait une compétence exécutive générale (Diamond, 2013). La flexibilité est donc une capacité cognitive généralisée, qui opère quels que soient les tâches et les contextes des sujets. Cela a été confirmé par des auteurs comme Clément (2021).

En effet, l'analyse des résultats révèle deux caractéristiques importantes de la flexibilité cognitive. Ils indiquent d'abord que la flexibilité cognitive se rapporte à un processus d'apprentissage. Cela sous-entend qu'elle pourrait faire varier le rendement scolaire comme dans le cadre de ce travail puisqu'elle est associée à l'alternance des stratégies de traitement cognitif ; les activités scolaires nécessitant des séquences d'opérations multiples et variées. Et cela se perçoit en nous référant aux résultats. Les élèves qui s'adaptent sont ceux qui font preuve de bonnes capacités de flexibilité. La flexibilité cognitive fait donc référence à des changements de comportements complexes, et non à des réponses discrètes. A ce titre, il convient de dire que les élèves qui ont une flexibilité élevée sont les plus engagés. Ces derniers sont ainsi capables de s'adapter à une variété de contexte. Contrairement aux apprenants qui, eux, ont un niveau de flexibilité faible. Cela est en partie en accord avec l'étude de Varela (1989). Ce dernier suggère que l'engagement est considéré comme émergeant d'un contexte singulier, auquel l'élève est couplé.

Les résultats du présent travail sont à rapprocher de ceux de Soro (2020). Selon ce dernier, il existe une corrélation positive entre les performances en flexibilité cognitive et les performances scolaires. En fait, les élèves ont de bonnes performances scolaires lorsqu'ils sont flexibles. En outre, l'adaptation du point de vue comportemental s'acquiert lorsque les sujets assimilent les changements nouveaux et inattendus de l'environnement. Les élèves des classes passerelles qui autrefois bénéficiaient d'un encadrement scolaire particulier et des conditions favorables doivent maintenant faire face à un environnement complexe. A ce titre, Clément (2009) affirme que la flexibilité cognitive joue un rôle clé dans le développement de la pensée, du raisonnement et l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi dans la médiation des interactions sociales, le partage de points de vue et l'élaboration de plans d'action socialement coordonnés. Toujours selon lui, l'implication de celle-ci est fondamentale dans l'accommodation à l'environnement dans lequel nous évoluons et dans l'adaptation aux circonstances prévisibles ou non que nous rencontrons. Les résultats de la présente étude témoignent de ce que la flexibilité cognitive influence positivement l'adaptation scolaire et confirment ainsi les conclusions de Clément (2021).

En effet, au plan cognitif, les résultats du présent travail montrent que la flexibilité cognitive favorise les apprentissages scolaires en permettant aux sujets de s'adapter aux changements de consignes, d'alterner des activités et de se questionner sur des réponses alternatives en situation de résolution de problème, d'inférer et de comprendre le sens d'un nouveau mot. Ils confirment ainsi l'étude de Perraudeau (2006) qui postule qu'« apprendre consiste, (pour le sujet, en partant de ce qu'il sait ou sait faire), à se dégager de ses représentations initiales et naïves en les déstabilisant. Ensuite, sur le plan social, nos résultats démontrent que la flexibilité cognitive permet aux élèves de s'adapter à un nouvel environnement de travail en adoptant des positions perceptibles de l'entourage en vue d'éviter des conflits et d'intérioriser les nouvelles règles. C'est ce qui ressort des propos des enseignants eu égard aux comportements des élèves. Ces résultats vont ainsi dans le sens de ceux de Satia (2013). Ce dernier suggère une corrélation positive entre les fonctions exécutives et le profil socio-affectif chez des élèves de la maternelle. Son étude a été réalisée auprès de 85 enfants, soit 46 filles et 39 garçons, âgés de 5 et 6 ans. Les résultats montrent que les fonctions exécutives, notamment la flexibilité cognitive des jeunes enfants sont reliées positivement avec leur compétence sociale et négativement avec le niveau d'anxiété-retrait et d'agressivité-irritabilité. Dès lors, cette compétence exécutive est associée aux comportements prosociaux. Par ailleurs, Satia (2013) laisse apparaître que le sexe et l'âge des enfants durant la période préscolaire ne modifient pas les liens qui existent entre la flexibilité et le profil socio affectif. En revanche, le présent travail diffère en partie de certains travaux empiriques lesquels ont montré que l'expression de la flexibilité dépend de facteurs contextuels, cognitifs et expérientiels (BLAYE & MAINTENANT, 2008; DEAK, 2003). Elle n'est donc pas une capacité générale selon ces études.

Conclusion

Le but de la présente recherche est d'examiner la relation entre la flexibilité cognitive et l'adaptation scolaire chez des élèves issus des classes passerelles. A cet effet, nous avons posés l'hypothèse selon laquelle les élèves issus des classes passerelles qui font preuves d'adaptation scolaire dans le système classique sont ceux qui jouissent d'une flexibilité cognitive élevée. Au plan méthodologique, l'étude porte sur un échantillon total de 122 élèves de la DRENA de Duekoué, filles et garçons. Ces élèves ont été évalués du point de vue de la flexibilité cognitive par le Trail Making Test et sur le plan de l'adaptation scolaire par l'Echelle des Dimensions de l'Engagement Scolaire (EDES) et l'analyse de contenu. Il faut également mentionner qu'un questionnaire a été adressé aux enseignants en vue d'apprécier le comportement à l'école des apprenants.

L'analyse des résultats a permis d'établir une corrélation positive entre les capacités de flexibilité cognitives des élèves et leur adaptation scolaire. Les élèves de classes passerelles qui s'adaptent sont donc ceux qui sont dotés de capacités flexibles élevées. À l'inverse, les capacités faibles en flexibilité sont associées à des difficultés d'adaptation ou d'abandon scolaire. En conséquence, tous les résultats confirment l'hypothèse formulée.

Cette recherche a donc permis de saisir l'importance de la dimension de la flexibilité cognitive dans les apprentissages scolaires. Nous suggérons de tenir compte de celle-ci dans le processus de l'adaptation scolaire des apprenants et le suivi des cohortes pour apprécier l'intégration et l'insertion de ces élèves.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. AKEY, T. (2006), School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. Retrieved May 5, 2010, from <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>.
2. ALLES-JARDEL, M. & CIABRINI, C. (2000), Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire, *Revue de science de l'éducation*, Volume 26, numéro 1, p. 75-98
3. ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., FALLU, J.-S., & PAGANI, L. (2009), Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 652-670.
4. BATTIN-PEARSON, S., NEWCOMB, M.D., ABBOTT, R.D., HILL, K.G., CATALANO, R.F. ET HAWKINS, J.D. (2000), Predictors of early school dropout: a test on five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568-582.
5. BEAUMONT, C., LAVOIE, J. & COUTURE, C. (2009), *Comment et pourquoi favoriser le travail collaboratif entourant les services éducatifs complémentaires en milieu scolaire*. 8ième Colloque sur l'approche orientante, Québec, Mars 2009.
6. BLAYE, A. & MAINTENANT, C. (2008), Développement de la flexibilité catégorielle de 3 à 8 ans : rôle des aspects conceptuels. *L'Année psychologique*, 108 (4). pp : 659-698.

7. BOUJON, C., & QUAIREAU, C. (1997), *Attention et réussite scolaire*. Paris: Dunod
8. CHEDRU, M. (2012), Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance : application dans le monde académique (Thèse de doctorat non publiée).
9. CLEMENT, E. (2009), La résolution de problème. *A la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris: Armand Colin.
10. CLEMENT, E. (2021), Découverte de solution et flexibilité cognitive. In E. Clément (Dir.), *La flexibilité cognitive. Pierre angulaire de l'apprentissage*. London : Wiley ISTE Edition.
11. CUMMINS, J. (2001), « Langue maternelle des enfants bilingues, qu'est ce qui est important dans leurs études ? » in *Sprogforum* n°19.
12. DSPS, (2022), Rapport d'analyse statistique 2021. La problématique de la qualité du système éducatif ivoirien, MENA, Abidjan, 118 pages
13. DEÁK, G. O. (2003), The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 273-328
14. DESLANDES, R., & CLOUTIER, R. (2000), Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 53-72.
15. DIAMOND, A. (2013), Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
16. FORTIN, L., ROYER, E., POTVIN, P., MARCOTTE, D., & YERGEAU, E. (2004), La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231
17. FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. (2004), School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
18. GARCIA, A., RAMIREZ, C., MARTINEZ, B & VALDEZ, P.(2012), Circadian rhythms in two components of executive functions: cognitive inhibition and flexibility. *Biological Rhythm Research*, 43 (1), 49-63.
19. GUILFORD, J. P. (1968), Intelligence, creativity, and their educational implications. San Diego, CA: Knapp.
20. JOSEPH, N. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris: PUF
21. KASEN, S., JOHNSON, J. ET COHEN, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 165-177.
22. KOFFI, K. N. (2008), Analyse du résultat scolaire des élèves de ce2 du primaire public : cas des classes passerelles de la zone centre de la

- Côte d'Ivoire. EDUCI/ROCARE, *Afr educ dev issues*, n°2, 2010, Special JRECI 2006 and 2009, pp.279-294
23. KONE, M. (2016), Les classes passerelles: une offre alternative d'éducation pertinente en Côte d'Ivoire, in Sociotexte, Revue de sociologie de l'Afrique littéraire, ISSN, 2518-816X
 24. KOUAKOU, O. & TIEFFI, H. G.R. (2018), Styles cognitifs, performances en mathématiques et en français chez des écoliers du cours moyen à Abidjan. *Revue Ivoirienne des Lettres Arts et Sciences Humaines. ENS/RILASH. 1*, 39, 60-69.
 25. MASSE, L., DESBIENS, N. ET LANARIS, C. (2020), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Chenelière Éducation. ISBN13 : 9782765058069
 26. OUSSEINI, I. (2011), « Des enfants de 12 ans brûlent des étapes scolaires grâce à la Passerelle » in IPS Afrique (Newslttr Hebdomadaire) [en ligne], <http://ipsinternationa.org/fr/copyright.asp>, page consultée le 15 Juillet 2012
 27. OUANE, A. & GLANTZ, C. (2010), Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue, Hambourg, UIL.
 28. PAGANI, L. S., FITZPARICK, C., ARCHAMBAULT, I., & JANOSZ, M. (2010), School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46 (5), 984-994.
 29. PERRAUDEAU, M. (2006), Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'apprentissage des savoirs. Armand Colin, Paris, 2006.
 30. SORO, k. I. (2020), Flexibilité cognitive et performances scolaires chez des élèves ivoiriens du premier cycle. *Revue de sociologie de l'Afrique littéraire*, 6 : 148-157. Université d'Évry-Val d'Essonne, Évry, France