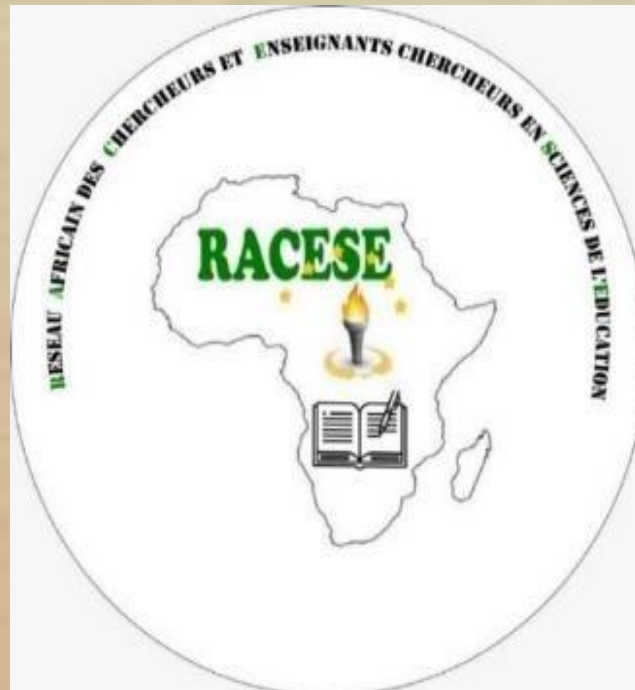


Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)

Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)



N°07– DECEMBRE 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



RASEF N° 7, Décembre 2025



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQAM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS)
d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.



Table des matières

<i>Editorial</i>	11
<i>Amadou Yoro NIANG</i>	11
Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i>	1
Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i>	16
Salifou KONE.....	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i>	28
Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i>	45
François TIENDREBEOGO.....	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i>	60
Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i>	69
BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie	69
Partie 2 : Former, enseigner autrement.....	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i>	83
Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i>	96
Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i>	105
Raymonde MOUSSAVOU	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i>	121
Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i>	140
Aoua Carole CONGO.....	140
Partie 3 : Education, langues et société	156

<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i>	157
Laure Stella GHOMA LINGUISSI, Guy MOUSSAVOU	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i>	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i>	179
Lumingo FUAKADIO	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i>	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i>	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1^{ère} région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i>	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUM, Charles TCHOUATA FOU DJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i>	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i>	260
Pierre Bénédicte WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i>	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i>	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i>	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i>	319
Ossei KOUAKOU	319

Editorial
Amadou Yoro NIANG¹

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingo, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bénys, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffé mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafo Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Savadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

¹ Inspecteur de l'Éducation, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndong Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

***Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive :
perspectives et limites***

Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO

Résumé

L'éducation inclusive s'impose comme un paradigme central dans les politiques éducatives contemporaines. Fondée sur une approche humaniste de l'équité et de la justice sociale, elle vise à garantir la participation de tous les apprenants, quelles que soient leurs différences. Cet article propose une analyse théorique du concept d'éducation inclusive en s'appuyant sur les principales contributions conceptuelles et normatives. Il explore ses caractéristiques et dimensions, ses implications pédagogiques et ses perspectives de transformation du système éducatif. L'analyse met également en évidence limites structurelles, sémantiques et institutionnelles de sa mise en œuvre. L'éducation inclusive apparaît ainsi comme une construction théorique ambitieuse, mais encore fragilisée par des tensions entre idéaux éthiques et réalités pratiques.

Mots-clés : Analyse théorique, éducation inclusive, équité, justice sociale, politiques éducatives.

Abstract

Inclusive education is established as a central paradigm in contemporary educational policies. Based on a humanistic approach to equity and social justice, it aims to ensure the participation of all learners, regardless of their differences. This article offers a theoretical analysis of the concept of inclusive education, drawing on major conceptual and normative contributions. It explores its characteristics and dimensions, its pedagogical implications, and its potential for transforming the educational system. The analysis also highlights structural, semantic, and institutional limitations in its implementation. Inclusive education thus appears as an ambitious theoretical construct, yet still weakened by tensions between ethical ideals and practical realities.

Keywords: Theoretical analysis, inclusive education, equity, social justice, educational policies.

Introduction

Face aux profondes mutations pédagogiques, l'éducation inclusive s'impose comme une composante fondamentale des programmes de développement du capital humain. De fait, L'UNESCO (2005) définit l'éducation inclusive comme « le processus d'identification et de réponse à la diversité des besoins de tous les élèves grâce à une plus grande participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion dans l'éducation ». Elle est basée sur le principe que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins d'apprentissage différents et que ce devraient être les systèmes éducatifs et les programmes éducatifs qui sont conçus, adaptés à leurs différents besoins. L'éducation inclusive est un modèle d'éducation qui vise à répondre aux besoins de tous les enfants, jeunes et adultes, en particulier compte tenu des cas dans lesquels il peut y avoir un risque d'exclusion sociale ainsi que de garantir l'accès à une éducation de qualité, avec des chances égales, juste et équitable pour tous.

Selon les données de l'UNESCO (2020), il y a actuellement plus de 262 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés, et 6 sur 10 n'ont pas acquis, après plusieurs années d'études, les compétences de base de la lecture, de l'écriture et du calcul, ce qui perpétue la pauvreté et la marginalisation. Loin d'être une question marginale sur la manière dont certains élèves peuvent être intégrés dans le courant dominant, il s'agit de réfléchir à la manière de transformer les systèmes éducatifs au niveau mondial pour répondre à la diversité et aux besoins des élèves. L'éducation inclusive implique un droit à l'éducation. Ce droit reconnaît à tous les enfants la capacité à apprendre dans une atmosphère équitable. Une attention particulière est accordée à tous les apprenants sans distinction de sexe, de race et de religion. Selon les données de Handicap international (2018), plus de 264 millions d'enfants et de jeunes n'ont pas accès à l'école ou sont déscolarisés. Un tiers d'entre eux sont handicapés. Ils constituent donc le plus large groupe d'enfants hors école. Très souvent, même lorsque l'accès à l'école leur est possible, leur maintien s'avère difficile du fait des contraintes imposées par l'environnement qui ne prend pas, ou pas suffisamment en compte leurs besoins spécifiques.

À l'évidence, il est question de plus en plus de promotion d'une école pour tous (EPT). Par exemple, les résultats préliminaires des consultations des états généraux de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (EGENA) en Côte d'Ivoire, tenues le 19 juillet 2021, plaide dans la piste d'action 1 pour des « Écoles inclusives, équitables, sûres et saines ». Une école inclusive commande de donner une chance à chaque enfant d'avoir accès à l'école. Depuis, une loi a été votée dans ce sens sur la « la scolarisation obligatoire » par l'état ivoirien en 2015.

D'ailleurs, l'Objectif de développement durable n°4 vise à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité, et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les individus, quel que soit leur âge, leur sexe, leur origine sociale ou leur condition (ONU, 2015). Au fond, elle incarne la volonté des systèmes éducatifs de garantir à chaque apprenant le droit de participer pleinement à la vie scolaire, indépendamment de ses caractéristiques physiques, sociales, culturelles ou cognitives.

Malgré les avancées discursives et institutionnelles, la traduction concrète du principe d'inclusion reste problématique. L'éducation inclusive, censée représenter une école ouverte à tous, se heurte à des tensions multiples : entre les idéaux éthiques de justice et d'équité, et les réalités structurelles des systèmes éducatifs ; entre une conception universaliste de l'école et la prise en compte des singularités individuelles. Ainsi donc comment l'éducation inclusive, en tant que concept théorique et principe éducatif, peut-elle concilier son ambition universaliste d'équité et de participation avec les contraintes institutionnelles, pédagogiques

et sociales qui limitent sa mise en œuvre effective ?

Cette interrogation suppose d'analyser l'éducation inclusive non pas seulement comme une politique d'intégration, mais comme un cadre de pensée critique sur la manière dont les systèmes éducatifs construisent la normalité, la différence et la réussite.

L'objectif de cet article est d'examiner, à partir d'une analyse théorique, la consistance conceptuelle de l'éducation inclusive en élucidant ses caractéristiques et dimensions, ses perspectives, mais aussi les limites qui entravent sa mise en œuvre réelle.

La particularité de cette étude repose sur une inversion théorique qui révèle que contrairement à l'intégration scolaire (adaptation de l'élève à l'école), l'inclusion quant à elle transforme l'école pour qu'elle soit accessible à tous (Ainscow & Booth, 2002). Ce changement paradigmatique repose sur une conception élargie de la théorie de la justice éducative. Selon Rawls (1971), la justice sociale consiste à garantir l'égalité des chances dans un cadre institutionnel équitable. Cette approche est prolongée par la théorie des capacités de Sen (1999), pour qui la justice réside dans la capacité effective des individus à exercer leurs libertés et à participer à la société. L'éducation inclusive s'inscrit ainsi dans une perspective éthique et politique de développement humain.

Dans cette étude qui se veut théorique, nous présenterons dans un premier temps le cadre conceptuel et l'évolution de l'éducation inclusive. Dans un deuxième temps, nous dégagerons les dimensions de l'éducation inclusive et les caractéristiques de l'éducation inclusive. Dans un troisième temps, nous aborderons les perspectives et les limites de l'éducation inclusive.

1. Cadre conceptuel et évolution du concept de l'éducation inclusive

1.1. Évolution du concept de l'éducation inclusive

L'histoire de l'éducation inclusive s'étale sur trois périodes que sont : l'époque d'isolement et de ségrégation, l'époque de la spécialisation des services et l'époque du mouvement de l'intégration sociale et de l'éducation inclusive.

Avant la Deuxième Guerre mondiale, les enfants vivant avec des différences comme les handicaps étaient généralement cachés par leurs parents et tenus à l'écart de leur communauté et des services. À cette époque, les services spécialisés n'existaient pas. Les données scientifiques sur les maladies et les handicaps étaient absentes. Les crèches étaient les seuls lieux qui accueillaient les enfants abandonnés ou ayant besoin d'un substitut familial en raison des diverses difficultés des familles à assumer leur rôle éducatif : difficultés liées à la maladie, à la mortalité, etc.

Après la seconde guerre mondiale, les chercheurs et spécialistes dans le domaine médical ont été les premiers à s'intéresser et à comprendre les problématiques des enfants ayant des différences comme les déficiences ou les handicaps. Ces périodes ont permis le développement des connaissances et des services spécialisés aux différentes clientèles d'enfants. D'autres secteurs d'activités de la santé et des services sociaux se sont développés : psychologie, psychiatrie, services sociaux, services médicaux spécialisés comme l'orthophonie, la physiothérapie ou l'ergothérapie pour ne donner que quelques exemples. À ces époques, les services spécialisés ont connu un développement fulgurant : hôpitaux spécialisés, centres d'accueil, centres spécialisés de stimulation précoce, écoles spécialisées ou classes spéciales.

La fin du vingtième siècle, l'approche socio-philosophique de la normalisation, de l'intégration sociale, de la valorisation des rôles sociaux et de l'éducation inclusive a permis de démontrer les effets sociaux négatifs des services ségrégués. Ces conceptions de

normalisation et d'intégration prennent leur origine dans le mouvement de la désinstitutionalisation et de l'élimination des écoles spécialisées. Cette approche a suscité des changements dans la conception, l'analyse et la compréhension de ces problématiques et aussi dans la façon d'offrir des services. La base socio-philosophique de ces différentes conceptions est essentiellement la même. Elle prône le développement du plein potentiel des personnes dans son milieu de vie, incluant celles vivant avec une déficience ou un handicap.

1.2. Clarification du concept de l'éducation inclusive

Pour soutenir notre réflexion, nous allons nous appuyer sur ce concept clé de notre recherche qu'est l'éducation inclusive. Elle est conçue comme un processus permanent et continu visant, entre autres, à transformer les environnements d'apprentissage afin de soutenir la présence, la participation et l'apprentissage de tous les élèves, garantissant ainsi l'équité et l'égalité des chances de succès pour toutes et tous (Ainscow, 2005 ; Ainscow et Miles, 2008). Ainsi, les élèves peuvent vivre plusieurs formes d'exclusion bien qu'étant physiquement intégrés (Gremion et Paratte, 2009) lorsqu'on assure leur présence sans soutenir leur participation et leur apprentissage au sein de la classe. Intersectionnalité et inclusion vont de pair puisque lorsque l'on pense à un environnement scolaire inclusif, on ne peut pas envisager les différents marqueurs de diversité de l'élève d'une manière séparée ; on doit prendre en considération l'imbrication de différents marqueurs de diversité et de rapports sociaux (Constantin et al., 2022).

Plusieurs recensions des écrits portant sur l'éducation inclusive ont déjà été produites et permettent de brosser un portrait de ces recherches. Amor et al. (2019) identifient six catégories de recherches portant sur l'éducation inclusive, soit les recherches théoriques, descriptives, portant sur les attitudes, recension des écrits, interventions ainsi que des recherches jugées non inclusives. Hernández-Torrano et al. (2022), quant à eux, soulèvent une augmentation des recherches sur l'éducation inclusive depuis la déclaration de Salamanque. Ainsi la notion de l'éducation inclusive renvoie à la responsabilité et l'adaptation de la diversité de tous les élèves incombe en premier lieu aux systèmes éducatifs et aux établissements scolaires qui doivent agir pour réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation (Bélanger et Duchesne, 2010 ; UNESCO, 2000).

Dans cette logique, l'éducation inclusive est perçue comme un processus et continu visant, entre autres, à transformer les environnements d'apprentissage afin de soutenir la présence, la participation et l'apprentissage de tous les élèves, garantissant ainsi l'équité et l'égalité des chances de succès pour toutes et tous (Ainscow, 2005 ; Ainscow et Miles, 2008 ; Potvin, 2020). De la sorte, il existe plusieurs formes d'exclusion à savoir : L'exclusion officielle et l'exclusion insidieuse. En effet, l'exclusion officielle se réfère à l'excommunication religieuse, la mise à l'écart de la société par une autorité, ou encore l'exclusion de preuves en justice.

Quant à l'exclusion insidieuse, il s'agit de celle qui décrit une forme d'exclusion plus subtile et moins visible que l'exclusion directe ou formelle. Elle se manifeste souvent à travers des barrières invisibles qui limitent l'accès aux ressources, à la participation sociale et à la reconnaissance. Elle est due à des facteurs tels que la pauvreté, le racisme ou le manque d'éducation.

Pour mieux appréhender le concept de l'éducation inclusive il faut identifier les dimensions et caractéristiques du concept de l'éducation inclusive.

2. Les caractéristiques et dimensions de l'éducation inclusive

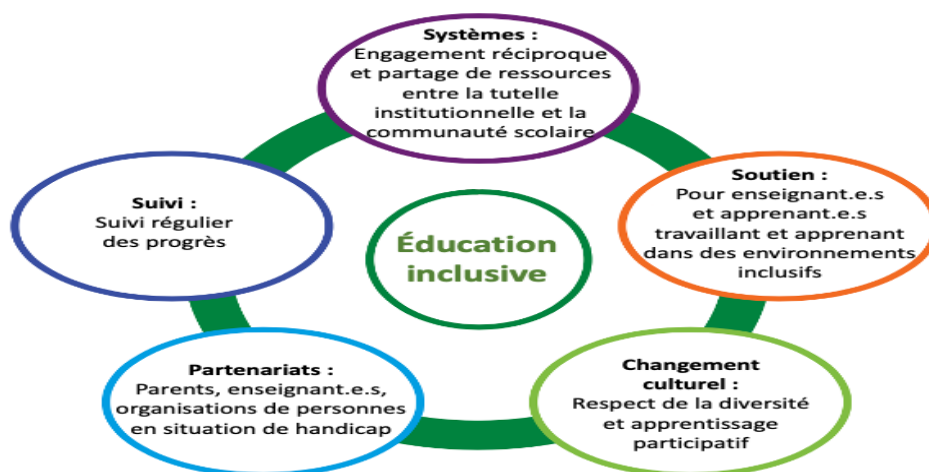
Dans cette partie, nous aborderons les caractéristiques et les dimensions de l'éducation inclusive.

2.1. Les caractéristiques de l'éducation inclusive

Sur son site Internet, l'UNICEF (2025) fait les déclarations suivantes sur l'éducation inclusive : « ... L'éducation inclusive signifie que tous les enfants sont dans les mêmes classes, dans les mêmes écoles. Cela signifie de réelles possibilités d'apprentissage pour les groupes qui ont traditionnellement été exclus - non seulement les enfants en situation de handicap, mais aussi les locuteurs de langues minoritaires. Au niveau de l'école, les enseignant(es) doivent être formé(es), les bâtiments doivent être réaménagés et les élèves doivent recevoir du matériel pédagogique accessible. Au niveau communautaire, il faut s'attaquer à la stigmatisation et à la discrimination et sensibiliser les individus aux avantages de l'éducation inclusive ». L'éducation inclusive est plus qu'une simple intégration des élèves en situation de handicap. Elle embrasse la diversité sous toutes ses formes, y compris les différences culturelles, linguistiques, de genre, de niveau socio-économique, et les divers styles d'apprentissage. Elle reconnaît que chaque enfant a des besoins uniques et que l'école doit s'adapter pour répondre à cette diversité.

Nous pouvons citer plusieurs caractéristiques que sont : le droit de l'éducation pour tous ; la valorisation de la diversité ; l'implication de tous les acteurs du système éducatif ; l'adaptation des méthodes et stratégies pédagogiques ; une communication active entre les parents et les acteurs du système éducatif ; Une attention portée sur les besoins individuels des apprenants ; un environnement propice et sécurisant pour les apprenants et un changement de mentalité.

Diagramme 1 : Caractéristiques de l'éducation inclusive



Source : Open éducation, (UNICEF, 2025).

Selon le diagramme, l'école inclusive doit réunir les aspects suivants : le changement culturel qui inclut le respect de la diversité et l'apprentissage participatif. En effet, l'école devrait constituer le lieu de socialisation de l'apprenant.

2.2. Les dimensions de l'éducation inclusive

Il existe plusieurs dimensions de l'école inclusive que sont : une dimension juridique, une dimension pédagogique, une dimension sociale et une dimension humaine.

2.2.1 La dimension juridique

La dimension juridique est le cadre réglementaire que couvre le concept de l'éducation inclusive. La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, adoptée en 1990 à Jomtien (Thaïlande), présente une vision globale : rendre l'éducation universellement accessible à

tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité. Elle appelle à s'employer activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants. La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, qui s'est tenue en juin 1994 à Salamanque (Espagne), a donné un élan majeur à l'éducation inclusive. Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales ont examiné les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche inclusive de l'éducation, en permettant aux écoles d'être au service de tous les enfants et, en particulier, de ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux.

L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en 2006, qui préconise l'éducation inclusive, et la législation récente visant à protéger les langues autochtones. Au fond, il apporte un soutien international supplémentaire en faveur de l'éducation inclusive. L'annexe 3 contient une liste des instruments de normalisation les plus pertinents (conventions, déclarations et recommandations) qui servent de base pour l'élaboration de politiques et d'approches inclusives. Ils représentent les éléments essentiels à prendre en compte pour garantir le droit d'accès à l'éducation, le droit à une éducation de qualité et le droit au respect dans l'environnement d'apprentissage.

L'encadré 1 présente un tableau récapitulatif des cadres juridiques de l'éducation inclusive.

Tableau 1 : Cadre juridique de l'éducation inclusive

2007 : Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
2006 : Convention relative aux droits des personnes handicapées
2005 : Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles
1999 : Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination
1990 : Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille
1989 : Convention relative aux droits de l'enfant
1989 : Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants
1979 : Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
1965 : Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale
1960 : Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
1948 : Déclaration universelle des droits de l'homme

Source : Principe directeur UNESCO pour l'inclusion dans l'éducation, 2009.

2.2.2. La dimension pédagogique

La dimension pédagogique propose de créer un environnement propice à l'apprentissage notamment dans un cadre accueillant et stimulant. Cette dimension pédagogique comporte des éléments tels l'adaptation de l'enseignement, l'approche individualisée, le soutien et l'accompagnement, la collaboration, la valorisation de la diversité. Dans ce sens, l'éducation inclusive encourage la différenciation, la co-construction des apprentissages et la collaboration entre acteurs éducatifs (Tomlinson, 2014). Ces approches visent à adapter l'enseignement aux besoins variés des apprenants, plutôt qu'à imposer un modèle unique d'apprentissage.

2.2.3. La dimension sociale

Quant à la dimension sociale, elle prend en compte l'intégration des élèves, des étudiants dans l'environnement scolaire ou universitaire. À ce niveau, l'éducation inclusive implique

une transformation radicale pour qu'elle devienne un espace accueillant et adapté à la diversité de ses élèves. Elle prend en compte les besoins spécifiques des élèves et étudiants. Sur le plan politique, elle correspond à une volonté de démocratisation de l'accès au savoir et de lutte contre toutes les formes de discrimination (Slee, 2018). Elle suppose une réorganisation du système éducatif dans une logique d'équité plutôt que d'égalité formelle.

2.2.4. La dimension humaine

Dans la dimension humaine, l'éducation inclusive vise à créer un environnement où chaque individu, quel que soit son handicap, sa situation sociale ou ses besoins particuliers, est reconnu, respecté et a la possibilité de participer pleinement à l'apprentissage et à la vie scolaire. Il s'agit de garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous, en tenant compte de la diversité et des besoins individuels. Sur le plan éthique, l'inclusion repose sur la reconnaissance de la dignité et de la singularité de chaque individu (Habermas, 1987). Elle implique un respect inconditionnel des différences et une valorisation de la diversité comme richesse collective.

3. Les perspectives de l'éducation inclusive

3.1. Un paradigme de transformation des systèmes éducatifs

L'éducation inclusive ne se limite pas à un ensemble de pratiques d'adaptation : elle constitue un paradigme de transformation systémique. Le paradigme inclusif renverse donc la logique du modèle médical du handicap (centré sur le déficit de l'élève) pour adopter un modèle social (centré sur les obstacles institutionnels). Selon Slee (2011), « l'inclusion n'est pas un simple ajustement, mais une critique structurelle de la manière dont les écoles produisent l'exclusion ». Cette approche transforme la question éducative : au lieu de demander « comment adapter l'élève à l'école ? », elle interroge « comment transformer l'école pour tous les élèves ? ». Ainsi, l'inclusion devient une philosophie de l'éducation et non une politique sectorielle.

Elle invite à repenser la finalité même de l'école, en substituant à une logique de sélection une logique de coopération et de participation (UNESCO, 2020). Dans cette perspective, la réussite éducative est comprise comme un processus collectif et contextuel. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) met en évidence l'importance des interactions entre l'élève, l'école, la famille et la communauté dans le développement éducatif. Ces interactions, qu'elles soient positives ou négatives, influencent de manière significative le développement de l'enfant en créant un cadre de soutien ou de conflit. En illustration nous pouvons citer l'intégration des fiches de suivi d'accompagnement et de pédagogie innovant pour les autistes et d'autres pathologies telle la dyslexie, la dyspraxie, le trouble bipolaire.

3.2. L'inclusion comme levier d'innovation pédagogique

Sur le plan didactique, l'inclusion conduit à renouveler les pratiques enseignantes. La pédagogie différenciée, l'évaluation formative ou encore l'apprentissage coopératif deviennent des leviers essentiels de l'inclusion (Perrenoud, 2004). De prime abord, Ces approches favorisent la réflexivité professionnelle. En effet, la réflexivité professionnelle consiste à améliorer l'analyse pratique, le journal réflexif, les échanges entre groupes d'experts, l'auto critique de l'enseignant et le portfolio professionnel. Puis, ces approches didactiques améliorent également l'ajustement des pratiques aux besoins de chaque élève, dans une logique d'équité éducative. Cet ajustement implique que l'enseignant doivent écouter

attentivement les élèves, observer leurs difficultés, planifier leurs leçons en tenant compte de leurs acquis et de leurs points de départ, et proposer des stratégies pédagogiques et d'évaluation variées et flexibles. Enfin, ces approches didactiques doivent permettre aux professionnels de prendre du recul, de comprendre leurs actions et d'intégrer de nouveaux apprentissages pour ajuster et améliorer leur travail.

Du point de vue de l'innovation pédagogique (Tricot, 2017), il existe de nos jours dans les structures éducatives des fiches pédagogiques qui ont pour objectif de promouvoir les bonnes pratiques mettre en place pour compenser les contraintes liées au handicap mais aussi ses conséquences sur la vie étudiante. Le défi de l'inclusion consiste donc à garantir que l'innovation pédagogique contribue à l'inclusion des apprenants avec des besoins spécifiques ou issus de milieux variés (Mishra, Henriksen et Mehta, 2015) et qu'elle contribue à une meilleure accessibilité des étudiants vivant en situation de handicap ou de marginalisation.

Ici, l'inclusion éducative s'impose comme une redéfinition du rôle de l'enseignant et de la pédagogie. Elle transforme également la pédagogie : elle promeut des approches différenciées, collaboratives et participatives. Les enseignants deviennent de ce fait des agents de changement, capables d'adapter le curriculum, d'utiliser des pédagogies universelles (Universal Design for Learning) et de collaborer avec divers professionnels.

Ainsi, comme le note Dyson et Millward (2000), la pédagogie inclusive pousse à repenser l'école comme communauté d'apprentissage plutôt que comme lieu de transmission hiérarchique du savoir.

4. Les limites du modèle inclusif

4.1. Une polysémie conceptuelle et normative

L'un des premiers défis de l'éducation inclusive réside dans sa polysémie. Le concept est souvent réduit à la scolarisation des élèves en situation de handicap, alors qu'il devrait concerner l'ensemble des diversités culturelles, linguistiques, sociales ou cognitives (Ebersold, 2009). Cette ambiguïté génère des interprétations hétérogènes dans les politiques publiques et les pratiques professionnelles. Les politiques publiques conçoivent le concept de l'inclusion comme les politiques publiques conçoivent l'éducation inclusive en définissant des cadres légaux, en promouvant des pratiques pédagogiques adaptées, en mettant en place des mesures de soutien, et en encourageant la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation, tels que les enseignants, les parents et les professionnels médico-sociaux.

Selon les principes directeurs de L'UNESCO (2005 :14) : « l'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants ». Les pratiques professionnelles conçoivent l'éducation inclusive par l'adaptation des méthodes pédagogiques, l'individualisation de l'enseignement, la collaboration entre professionnels et la prise en compte de la diversité des élèves.

Plusieurs auteurs dont Rousseau et Bergeron (2004) et Vienneau (2014) soutiennent cette approche pratique de l'inclusion. Cette approche regroupe d'abord des ajustements qui prend

en compte les différences individuelles ensuite une collaboration entre collègue troisièmement une intégration des adaptations physiques et matérielles enfin les pratiques inclusives nécessitent un soutien des acteurs éducatifs.

4.2. Les contraintes structurelles et professionnelles

Les ambitions inclusives se heurtent souvent à un manque de ressources matérielles, humaines et pédagogiques. Meirieu (2013) souligne que l'inclusion exige une culture de collaboration et une reconfiguration du métier enseignant, fondées sur la mutualisation des savoirs et la coresponsabilité éducative. Il faut mentionner que l'enseignant joue un rôle fondamental dans le processus de l'école inclusive et sa formation initiale devrait à la hauteur des normes des systèmes éducatifs. Malheureusement, la formation des enseignants est souvent jugée insuffisante face à la complexité de la profession en raison de programmes de formation initiale qui ne préparent pas adéquatement à la gestion de l'hétérogénéité des classes.

En plus de la formation lacunaire des enseignants il existe un problème lié à l'aide humaine et matérielle. En effet, le manque de sécurité de l'emploi, le déficit de protection sociale et l'instabilité dans la progression carrières amenuisent les efforts de construction d'une politique inclusive dans le contexte éducatif.

Par ailleurs, la question des représentations sociales constitue un frein majeur de la sorte il revient de valoriser une culture inclusive à l'école. Selon Moscovici (1961), les représentations sociales sont des systèmes organisés de connaissances, de croyances et de symboles qui structurent et façonnent la façon dont les individus perçoivent et interprètent la réalité qui les entoure. Il a proposé que les individus construisent des représentations sociales collectives sur des sujets importants dans leur vie quotidienne. Ces représentations sociales sont partagées par les membres d'un groupe et influencent leurs attitudes, leurs croyances et leurs comportements. La notion de représentation sociale se trouve ainsi à l'interface du social et de l'individuel. L'un des obstacles est les difficultés liées à la rigidité curriculaire d'une part et d'autre part l'évaluation des élèves.

En ce qui concerne la rigidité curriculaire les programmes scolaires de nos pays africains subsahariens sont denses et rigides. Cette rigidité des différentes maquettes pédagogiques laisse peu de marge de manœuvre aux enseignants pour différencier les stratégies pédagogiques à mettre en place pour la formation des élèves. Pour l'évaluation, le système d'évaluation sommative est inadapté et ne rend pas compte de la valeur intrinsèque de l'élève ; de fait il faut valoriser l'évaluation formative et soutenir les élèves au plan pédagogique.

4.3. Les tensions entre idéaux et réalités

Les logiques d'évaluation normative et les curriculums standardisés entrent fréquemment en contradiction avec les principes inclusifs. Slee (2011) évoque une « école irrégulière » qui, tout en prônant l'inclusion, continue à exclure par ses modes d'organisation. L'idéal normatif se traduit par l'idée que l'école doit accueillir tous les élèves, indépendamment de leurs différences (handicap, origine socio-économique, langue, genre), et adapter ses pratiques pour assurer la participation et l'apprentissage de chacun. Cet idéal a été formalisé

à l'échelle internationale par des textes fondateurs comme la Déclaration de Salamanca (1994), qui promeut « des écoles pour tous » et demande l'abandon des politiques qui marginalisent certains élèves. Certes, cet idéal universel (école pour tous) est confronté à des systèmes éducatifs hétérogènes, à des niveaux de ressources variables et à des traditions institutionnelles (ségrégation, classes spéciales) enracinées, mais c'est à ce juste titre que l'éducation inclusive vient pour promouvoir l'équité plutôt que la seule égalité de traitement. Ainscow (2005) montre que la véritable inclusion suppose de redistribuer les ressources, les attentes et les valeurs afin de permettre à chaque élève de participer pleinement à la vie scolaire et sociale. Dans cette perspective, l'éducation inclusive s'apparente à un projet de justice sociale (Articles, Kozleski & Waitoller, 2011), où l'école devient un lieu de transformation des rapports de pouvoir et des inégalités structurelles.

En termes de réforme, l'éducation inclusive est un levier de réforme systémique. Elle part du changement local au changement global. Selon Ainscow et Miles (2008), l'éducation inclusive agit comme un moteur de réforme qui relie :

- la formation des enseignants,
- la réorganisation des structures scolaires,
- la gouvernance éducative, et
- les politiques publiques.

En cherchant à inclure tous les apprenants, elle met en lumière les limites structurelles des systèmes éducatifs : rigidité curriculaire, ségrégation institutionnelle, standardisation de l'évaluation. Elle conduit donc à un changement systémique fondé sur la coopération interprofessionnelle, la flexibilité curriculaire et la participation communautaire (Booth & Ainscow, 2002).

En somme, l'éducation inclusive s'impose aujourd'hui comme un paradigme de transformation des systèmes éducatifs, car elle interroge leurs fondements : finalités, structures, pratiques, et valeurs. Elle déplace la question éducative d'une logique d'adaptation à une logique de transformation. En ce sens, elle ne se contente pas d'intégrer les marges : elle reconfigure le centre du système éducatif autour de la diversité, de la participation et de la justice sociale. Néanmoins, l'écart entre discours et pratiques révèle la difficulté à faire de l'inclusion un projet éducatif global plutôt qu'un dispositif marginal.

Conclusion

L'éducation inclusive constitue un horizon éthique, politique et pédagogique essentiel pour une école véritablement démocratique. Elle redéfinit la notion de réussite et questionne le rôle de l'école dans la société contemporaine. L'éducation inclusive vise à éliminer les barrières à l'apprentissage et à la participation, en s'appuyant sur des principes d'équité, de droits et de capacités, et en favorisant une démarche systémique et une coresponsabilité entre tous les acteurs. Toutefois, sa mise en œuvre requiert une transformation structurelle des institutions éducatives et un accompagnement systématique des acteurs.

Cependant, en pratique, l'éducation inclusive rencontre plusieurs limites, notamment en raison de la complexité de la diversité humaine, des difficultés à adapter les pratiques pédagogiques et des freins liés aux attitudes et aux structures sociétales.

Au-delà des discours normatifs, il s'agit de construire une école de la diversité, capable de conjuguer justice, coopération et pluralité. L'éducation inclusive n'est pas un aboutissement, mais un processus continu d'ajustement et de réflexion collective sur les valeurs de l'école. L'analyse théorique du concept d'éducation inclusive révèle une tension constante entre le

prescriptif et le réel.

Si l'inclusion se présente comme un idéal de justice et de participation universelle, sa concrétisation nécessite une refonte profonde des représentations et des structures éducatives. La portée transformatrice de l'inclusion dépend donc de la capacité des systèmes éducatifs à dépasser les logiques sélectives pour construire une école de la diversité, centrée sur la coopération, la reconnaissance et la réussite de tous.

Références bibliographiques

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ainscow M., & Miles, S. (2008), « Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? », *Perspectives*, vol. XXXVIII, n° 1, p. 17-44.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12).
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (Eds.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Harvard Education Press.
- Bélanger, N., & Duchesne, H. (2010). *L'école inclusive : une responsabilité partagée*. Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Constantin, A., Jutras, F., Bouchard, P., et al. (2022). *Intersectionnalité et inclusion scolaire*. Presses universitaires du Québec.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. SAGE Publications.
- Ebersold, S. (2009). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Presses Universitaires de France.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). *Les paradoxes de l'intégration scolaire : Entre intentions et réalités*. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1 et 2)*. Fayard.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since the Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7).
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : Le devoir de résister*. ESF.
- Mishra, P., Henriksen, D., & Mehta, R. (2015). Creativity, technology and education: Exploring their convergence. *TechTrends*, 59 (1), 40–48.
<https://doi.org/10.1007/s11528-014-0821-0>.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

- ONU. (2015). *Objectif ODD éducation inclusive, équitable et de qualité, et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie*. ONU.
- Perrenoud, P. (2004). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Potvin, P. (2020). *L'école inclusive : fondements, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rousseau, N., & Bergeron, G. (2014). *L'inclusion scolaire : fondements et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. ASCD.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique : Mythes et réalités*. Retz.
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial sur l'éducation : Inclusion et éducation – Tous, sans exception*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Lignes directrices pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar : L'éducation pour tous – Tenir nos engagements collectifs*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO.
- UNICEF. (n.d.). Inclusive education. Retrieved November 27, 2025, from <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Vienneau, R. (2004). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : réflexions et pratiques*. Éditions de la Chenelière Éducation.